

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

EL MODELO DE FORMACIÓN ACTORAL DE LA ESCUELA DE ARTES
DRAMÁTICAS DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA: UN ANÁLISIS
COMPARATIVO

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del
Programa de Estudios de Posgrado en Artes
para optar al grado y título de Maestría Académica en Artes con énfasis en Artes
Escénicas

AMADEO CORDERO HIDALGO

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2021

Dedicatoria

“...cuando un actor tiene que morir en escena no debe intentar representar la muerte, sino actuar la vida, encarnarla en su último destello. Pues, ese que se encuentra agonizando lo que quiere con todas sus fuerzas es vivir...”

A Gerardo Arce.

Agradecimientos

Quiero agradecer a mi madre, a mi padre, a mi hermana, a mi hermano y a mi familia extendida de amigas y amigos-colegas por siempre estar ahí. No habría ningún logro en mi camino sin la totalidad de su apoyo y su convicción por mí como persona, como estudiante académico y como actor.

Asimismo, agradezco encarecidamente a mi comité asesor, por su guía, su acompañamiento, su rigor, su calidez y su poderosa camaradería. Cualquier logro o camino que se recorra en las disciplinas teatrales siempre será un logro o un camino colectivo. ¡Que viva el arte de la actuación, siempre!

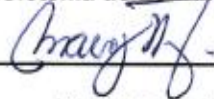
"Esta Tesis fue aceptada por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Artes de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado y título de Maestría Académica en Artes con énfasis en Artes Escénicas"



MFA. David Korish

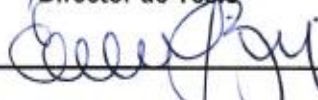
Representante del Decano

Sistema de Estudios de Posgrado



Dr. Marco Guillén Jiménez

Director de Tesis



Dra. Erika Rojas Barrantes

Asesora



MFA. José Manuel Conejo Vargas

Asesor



Dr. Camilo Retana Alvarado

Director

Programa de Posgrado en Artes



Amadeo Cordero Hidalgo

Candidato

Tabla de contenidos

Portada	i
Dedicatoria	ii
Agradecimientos.....	ii
Hoja de aprobación.....	iii
Tabla de contenidos	iv
Resumen	viii
Lista de figuras	ix
Introducción.....	1
1. Justificación	9
2. Antecedentes:	18
los planteamientos de la formación actoral en el siglo XX	18
2.1 Vertiente Stanislavskiana/Conductual.....	26
2.1.1 Stanislavski: el primer intento metodológico sobre la construcción-creación de conductas en el contexto de una ficción.....	26
2.1.2 Strasberg, Adler y Meisner: La experiencia estadounidense a través de los planteamientos stanislavskianos y sus interpretaciones.	36
2.1.2.1 Lee Strasberg: el método del imperio de la emoción y las dimensiones psicológicas.....	38
2.1.2.2 Stella Adler: el método sociológico, circunstancial e imaginativo de la justificación actoral.....	41
2.1.2.3 Sanford Meisner: el método del instinto profundo.	43
2.2 Vertiente psicofísica intercultural.....	46
2.2.1 Vsévolod E. Meyerhold: la Bio-musicalidad	48
2.2.2 Michael Chejov: la emoción en el movimiento.....	53
2.2.3 Jerzy Grotowski: el actor más allá del personaje, un salto cualitativo técnico y conceptual	58
2.2.4 Eugenio Barba: la consolidación del entrenamiento psicofísico a través de la investigación antropológica.....	66
3. Marco Teórico: la actuación teatral como problema técnico	79
3.1 “Actuar”: el ejercicio no natural de un cuerpo innecesario	82
3.2 Nociones sobre la actuación desde las neurociencias y las ciencias cognitivas en la propuesta de Pricco	91

3.3 El esquema-espiral de <i>los cinco dominios</i> : un dispositivo teórico-metodológico para repensar u organizar los procesos de formación y creación teatral.....	109
3.3.1 El dominio vincular	114
3.3.2 El dominio estructural	117
3.3.3 El dominio Morfológico	119
3.3.4 El dominio dramaticidad	121
4. Marco metodológico	130
4.1 Cartografías de análisis pedagógico-teatrales: los dominios del paradigma de Pricco como <i>elementos de contraste</i> entre los programas de actuación de la EAD y la propuesta pedagógico-actoral de Raúl Serrano.....	133
5. Capítulo I.....	141
La propuesta pedagógico-actoral del Raúl Serrano	141
5.1 El método de la conducta conflictiva	145
5.2 La estructura dramática	156
5.3 Diseño cartográfico de la propuesta pedagógico-actoral de Raúl Serrano en su método de la conducta conflictiva.....	185
6. Capítulo II.....	193
Los estilos de la literatura dramática universal como camino para el aprendizaje actoral: el modelo de formación de actores de la EAD.	193
6.1 Actuación I	196
6.2 Actuación II	209
6.3 Actuación III (versión A**).	223
4.4 Actuación III (versión B).....	236
6.5 Actuación IV (versión A)	252
6.6 Actuación IV (versión B)	264
6.7 Actuación V.....	279
6.8 Actuación VI.....	290
7. Capítulo III.....	307
Modelos en contraste	307
7.1 Primer bloque – Los programas de Actuación I y II	308
7.1.1 Sincronías.....	308
7.1.1.1. La centralidad de una praxis lúdica e interactiva	308

7.1.1.2. Preparación previa sobre impulsos pre-conflictivos: la base para el compromiso psicofísico	309
7.1.2 Asincronías.....	310
7.1.2.1 La visión teleológica del hecho teatral: acciones y objetivos con una sola dirección.....	310
7.1.2.2. Sentidos fragmentados y difusos sobre la acción dramática.....	312
7.1.2.3 La lógica temporal de múltiples procesos o de procesos en paralelo	314
7.1.3 Comportamiento de los dominios	316
7.2 Segundo bloque – Actuación III y IV (versión A)	322
7.2.1 Sincronías.....	322
7.2.1.1 Sostenimiento de una praxis como eje transversal del aprendizaje: estructura dramática y análisis activo	322
7.2.1.2 Primero los procesos de identificación, luego los de caracterización: enfoque sobre la vivencia y no sobre la forma.....	324
7.2.1.3 Construcción de un estado previo: pre-conflicto, pre-situación y escisión animalidad-condiciones civilizatorias	325
7.2.1.4. Organización del tiempo sobre un único proceso.....	328
7.2.2 Asincronías.....	329
7.2.2.1. La lógica de montaje y sus avances: un eje trasversal de todo el modelo formativo de la EAD	329
7.2.2.3. Comportamiento de los dominios.....	330
7.3 Tercer bloque Actuación III y IV (versión B).....	335
7.3.1 Sincronías.....	335
7.3.1.1. El juego y el ritual: componentes de una posible praxis.....	335
7.3.2 Asincronías.....	336
7.3.2.1. Separación epistémica de la teoría y la práctica en el hacer actoral.....	336
7.3.2.3. La fragmentación de la acción dramática	339
7.3.2.4. Visualizaciones creativas que conciben previamente los resultados escénicos	341
7.3.2.5. El realismo como resultado artístico y no como plataforma didáctica.....	342
7.3.2.6. Dinámicas de montaje, lógica de avances y organización del tiempo	344
7.3.3 Comportamiento de los dominios	346
7.4 Cuarto bloque – Actuación V	352
7.4.1 Sincronías.....	352

7.4.1.1. El proceso práctico sobre la estructura dramática debe de generarse desde el inicio.....	352
7.4.1.2. La estructura dramática como herramienta	353
7.4.2 Asincronías.....	354
7.4.2.1. Las preceptivas de los personajes arquetípicos y la idea de lo “clásico”	354
7.4.2.2. Lógica de marcaje, montaje y depuración escénica en un proceso de aprendizaje actoral.....	356
7.4.2.3. Tendencia de interpretación psicológica: categorías del primer Stanislavski	357
7.4.2.4. Fragmentación de la acción dramática: la existencia de la acción verbal	358
7.4.2.5 La relevancia procesual de las investigaciones documentales y las teorizaciones sobre los textos	359
7.4.3 Comportamiento de los dominios	362
7.5 Quinto bloque – Actuación VI	365
7.5.1 Sincronías.....	365
7.5.1.1. La potenciación de las habilidades psicofísicas del actor	365
7.5.1.2. El tiempo otorgado a la praxis lúdica de las improvisaciones y exploraciones	367
7.5.2 Asincronías.....	368
7.5.2.1. Nuevamente la lógica representacional y la conducción de preceptivas.....	368
7.5.2.2. Nuevamente las investigaciones documentales y los análisis teóricos	369
7.5.2.3. Un nuevo universo epistémico: ¿la técnica posdramática?	371
7.5.2.4. Nuevamente la lógica de avances y las dinámicas de montaje	373
7.5.3 Comportamiento de los dominios	375
8. Conclusiones	379
8.1 Zona de convergencia epistémica y criterial	379
8.2 La revalorización del sentido teleológico en el aprendizaje actoral.....	383
8.3 Zona de incompatibilidades y problemáticas epistémico-metodológicas	387
9. Bibliografía	402
ANEXOS.....	407

Resumen

La siguiente investigación obedece a un análisis comparativo entre el modelo de formación actoral de la Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica y la propuesta pedagógico-actoral del teórico teatral Raúl Serrano en Argentina. Dicho contraste se llevó a cabo a partir del diseño de cartografías de análisis sobre cada una de las propuestas metodológicas expresadas tanto en los programas de Actuación de la EAD en el año 2019, así como en la matriz epistémica de la propuesta pedagógica de Serrano (contenida en su obra “Lo que no se dice” del año 2013). En términos de lo anterior este estudio se circunscribe a las líneas de trabajo y las nociones teóricas de las investigaciones de Teatro comparado (Dubatti, 2008), en las cuales se considera que las diferentes disciplinas del quehacer teatral pueden pensarse como territorialidades susceptibles de ser mapeadas y puestas en relación respecto a sus convergencias o divergencias históricas, metodológicas, epistémicas, técnicas o estéticas. Mediante este contraste técnico-epistémico se busca evidenciar esas diferencias o similitudes metodológicas que se establecen entre nuestras formas institucionales de enseñanza actoral costarricense en relación con un contexto más amplio sobre el desarrollo de dicha disciplina.

Lista de figuras

Figura No. 1 Mapa de la propuesta pedagógico-actoral de Raúl Serrano. Elaboración propia ..	186
Figura No. 2 Objetivos del programa de Actuación I. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	196
Figura No. 3 Contenidos del programa de Actuación I. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	199
Figura No. 4. Metodología del programa de Actuación I. Escuela de Artes Dramáticas, 2019 ..	202
Figura No. 5. Actividades del programa de Actuación I. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	204
Figura No. 6 Cronograma del programa de Actuación I. Escuela de Artes Dramáticas, 2019.....	204
Figura No. 7. Cronograma del programa de Actuación I. Escuela de Artes Dramáticas, 2019.....	206
Figura No. 8. Cronograma del programa de Actuación I. Escuela de Artes Dramáticas, 2019.....	207
Figura No. 9. Mapa del programa de Actuación I. Elaboración propia.....	208
Figura No. 10.Descriptor y objetivos del programa de Actuación II. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	209
Figura No. 11. Objetivos específicos del programa de Actuación II. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	211
Figura No. 12. Contenidos del programa de Actuación II. Escuela de Artes Dramáticas, 2019 ..	212
Figura No. 13. Contenidos del programa de Actuación II. Escuela de Artes Dramáticas, 2019 ..	214
Figura No. 14. Metodología del programa de Actuación II. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	216
Figura No. 15. Cronograma del programa de Actuación II. Escuela de Artes Dramáticas, 2019.	218
Figura No. 16. Cronograma del programa de Actuación II. Escuela de Artes Dramáticas, 2019.	219
Figura No. 17. Mapa del programa de Actuación II. Elaboración propia.....	222
Figura No. 18.Descriptor del programa de Actuación III. Escuela de Artes Dramáticas, 2019.....	223
Figura No. 19. . Objetivos del programa de Actuación III. Escuela de Artes Dramáticas, 2019 ..	225
Figura No. 20. . Contenidos del programa de Actuación III. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	228
Figura No. 21. Esquema de preguntas disparadoras del programa de Actuación III. Escuela de Artes Dramáticas, 2019.....	229
Figura No. 22. Cronograma del programa de Actuación III. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	231
Figura No. 23. Criterios de evaluación del programa de Actuación III. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	234
Figura No. 24. Mapa del programa de Actuación III. Elaboración Propia.....	235
Figura No. 25. Descriptor y objetivos del programa de Actuación III. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	236
Figura No. 26. Objetivos del programa de Actuación III. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	238

Figura No. 27. Contenidos del programa de Actuación III. Escuela de Artes Dramáticas, 2019 .	239
Figura No. 28. Contenidos del programa de Actuación III. Escuela de Artes Dramáticas, 2019 .	242
Figura No. 29. Cronograma del programa de Actuación III. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	246
Figura No. 30 Mapa del programa de Actuación III [Versión B	251
Figura No. 31. Descriptor del programa de Actuación IV. Escuela de Artes Dramáticas, 2019...	252
Figura No. 32. Objetivos del programa de Actuación IV. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	254
Figura No. 33. Contenidos del programa de Actuación IV. Escuela de Artes Dramáticas, 2019 .	256
Figura No. 34. Esquema de preguntas disparadoras del programa de Actuación IV. Escuela de Artes Dramáticas, 2019.....	258
Figura No. 35. Cronograma del programa de Actuación IV. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	259
Figura No. 36. Cronograma del programa de Actuación IV. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	260
Figura No. 37. Criterios de evaluación del programa de Actuación IV. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	262
Figura No. 38. Mapa del programa de Actuación IV [Versión A].....	264
Figura No. 39. Descriptor del programa de Actuación IV. Escuela de Artes Dramáticas, 2019...	265
Figura No. 40. Objetivos del programa de Actuación IV. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	266
Figura No. 41. Objetivos específicos del programa de Actuación IV. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	267
Figura No. 42. Contenidos del programa de Actuación IV. Escuela de Artes Dramáticas, 2019)	269
Figura No. 43. Cronograma del programa de Actuación IV. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	273
Figura No. 44. Mapa del programa de Actuación IV [versión B]	278
Figura No. 45. Descriptor del programa de Actuación V. Escuela de Artes Dramáticas, 2019....	279
Figura No. 46. Objetivos del programa de Actuación V. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	281
Figura No. 47. Contenidos del programa de Actuación V. Escuela de Artes Dramáticas, 2019 ..	282
Figura No. 48. Metodología del programa de Actuación V. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	284
Figura No. 49. Cronograma del programa de Actuación V. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	286
Figura No. 50. Cronograma del programa de Actuación V. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	288
Figura No. 51. Mapa del programa de Actuación V.....	290
Figura No. 52. Descriptor del programa de Actuación VI. Escuela de Artes Dramáticas, 2019...	291
Figura No. 53. Objetivos del programa de Actuación VI. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	296

Figura No. 54. Objetivos del programa de Actuación VI. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	297
Figura No. 55. Metodología del programa de Actuación VI. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	300
Figura No. 56 . Cronograma del programa de Actuación VI. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	303
Figura No. 57. Cronograma del programa de Actuación VI. Escuela de Artes Dramáticas, 2019	304
Figura No. 58. Mapa del programa de Actuación VI.....	306
Figura No. 59. Comportamiento de los dominios en el mapa de Actuación I.....	317
Figura No. 60. Comportamiento de los dominios en el mapa de Actuación II.....	317
Figura No. 61. Comportamiento de los dominios en el mapa de Actuación III [versión A].....	331
Figura No. 62. Comportamiento de los dominios en el mapa de Actuación IV [versión A]	332
Figura No. 63. Comportamiento de los dominios en el mapa de Actuación III [versión B].....	347
Figura No. 64. Comportamiento de los dominios en el mapa de Actuación IV [versión B]	348
Figura No. 65. Comportamiento de los dominios de Actuación V.....	362
Figura No. 66. Comportamiento de los dominios en el mapa de Actuación VI.....	376



Autorización para digitalización y comunicación pública de Trabajos Finales de Graduación del Sistema de Estudios de Posgrado en el Repositorio Institucional de la Universidad de Costa Rica.

Yo, Amadeo Cordero Hidalgo, con cédula de identidad 111600246, en mi condición de autor del TFG titulado El modelo de formación actoral de la Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica: un análisis comparativo

Autorizo a la Universidad de Costa Rica para digitalizar y hacer divulgación pública de forma gratuita de dicho TFG a través del Repositorio Institucional u otro medio electrónico, para ser puesto a disposición del público según lo que establezca el Sistema de Estudios de Posgrado. SI NO *

*En caso de la negativa favor indicar el tiempo de restricción: _____ año (s).

Este Trabajo Final de Graduación será publicado en formato PDF, o en el formato que en el momento se establezca, de tal forma que el acceso al mismo sea libre, con el fin de permitir la consulta e impresión, pero no su modificación.

Manifiesto que mi Trabajo Final de Graduación fue debidamente subido al sistema digital Kerwá y su contenido corresponde al documento original que sirvió para la obtención de mi título, y que su información no infringe ni violenta ningún derecho a terceros. El TFG además cuenta con el visto bueno de mi Director (a) de Tesis o Tutor (a) y cumplió con lo establecido en la revisión del Formato por parte del Sistema de Estudios de Posgrado.



FIRMA ESTUDIANTE

Nota: El presente documento constituye una declaración jurada, cuyos alcances aseguran a la Universidad, que su contenido sea tomado como cierto. Su importancia radica en que permite abreviar procedimientos administrativos, y al mismo tiempo genera una responsabilidad legal para que quien declare contrario a la verdad de lo que manifiesta, puede como consecuencia, enfrentar un proceso penal por delito de perjurio, tipificado en el artículo 318 de nuestro Código Penal. Lo anterior implica que el estudiante se vea forzado a realizar su mayor esfuerzo para que no sólo incluya información veraz en la Licencia de Publicación, sino que también realice diligentemente la gestión de subir el documento correcto en la plataforma digital Kerwá.

El modelo de formación actoral de la Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica: un análisis comparativo.

Introducción

Esta investigación surge de la necesidad de encontrar una respuesta a un conjunto de insatisfacciones sobre la actuación teatral en Costa Rica, las cuales he venido desarrollando durante mi proceso de maduración como teatrero. Insatisfacciones respecto a ciertas prácticas y dinámicas del trabajo actoral en el contexto de este país, que primero tuve como estudiante, luego como actor profesional, más actualmente como profesor y, de alguna manera, siempre como espectador. En relación con estas insatisfacciones he podido reconocer, y reflexionar como parte de mis procesos de maduración, que existe un divorcio entre mi experiencia formativo-estudiantil y aquellas experiencias en las que me he sentido de manera más plena como actor, en procesos profesionales dirigidos por directores y directoras de actores.

La percepción sobre este divorcio me ha llevado a preguntarme por el grado de actualización técnica y conceptual que tenemos en estos momentos respecto al trabajo actoral en la generalidad de nuestros contextos de trabajo, sean estos creativos o formativos.

¿En qué lugar nos encontramos hoy en cuanto a las prácticas actorales de nuestros contextos regionales y mundiales, en términos de técnica, de entrenamientos de praxis específicas y de la claridad de las matrices epistémicas que sostienen esas praxis? ¿Cuáles son los marcos técnicos-conceptuales que

manejamos, y por qué son estos y no otros los que hemos “decidido” articular a nuestro quehacer local? ¿Debe haber alguna relación directa y armónica entre nuestros procesos formativo-estudiantiles con nuestras posteriores praxis y desarrollos profesionales?

En relación con todo lo anterior, he llegado a considerar que los espacios de enseñanza y aprendizaje de la actuación teatral son, en principio, los lugares clave para buscar las primeras respuestas a estas interrogantes e insatisfacciones. Es por eso que, en ese sentido, este estudio se delimita en la tarea de reconocer el modelo de formación de actores de una de las principales escuelas de teatro con las que este país cuenta: la Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica.

Reconocer que existe una determinada forma de enseñar y de aprender una disciplina, -en este caso la actuación teatral- ; y que esta forma de enseñar y aprender además se ha institucionalizado en escuelas que de alguna manera inciden sobre las prácticas generales del contexto de esa disciplina, brinda la posibilidad de entender entonces, desde cierto ángulo, el funcionamiento técnico-epistémico desde donde nos posicionamos y desde donde crecemos o evolucionamos.

Por consiguiente, como parte del ejercicio de reconocimiento sobre ese funcionamiento y entendimiento epistémico con el que contamos en nuestros centros formativos, me planteé también la posibilidad de pensarlo, ubicarlo, correlacionarlo o compararlo con otros contextos de desarrollo teatral. Esto

permite, a su vez, tener la posibilidad de radiografiar y monitorear los niveles de actualización y de diálogo que nuestras prácticas establecen con el desarrollo de hallazgos, innovaciones, correcciones y revisiones que en los epicentros teatrales regionales o mundiales se vienen llevando a cabo.

La problematización de estas interrogantes que me he venido planteando sobre el oficio y la formación actoral en este país, me llevó a reflexionar y reconocer las múltiples diferencias que se establecían entre mis mejores procesos profesionales como actor versus mis procesos como estudiante de actuación. Justamente emerge un contraste entre unos y otros procesos desde mi experiencia como actor profesional, en términos de que dichos procesos se diferenciaban en cuanto a la organización de sus etapas, los tipos de herramientas técnicas y los niveles de profundidad técnico-experiencial alcanzados.

La maduración y profundización sobre estas reflexiones relacionadas con las diferencias entre unas y otras metodologías surgió a través de uno de los referentes principales que al día de hoy tengo como docente y como actor: las investigaciones críticas sobre la formación actoral que componen la obra de Raúl Serrano (2013).

En las últimas obras de este autor, “Nuevas Tesis sobre Stanislavski” (2007) y “Lo que no se dice” (2013) encontré en un eco interesante con aquellos procesos en los que me he sentido mejor conducido y en los que he crecido técnica y conceptualmente con los directores de actores que han podido acompañarme en mi carrera. Dicho eco se da en el sentido de que lo que propone Serrano en sus

letras se relaciona poderosamente con la forma en cómo un director de actores experimentado organiza el proceso de maduración y crecimiento de la actuación, en términos de los procesos biológicos y cognoscitivos de los actores, más allá de lenguajes estéticos e ideológicos que surjan como resultado del espectáculo. Serrano plantea sus propuestas como elementos o estructuras criterios para organizar y conducir procesos formativos en general respecto al oficio de la actuación teatral.

Fue justamente desde este cruce entre mis interrogantes y las tesis de Serrano de donde surgió el rumbo definitivo de esta investigación. Esto, en el sentido de que si en Serrano encontraba dichos ecos con aquello que intuitivamente yo percibía en los “versus” de mis experiencias formativas y mis posteriores experiencias profesionales, podía por lo tanto plantearme la posibilidad de contrastar el modelo de formación de la Escuela de Artes Dramáticas con los planteamientos pedagógico actorales de Raúl Serrano, para desde dichas comparaciones, quizá, poder encontrar algunos elementos con los cuales empezar a bosquejar algunas respuestas a mis interrogantes sobre la actuación teatral y la formación actoral en Costa Rica.

El objetivo de entender de manera más profunda el funcionamiento del modelo formativo de la Escuela de Artes Dramáticas, me parecía que podía establecerse de manera más potente poniéndolo a prueba con una comparación respecto a un referente sólido y consolidado de la formación de actores perteneciente a nuestra región. Esto cumplía con aquellas primeras elucubraciones sobre pensar nuestros niveles de actualización contextual en el campo de la actuación teatral y su

formación, en relación con lo que se viene desarrollando en los últimos años en los grandes centros epistémicos –no necesariamente europeos- de esta disciplina.

Ahora bien, el modelo de formación actoral de la EAD está compuesto fundamentalmente por los seis cursos de actuación que componen el centro del camino curricular de su carrera académica, y este modelo puede estudiarse y verse plasmado, en gran medida, en la forma en cómo están articulados los programas de dichos cursos y en cómo estos enuncian los procesos prácticos en sus propuestas programáticas¹. Sin embargo, teniendo la posibilidad de cernir ese modelo a partir del estudio y caracterización de dichos programas, no podía plantearme la posibilidad de comparar de manera abrupta los programas de cada uno de los cursos en conjunto con lo que Serrano plantea como matriz epistémica, en el conjunto de sus obras, sintetizadas y corregidas en su último libro “Lo que no se dice” (2013). La comparación no podía establecerse entre unas propuestas programáticas determinadas como los son los programas de los seis cursos de actuación de la EAD, las cuales obedecen a la enunciación de cómo se organizan los procesos prácticos de aprendizaje, versus lo que Serrano construye en “Lo que no se dice” (2013) que obedece más bien a una gran estructura criterial y

¹ Entenderemos acá el “Modelo de la EAD” como una estructura o conglomerado técnico-epistémico que, desde nuestra perspectiva de investigación, puede estudiarse y comprenderse a partir de lo que enuncian los programas de los cursos de Actuación de dicha escuela, en términos técnicos y metodológicos. Es decir, la existencia del modelo puede ubicarse mediante lo que expresan los programas, este se establece en el camino de formación que todos articulan entre sí. Aunque en los programas existan planteamientos individuales propios de cada docente, existen también elementos estructurales y criterios de enseñanza que se han mantenido durante años, por ejemplo el trabajo formativo con determinados textos, autores y dinámicas de montaje. Desde la perspectiva de estudio que ofrece esta investigación es posible evidenciar algunos de ellos, de ahí la necesidad de nombrar este fenómeno como un “Modelo”. Hemos escogido los programas del año 2019 para poder trabajar con una radiografía fotográfica de su última etapa práctica pre-pandémica; además trabajamos solamente con este año por una decisión operativa, pues de lo contrario el trabajo podría antojarse excesivamente extenso. Otras investigaciones podrían encargarse del contenido histórico de los datos que proporcione este estudio.

conceptual desde la cual pueden pensarse y revisarse múltiples procesos de formación, entrenamiento y creación actoral.

Esto me llevó a plantearme la posibilidad de extraer y sistematizar lo que Serrano plantea en su obra en términos epistémico-metodológicos, en el sentido de que pueda identificarse un determinado plan para la acción que surja desde lo que propone este autor en sus planteamientos. Es decir, plasmar desde nuestra perspectiva un determinado plan de la organización de un proceso de formación actoral construido con la estructura criterial de Serrano.

A partir de esta propuesta podíamos reafirmar la viabilidad y la coherencia del ejercicio de comparación, pues nos permitiría contrastar todos los elementos, los programas de la EAD y los planteamientos de Serrano, dentro de un mismo régimen: el de las metodologías organizadoras de una determinada práctica de enseñanza-aprendizaje de la actuación teatral.

Incluso el hecho de que nos propusiéramos extraer un plan para la acción desde una determinada matriz epistémica -la de Raúl Serrano-, nos abre también la posibilidad de leer o identificar las matrices epistémicas que componen a los programas de la EAD, a partir de las enunciaciones conceptuales y técnicas que estos elaboran en cuanto a la organización de determinados procesos prácticos sobre el trabajo actoral. El ejercicio podía hacerse en ese sentido, tanto de lo general a lo específico – de una matriz epistémica hacia un plan de acción- como de lo específico a lo general –identificando en los programas sus correspondientes

elementos epistémicos-. De acuerdo a lo anterior este ejercicio de comparación implicaría, a su vez, un ejercicio de interpretación y de lectura crítica.

La estructura de este estudio entonces estaría consignada de la siguiente manera: como objetivo general nos propondríamos analizar de manera comparativa los programas de la Escuela de Artes Dramáticas del año 2019 y la propuesta pedagógico-actoral de Raúl Serrano, respecto a sus sincronías o asincronías epistémico-metodológicas.

En relación con ese objetivo general, nos planteamos un primer objetivo específico con el cual pudiéramos sistematizar la propuesta pedagógico-actoral de Raúl Serrano, de manera tal que a partir de esa sistematización se pudiera extraer un plan de acción sobre la organización de un proceso de formación actoral, inspirado en los planteamientos de dicho autor.

En un segundo objetivo específico nos plantearíamos trabajar con el modelo de formación de actores de la Escuela de Artes Dramáticas, expresado en los programas de sus seis cursos de actuación, ubicados en el año del 2019. Nos propusimos, entonces, elaborar una caracterización de dichos programas en cuanto a sus componentes fundamentales: sus descriptores, objetivos, contenidos, actividades, cronogramas y propuestas metodológicas.

Finalmente, en un tercer objetivo específico, efectivamente, cerraríamos con el ejercicio de contraste entre los dos objetos de estudio en cuanto a sus elementos característicos y estructurales, para identificar aquellas zonas epistémico-metodológicas en la que convergen de manera sincrónica o asincrónica, respecto

a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la actuación teatral contenidos en cada una de las propuestas.

Los resultados que emerjan de dicho contraste pueden convertirse en datos relevantes sobre el funcionamiento del modelo de la EAD en cuanto a la posibilidad de poder pensarlo desde el reflejo con otro referente que se sitúe en el mismo territorio de acción, con el que comparte, incluso, relaciones regionales. Un referente que ha encontrado una consolidación epistémica a partir de las múltiples investigaciones y correcciones que este autor –Raúl Serrano- ha venido realizando sobre su trabajo por más de cuarenta años de manera sistemática.

Consideramos que una primera respuesta a las insatisfacciones que inspiraron esta investigación puede surgir de dicha comparación territorial.

1. Justificación

El desarrollo del arte teatral en contextos como el costarricense o latinoamericano depende en gran medida del nivel del trabajo actoral y de los saltos cualitativos que se puedan generar en los distintos espacios que se dediquen a la formación de actores y a la investigación de las técnicas sobre la actuación. De acuerdo al tipo de recursos y las dinámicas de producción con las que se cuentan en los distintos escenarios latinoamericanos el trabajo de los actores se vuelve central en cuanto al logro de los estilos posibles, la potencia de las operaciones estéticas y el sostenimiento de los convivios teatrales que puedan ser producidos sin demasiados efectos tecnológicos o ilimitados recursos de espectacularidad.

Específicamente en el contexto de desarrollo teatral costarricense la actuación es el pilar técnico, creativo y epistemológico sobre el que se articulan y sostienen las demás áreas de trabajo teatral. Podría decirse que en cierta forma de la actuación teatral depende en este país si una obra logra consolidarse o no respecto al consumo que determinada población haga de ella, esto sobre todo cuando sabemos que gran parte del público costarricense vino siendo vinculado al arte teatral y a la actuación de manera sistemática desde la década de los setentas cuando el proyecto de políticas culturales y construcción de ciudadanías de la segunda república se puso en marcha (Cuevas, 2012; Salazar, 2013). Tanto es así que en las distintas escuelas costarricenses estatales y privadas sobre el arte teatral la línea curricular que vertebra los planes de estudio se basa fundamentalmente en el aprendizaje de la actuación como elemento obligatorio para emprender cualquier camino profesional o semiprofesional en esta disciplina.

Las tres escuelas estatales dedicadas a la formación de profesionales en el arte teatral se caracterizan justamente por eso, por ser fundamentalmente escuelas de actuación y no escuelas dedicadas al diseño escénico, la administración y producción de espectáculos, la dramaturgia o la gestión cultural. En estas escuelas la actuación teatral obedece a la matriz epistémica desde donde estas otras ramas del quehacer teatral se articulan como complementos al camino de conocimiento que los y las estudiantes transitan durante la obtención del título. Es decir, ninguna de estas escuelas puede decir que su objetivo central es la producción y graduación de directores y directoras teatrales o dramaturgos, por ejemplo.

El oficio del teatrista costarricense por lo general empieza desde la actuación teatral como puerta y la mayoría de las veces como camino primordial para constituirse como artista escénico. Si bien la historia de la profesionalización del trabajo actoral y teatral es bastante joven y reciente en este país, esta ha encontrado una fuerza y una consolidación institucional que en comparación con otros países de la región es simplemente ejemplar, a pesar de las condiciones objetivas de un país pequeño y con recursos escasos como lo es Costa Rica.

Sobre la base de esa realidad y esa historia institucional es que podemos hoy hablar de un oficio actoral costarricense establecido, valorado y con un futuro de desarrollo bastante alentador, independientemente de las arremetidas neoliberales de las últimas dos décadas en su objetivo por desmontar el estado de derecho desde el cual se promovieron siempre las artes como una forma de diálogo y educación claves para el desarrollo del país (Salazar, 2013).

Ahora bien, en cuanto a ese camino que se ha venido recorriendo respecto al oficio actoral, principalmente a través de vías institucionales, es pertinente preguntarse también, en términos de su desarrollo pasado, presente y futuro, si ya hay algunos ciclos que se han agotado respecto a ciertas certezas técnicas y conceptuales que quizá en el contexto del siglo XXI han venido perdiendo su fuerza, su precisión técnica o su coherencia.

La necesidad de abordar esta investigación surge en parte por reflexiones que se han venido generando en mí, desde mis roles como actor, como docente y como estudiante en cuanto la posibilidad de que aquellas coherencias técnicas, estéticas y epistémicas con las que fui formado y con las que he venido trabajando podrían estar transitando cierta desfase en relación con los entornos expresivos actuales, las nuevas dinámicas de representación y presentación de contenidos escénicos, la actualización de procedimientos, la innovación de herramientas, la revisión novedosa de conceptos pasados y, fundamentalmente, con las transformaciones en los aparatos perceptivos de los nuevos públicos nativos de la contemporaneidad.

De igual forma esas mismas reflexiones me han llevado a preguntarme sobre el grado de conexión o vinculación que tenemos con las dinámicas de creación y, sobre todo, de formación teatral que se han venido desarrollando en el contexto latinoamericano, fundamentalmente en el cono sur Argentina-Chile-Brasil-Uruguay. La mirada hacia las formas de teatro europeo o estadounidense debe de realizarse con cautela pues son más que evidentes las grandes diferencias tanto a nivel de recursos económicos de espectacularidad como en los núcleos temáticos

y discursivos. Es una decisión y un posicionamiento que me he planteado como teatrero y como investigador, la de ubicar y problematizar al contexto de desarrollo teatral costarricense en el concierto de hallazgos y desafíos presentes en el teatro latinoamericano. Lanzar una mirada mucho más hacia el sur, pues en términos estratégicos, respecto a un crecimiento posible del teatro costarricense, estamos mucho más cercanos al teatro que se crea y se practica en Buenos Aires, Santiago o Sao Paulo que al que se realiza en Berlín, Londres o Nueva York.

El teatro actual de Argentina, Chile, Brasil y Uruguay, no es el mismo tampoco a aquel que recibimos de los y las profesionales suramericanos en artes escénicas que escaparon de las dictaduras de la segunda mitad del siglo XX y que se convirtieron en baluartes fundamentales de las instituciones de desarrollo cultural costarricense. Si bien a través de ellos hubo un gran impulso en cuanto a una modernización del teatro de este país y la consolidación de ciertos criterios técnicos y conceptuales, no significa que el vínculo con esos contextos se siguiera actualizando en términos sistémicos luego de las décadas del setenta y ochenta. En ese sentido y haciéndole honor a las influencias que ya de por sí teníamos del sur como elementos constitutivos de nuestra joven historia teatral, es importante preguntarse sobre cuántos elementos seguimos compartiendo con esos territorios teatrales de acuerdo a sus dinámicas, criterios y prácticas actuales. Posiblemente también estemos transitando algunos desfases en cuanto a esas vinculaciones, en las actualizaciones que el teatro costarricense ha hecho o no en su relación con los grandes polos del teatro latinoamericano contemporáneo y sus campos de investigación técnica.

¿Cuándo fue la última gran actualización técnica y epistemológica que las principales instituciones de formación teatral y actoral de Costa Rica realizaron en términos sistémicos sobre sus metodologías y estructuras de formación, respecto a sus contextos regionales inmediatos?

Luego de su fundación hacia finales de la década de los sesenta, la Escuela de artes dramáticas de la Universidad de Costa Rica fue construyendo una propuesta programática sobre la formación teatral, en la cual la actuación -como decíamos anteriormente- se proyectaría como el camino central a desarrollar en el perfil de salida de los estudiantes-profesionales. Esta propuesta de a poco fue encontrando algunas revisiones y ajustes introducidos por los aportes tanto de aquellos pocos costarricenses que habían tenido algún tipo de estudios sobre las artes teatrales en el extranjero, fundamentalmente Daniel Gallegos y su experiencia con el “Actors Studio”, así como de los profesionales suramericanos que se fueron articulando a los procesos de construcción de instituciones culturales; la figura de Alfredo Catania por ejemplo, un claro referente en la edificación del teatro universitario y buena parte del conocimiento teatral con que se contaba en aquellas épocas (Fumero, 2018).

Luego de cierto recorrido realizado durante dos décadas sobre un incipiente contexto de profesionalización teatral en el país, hacia inicios de los años noventa el modelo curricular de la Escuela de Artes Dramáticas logra consolidarse y desarrollarse, sobre todo en cuanto al encuadre metodológico del aprendizaje de la actuación (Universidad de Costa Rica, 2021).

A partir de un ejercicio de formación constante y en crecimiento durante toda esa década, este modelo de enseñanza vendría a ser uno de los grandes factores que darían forma al panorama actual de profesionales en las artes teatrales costarricenses y la modernización de conocimiento teatral practicado y desarrollado en este país. Es decir, dicho modelo se fue convirtiendo en una matriz epistémica sobre el trabajo actoral que desde los referentes que se fueron articulando desde finales de los setenta, determinaría una visión sobre el aprendizaje y el entendimiento del hecho escénico-dramático en el ámbito teatral costarricense. La Escuela de Artes Dramáticas fundamentalmente vinculada a la práctica y la comprensión de la convención y la acción dramática en sus diversas aplicaciones, a diferencia de la Escuela de Arte Escénico de la Universidad Nacional que partiría hacia el desarrollo de otras vertientes fuera de este campo específico de la actuación².

Ahora bien, aunque es importante visualizar la relevancia del camino recorrido, de los conocimientos alcanzados y consolidados, de las praxis técnicas dominadas y del trabajo incansable de aquellos que nos precedieron por levantar un campo de profesionalización teatral, es, a su vez, fundamental apuntar y reconocer también que la última revisión y actualización epistémica y programática que se realizó sobre los encuadres metodológicos de la Escuela de Artes Dramáticas y la

² Es importante señalar acá que la Escuela de Arte Escénico de la Universidad Nacional desde el año 2019 empezó un proceso de transformación respecto a su oferta formativa, en términos de una diversificación de la disciplina teatral que contemplara un desarrollo técnico y epistémico en mucho más áreas además de la Actuación. Dicha escuela se ha propuesto generar un tipo de profesional escénico-teatral con un manejo mucho más amplio del fenómeno y con posibilidades de especialización que vayan acordes con las transformaciones y actualizaciones de las prácticas teatrales del siglo XXI a nivel mundial. Asimismo, la Escuela de Artes Dramáticas se encuentra en este momento (2021) sobre el mismo rumbo, de acuerdo a una transformación de sus planes de estudio y de su oferta formativa (sin embargo, todavía esto está en proceso).

enseñanza de la actuación dentro de la convención dramática fue justamente a inicios de la década de los noventa (Universidad de Costa Rica, 2021). Es decir, son ya más de treinta años de trabajar con el mismo modelo y con las mismas líneas estructurales a las de los años noventa, más allá de que de manera individual algunas docentes hayan incorporado pequeños cambios o modificaciones que en todo caso no han llegado a convertirse en sistema, las cuales terminan operando siempre bajo la misma estructura.

Son ya más de treinta años de recorrer el mismo camino epistémico por varias generaciones, incluso actuales, con todas las posibles implicaciones que eso podría tener en el ámbito técnico general. Las interrogantes sobre posibles desgastes o desfases al parecer no han surgido con mucha fuerza, lo cual hace suponer que para cierta parte de la institución este modelo continúa siendo una apuesta segura y un camino definitivo, independientemente de si el mundo del teatro y el mundo de los espectadores ha cambiado.

Sin embargo, y más allá de que este sea o no un camino consolidado, es quizá fundamental entregar legitimidad a la decisión de no moverse de un territorio técnico durante tres décadas con la revisión constante y los diagnósticos oportunos que puedan realizarse, en términos de los resultados que se alcanzan año a año en la academia y su relación con los niveles y la potencia de la actuación teatral que se plasma en los escenarios. De igual forma, esta legitimidad también debería de generarse mediante diagnósticos o revisiones que puedan realizarse observando las transformaciones que se han venido presentando en otros contextos de desarrollo teatral, en cuanto a evolución de campos técnicos y

conceptuales, y en cuanto a innovaciones en los lenguajes escénicos y dispositivos estéticos, coherentes con las transformaciones en las formas de percepción de los públicos actuales.

Quedarse con el mismo paradigma de formación actoral de hace treinta años debería ser una decisión, la cual, a su vez, debería depender de la consistencia que este paradigma presente en relación con los diagnósticos, revisiones y autoexámenes a los se le sometan. Por el contrario, esta situación no debería de depender, bajo ninguna circunstancia, del sostenimiento de una “tradición”, “legado” o “herencia” a la que no se le puede tocar o modificar por asuntos de respeto. La tradición en el teatro existe pero solo como experiencia arqueológica, en los territorios de la actuación teatral la materia prima es “el presente”, sobre todo el presente de los espectadores, por lo tanto esta disciplina siempre se encontrará en una constante transformación o evolución conforme el tiempo avanza; baste como ejemplo el dinámico camino que se transitó el arte del actor durante todo el siglo XX en un sinnúmero de evoluciones y modificaciones, ires y venires, que experimentaron incluso propuestas o planteamientos de un mismo maestro o una misma escuela.

El modelo de formación actoral de la EAD se ha mantenido sin mayores transformaciones, ajustes o auditorías, tanto a lo interno de la institución, en relación con el uso de los mismos dispositivos durante tanto tiempo y el tipo de resultados alcanzados, como también a lo externo, respecto a la vinculación-actualización de dicho modelo con las transformaciones de los lenguajes artísticos, las innovaciones y problematizaciones técnicas, y el desarrollo

contemporáneo de la disciplina en los grandes epicentros regionales, continentales o mundiales. Es decir, el marco metodológico y epistémico que tiene EAD sobre la enseñanza de la actuación teatral, desde finales de los ochenta, no ha tenido nunca un examen por contraste o un diagnóstico de su coherencia y operatividad. Oficialmente no existe ningún estudio que hasta la fecha haya pensado dicho modelo en su relación sincrónica o asincrónica, en términos metodológicos, con otros paradigmas relevantes y pertenecientes, por ejemplo, al contexto latinoamericano. Llevar a cabo esta investigación surge de la necesidad de encontrar algunas respuestas en esa dirección.

2. Antecedentes:

los planteamientos de la formación actoral en el siglo XX

La creación y el estudio de los modelos de formación de actores y actrices encuentra su debida formalización y sistematización a lo largo del siglo XX, a través de investigaciones y exploraciones que diversos maestros llevaron a acabo, paralelamente a la búsqueda de sus propias poéticas y culturas de trabajo teatral. Dichas búsquedas no solo produjeron diferentes formas de abordar el fenómeno teatral y de ampliar sus zonas de acción estética, política e ideológica, si no que al mismo tiempo planteaban caminos posibles sobre lo que debería de ser el trabajo actoral y por lo tanto la enseñanza que los cuerpos/mentes deberían tener para convertirse en actores y actrices. Es decir, surgieron por lo tanto distintas pedagogías, marcos categoriales y universos técnicos respecto al trabajo de la actuación teatral en términos de un oficio depurado y una profesión.

No son pocos los autores (Benedetti, 2005; Gordon, 2006; Ruiz, 2008; Rojas, 2011) que ubican el inicio de todo este proceso epistemológico, técnico y de sistematización cognitiva sobre el arte del actor en los estudios y los planteamientos teórico-pedagógicos que realiza el maestro ruso Kostantin Stanislavski desde finales del siglo XIX. Sobre la base de sus estudios y propuestas surgiría la necesidad de la pedagogía propia de la interpretación actoral, en un principio vinculada a la convención dramático-realista y posteriormente -a través de planteamientos que continuaron por los caminos Stanislavskianos o que por el contrario se opusieron a él- una formación actoral

proyectada al fenómeno teatral más allá de estéticas, estilos o tipos de representación.

Hasta finales del siglo XIX la preparación de los actores estaba mediada por la enseñanza directa de un maestro o maestra, generalmente un actor o actriz con mayor experiencia perteneciente a alguna compañía de turno. Es en Stanislavski que se erige un primer referente teórico-práctico indirecto y accesible en materiales didácticos para una gran mayoría. Estos materiales vendrían a formar e influenciar a múltiples generaciones futuras de actrices, actores, de directores, directoras, de dramaturgos, grupos teatrales y posteriormente escuelas de teatro debidamente institucionalizadas a lo largo del siglo XX. En ese sentido, puede afirmarse que con Stanislavski nace también la pedagogía teatral como ciencia y como matriz epistémica (Serrano. 2015). La aparición del director/a-pedagogo/a potencia la necesidad de que surjan las instituciones de formación teatral como productoras de los distintos profesionales requeridos para la realización del teatro de la modernidad. El Teatro de Arte de Moscú fundado por Stanislavski fue, por lo tanto, una de las primeras versiones de estas casas de enseñanza de la educación formal sobre la actuación.

En Stanislavski se refleja el paradigma de renovación teatral que se desarrollaría durante todo el siglo XX, primero desde Europa y luego a nivel global. Si bien con el maestro ruso se establece un tipo de método y de sistema que aún hoy sigue ofreciendo discusiones, insumos técnicos y conceptuales, sus planteamientos también funcionaron como trampolín para muchos otros métodos, sistemas y perspectivas teatrales modernas -como ya habíamos mencionado- los cuales

encontraron nuevos caminos y búsquedas epistémicas a partir de la revisión, reformulación e incluso la negación de lo propuesto por él.

Nuevamente los avances en torno al arte teatral, esta vez transformado en una disciplina también cercana a los territorios de lo científico (Serrano, 2011; Sofia, 2015), generarían, a su vez, nuevos marcos categoriales para la emergencia de otras poéticas escénicas y criterios de formación para todas las otras ramas teatrales y el universo de las artes escénicas en general. Cambian por lo tanto, en estos nuevos marcos categoriales de creación y formación, las perspectivas sobre la puesta en escena, la dramaturgia, la relación con los públicos, la estética y el diseño teatral, los procedimientos discursivos, el papel de la luz, la relación con la música y la comprensión de la semiótica escénica.

En este contexto surgirían paulatinamente desde la negación, oposición o transformación sobre lo stanislavskiano las nuevas matrices epistémicas construidas por nuevos y potentes investigadores/as de lo escénico-teatral como lo fueron Vsevolod Emilievich Meyerhold, Bertold Brecht, Jerzy Grotowsky, Tadeuz Kantor, Michael Chejov, Jacques Lecoq, Eugenio Barba, Ariane Mnouchkine , Peter Brook, Sanford Meisner, Stella Adler, Raúl Serrano, Luis de Tavira, Augusto Boal, entre muchos otros y otras, los cuales se adscribirían a uno u otro marco categorial de trabajo sobre los actores y actrices, de acuerdo a sus intereses poéticos, estéticos e ideológicos.

“La investigación exclusiva, concreta y objetiva del arte del actor fue el espacio desde el cual se reformuló la poética global del teatro y también su sentido

espiritual, social y político” (Ruiz, 2008, p. 31). De dicha reformulación se desprenden diversas líneas o corrientes de trabajo e investigación sobre lo teatral y sus posibilidades. El ejercicio profesional del arte teatral logra consolidarse en este siglo, en medio de una red de vertientes teóricas distintas las cuales logran convivir y potenciar la naturaleza del fenómeno hacia escenarios hasta ese momento impensables.

En este universo del teatro moderno se desarrollan especializaciones sobre unas vertientes más proyectadas hacia el trabajo del tipo dramático-conductual, otras fundamentalmente fijadas sobre el virtuosismo corporal, el trabajo energético, sígnico-gestuales y performáticas, otras sobre la síntesis multicultural del legado del teatro antiguo de oriente y occidente en simbiosis con procedimientos y estéticas contemporáneas; y otras sobre la operacionalización y revisión ecléctica de los conceptos y técnicas desarrolladas por todas las vertientes anteriores.

La génesis de muchas de estas vertientes y sus distintas metodologías o formas de abordar el trabajo de la actuación vendría también a demarcar la aparición de una cartografía de relaciones conceptuales y técnicas que se establecería entre ellas mismas a lo largo del siglo XX. Desde la perspectiva de autores como Ruiz (2008), estos territorios pueden sistematizarse en dos grandes regiones: “la tendencia racionalista” y la “tendencia irracionalista”. En dicho esquema planteado por Ruiz puede ubicarse el trabajo de Meyerhold, Decroux o Brecht como representantes del extremo racional y por otro lado el trabajo de Artaud, Meisner, Brook y el Living Theater como representantes del extremo irracional. Por otro

lado, Stanislavski, Barba, Copeu, Lecoq y Adler en una zona mucho más intermedia que bebe tanto de una zona como de la otra.

No obstante, en este esquema se establecen una serie de relaciones directas e indirectas en las cuales se cruzan los distintos métodos o abordajes sobre relaciones simbióticas o contaminantes, que dinamizan una posible interpretación rígida de las tendencias.

Este tipo de mapas, como el que Borja Ruiz (2008) plantea, son importantes no solo para ordenar el conocimiento que durante más de un siglo se ha venido generando sobre un campo epistemológico en específico, sino que también estos se tornan útiles para ubicar dentro de una cartografía epistémica determinada el quehacer de una casa de enseñanza, una institución, un modelo de formación, programas de cursos, visiones éticas y estéticas de un profesorado y un alumnado, aclarando cuáles son las líneas genéticas que se siguen o se practican en la construcción de ese quehacer.

De acuerdo a lo anterior, otra de las clasificaciones que resulta útil es la planteada por Robert Gordon (2006), en la cual el autor define 6 categorías para comprender las diferentes formas de trabajo y creación respecto a labor actoral. Para el autor estas categorías vendrían a ser:

1- *Aproximaciones realistas a la caracterización*: en esta se comprende al trabajo actoral como una verdad sobre el desarrollo de un comportamiento, relacionado con un rol en el contexto de una ficción escénica. Comprende la actuación como un proceso empático entre los actores, los personajes y el público.

2- *El actor como un elemento escénico-objetual*: en esta categoría se piensa a la actuación como parte de un engranaje semiótico, ya no como un centro orgánico perteneciente a una narración, si no como un elemento más en el artificio de una representación *que se sabe representación*. Es decir, de un teatro que hace evidente su artificialidad a partir de sus propios mecanismos y dispositivos estéticos, entre ellos la actuación o el cuerpo del actor.

3- *La estilización del juego y la improvisación*: acá agrupa los abordajes sobre la actuación que desde el trabajo sobre el cuerpo expresivo y el gesto y a través de sus dimensiones lúdicas encuentra una interpretación orgánica, pero mucho más centrada en los estilos del mimo dramático, el trabajo virtuoso del cuerpo y la voz, y en la incorporación de dispositivos teatrales como máscaras y títeres (como extensiones de esa organicidad).

Luego de estas tres categorizaciones Gordon (2006) establece otras dos que nos son útiles, respecto a estos antecedentes, en términos de comprender las hibridaciones o mezclas entre modelos que surgen hacia finales del siglo XX e inicio del XXI como fenómeno perteneciente a todas las artes. Es decir, las clasificaciones siguientes obedecen al cruce entre las primeras tres de acuerdo al desarrollo del arte del actor en el tránsito hacia la actualidad:

4- *La actuación como un proceso de exploración sobre sí y los otros*: acá Gordon concibe al teatro como un encuentro personal, sobre lo que se entiende al hecho escénico como un convivio colectivo pero también individual, encontrarse consigo mismo a través de los otros. Acá entran en un juego simbiótico, por un lado, la

composición estético-semiótica del director y, por otro, el proceso de encarnación orgánica del actor. Una dinámica de creación teatral y de práctica de la actuación en la que la presencia del actor se establece como el elemento fundamental del hecho escénico.

5- *El hecho escénico a través de la interculturalidad*: en esta categoría lo fundamental aparece en la mixtura ya no solo de modelos de creación y entrenamiento sino que también en la hibridación de procesos artístico-culturales, en este caso de las artes teatrales, pertenecientes tanto a la modernidad occidental como a la antigüedad oriental. En estos modelos opera la interculturalidad como clave para potenciar los procesos orgánicos del actor y las composiciones estético-semióticas de los directores, es decir el convivio se construye desde la interculturalidad como clave empática entre el hecho escénico y los espectadores.

De acuerdo a este tipo de clasificaciones o coordenadas de ubicación sobre las distintas ramas que se han desarrollado respecto a las formas de abordar el trabajo actoral y la formación de actores, es posible entonces situar a las distintas escuelas que hoy existen ejerciendo la preparación de este oficio o de este ejercicio profesional - como lo puede ser la EAD de la Universidad de Costa Rica o la escuela teórico-pedagógica de Raúl Serrano en Argentina- dentro de un determinado campo de influencia. Ruiz y Gordon ofrecen dos tipos de mapas que propician la reflexión respecto a las territorialidades técnicas y conceptuales que componen hoy a las instituciones de formación actoral, adscritas o instaladas en el

flujo de una o más de estas vertientes, las cuales desde el siglo XX han venido manteniendo un curso.

A continuación repasaremos, como parte de estos antecedentes, los principales planteamientos metodológicos sobre la formación del actor que se fueron desarrollando a lo largo del siglo XX a través de los maestros antes mencionados. Para esto utilizaremos la categorización propuesta por la investigadora Erika Rojas en su tesis doctoral “Metodología de la enseñanza de la interpretación teatral: algunos ejemplos” (2011), en la cual agrupa y ordena en “vertientes metodológicas” los distintas perspectivas sobre el trabajo y la formación del actor que emergieron en el siglo pasado.

Rojas considera que existen tres grandes vertientes: una en la que se encuentran todas aquellas metodologías cercanas al realismo psicológico, los planteamientos de Stanislavski y el desarrollo-creación de conductas, otra en la que se ubican las metodologías sobre el trabajo de la expresión corporal y el virtuosismo gestual más allá de la palabra y el trabajo de textos, y una última en la que se encuentran las metodologías que establecen una perspectiva psicofísica intercultural, en las que mente, cuerpo, gesto, voz y la palabra-texto del actor conforman un todo dinámico y dialéctico, encontrando además formas de entrenamiento y creación que mezcla diversos principios y técnicas provenientes de diferentes culturas, potenciando el oficio actoral más allá del realismo psicológico.

Para efectos de esta investigación nos quedaremos solo con la “vertiente Stanislavskiana” y con la “vertiente psicofísica intercultural” debido a que la

naturaleza conceptual de los objetos de estudio que nos hemos propuesto analizar obedecen a planteamientos metodológicos que son muchos más cercanos y coherentes con estas vertientes que con la “vertiente gestual”.

2.1 Vertiente Stanislavskiana/Conductual

2.1.1 Stanislavski: el primer intento metodológico sobre la construcción-creación de conductas en el contexto de una ficción

Como director y estudioso del fenómeno teatral Konstantin Stanislavski (1924) se dedicó a la investigación profunda del desarrollo y modificación de la conducta humana en el contexto de una ficción. El trabajo sobre la consistencia y contundencia representacional en el comportamiento de los actores y actrices, determinado en las coordenadas situacionales y los nudos conflictivos de un relato, así como también en las dimensiones psicotécnicas y la encarnación física de un rol, fueron los ejes transversales que lo llevaron a la constitución de las primeras nociones de una línea metodológica sobre el trabajo del actor, y por lo tanto de su formación, durante múltiples experimentaciones, pruebas y errores.

A través de varias etapas en su pensamiento y en el desarrollo de su praxis poética, el maestro ruso iría construyendo un marco técnico-conceptual que definiría una base para hacer perfectible el trabajo pedagógico sobre los actores y actrices, pero con aún más importancia para ampliar las fronteras de su arte y las posibilidades poéticas en torno al desarrollo de técnicas concretas que permitieran hacer consistente la verosimilitud de sus ejecuciones en diferentes estilos y

dinámicas escénico-representacionales, como posteriormente incluso funcionarían para el fenómeno cinematográfico.

En una primera etapa, que desarrolló sobre todo desde la fundación del Teatro Estudio (1905) con sede en el Teatro Arte de Moscú (Rojas, 2011), Stanislavski se centró mucho más en las dimensiones interiores del actor; la exploración del mundo interno del actor como camino para acercarse a la construcción de personajes y para encontrar dinámicas orgánicas en sus ejecuciones frente al público. Los resultados de estos primeros procesos se verían plasmados en las obras “Mi vida en el arte” publicado en 1924 en inglés, consecuencia también de la gira por los Estados Unidos que realizó durante esos años, y “El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia” publicado en 1938, obra que tuvo una versión anterior en 1936 editada por Elizabeth Reynolds Hapgood en los Estados Unidos con el nombre de “Un actor se prepara” (Ruiz, 2008).

En estos escritos el maestro ruso plasma lo que hasta el momento vendrían siendo sus líneas técnico-conceptuales con las cuales experimentaba sobre la construcción de nociones metodológicas hasta ese momento inexistentes. Inicia la construcción de un marco categorial que desde de su modelo específico de trabajo teatral vendría a definir ejercicios de entrenamiento, criterios de abordaje de personajes, situaciones y creación de puestas en escena, posicionándose fundamentalmente en la depuración de la actuación sobre el desarrollo de la acción dramática. Las obras que se publicaron posteriormente y que recogen el tránsito de su proceso y sus últimos hallazgos se publicaron de manera póstuma. Estas, aunque hayan sido editadas y organizadas por terceros de acuerdo a los

apuntes de Stanislavski, expresan en relación con las primeras obras publicadas una transformación en el pensamiento del maestro ruso en su búsqueda por lo que finalmente llamaría como el “Método de las acciones físicas”. Dichas obras son “El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación” (1948) y “El trabajo del actor sobre su papel” (1957).

La búsqueda de Stanislavski hasta su muerte fue una constante de acuerdo a eso: la de “ordenar en un método estructurado los pasos que el actor debía seguir para ser competente en su oficio...” (Ruiz, 2008, p. 31). En ese sentido para el maestro ruso estas competencias debían desarrollarse a través de la comprensión conceptual y el entrenamiento práctico de principios como los que revisaremos a continuación, los cuales son los que inspiraron la creación de los primeros escritos de 1924 y 1938:

Las circunstancias dadas: todas aquellas condiciones espacio-temporales con las que se instala el actor tanto en el plano de la ficción (antecedentes narrativos de la historia en la obra y los personajes, los hechos de donde parte el relato, época, costumbres y condiciones de vida, tiempo y lugar de la acción.) como en el plano real de los escenarios (arquitectura, iluminación, diseños escenográficos, universo de objetos, indumentarias, efectos sonoros, visuales y musicales). Las circunstancias dadas constituyen un encuadre que como dispositivo ofrece las coordenadas contextuales para que el actor sostenga desde ahí la ejecución de sus acciones:

La fábula de la obra, sus hechos, la época, el tiempo y el lugar de la acción, las condiciones de vida, nuestra idea de la obra como

actores y directores, lo que agregamos de nosotros mismos, la puesta en escena, los decorados y trajes, la utilería, la iluminación, los ruidos y sonidos, y todo lo que los actores deben de tener en cuenta durante su creación. (Stanislavski, 2003, p. 67)

La imaginación: Esta se engarza a las circunstancias dadas, las utiliza como combustible para desplegar así una línea ininterrumpida de imágenes y visualizaciones al interior del actor. Estas lo introducen, desde su individualidad, con el universo del relato que está por ejecutar. La imaginación se trabaja para potenciar y enriquecer el encuadre de las circunstancias. (Ruiz, 2008).

Fe y sentido de la verdad escénica: este principio obedece al grado de convicción materializada sobre las acciones y el universo que ha emergido desde la imaginación. Solo mediante este tipo de convicción el actor puede transformar en arte la ficción de la obra. Stanislavski lo define a partir de una relación simbiótica y poética que se establece entre las nociones de fe y verdad, las cuales en el territorio de lo escénico-teatral y a través de los cuerpos de los actores encuentran una dimensión mucho más intensa:

La verdad en escena es lo que creemos sinceramente tanto dentro de nosotros mismos como también en el alma de nuestros interlocutores. La verdad es inseparable de la fe, como la fe lo es de la verdad. Todo debe inspirar fe en la posibilidad de que existan en la vida real sentimientos análogos a los que vive en escena el artista creador. Cada instante de nuestra permanencia en el escenario debe estar sancionado por la fe en la verdad del sentimiento vivido y en la verdad de las acciones realizadas. Tales son la verdad interior y la fe ingenua en ella, necesarias para el actor en escena. (Stanislavski, 2003, p. 171)

El sí mágico: dispositivo creado por Stanislavski el cual parte de una suposición que genera un disparador situacional para el actor. A través de la identificación personal el actor parte de sí mismo sobre las circunstancias ficticias, de la improvisación o el texto, en búsqueda de convicción sobre las acciones. Este dispositivo por lo general se traduce en una pregunta que se plantea de la siguiente manera: *¿Qué haría yo si...?* Y efectivamente desde ahí se articulan tanto las “circunstancias dadas” como “la imaginación” en un solo movimiento para generar la creación actoral.

La acción: este es uno de los elementos centrales del pensamiento metodológico de Stanislavski, concepto que además fue evolucionando y profundizándose a lo largo de sus varias etapas de trabajo, casi que como un eje transversal. En grandes rasgos la acción tendría distintos niveles, en un nivel estructural y narratológico esta vendría a ser el “*¿Qué?*” de lo que va a suceder o lo que va a contarse, y en el cual están contenidos los objetivos, esfuerzos, represiones, sentimientos, conflictos que atraviesan los personajes durante el desarrollo del relato (acá “la acción” es el relato mismo). En el nivel de la ejecución y de la practicidad de la acción, es decir en el “*¿Cómo?*”, la acción se compone de actividades o “acciones físicas”. La acción en su sentido estructural y narratológico, se compone por lo tanto de una cadena de acciones físicas las cuales vienen a ser “la partitura” que ejecuta el actor para dar vida al relato. De esta idea se desprende la noción ordenadora del método de las acciones físicas, que Stanislavski expondría con más profundidad hacia el final de su vida. Para el maestro ruso la acción física no debe confundirse con el movimiento, se puede

estar accionando, ejecutando algo en términos dramático-teatrales y narrativos incluso desde la inmovilidad.

Aunados a estos principios operan también dentro del encuadre metodológico inicial en Stanislavski “*la memoria emocional y sensorial*” como parte del desarrollo del trabajo interno del actor. Para el maestro ruso estas operan sobre la activación de las experiencias pasadas pertenecientes a los actores como elementos con los cuales se pueda también encontrar organicidad y convicción sobre las situaciones que enfrentan los personajes en la ficción.

Todos estos principios expuestos anteriormente componen fundamentalmente la primera etapa de trabajo y exploración de Stanislavski, la cual estuvo concentrada fundamentalmente en el trabajo interior del actor.

Luego de una importante gira que el maestro ruso realizó por los Estados Unidos, regresa a Rusia en 1924 y desde este año hasta su muerte en 1938 se enrumba en otra serie de estudios –como ya habíamos mencionado- que responderían a una segunda etapa de investigación sobre la labor actoral, notablemente distinta de las décadas anteriores. El eje de su trabajo se proyectaría esta vez hacia la depuración de las acciones físicas como sistema técnico-conceptual y al desarrollo de una técnica exterior del trabajo del actor. Es decir, si en sus primeros indicios, investigaciones y postulados Stanislavski se centró en el desarrollo técnico de las dimensiones interiores de la actuación, en los estudios siguientes a esta etapa se enfocaría en fundir estas dimensiones interiores con la depuración de una técnica exterior que le permitiera al actor expresarlas de manera más contundente en

términos estéticos, y ya no solo orgánicos. En ese sentido, Stanislavski en este punto estaría determinando que el trabajo actoral responde a un ejercicio fundamentalmente psicofísico, en el que como sistema interactúan, en simultáneo, diferentes dimensiones del ser humano como un todo, y ya no como el “sujeto cartesiano” escindido entre cuerpo y mente.

En las últimas obras que anteriormente mencionábamos “El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación” y “El trabajo del actor sobre su papel” Stanislavski plasma los fundamentos teóricos prácticos de esta segunda gran etapa de trabajo: *el cuerpo, la voz, el tempo-ritmo y la caracterización*. Como decíamos, la depuración, la precisión técnica de las dimensiones estético-expresivas de la labor actoral en la ejecución de acciones y creación de personajes, fue el objetivo que se planteó el maestro ruso luego de haber explorado en primera instancia con el trabajo interior.

La gran síntesis de todas sus investigaciones deviene en la creación del “Método de las acciones físicas” como un dispositivo técnico-conceptual en el cual se fundirían tanto el trabajo interior como el trabajo exterior del actor en sus procesos de creación, vivencia y encarnación. Stanislavski no pudo concluir su última obra en la cual plantearía el trabajo de las dimensiones interiores y exteriores, como una totalidad relacional, en la elaboración específica del personaje. Esta última obra “El trabajo del actor en su papel” (1957) es el resultado de las elucubraciones más maduras del maestro ruso, en ella además de sintetizar los conceptos de “vivencia y encarnación”, acuñaría los de “reconocimiento y persuasión” (Rojas,

2011), como parte de un entendimiento más complejo de este funcionamiento simultáneo de lo interior y lo exterior.

En la suma de todas sus obras escritas, terminadas y no terminadas o completadas por sus asistentes, puede decirse que el gran legado de Stanislavski se encuentra en el Método de las acciones físicas (MAF). Una forma ordenada de trabajo en la que organiza el proceso de creación del actor de manera cronológica desde las primeras aproximaciones al texto hasta las últimas etapas de montaje. La construcción del personaje obedece a la construcción de una “partitura” de acciones que atraviesa cada una de las situaciones durante todo el relato escénico; en esta partitura convergen tanto las dimensiones del trabajo interior como del exterior del actor (Ruiz, 2008). El MAF estaría estructurado en tres fases que Borja Ruiz establece de la siguiente manera:

1) *Análisis activo*: en las primeras etapas de sus trabajos e investigaciones Stanislavski les planteaba a sus elencos una serie de reuniones preliminares en las que se elaboraban análisis teóricos e intelectualizaciones de mesa sobre los textos y las pautas de acción con las que seguidamente durante ensayos se desarrollaría la puesta en escena. Conforme el maestro ruso evolucionó sus procesos hacia estas últimas etapas en las que propondría el MAF, este tipo de sobre intelectualizaciones previas –como los son los análisis de mesa, la biografía de los personajes o los análisis de verbos por parlamento- irían perdiendo sentido y relevancia; el análisis y la comprensión profunda de las coordenadas de la acción el actor debía de irlo elaborando, de manera psicofísica, durante los ensayos, sobre la acción misma y no de manera previa, reflexiva y distante.

La noción de análisis activo supone que los actores no deben en principio de memorizar los textos ni buscar bajo ningún motivo resultados en términos estructurales. Deben aproximarse a la acción a partir de un encuadre muy general de circunstancias sobre las cuales puedan improvisar con sus propias palabras incluso, para que desde allí comprendan las acciones mientras las encarnan desde sí mismos, ocupando con todo su aparato psicofísico y sus características socio-culturales específicas el lugar que tendrán en la ficción. El análisis activo funciona como puente relacional entre las dimensiones personales del actor y las coordenadas de acción que ofrece el relato, narración o texto que vaya a abordarse, este va operando conforme el actor construye o encuentra su partitura específica de acciones:

Eviten en un principio los objetivos muy difíciles, mientras no estén preparados para ahondar en el alma del nuevo personaje. Por esta razón deben mantenerse dentro de la limitada esfera de las acciones físicas. [...] Se realizarán las acciones del autor, pero éstas deben pasar a ser propias de uno y no permanecer ajenas. No es posible vivir sinceramente las acciones que no son dictadas por uno. (Stanislavski, 1993, p. 308)

Las conductas escénicas, y las potencialidades de su verosimilitud, emergen entonces no desde el análisis y la sobreintelectualización discursiva del texto o la puesta en escena, sino que, para Stanislavski, estas se encuentran contenidas en el conjunto de acciones físicas que tiene determinado personaje o ente escénico de manera ininterrumpida durante el hecho teatral. En esta última etapa el maestro ruso destrona por completo al eje de tendencia psicológica de sus primeros planteamientos como el locus central de la labor actoral, estando profundamente

convencido de que la acción física era el camino más idóneo y preciso para encarnar la vivencia de manera convincente:

Las vivencias no se pueden fijar. Por esta razón, en el periodo incipiente de la creación, para no extraviarse en los complejos vericuetos de la obra, hay que aferrarse firmemente a la línea precisa de las acciones físicas. Ella nos es necesaria no solo por sí sola, sino como una ruta firme sobre la que se puede avanzar definitivamente siguiendo la acción como si se fuera sobre rieles. (Stanislavski, 1993, p. 327)

2) *Fusión actor personaje a través de la acción física*: este segundo momento obedece a la fase en la que las improvisaciones se depuran, ahora sí, mediante ciertos ajustes estructurales y apuntalamientos de detalles de lo que haya venido surgiendo en el intercambio y el juego con las circunstancias de ficción. Aquí puede haber una dinámica distinta a ese primer momento en el que el análisis activo debía ejecutarse en caliente, este ahora puede transitar entre el ensayo, la discusión de mesa -más fría y estratégica- y la propia experiencia del actor de acuerdo a lo que pueda potenciar su imaginación. La fusión entre el actor y el personaje implica para la tarea actoral el encontrar esa zona en la que pueden situarse tanto al actor como al personaje en un mismo ente psicofísico, un lugar en donde se ha guardado todo lo que los atraviesa y los identifica como tal.

3) *De la línea ininterrumpida de acciones físicas a la construcción final del personaje*: la última fase en la cual la partitura de acciones ya se encuentra determinada de manera coherente y orgánica, y que según los planteamientos de Stanislavski esta respondería, en los niveles de esta etapa, a “la línea espiritual del personaje” (Ruiz, 2008). La consolidación de esta partitura de acciones

condiciona la posibilidad del aprendizaje del texto, solo hasta que esta esté definitivamente establecida el texto puede ser memorizado. Tal y como lo señala Ruiz, dicha línea ininterrumpida de acciones vendría a ser el soporte desde donde el texto y las palabras encontrarían toda su contundencia orgánica, seguidamente se articularían de la misma forma todos los elementos faltantes para que en su momento el proceso llegue de manera adecuada a los ojos del público:

Las palabras del autor se van incorporando paulatinamente en la partitura física y vocal de manera orgánica, de modo que el texto queda supeditado a la acción física, en lugar de volcarse de forma mecánica. Una vez ensamblado el texto y las acciones del personaje, el trabajo se sigue desarrollando con los demás elementos como la caracterización externa, el uso correcto de la palabra y el resto de los elementos del sistema hasta la consecución final de la puesta en escena (Ruiz, 2008, p.99)

2.1.2 Strasberg, Adler y Meisner: La experiencia estadounidense a través de los planteamientos stanislavskianos y sus interpretaciones.

La gira que el maestro ruso realizó por los territorios estadounidenses suscitó importantes transformaciones en las formas de concebir el arte teatral en dicho país, sobre todo impactaría a aquellos y aquellas interesadas en la profundización del conocimiento sobre la labor actoral.

Dos de los actores pertenecientes a la compañía de Stanislavski permanecieron en el país norteamericano luego de que su maestro regresara a Rusia. Richard Boleslavki y María Ouspenskaya dieron continuidad a los referentes stanislavskianos fundando en 1923 el “American Theatre Laboratory”, una especie de compañía que a su vez cumplía labores pedagógicas sobre el arte actoral y en la que trabajaron hasta 1930 (Rojas, 2011). Esta institución vendría a ser

fundamental para lo que luego sería el desarrollo del futuro de las técnicas actorales practicadas en los Estados Unidos; e incluso para la potenciación de una industria teatral y cinematográfica que se levantaría sobre estas formas de trabajo actoral y la depuración metodológica que alcanzarían algunos maestros estadounidenses desde diferentes líneas, respecto a sus interpretaciones sobre el trabajo stanislavskiano.

El “American Theatre Laboratory” dio paso luego de su desaparición al “Theatre Group” en 1931, el cual fue comandado y conformado esta vez solo por integrantes, actores, actrices y profesores estadounidenses quienes a futuro configurarían el universo de grandes maestros y maestras de la actuación teatral de ese país. Primero como estudiantes y luego como maestros reinterpretaron a Stanislavski para encontrar sus propios caminos y descubrimientos, generando técnicas propias y otro tipo de principios que caracterizarían paulatinamente el arte del actor característico de los Estados Unidos y sus medios de producción. De entre sus más consagrados integrantes resaltan nombres como: Cherryl Crawford, Harold Clurman y Lee Strasberg como sus creadores y luego Stella Adler, Sanford Meisner, Ruth Nelson, Elia Kazan, Robert Lewis, Clifford Odets, quienes irían integrando el grupo después de su fundación (Rojas, 2011).

El “Theatre Gruop” centraba sus prácticas sobre todo en los planteamientos de la primera etapa de Stanislavski en torno al trabajo de las dimensiones internas del actor, que fue con la que en un principio tuvieron contacto. Esta situación produjo que algunos de sus miembros, entre ellos Stella Adler, luego de unos años experimentaran ciertas inquietudes e incertidumbre sobre si el camino que

tomaban era el único indicado. Adler logra encontrarse con Stanislavski en París y esto le permite conocer los hallazgos que el maestro ruso desarrollaba en su segunda etapa respecto a los trabajos sobre las dimensiones exteriores, la encarnación y el MAF (Rojas, 2011). A su regreso, Adler presenta la nueva situación luego del encuentro con Stanislavski y esto recibe la negativa de algunos miembros del “Theatre Group” entre ellos Lee Strasberg quien durante toda su vida habría de considerar que solo a través del trabajo interior se conseguían los resultados esperados.

A raíz de este cisma a lo interno del Theatre Group, Lee Strasberg, Sanford Meisner y Stella Adler buscarían plasmar metodológicamente sus ideas sobre Stanislavski creando sus propias escuelas.

2.1.2.1 Lee Strasberg: el método del imperio de la emoción y las dimensiones psicológicas

Lee Strasberg se enrumbaría hacia la profundización intensa de los planteamientos del “primer Stanislavski”, podría decirse que la mayoría de sus planteamientos, ejercicios y operaciones exacerbarían el uso y la ejercitación de los elementos psicológicos propios de los actores y actrices para que, que según sus hipótesis, estuvieran al servicio de la construcción de los personajes o del desarrollo orgánico de las situaciones:

Este entrenamiento de la técnica del actor consistía en una cantidad de ejercicios prácticos [...] Pero lo que era más importante era el uso del alma del actor como material para su trabajo, la necesidad del estudio de las emociones y el análisis de los sentimientos, ya fueran simples o complejos. (Strasberg, 1987, p. 75)

Es decir, Strasberg tomó los principios de la “Memoria emotiva” y la “Memoria Sensorial” stanislavskianos y los llevó de manera intensa hasta sus últimas consecuencias en términos de que se transfirieran las vivencias personales y profundamente íntimas de los actores, como seres psicológicos, hacia los territorios de la ficción. Lo que el maestro estadounidense planteaba era una re interpretación del “sí mágico” stanislavskiano y su rol en la construcción de las circunstancias del personaje, los cuales debían *sustituirse* por las realidades vividas por los actores como personas. El actor debía de ser capaz de desarrollar y sentir plenamente su intimidad más allá de inhibiciones frente a un público, y que fuese justamente esto lo que lo hiciera competente y especial frente a los demás.

Strasberg, claramente bebía poderosamente de los cruces stanislavskianos con el desarrollo de teorías y experimentaciones respecto a la psique humana de investigadores como Sigmund Freud, Ivan Pavlov y Théodule Ribot (Rojas, 2011; Ruiz, 2008; Morphos, 1990), quienes con sus estudios funcionaban como referentes que pudieran fundamentar y nutrir este tipo de búsquedas y resultados.

Buena parte de la filosofía de Strasberg, su pensamiento y sus hallazgos se encuentran plasmados en “Un sueño de pasión: el desarrollo del método”, libro que fue publicado en 1987 y que como documento se convirtió en un material relevante para aquellas escuelas que de la misma forma daban prioridad a los procesos psicológicos en el trabajo actoral por sobre aquellos procesos mucho más direccionados hacia el trabajo psicofísico, gestual o de entendimiento de las “circunstancias de la ficción” más allá de la vida personal de los actores. La fama que adquirieron sus planteamientos a través del cine estadounidense radicalizó

durante un buen tiempo la comprensión o las interpretaciones que hasta bien entrado el siglo XXI se hacían de lo stanislavskiano y la actuación en el contexto de estéticas realistas.

En el método de Strasberg se aplicaban también principios de improvisación, imaginación, atención y relajación (Ruiz, 2008), no obstante estos se encontraban regidos por la “Memoria afectiva” como elemento central. Este método lleva inevitablemente a un trabajo que parte en principio por el ensimismamiento psicológico, desde ahí busca luego el desarrollo de una conducta precisa, desinhibida y en conexión con los otros con quienes se construye situación, pero no sin haber pasado primero por la dimensión interior e individual del actor. No obstante, para el “método” es más importante que el actor se entregue de manera profunda a su sensorialidad y a su vivencia en el cruce de la ficción con la realidad, a que esté pendiente del vínculo que se establece con los espectadores. La concentración afectiva de su vivencia es el motor mediante el cual se construye un hecho escénico controlable y repetible:

Yo estimulo a los actores a trabajar en lo que sucede antes de que comience la escena. Con la actriz trato de crear la realidad sobre la forma en que alguien actuaría si hubiera pasado por la situación del duelo que establece el autor. Para crear la sensación de haber estado sentada inmóvil durante muchas horas, hago algo tan simple como forzar a la actriz a que esté sentada en el silencio durante quince minutos sin moverse, concentrándose en la foto de su marido y en una experiencia sensorial o emocional comparable a la realidad de que siente hacia su marido. (Strasberg, 1987, p.74)

2.1.2.2 Stella Adler: el método sociológico, circunstancial e imaginativo de la justificación actoral

En una dirección radicalmente opuesta a Strasberg de acuerdo a lo que anteriormente veíamos, Stella Adler optó por centrar el trabajo en el entendimiento profundo de las “circunstancias dadas” que funcionara como guía para la creación y el desarrollo de la conducta actoral en el contexto de la ficción. Es decir, el enfoque de Adler era fundamentalmente sociológico en contraposición a la radicalización psicológica de sus antiguos compañeros del “Theatre Group”, sobre todo la de Lee Strasberg. La maestra estadounidense consideraba que la imaginación en conjunto con la comprensión profunda, llevada a la práctica, de los factores sociales, culturales, políticos, emocionales y situacionales a lo interno del relato dramático podían llevar al actor al desarrollo de una conducta contundente como personaje, sin tener necesariamente que recurrir a pasajes de su vida o al escudriñamiento de sus condiciones psicológicas personales. En ese sentido, Adler le entregaba una centralidad mucho mayor a las capacidades imaginativas del actor que a las dimensiones internas de su memoria afectiva:

A partir de ahora tu trabajo te conducirá a vivir imaginativamente. Verás y actuarás en circunstancias imaginarias. Esto no resultará difícil si aceptas que todo lo que imaginas es verídico. El trabajo del actor consiste en despojar a la ficción de su propia ficción. Si necesitas un limonero y no has visto nunca uno, imaginarás algún tipo de limonero. Lo aceptarás como si lo hubieras visto. Lo has imaginado, por lo tanto existe. Cualquier cosa que pasa por la imaginación tiene derecho a vivir y tiene su propia verdad. (Adler, 1988, p. 26)

El actor en vez de recurrir a su pasado y a las vivencias de su vida, debe de trabajar por instalarse de manera contundente y hasta las últimas consecuencias en las circunstancias del personaje, el factor emocional en todo caso será una consecuencia de esto y no al revés.

Evidentemente Adler daba también una gran importancia procesual a los elementos de creación actoral propios de la perspectiva de la encarnación de Stanislavski (Ruiz, 2008), es decir a la precisión y depuración de la expresividad exterior de los personajes en cuanto a que su cuerpo pudiese narrar también los nudos conflictivos socio-culturales, político-económicos, emocionales, enraizados con los tiempos y los espacios de cada escena. Para la maestra estadounidense todo esto debía de traducirse también con las maneras, las costumbres, las posturas, los tipos de verbalización, los ritmos y las sensaciones de una época, o sea la encarnación de un contexto como totalidad, más allá de los elementos que viniesen solamente de la psique o la memoria de los actores.

Para Adler el trabajo de la actuación implica una apropiación de la acción mediante la cual se llega a la palabra, estas pueden considerarse como derivaciones o extensiones de la acción y solo pueden surgir en ese segundo momento. Desde esta perspectiva Adler plantea que a la acción se le puede ubicar en una serie de coordenadas, por ejemplo: acción = verbo + objetivo + entorno espacial/territorio + justificación circunstancial del objetivo.

Este último elemento, el de la justificación circunstancial del objetivo, establece una determinación sobre dichas coordenadas que supone el sustento que articula

en términos dramáticos a todas las demás. En la propuesta de Adler la justificación circunstancial de los objetivos debe de ser encontrada y construida por el propio actor como un aporte personal al devenir dramático desde el cual participa. Es decir, la justificación de las acciones no puede ser encontrada en los textos o las ideas del autor, sino que esta solo puede encontrarse en el actor, sus decisiones interpretativas y sus capacidades imaginativas:

Lo que eliges como tu justificación debería de agitarte. Como resultado de esa agitación experimentarás la acción y la emoción. Si eliges una justificación y no sientes nada, tendrás que seleccionar otra cosa que te despierte. Tu talento consiste en lo capacitado que estés para buscar tu justificación. En tu elección reside tu talento. (Adler, 1988, p. 48)

Para que en medio de este proceso las palabras o textos surjan como consecuencias de este trabajo con la acción Adler sugiere que debe existir una aproximación dosificada que se haga desde una especie de “paráfrasis”. Parafrasear desde la actuación los textos supone que el actor, en la primeras etapas de un proceso, con sus propias palabras trabaja las ideas del autor presentes en la pieza, el libreto o guion.

2.1.2.3 Sanford Meisner: el método del instinto profundo.

Finalmente, en una tercera perspectiva que surgió de la separación del Teatrhe Group, Sanford Meisner desarrolló su método de investigación, entrenamiento y creación actoral a partir de la “intuición, la escucha y la reacción” de los actores a los diversos estímulos que se les presentara en una dinámica escénica o situacional, tanto externos como internos sin que estos tuviesen ninguna jerarquía

entre sí. Es decir una perspectiva bastante interesante para su contexto artístico-investigativo colocada fuera de la oposición Adler/Strasberg, que situaba su línea de indagación sobre *el instinto* humano una fuerza que se encuentra en otro lugar a la de la psicología o de la comprensión intelectual:

Mi técnica se basa en retrotraer al actor a sus impulsos emocionales y a la actuación que está firmemente enraizada en el instinto. Se basa en el hecho de que toda buena actuación viene del corazón y de que no hay nada mental en ello. (Meisner, 2003, p. 48)

El interés de este entrenamiento sobre el instinto es el de encontrar y encausar la “espontaneidad” como un elemento técnico que le permitiera al actor potenciar su versatilidad, maleabilidad y *conexión con los otros*, consigo mismo y con el entorno. Meisner como maestro de actuación llevó a otro nivel el concepto de “escuchar”, en su método esta acción se trata de algo mucho más profundo y complejo que el mero hecho de percibir los sonidos o de situar la atención sobre determinado fenómeno. “Escuchar” en Meisner significaría “ser escénicamente” a partir del otro y con el otro, se encuentran y desarrollan las conductas actorales a través de la interacción.

En este método la interacción es un elemento técnico que se entrena y se comprende a niveles mucho más altos de sofisticación e intensidad. Dicho entrenamiento no es guiado por una lógica racional sobre las transferencias sino que, como ya habíamos dicho, acá el elemento esencial viene a ser “el instinto” operando en el “aquí y ahora” del presente escénico o situacional. A partir de la relación con el otro, como prioridad, se articulan luego las circunstancias dadas,

los elementos emocionales, psicológicos y físicos que aparecen como consecuencia de la “escucha”.

De igual forma en la propuesta de Meisner la imaginación aparece como un elemento central en oposición a las vivencias reales o pasadas del actor. Esta aparece como un recurso técnico que le permite al actor inducir su aparato psicofísico en situaciones imaginarias que puedan conmoverlo y convocarlo desde *el deseo*. El actor a través de su imaginación elabora un campo hipotético sobre los estados emocionales y situacionales del personaje, los cuales le produzcan a él una condición similar en la ejecución de hecho actoral. El actor para esto también parte de estímulos concretos que aporte en la preparación de dicha condición los cuales pueden venir de autoinducciones imaginarias o ser reales y exteriores como por ejemplo una música que acompañe un determinado momento preliminar a la escena o perteneciente a esta. Los estados emocionales que surjan en el trabajo de dicha preparación le darán al actor un riel o una plataforma desde donde hacer emerger los textos y la calidad de las acciones:

El texto es como una canoa [...] y el río en que ésta se asienta es la emoción. El texto flota en el río. Si el agua del río es turbulenta, las palabras saldrán como una canoa en un río quebrado. Todo depende del flujo del río que es su emoción. El texto toma la naturaleza de su emoción. (Meisner, 2003, p. 101)

En el método de Meisner el actor es pensado como un organismo que se entrena y se especializa en el arte de reaccionar de manera espontánea, activa, intensa y profunda, ante cualquier estímulo que se presente. De hecho el maestro estadounidense plantea un principio en el que se condensa toda su filosofía: no

hacer nada a menos de que ocurra algo que propicie la intención de hacer (Meisner, 2003).

A través de dicha espontaneidad y en el transcurso de múltiples inducciones de estímulos e improvisaciones –elemento central en la técnica de Meisner- el actor construye una conducta sobre el rol escénico que deberá ejecutar. Así como en las últimas etapas de Stanislavski y en la técnica de Adler este no debe aprenderse de memoria los parlamentos ni partir de manera directa de los textos escritos en el papel, debe de trabajar en principio desde sus propias palabras mientras interactúa con los estímulos que le ofrecen los otros, el entorno y la circunstancias de ficción. Conforme las esencias emocionales y conductuales se afianzan durante el proceso, el texto autoral se va incorporando y los objetivos de los personajes se van estructurando de manera más organizada y profunda hasta la constitución final de la escena. Sin embargo, la improvisación se mantendrá en algún grado incluso cuando ya el espectáculo esté presentándose frente a un público en una determinada temporada, Meisner plantea que la presencia del actor debe mantenerse viva en el ejercicio constante de adaptación el cual ensayo a ensayo, o función a función, dará sentido al hecho actoral.

2.2 Vertiente psicofísica intercultural

Los planteamientos stanislavskianos generaron que muchas escuelas, compañías y comunidades de actores, alrededor del mundo occidental, transformaran sus formas de trabajo, entrenamiento y creación, es decir, emerge uno de los primeros paradigmas epistemológicos para la actuación como campo de conocimiento y ya

no sólo como oficio (Ruiz, 2008). Por lo tanto, como consecuencia, con el paradigma stanislavskiano se podía estar de acuerdo y seguir sus principios hasta profundizar en ellos, o por el contrario se podía estar en desacuerdo, un desacuerdo relativo en el que partiendo de sus principios se podían encontrar dimensiones alternas al realismo psicológico como territorio de desarrollo de una trabajo actoral orgánico, consistente y preciso. Esta segunda consecuencia dio pie al nacimiento de la “vertiente psicofísica-intercultural” con sus diferentes corrientes (Rojas, 2011).

Es importante recordar que paralelo al desarrollo de la corriente stanislavskiana la “vertiente Gestual”, aunque no la vayamos a desarrollar, fue también construyendo otro paradigma en torno a la actuación. Lejos de las tendencias stanislavskianas cercanas al teatro de relatos “realistas”, emergió también una corriente de investigación sobre el trabajo del actor y su formación que se centró fundamentalmente en el cuerpo y su expresión virtuosa. Para los maestros de esta corriente la expresión corporal llevada a niveles de virtuosismo, precisión y profundidad, descolocada de esquemas cartesianos y racionalistas, podía convertirse en el elemento central de una potente teatralidad más allá de los dominios de la palabra (Rojas, 2011; Aslan, 1979). En esta teatralidad el cuerpo, a través de la depuración técnica del gesto, se convertiría en el mecanismo fundamental del hecho escénico, como dispositivo narrativo, como dispositivo de creación poética y como dispositivo de producción de estéticas. Los maestros que fueron llevando a cabo este proceso, como si en una serie de relevos se tratara, vendrían a ser: Delsarte, Decroux, Marseau, Copeau y fundamentalmente Lecoq.

Este último, sintetizaría dicho proceso en la constitución de una serie de metodologías respecto al teatro físico que desembocaría en la fundación de una institución que hasta el día de hoy marcaría línea como uno de los centros epistemológicos del teatro no realista y gestual por excelencia.

La “vertiente psicofísica” es clave pensarla por lo tanto como un resultado de este doble movimiento histórico del desarrollo que tuvo la epistemología del trabajo actoral, desde el paradigma del desarrollo de conductas en el contexto del realismo y desde el paradigma de la depuración del gesto y la expresión corporal como dispositivo narrativo y poético de teatralidades alternas.

En la frontera de estos dos territorios crecen diferentes búsquedas metodológicas de formación y creación actoral llevadas a cabo por directores y maestros que consideraron crear síntesis de los diferentes paradigmas bajo la premisa de potenciar el trabajo actoral a través de la compresión y del entrenamiento del “cuerpo/mente” como un todo.

La concepción del cuerpo humano como una “totalidad psicofísica” ya estaba presente en los últimos planteamientos de Stanislavski, no obstante en el trabajo de Vsévolod E. Meyerhold, Michael Chejov, Jerzy Grotowski y Eugenio Barba adquirió otros niveles de profundidad, complejidad, precisión y consistencia, de quienes además incluyeron recursos y conocimientos provenientes de otras culturas diferentes a los de la modernidad occidental para la gestión de sus propios caminos o modelos.

2.2.1 Vsévolod E. Meyerhold: la Bio-musicalidad

Uno de los alumnos más aventajados de Stanislvski y quien posteriormente se opondría al paradigma del teatro realista como punto de partida para la creación y la formación escénica, defendido por Stanislavski y Danchenko (Rojas, 2011). A través de diversas publicaciones, manifiestos y la ejecución de múltiples procesos desde su propio teatro-laboratorio “El Teatr Imeni Meyerhold”, plantea una corriente sobre la actuación y la teatralidad en general que se basaría en la búsqueda de la sistematización y precisión de los impulsos psicofísicos, los movimientos y los ritmos como eje para construir “la acción”. A esta metodología y visión teatral para la actuación le llamaría “Biomecánica”, una búsqueda que además, iría muy de la mano con corrientes estéticas de directores-diseñadores escénicos que durante la primera mitad del siglo XX se habían interesado por poéticas no naturalistas como Adolf Appia y Gordon Craig (Rojas, 2011).

Meyerhold vendría a ser uno de los primeros investigadores y maestros de la actuación que se preocuparía por la comprensión profunda de los ritmos y las intensidades de las frecuencias escénico-energéticas, tanto de los espectáculos como de las actuaciones que les daban cuerpo; de alguna manera consideraba que el teatro y las acciones tenían siempre una especie de “musicalidad” que debía encontrarse y construirse. En el teatro de Meyerhold el sentido rítmico y la musicalidad encarnada son el elemento fundamental de toda su técnica. Desde su visión con esto se llegan a potenciar las dimensiones plásticas y narrativas, ya que para este maestro la música podía ser el mejor organizador del tiempo en una experiencia escénica y le permite al actor vincularse con una corriente de energía

fundamentalmente extracotidiana, tal y como lo señala Borja Ruiz de manera muy precisa:

La música efectivamente ofrece un ritmo sobre el que componer tanto los movimientos como la palabra de un personaje de una forma teatral y por lo tanto artística, pero además, una determinada atmosfera musical ayuda igualmente a conducir el pulso emocional en la dirección que requiere cada interpretación. Es decir, la música sustenta y canaliza no solo la dimensión física y vocal del actor, sino también su caudal emocional. La música en definitiva, es simultáneamente el sustento y el límite que enmarca y anima el trabajo del actor tanto en su vertiente exterior (física y vocal) como en su vertiente interior (psicológica). (Ruiz, 2008, p. 133)

Este elemento metodológico, rítmico-musical, característico de la biomecánica Meyerhold lo sistematizaría planteando una división sobre las acciones en cuatro momentos o unidades fundamentales: preparación o el anteimpulso previo a la acción (otkaz), control o la acción propiamente dicha que ha sido enviada con el impulso de la preparación (posyl), el freno o la ralentización (tormos) y la conclusión sostenida o suspendida de donde podría surgir una nueva preparación (stoika). Para el maestro ruso este principio podía funcionar como un dispositivo general de la creación escénica, este puede dar pie a la creación de partituras escénicas para los actores, a la estructura misma de las puestas en escena e incluso a la creación de dramaturgias. Meyerhold aplicó este principio tanto en la creación de espectáculos completamente alejados del régimen de lo cotidiano, como en el desarrollo de experimentos de un realismo más estilizado y trabajado desde este paradigma.

Meyerhold a través de sus investigaciones y propuestas fue creador de un tipo de teatro al cual llamó de la “convención consciente” al que puede pensarse como uno de los precursores del estudio sobre el distanciamiento y la evidenciación del artificio de la representación teatral, un camino completamente opuesto al que Stanislavski buscaba con la construcción de la organicidad y la credibilidad definitivas. La “convención consciente” es la línea precursora y potenciadora de lo que luego Brecht, Piscator y otros explotarían en el desarrollo de un teatro que se valdría de múltiples mecanismos técnicos y estéticos, cotidianos y extracotidianos, para elevar el nivel de complejidad del discurso teatral y de las posibilidades de reflexión sobre la representación, incluso como “representación en sí”. En los territorios de este paradigma el trabajo del actor se eleva ya no solo a la construcción de conductas vinculadas con algún tipo de realidad o referente, sino también con la maestría necesaria a desarrollar para hacer evidente el artificio, fracturándolo en momentos de identificación y otros de distancia respecto al público. La dificultad para la labor actoral en este tipo de paradigmas se duplica pues esta debe de propiciar algún tipo de atracción en el espectador al mismo tiempo que debe de generarle una reflexión relevante sobre lo que está asistiendo, fundamentalmente en el plano del discurso. Acá el actor debe de ser creíble pero al mismo tiempo debe saber generar preguntas con las fracturas que haga sobre su propia ejecución.

Para Meyerhold por lo tanto existía una dinámica lúdica, como hipótesis práctica, en el hecho teatral que el actor debía incorporar en el juego de la representación, sobre todo en cuanto a su vinculación con el público. Si el hecho escénico es el

juego propiamente dicho, para el maestro ruso el actor antes de entrar en esta etapa debe establecer un “prejuego”, ya que para él la eficacia del trabajo actoral consiste en la alternancia hábil que este desarrolle entre el “juego” y el “prejuego” (Meyerhold, 1998). El prejuego viene a ser una especie de preludio o preparación que dispone al público en cierto marco desde donde va a recibir y captar el sentido de todo lo que ocurrirá frente a él. En el prejuego el actor establece los códigos de vinculación con el auditorio sobre la lógica comportamental del personaje o la situación, en este se acumula una tensión que crece y que genera en los espectadores la necesidad de una solución (Meyerhold, 1998). Meyerhold buscaba, a su vez, una dinámica lúdica en la que el actor oscilara entre la encarnación del personaje y la exposición controlada de él, o sea en la que también se pudiera mostrar como tal, como actor-persona, ante los espectadores (Ruiz, 2008). Llevando al extremo este juego de relaciones con el público el actor puede incluso llegar a plantear el “juego invertido” en el que este les interpele de manera directa. Tal y como a continuación lo señala el maestro ruso: “Cesando de repente de incorporar su personaje, el actor interpreta directamente hacia el público para recordarle que no hace sino interpretar y que en realidad el espectador y él son cómplices” (Meyerhold, 1998, p. 86). Es decir, los roles se intercambian para que el auditorio sea el que de manera activa complete la representación o la labor performativa si el actor decide suspenderla como parte del juego, elevando el nivel del auditorio sobre sus capacidades de lectura y aumentando la potencia activa de su interpretación participativa.

Finalmente, puede decirse que Meyerhold es también uno de los primeros antropólogos teatrales ya que la gran mayoría de sus hallazgos los encontró apoyándose en el estudio riguroso de referentes teatrales pertenecientes a otras culturas premodernas de occidente y oriente como la “Comedia dell arte”, el teatro popular de la España de los siglos XVI y XVII, las técnicas circenses y el teatro “Kabuki” japonés (Rojas, 2011). El legado y la huella que dejó mediante sus estudios, conocimientos transmitidos a estudiantes avanzados como Einsestein y los pocos escritos que quedaron en pie sobre sus investigaciones y planteamientos, claramente abría un nuevo camino en el trabajo sobre lo psicofísico desde la “interculturalidad”.

2.2.2 Michael Chejov: la emoción en el movimiento.

Michael Chejov propone un dispositivo de trabajo sobre la actuación y su entrenamiento que contempla un tipo de imaginación y concentración más sutiles e intensas, que en comunión con los estímulos externos y un cuerpo altamente perceptivo, convoquen a las “emociones artísticas” desde el movimiento, rechazando toda concepción psicologista. (Rojas, 2011).

La imaginación para Michael Chejov se operacionaliza a través de un dispositivo que llamó como el “Ego superior”. Este dispositivo supone que existe una parte del “yo” del actor que gobierna las capacidades creativas, distinto a otras partes del yo que se dedica a las actividades más prosaicas y cotidianas (Ruiz, 2008). Es decir, en el pensamiento encarnado del actor el ego superior funciona para Chejov como un disparador de soportes creativos que permiten al actor crear proyecciones

imaginativas, audio-visualizaciones imaginarias del futuro personaje. En ese sentido, el actor se mimetiza con los productos de su propia imaginación sin recurrir necesariamente a un referente de su realidad o de su memoria emotiva. El actor construye un “observatorio laboratorial” en el que desde su imaginación mira cómo habla el personaje, cómo se mueve, cómo reacciona, cómo piensa.

Chejov lleva esto al cuerpo mediante conceptos-ejercicios en los que se operativiza de manera psicofísica el trabajo de la imaginación, por ejemplo uno de ellos se trata del uso de las “atmosferas”: las generales que son las que gravitan en el exterior del personaje, las que lo condicionan desde afuera, y por otro lado las atmosferas individuales que son las que componen al personaje sobre sí mismo (Ruiz, 2008). Las atmosferas generales pueden pertenecer a algún ambiente determinado, a una situación en específico entre dos o más personajes o a un objeto. Las atmosferas individuales son los atributos que el personaje lleva consigo a todas partes, como una especie de fenómeno aurático que le envuelve y que emana desde sus características particulares y su personalidad (Chejov, 2005).

Además de la utilización de las atmosferas Chejov recurrió a uno de sus invenciones pedagógicas más famosas: “el gesto psicológico”. Como un ejercicio de imaginación llevada a la improvisación el gesto psicológico obedece a gestos que subyacen y que al ser revelados en la actuación develan una visión psicológica, subtextual, desde el cuerpo, en relación a lo que está ocurriendo con el personaje (Ruiz, 2008). Para Chejov este debía ser un gesto, sencillo, claro y contundente, que utilizara todo el cuerpo en la ejecución imaginaria y en ese

sentido podría tener la fuerza para mostrar otras dimensiones del personaje: su voluntad, sus deseos no develados, sus sentimientos más sutiles (Chejov, 2005). Chejov consideraba el gesto psicológico como un boceto con el cual se podía trabajar para luego ir encontrando los detalles, este operaba como una inspiración en la acción durante los ejercicios o las etapas de creación, de ahí la poderosa relevancia que le daba a las imágenes internas.

El gesto psicológico se relaciona también con otro de los conceptos: el “centro imaginario”. Partiendo de que el personaje podía empezar a percibirse o a construirse mediante un ejercicio de imaginación de, por ejemplo, sus volúmenes físicos o sus formas de desplazamiento, Chejov plantea que ese ejercicio imaginativo se puede llevar a una zona de acción en el cuerpo de acuerdo a lo que ese nuevo volumen o ese nuevo desplazamiento imaginado determinara. Por lo tanto, el centro imaginario surge como ese nuevo centro físico que emerge o guía el movimiento del “cuerpo real” con tal de que se transforme poco a poco en el cuerpo que se encuentra en la imaginación. Chejov consideraba que todos los cuerpos tenían un centro visible, un punto de donde parte y se dirige el movimiento. (Ruiz, 2008).

Finalmente, Chejov señalaba que debían de existir ciertas “cualidades psicofísicas” para que todo proceso creativo o toda ejecución teatral llegaran a buen puerto. Pensando en la eficacia de la presencia actoral conceptualizó 4 tipos de cualidades: la cualidad de “la facilidad”, la de “la forma”, la de “la belleza” y la de “la integridad” (Chejov, 1993). El actor debía conseguir siempre mantener un nivel de juego importante en todo lo que hiciera, independientemente de su

complejidad, la capacidad lúdica no debía de perderla bajo ninguna circunstancia, debía accionar ligero y fluido, con eso conseguía que sus medios expresivos se desarrollaran desde la facilidad. Pero al mismo tiempo el actor debe de ser preciso en la forma de sus partituras y detalles de acción, de esta compenetración con los rigores externos e internos el actor sostiene también la vitalidad de su trabajo y de la misma manera ofrece un mapa sólido y contundente al espectador con el que pueda experimentar su trabajo. Sobre la precisión y la fuerza de los detalles en las partituras y acciones se levanta también su nivel artístico y la profundidad de la estilización; la poética como integración es consecuencia del movimiento simultáneo de todas estas cualidades. Dicha integridad permite al actor elevarse por sobre su propio trabajo para contemplarlo también en el “aquí y el ahora” de todas sus dimensiones (Chejov, 1993). El actor desde la cuarta cualidad puede observarse inmerso en “la facilidad, la forma y la belleza”, desde una perspectiva global, experimentándose como un todo orgánico, como un conjunto dinámico de cuerpo lúdico, imaginación y disciplina.

Es evidente cómo en la concepción de cada uno de estos planteamientos lúdico-pedagógicos Chejov como investigador y como maestro de la actuación se propuso construir componentes metodológicos que le permitieran a la imaginación humana encontrar un lugar en la carne de sus cuerpos. Lo importante de este tipo de ejercicios en términos paradigmáticos tiene que ver con el hecho de que Michel Chejov consideraba que los recursos interpretativos había que encontrarlos desde la acción y la situación lúdica, pero con el cuerpo y la imaginación como proyección también de ese cuerpo, nunca a través de ningún tipo de

intelectualización. Este es un aporte fundamental que hacen los representantes de esta vertiente. El germen psicofísico había nacido ya con el último Stanislavski, y encuentra en los investigadores de esta vertiente su desarrollo. Michael Chejov de hecho es considerado un camino intermedio, de reconciliación, entre los planteamientos de Stanislavski y los planteamientos de Meyerhold. No por nada este “territorio de contaminación” construido por Chejov inspiraría luego propuestas metodológicas que perseguirían objetivos similares respecto a una relación alterna con lo propuesto por Stanislavski, como las de Eugenio Barba, Phillip Zarrilli, David Zinder, Joana Merlin y Lerner Petit (Rojas, 2011).

El legado de Michael Chejov quedó impregnado en muchas de las corrientes contemporáneas sobre el trabajo del actor, en ese puente que significaron sus principios entre lo realista y lo no realista, a través de lo que como maestro y como actor transmitió de manera magistral, no obstante en publicaciones como “The path of the actor” (1928), “Al Actor” (1941), “Sobre la técnica de la actuación” (1942), “Lecciones para el actor profesional” (1955), pudieron preservarse y socializarse hacia otras latitudes y temporalidades cierta sistematización de sus enseñanzas y elementos técnicos. Tanto así que el mismo Eugenio Barba afirmaría, en su libro “La Canoa de papel”, que uno de los mejores manuales de trabajo para el actor realista vendría a ser, desde su perspectiva antropológica, “Al actor” una de esas obras que hasta el día de hoy han servido como documentos fundamentales sobre la pedagogía contemporánea de la actuación.

El legado de Michael Chejov no solo existe dentro de sus mismos planteamientos, sino también en lo que estos funcionaron y funcionan hasta el día de hoy para

elucidar de manera más flexible y permeable las fronteras técnicas entre las distintas vertientes que crecieron durante el siglo XX.

2.2.3 Jerzy Grotowski: el actor más allá del personaje, un salto cualitativo técnico y conceptual

Luego de que durante medio siglo los planteamientos stanislavskianos estuvieron desarrollándose y debatiéndose en diferentes lugares y desde diferentes formas de practicarlas, en Polonia hacia finales de la década de 1950 surgiría la figura de un director e investigador teatral con el cual se consolidaría la idea de “laboratorio y entrenamiento” como principios fundamentales del perfeccionamiento del oficio del actor. Jerzy Grotowski es, así como lo fue Stanislavski, un parte aguas con el cual se encuentra un salto cualitativo, a partir de sus investigaciones, respecto a lo que hasta ese momento se pensaba sobre las técnicas de desarrollo actoral, e incluso de manera más profunda el mismo significado y función del actor como elemento constitutivo de las sociedades y las culturas, más allá de las fronteras de los escenarios.

No obstante, en cuanto a la perspectiva que queremos construir en estos antecedentes lo que nos interesa es enfocarnos en Grotowski como pensador, investigador y formador de la actuación como técnica y como oficio, quien además vendría a tomar muchos de los principios stanislavskianos para completarlos y perfeccionarlos. Toda la conceptualización de las acciones físicas encuentran en el maestro polaco no solo una profundidad de sentido mucho mayor, si no que este logra traducir a otro nivel pedagógico y de una manera más aguda su comprensión en la ejecución actoral. Es decir, Grotowski más allá de darle

continuidad a Stanislavski lo que hace es completarle en sus zonas grises, haciendo mucho más precisos los planteamientos que el mismo maestro ruso no llegó a consolidar en sus últimas reflexiones e investigaciones. Ahí donde Stanislavski se detuvo es desde donde partió Grotowski para llevar más allá el rango y las dimensiones de acción del trabajo actoral.

Uno de los elementos de avanzada que Grotowski fue planteando, tanto desde su producción artística como desde su rol como investigador y formador, se trata de la concepción de no separación entre el público y los actores. Ese contacto, comunión o simbiosis entre espectadores y actores era para el maestro polaco la esencia misma del fenómeno teatral, aquello por lo cual podría diferenciarse de otras artes, su núcleo estético y a la vez epistemológico (Ruiz, 2008). La percepción encarnada y el convivio que en el pensamiento grotowskiano encontraban un papel central vendrían también a determinar con una gran contundencia otra definición del concepto mismo de actor. Es Grotowski el primero que plantea al actor ya no como un artífice de representaciones o creador de personajes, si no como un “performer”, un creador de experiencias, un evocador de convivios, al cual por lo tanto había que comprenderlo y prepararlo en su relación con el público como el elemento clave de su arte. En palabras del mismo director polaco un performer es “aquel que a través de la acción alcanzaba una plenitud orgánica, un cuerpo de la esencia, un estado vital análogo al de los rituales antiguos” (Grotowski, 1993, p. 76).

En las obras de Grotowski la separación física entre espectadores y performers era destruida, las categorías de espacio entre escenario y butacas se fusionaba y el espacio era asumido y vivenciado como una totalidad.

Este principio grotowskiano, colocado tanto en la creación de puestas en escena como en la concepción del trabajo actoral, revolucionó el arte teatral en general alrededor del mundo desde la década del sesenta en adelante, incluso actualmente gran parte de las dinámicas de creación teatral contemporánea construyen sus dispositivos estéticos desde estos planteamientos como algo completamente asimilado y sedimentado en la cultura teatral del siglo XXI. Es decir, si con Stanislavski se fundaba una era en la creación teatral y el estudio de la actuación en función de esta, con Grotowski sucedía exactamente lo mismo para la segunda mitad del siglo XX, en cuanto al impacto de sus investigaciones y propuestas.

Con Grotowski el espectador se convirtió en un elemento de valor, en un eje central para el desarrollo de experiencias teatrales, el actor además de trabajar sobre sí mismo, debía también trabajar en su relación con aquellos que le otorgaban sentido a su labor, esta fue una diferencia fundamental con todo lo que se venía haciendo desde finales del siglo XIX, sobre todo desde la vertiente realista-conductual.

El actor ahora concebido como “performer” tenía la posibilidad de potenciar su humanidad como arte en la construcción de la conexión con el espectador, es decir mostrándose ante él en un acto de “profunda honestidad”. Esto era en el

fondo lo que movía siempre las búsquedas e investigaciones del maestro polaco, justamente esa conexión suprasensible, más allá de las lógicas intelectuales, de representación u ocio, en la constitución de un ritual laico. Gran parte de los planteamientos que Grotowski elabora en su obra “Hacia un teatro pobre” (1968) pasan por esta forma de concebir al teatro y al actor como provocadores de una espiritualidad otra, en la que lo humano adquiere un valor más potente en la “encarnación” que se establece entre unos y otros.

Esta idea de teatro como ritual le exigía al actor un rigor y una disciplina distintas, fue desde este posicionamiento que Grotowski hizo evolucionar el espectro técnico de la actuación a niveles que hasta ese momento no se habían considerado (Ruiz, 2008). El laboratorio grotowskiano funda la idea de entrenamiento y de apropiación de técnicas diversas, incluso fuera del campo estricto de la actuación, como espacio sistemático de práctica y perfeccionamiento en el que el actor-performer debía no solo formarse como tal, sino que también debía saber movilizar sus habilidades más allá de sus propios límites. De a poco para los grupos de trabajo del director polaco este espacio fue determinándose como algo autónomo en la búsqueda de soluciones a los problemas que presentaban los espectáculos y los ensayos, tal y como lo describe Borja Ruiz:

Paulatinamente, este espacio de tiempo para el entrenamiento se fue ampliando y se fueron introduciendo otros elementos solo indirectamente relacionados con los espectáculos: acrobacia, composición, y ejercicios respiratorios y de voz. Sorprendentemente, dice, Barba, estos ejercicios continuaron realizándose después de finalizar los ensayos y acabaron adquiriendo una autonomía propia e independiente de los espectáculos. Así surge el entrenamiento con Grotowski: como un espacio específico,

fuera del marco de los ensayos, donde desarrollar e investigar el arte y el oficio del actor. (Ruiz, 2008, p. 364)

Grotowski con el pasar de los años y la evolución de sus investigaciones fue concentrándose cada vez más y de manera más intensa en el trabajo del actor como único objeto de estudio. En ese sentido, centró bastante su mirada sobre el método de las acciones físicas, el cual trabajaría y profundizaría incluso en las fases finales de su proceso cuando ya estaba fuera de las fronteras del teatro como representación, instalándose en los rituales y los cantos de tradición antigua. Las acciones físicas fueron la base de la mayoría de sus exploraciones y hallazgos.

Para Grotowski las acciones físicas pueden ser el camino para que un actor o performer establezca un enlace hacia una corporeidad vinculada a su cuerpo como memoria, a su propia corporeidad como historia personal, a diferencia de que en lo stanislavskiano esta corporeidad se traduciría como un comportamiento vinculado a las circunstancias dadas y el desarrollo de un personaje instalado en una ficción. No obstante, para ambas perspectivas el trabajo sobre la acción física confluye en que este se elabora siguiendo una lógica determinada, cierta sistematicidad sobre la sencillez, la veracidad y la precisión; existiendo también como eje transversal a todo esto el pasaje por matices, ritmos y transiciones (Ruiz, 2008). De esta sistematicidad orgánica depende, en las dos perspectivas, la calidad emocional y vivencial de la actuación como un acto que debe de presentarse en el continuo de los días, una y otra vez sin que sea una repetición.

Con Grotowski se clarifica aún más la evidencia de que una acción no es una actividad o una tarea ordinaria y deja claro en términos pedagógicos cómo puede o debe transformarse una actividad en una acción, para que justamente esta contenga sentido teatral. Una acción tiene un sentido que debe de estar vinculado a un “por qué” y un “para quién” (o a un contra quién) que justifican de manera interna y le dan cuerpo de manera externa aquella tarea ordinaria que puede entrar en una dinámica de tensión teatral o dramática, en el contexto de una situación específica.

Ahora bien, uno de los pasos grotowskianos que establecieron un nuevo territorio de trabajo, de interpretación y de técnica fue el hallazgo de “los impulsos”. Estos vendrían a ser como las células o los enlaces del “ADN” de la acción, son aquellos disparadores psicofísicos desde los que inicia la acción antes de que esta se desarrolle por completo en la tercera dimensión escénica. Para el maestro polaco estos elementos obedecerían a deseos y motivaciones desde los cuales parte la acción o con los cuales esta está profundamente ligada (Richards, 2005). En cuanto a esto Grotowski plantea lo siguiente: “¿Qué es impulso? “In-Pulso: empujar desde dentro. Los impulsos preceden a las acciones físicas, siempre. Los impulsos: es como si la acción física todavía invisible desde el exterior, hubiese nacido ya dentro del cuerpo. Es eso, el impulso” (Richards, 2005, pp. 158-159).

A partir de lo anterior el maestro polaco llega a una gran conclusión: para que una “acción física” llegue a ser una “acción física” esta debe fundamentalmente nacer en el interior del cuerpo, no desde una perspectiva eminentemente psicologista, sino más bien profundamente psicofísica. Con esto puede entenderse también,

por otro lado, que las acciones físicas no son bajo ninguna circunstancia un sistema de gestos o movimientos; los gestos para el director polaco nacen en las periferias del cuerpo y las acciones por el contrario emergen desde su interior (Ruiz, 2008), enraizadas orgánicamente por impulsos (deseos, anhelos) que las constituyen como experiencias de “vivencialidad” y no como dispositivos de “efectos” físicos.

La dinámica de “acciones, reacciones y puntos de contacto” (p. 388), como lo plantea Ruiz (2008), que Grotowski determina en la naturaleza energética y psicofísica de la actuación teatral, en el trabajo de las acciones físicas, se establece no por una conjunción de “intenciones” si no por el manejo adecuado de las “tensiones”. En el marco categorial del maestro polaco la tensión sustituye a la intención, pues para él es más importante el trabajo de las tensiones musculares precisas sobre el desarrollo de una acción que situar el trabajo actoral única y exclusivamente desde el lugar de la “voluntad”, el cual podría pensarse es más nebuloso y sobre el que se tiene menos control. Desde acá se abre una gran interrogante acerca de dónde pensar entonces “la técnica”, dónde se ubica, cuáles son los elementos que pueden ser trabajables y susceptibles de entrenamiento. Grotowski respecto a esta diferencia sustancial entre la tensión y la intención señala:

En/tensión: intención. No hay intención si no hay propiamente movilización muscular. Eso también forma parte de la intención. La intención existe incluso en el nivel muscular del cuerpo y está ligada a un objetivo fuera de nosotros. (...) Las intenciones están relacionadas con los recuerdos del cuerpo, las asociaciones, los deseos, el

contacto con los otros, pero también con las en/tensiones musculares. (Richards, 2005, pp. 161-162)

La acción es una respuesta tensionada y encarnada sobre las preguntas que propician su génesis, como ya habíamos señalado: qué, por qué y para quién. No obstante, estas mismas preguntas se modifican y varían cada vez que las acciones deban ejecutarse, es decir, el sentido reactivo de las acciones y los impulsos como detonantes nunca se fijan de ninguna manera. Una acción nunca se repite, justamente por eso, porque no es un mecanismo, es una respuesta. La acción se vuelve a vivir sobre una misma línea de trabajo que previamente se ha determinado, aunque exista una partitura fija esta no debe convertirse en una rutina si no en un esquema para activar la experiencia, para activar la regeneración misma de la experiencia.

Finalmente, otro de los puntos centrales que el maestro polaco señala como vital para perseguir el objetivo de la regeneración de la experiencia y por lo tanto huir de toda mecanización tiene que ver con el mantenimiento del contacto con los otros, en primera instancia con los compañeros de escena. Profundizar en el trabajo sobre la vinculación es algo que subyace en el trabajo que Grotowski se planteó sobre las acciones físicas y sobre la labor actoral en general, fue llegando a la conclusión de que gran parte del componente orgánico de los acontecimientos pasaba por acá, en ese mantenimiento sutil de la vinculación triangular, primero de los actores entre ellos y luego a partir de su conexión la inclusión de un tercero.

2.2.4 Eugenio Barba: la consolidación del entrenamiento psicofísico a través de la investigación antropológica

Luego de haber sido asistente de Jerzy Grotowski y figura clave de su equipo de trabajo en sus primeras etapas, en un momento crucial (1961-1964) de crecimiento y profundización de las investigaciones y estudios sobre lo actoral y lo teatral del maestro polaco, Eugenio Barba crearía su propio laboratorio de trabajo: el "Odin Teatret". Uno de los grupos que a la postre se convertiría en una especie de icono para muchos contextos teatrales alrededor del mundo, no solo sobre la producción estética y poética que los caracterizaría, sino que también sobre la formación y el entrenamiento sistemático, colectivo, colaborativo e intenso enfocado en labor actoral como eje central de sus proyectos. En ese sentido, el Odin Teatret también se transformaría en un referente poderoso para muchas escuelas, grupos, maestros, actores y actrices en general, en cuanto a ciertos principios de trabajo psicofísico, de rigor y disciplina, que todo actor y actriz debía de tener presente en su preparación independientemente de los estilos, poéticas o géneros sobre los que terminara trabajando.

Desde esta perspectiva podría pensarse la labor de Barba en términos de producción teórica, de investigación y de desarrollo de una pedagogía teatral específica, como un gran ejercicio de síntesis y traducción de los múltiples búsquedas, interrogantes y principios que habían ocupado a Stanislavski, Meyerhold, Lecoq, M. Chejov, y Grotowski, junto a la incorporación de conocimientos de culturas teatrales antiguas tanto de occidente como de oriente. Es decir, Barba levanta una matriz epistémica sobre la labor actoral en la que

convergen una serie de saberes interculturales sobre la escenificación de la presencia humana sin que exista entre ellos una jerarquización específica: las artes marciales, el manejo de instrumentos musicales, las acrobacias, el trabajo sobre la acción dramática, los cantos armónicos tibetanos, el circo, los textos clásicos, las danzas tribales, la rítmica, la danza contemporánea, entre muchos otros, que participan en niveles similares sobre el desarrollo de los actores y actrices de su grupo, en un trabajo de formación sostenido durante décadas.

Así como el samurai entrenaba el bushido durante toda su vida a través de la depuración de su arte como la expresión misma de su hacer, para Barba como para el Odin teatret el actor y la actriz deben entrenar toda su vida, pues el entrenamiento no es una preparación para un fin o para un resultado en específico, si no que este es el fin en sí mismo y sobre este emerge el arte teatral como consecuencia de esa constancia:

El training es un proceso de autodefinition, de autodisciplina que se manifiesta a través de reacciones físicas. Lo que cuenta no es el ejercicio en sí mismo – por ejemplo hacer flexiones o saltos mortales- si no que la justificación que cada uno da al trabajo, una justificación que, aunque sea banal o difícil de explicar con palabras, es fisiológicamente perceptible, evidente para el observador. (Barba, 1997, pp. 92)

Barba planteaba que aquello que importa para el oficio del actor no son los resultados parciales que van apareciendo a lo largo del camino del entrenamiento; por el contrario son más bien sus motivaciones más profundas, “los por qué” que lo mueven a desarrollar y practicar cualquier tipo de ejercicio o de técnica. Es decir, lo que determina el sentido teatral y que potencia el oficio del actor no es

solamente la creación de un virtuosismo psicofísico sobre ciertas técnicas en específico, sino que también lo es el crecimiento aún más profundo respecto a una epistemología sobre sí mismo, una indagación e investigación constante de su identidad como performer y de la evolución de sus capacidades aún por expandir y explorar.

El director-pedagogo italiano sistematizó el entrenamiento para su grupo en tres etapas distintas. En la primera fase el actor lo que enfrenta es un duro aprendizaje técnico, comandado por un maestro o veterano, con el que debe adquirir patrones de comportamiento, habilidades físicas y vocales que le otorguen las competencias necesarias para realizar y sostener espectáculos. En esta primera fase además el actor se adscribe a una cultura de trabajo y a una ética colectiva las cuales desarrollarán en él un sentido de adaptación y las capacidades de resistencia para elevar el proceso a otro nivel (Ruiz, 2008).

En una segunda fase luego de varios años de trabajo el entrenamiento se transforma en un asunto meramente individual, la responsabilidad del crecimiento recae fundamentalmente sobre el actor mismo y sus motivaciones, es él quien ahora debe de diseñar, elaborar y evaluar sus propios ejercicios. Esta es la etapa del reconocimiento profundo de los límites y la elaboración de los mecanismos personales para vencerlos o empujar sus fronteras, no se trata de una acumulación de técnicas sin sentido. Acá los resultados dejan de ser centrales y el proceso se convierte en un camino para la autodefinición y la consolidación de una identidad actoral (Ruiz, 2008).

Finalmente en la tercera fase el actor en pleno dominio de su oficio y de su identidad, al cabo de quince o más años de proceso, emprende un camino hacia la creación dramática desde su propio quehacer actoral. Este se ha vuelto un maestro tanto en las destrezas físicas y vocales como en las artes de la improvisación, en la interpretación de textos, en la construcción de temas narrativos y en la articulación de estructuras de acción, las cuales han dejado su dimensión de prácticas y ejercicios para transformarse en dispositivos de creación de materiales con alto valor artístico. El actor en este nivel es un productor autónomo de materias primas con las que el director puede contar para la elaboración de puestas en escena de un nivel mucho mayor de complejidad (Ruiz, 2008).

El teatro que produce el Odin se basa fundamentalmente en un fenómeno completamente lejano a la realidad o al régimen de lo cotidiano, por lo tanto los actores y actrices de su compañía transitan todo este proceso en la depuración de una presencia escénica extracotidiana sobre la cual se sostiene gran parte de su poética y el sentido de sus entrenamientos.

El trabajo sobre esta presencia extracotidiana supuso el desarrollo de saberes sobre el cuerpo que iban más allá de la lógica moderna occidental, la depuración de esta presencia escénica específica le hizo desarrollar a Barba una conceptualización sobre el funcionamiento del cuerpo teatral y su relación con la energía tanto externa como interna, que a la postre se ha convertido en uno de sus grandes aportes al desarrollo del arte escénico y la formación de actores. Barba comprende al cuerpo como una entidad energética dinámica, “el Bios”, que

opera como un todo hasta en los más mínimos movimientos e incluso en la utilización de la voz; no existe para él la separación mente/cuerpo de ahí la relevancia que tienen las aproximaciones a las artes marciales, las acrobacias y las tradiciones escénicas orientales.

De hecho, uno de sus conceptos fundamentales respecto al cuerpo surge de la disposición energética que este tiene en la mayoría de esas disciplinas y tradiciones, un estado de alerta corporal que dispone al cuerpo a estar profundamente preparado para ejecutar cualquier tipo de acción, sea esta sutil o potente, a esto Barba le llamó "Sats":

En el instante que precede a la acción, cuando toda la fuerza necesaria se encuentra lista para ser liberada en el espacio, como suspendida y aun 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 a actuar. Hay un compromiso muscular, nervioso y mental dirigido a un objetivo. Es la extensión o retracción de las que brota la acción. (Barba, 2005, p. 92)

El *sats* puede relacionarse con esa energía que tienen los animales cuando estos se encuentran al asecho, es decir, una energía comprimida en una determinada postura o posición física en la que el cuerpo se encuentra reteniendo el impulso de la acción que está por venir y que todavía no se ha manifestado. La posición o el estado inmóvil del animal que está por atacar o del samurái que está por desenvainar no contiene una energía estática y paralizada, por el contrario esta energía retenida es absolutamente potente y vital, así como fundamentalmente

extracotidiana; guarda la tensión interna necesaria para liberarse en el desencadenamiento de la acción inminente.

La energía retenida en esta posición o en el sats es para Barba el final y el inicio de toda acción, muy vinculado por cierto con lo que Meyerhold planteaba respecto a los ciclos continuos entre la “otkast y el “stoika”. Quizá para los dos maestros se trata de entender como el esquema psicofísico del actor conecta una acción con otra, desarrollando un flujo energético vivo que le impida a su presencia decaer cuando culmine con una acción y deba continuar con la siguiente. Así como el animal al asecho esconde la direccionalidad de su próximo movimiento el actor esconde sus intenciones sobre la acción en el sats, esta energía ambigua pero atractiva captura la atención del espectador y le permite al actor generar la sorpresa en cada una de sus cadenas de acciones:

Para hallar la vida de los sats el actor debe realizar una suerte de esgrima con el sentido cenéstesico del espectador e impedirle prever la acción que esta vez, deberá sorprenderlo. La palabra “sorpresa” no nos debe llevar a engaño. No se está hablando de un nivel de organización que concierne a los aspectos macroscópicos o más evidentes de la acción escénica. No se está hablando en fin, de un actor que intenta provocar estupefacción. Se trata de sorpresas subliminales que el espectador no advierte con el ojo de la conciencia, sino con el de sus sentidos, con su cenestesia. (Barba, 2005, p. 94)

En la búsqueda por la depuración de la presencia escénica Barba propuso desde sus planteamientos sobre la antropología teatral seis principios transculturales que, desde su perspectiva, rigen los procesos psicofísicos del “Bios” o del cuerpo en situación de representación. Estos principios no vendrían a ser dogmáticos ni

absolutos, pero sí indicadores sugerentes con los que puede contar el actor para sus investigaciones y su propio desarrollo:

Los principios que estudia la antropología teatral no constituyen la prueba de la existencia de una “ciencia teatro” o de alguna ley universal; son consejos particularmente buenos, indicaciones que muy probablemente resultarán de utilidad para la praxis teatral. Los “buenos consejos” tienen esa particularidad, pueden ser seguidos o ignorados. No son impuestos como leyes. O bien pueden ser respetados –y quizás sea este el mejor modo de utilizarlos– justamente para poderlos infringir y superar. (Barba, 1986, p. 198)

En primera instancia se encuentra el “principio de alteración del equilibrio”, el cual establece que fuera de la vida cotidiana la relación del cuerpo con la gravedad es mucho más sutil en cuanto a los desbalances, pesos y contrapesos con los que este se posiciona, se mueve y compone en el espacio. El equilibrio de un cuerpo en condición de escena debe de ser inestable, un equilibrio de lujo sobre el que se invierte un gasto mayor de energía y de destrezas psicofísicas con el objetivo de generar un juego de tensiones que le otorguen una vitalidad más potente para captar la atención de quien lo observa.

Por otra parte el “principio de la oposición” sostiene que la presencia escénica también se produce a través de fuerzas que se contraponen desde el cuerpo cuando este se dispone a ejecutar una acción. Dicho de otro modo: un cuerpo en acción es un cuerpo invadido por fuerzas en oposición. Este principio sin duda se relaciona de manera muy concreta con lo que ya Meyerhold había propuesto en la biomecánica y con lo que el mismo Barba plantea en cuanto a la energía animal de un cuerpo en estado de alerta o en “Sats”. En la genética misma de la acción

siempre hay algo dentro de su constitución que tira en la dirección contraria expandiendo o dilatando su rango y determinando un grado de sorpresa en la contradicción que se genera entre su inicio y su final. A partir de esta misma reflexión puede desprenderse el “principio de la coherencia incoherente”, el cual está relacionado con esa segunda naturaleza que el actor desarrolla durante el tiempo en el que se familiariza y se apropia de los códigos de una o más tradiciones teatrales. Es decir, este principio se consigue a través de la modificación de patrones de comportamiento y del esquema psicofísico mediante la práctica de esas formas de accionar y reaccionar propias de cada teatralidad, las cuales son incoherentes con la naturaleza biológica o social del actor pues estas incrementan el uso de la energía y le brindan una vitalidad con calidades y sensibilidades distintas a las de ese régimen. La maestría sobre esta incoherencia supone que la artificialidad en las acciones del actor se vuelve orgánica y coherente, y por lo tanto su presencia atractiva y creíble (Ruiz, 2008). En el pensamiento de Barba todos estos principios están funcionando al unísono y de manera simbiótica durante todo el desarrollo y la maduración del “bios escénico”.

Barba observó que cuando se trabaja sobre una presencia extracotidiana esta emerge también a través de la reducción, la simplificación o la edición de los movimientos, los gestos, las tensiones que pertenecen al universo de lo cotidiano, incluso las involuntarias. Es decir, “la omisión como principio” se transforma en una herramienta para generar acentos, énfasis o condensaciones sobre los comportamientos y composiciones que puedan impactar con mayor fuerza el

interés de los espectadores ante una presencia que desdibuja o desencaja lo habitual. La omisión depura energéticamente la presencia.

Relacionada con la omisión se encuentra también la “absorción como principio” la cual tiene que ver con la posibilidad de otorgarle a una acción una menor densidad y proyección en el espacio, pero que al mismo tiempo esta siga estando constituida por la misma intensidad energética y tónica de la acción que tiene como referencia (Ruiz, 2008). Esto tiene que ver con el trabajo de los impulsos que ya Grotowski había planteado y que Barba continuó profundizando, para él “a través de la absorción la energía que se iba a expandir en el espacio se convierte en una energía instalada en el tiempo. De esta forma, reutilizando esta energía que no se desarrolla en el espacio sino en el tiempo, incluso en la inmovilidad el actor es capaz de mantener viva su presencia escénica” (Ruiz, 2008, p. 436).

Finalmente en “el principio de las temperaturas de energía”, Barba propone que si bien el cuerpo humano en situación de representación opera con una mayor cantidad de energía esta debe de pensarse no necesariamente desde el incremento cuantitativo, sino más bien desde las posibilidades de modificación de ese exceso. La energía debe de experimentarse en el trabajo actoral como una cualidad o un flujo que puede modelarse, por eso es que el actor al contar con ella de manera cualitativa la activa mediante la imagen de la temperatura. Así como conocemos las gradaciones que se establecen entre los polos del frío y el calor y la forma en cómo opera este fenómeno mediante las leyes de la termodinámica, de la misma forma el actor debe de transitar y conocer en su trabajo toda la gama que le ofrece a su presencia el abanico de la energía en todos sus extremos:

[...] hay que reconocer que esa insistencia sobre los extremos está en función de la claridad del discurso y no de la eficacia práctica. Si en la situación de trabajo se insiste sobre los polos extremos, lo que se obtiene solamente es técnica enloquecida. Para comprender los criterios que pueden orientarnos a modelar conscientemente la energía es importante insistir sobre la polaridad como *kerasy manis*, *Animus* y *Anima*, sol y medianoche, *lasya* y *tandava*, blanco y negro, llama y hielo. Pero para traducir esos criterios en la práctica artística no hay que trabajar sobre los extremos, si no sobre la gama de matices que se encuentran en medio. Si esto no sucede, en vez de componer artificialmente la energía para construir la organicidad de un cuerpo en vida, se produce solamente la imagen de artificialidad. (Barba, 2005, p. 106)

Las calidades diferentes de energía implican por lo tanto diversas gradaciones en el movimiento, las acciones, los gestos, las reacciones y recepciones del actor, pero lo más interesante de la perspectiva de Barba en cuanto a esto tiene que ver con el hecho de que para él finalmente el trabajo con la energía está poderosamente vinculado con las dimensiones interiores del actor y no solo con la proyección exterior de sus acciones. Es decir, la energía en el actor es una proyección de su pensamiento, si esta es modelada su pensamiento lo es también, y este en el territorio de lo escénico, como lo señala Barba (2005) “es remodelado, puesto-en-visión para el espectador” (p. 111).

La energía será viabilizada escénicamente a través de una configuración compleja entre dimensiones internas y externas que conformarán una partitura de acciones diseñada desde la propia dramaturgia del actor. El trabajo de la energía está fundamentalmente vinculado con el trabajo de la acción, esto si se quiere puede pensarse o valorarse como el epitome de la vertiente psicofísica que se desarrolla durante todo el siglo XX.

Con esto el maestro italiano construye una síntesis de saberes sobre la que convergen las reflexiones de Stanislavski, Meyerhold, Grotowski, Chejov y los representantes de la vertiente gestual como Etienne Decroux y Lecoq, todos a los cuales les pareció que la calidad de la presencia depende de la precisión, depuración e intensidad de la concatenación o partitura de acciones físicas.

Los antecedentes de la profesión del actor en el siglo XX como coordenadas histórico-epistémicas sobre nuestros objetos de estudio:

En el contexto de estas dos vertientes, en las cuales se articulan todos los marcos categoriales de los maestros que hemos revisado, se ubican los dos objetos de estudio de esta investigación. Estos antecedentes son relevantes para este estudio en el sentido de que nos parece fundamental reconocer las matrices epistémicas que históricamente han venido influenciando los modelos de formación y creación actoral que actualmente existen en múltiples contextos de desarrollo y de prácticas teatrales. El modelo formativo de la Escuela de Artes Dramáticas y la propuesta pedagógico-actoral de Raúl Serrano efectivamente beben de todos estos marcos categoriales, de una u otra manera, aunque en cada una haya más énfasis de los planteamientos de un maestro respecto de otros.

El legado de estos grandes clásicos sobre la investigación y la consolidación técnica de la actuación como disciplina epistémica es innegable. Cualquier método formativo actual debe de situarse en un diálogo o en una discusión con muchos de los planteamientos y hallazgos llevados a cabo por todos estos investigadores-directores-pedagogos. Sería muy difícil que una escuela actoral hoy parta de la

negación absoluta de estos caminos recorridos en el siglo XX europeo y estadounidense. Incluso, aunque efectivamente hayamos decidido situarnos en el contexto teatral latinoamericano respecto a nuestros niveles de desarrollo, de hallazgos propios y de obstáculos que solo conciernen a nuestros entornos, no podemos no reconocer el sedimento histórico que proviene de las vertientes de profesionalización y de desarrollo epistémico teatral que emergieron primero desde los contextos de esos maestros. Superarlos implicaría en principio, por lo menos, reconocer qué de sus planteamientos todavía tiene ecos en nuestros caminos. Cualquier disciplina tiene sus referentes clásicos y los espacios específicos de su génesis, que podamos situarnos históricamente respecto a ellos no significa tampoco que les debamos una obediencia ciega.

Las numerosas investigaciones de Raúl Serrano son ejemplo de ello. Durante años se adscribió a la vertiente Stanislavskiana e intentó llevarla a las máximas consecuencias en cuanto a los planteamientos del maestro ruso. Sin embargo, luego de décadas de experimentación y de estudio sobre lo Stanislavskiano, Serrano llegó a la conclusión de que este debía ser superado, que debían darse ya saltos cualitativos no solo en relación con lo planteado por el mismo Stanislavski sino que también por todas aquellas interpretaciones y reinterpretaciones que se hicieron de sus postulados posteriormente. La propuesta pedagógico-actoral de Raúl Serrano es de hecho una propuesta de corrección o de evolución de la vertiente Stanislavskiana-conductual.

Los antecedentes que hemos revisado en este apartado son fundamentalmente las coordenadas epistémicas de los dos modelos que analizaremos en el desarrollo de esta investigación.

3. Marco Teórico: la actuación teatral como problema técnico

La perspectiva teórica sobre la actuación teatral que se abordará en esta investigación para el posterior análisis por contraste de los objetos de estudio que se han escogido, se trata de una propuesta de conceptualización sobre principios generales respecto a la actuación como problema teórico y metodológico elaborada por Aldo Rubben Prico en su obra “Sostener la inquietud: teoría y práctica de la actuación teatral según una retórica escénica” (2015). En este tratado, además, el autor vincula sus planteamientos con otras ramas de saber como lo son la fenomenología de la percepción, las conceptualizaciones sobre la acción actoral de Samuel Selden, la psicología de la percepción de la Gestalt, la filosofía del teatro de Jorge Dubatti, las ciencias cognitivas y las neurociencias vinculadas al entendimiento de los fenómenos teatrales estudiados por Gabriele Sofia, situación que para los objetivos de este estudio es bastante idónea en cuanto a la aproximación de un marco categorial robusto, diverso y en cierta forma alternativo sobre una teoría de la actuación y la formación de actores que funcione como dispositivo específico de análisis.

Se ha seleccionado la perspectiva teórica de Pricco (2015) debido a que esta elabora un esquema de entendimiento de la actuación teatral que balancea de manera adecuada muchos de los principios y hallazgos que los maestros del siglo XX encontraron, construyendo una propuesta o un modelo conceptual que puede adaptarse a diversos métodos de enseñanza de la actuación y del trabajo creativo actoral. En dicha propuesta el autor evidencia ciertos criterios, que para esta

investigación son claves, sobre los procesos que debe desarrollar un actor o una actriz durante su formación, entrenamiento o creación de puestas en escena, separándolos o comprendiéndolos más allá de los estilos, del desarrollo de poéticas o de ideas estéticas. El objetivo de su planteamiento es el de situar a la actuación teatral como elemento epistemológico y objeto de estudio lejos de la atmosfera especulativa que se ha generado sobre esta en distintos contextos en los que se le ha adscrito, de manera arbitraria y monolítica, a una determinada estética o a un determinado universo poético como explicación última del fenómeno y su desarrollo técnico.

Pricco sostiene que debe delimitarse la problemática en aquellos elementos centrales sobre la actuación que deben operar de manera contundente en cualquier situación escénica y sobre cualquier imaginario de índole estética, es decir una línea teórica que pueda dar cuenta de “la actuación” -o que por lo menos genere interrogantes sobre esta- como un dispositivo que *confronta los aparatos perceptivos de los otros* capaz de vincularlos psicofísicamente, a partir de dicha confrontación, con ficciones escénicas que se encarnan y se experimentan como verdad en la “realidad otra” del convivio:

Nuestro universo se restringe al ámbito de la confrontación somática en situación performática y el estudio de una de esas conductas, la de ficción, capaz de influir en los destinatarios de un acontecimiento teatral. Esta perspectiva asume una dualidad del problema ya que no estamos frente a un “en sí” del comportamiento actoral sino frente a un “en relación con” de la “relación teatral” propia del convivio, de manera que las preguntas a formular tendrán en cuenta la permanente vinculación del discurso composicional en tiempo y espacio del agente escénico con su eventual recepción (Pricco, 2015, p. 23)

La perspectiva teórica de este autor ofrece una mirada sobre el trabajo actoral poco común respecto al contexto de trabajo y análisis que esta investigación enfrenta. La premisa central de esta propuesta se basa en una necesidad técnica sobre la actuación que para cualquier sistema de formación o de teoría sobre el trabajo del actor es innegociable: la no suspensión del interés en el entorno de una copresencia sujeto escénico-sujeto destinatario (Pricco, 2015). En ese sentido, desde el pensamiento de Pricco la actuación en primera instancia vendría a ser la capacidad que un individuo desarrolla para hacer que los otros no solo posen su atención sobre él sino que también les provoque el deseo de seguir espectándolo; de seguir viendo, de seguir escuchando, de *construir presente* junto con ellos y de poder mantenerlos siempre en “espera”.

Desde esta mirada, se advierte entonces que lo que nos debe ocupar sobre la actuación como problema de estudio no está en su representatividad (sea en dinámicas de representación o presentación), tampoco en la comprensión o deconstrucción metafórica que se haga de esta, ni mucho menos en explicaciones que se realicen desde lecturas semióticas o pertenecientes a algún “lenguaje” determinado, pues el problema de la actuación tiene que ver mucho más con las posibilidades y opciones de seducción que esta construya, que con teatralidades específicas de alguna u otra época (Pricco, 2015). Efectivamente, se trata pues de centrar la mirada en la consistencia de esa relación, en preguntarnos por aquello que “sostiene” tal consistencia en la situación específica de lo teatral, en comprender que modificar la percepción de los otros como construcción de una

alteridad convivial es el objeto de trabajo clave de la actuación y al mismo tiempo su desafío, tal y como a continuación Pricco lo explica:

En ese sentido, incluimos la actuación (y por ende, la puesta en escena en su totalidad) en una retórica escénica, habida cuenta del hecho de que lo que las vuelve prácticas convergentes es la imperiosa necesidad de la construcción y el mantenimiento de alteridad y empatía por medio de la conmoción, el deleite, la manipulación y la persuasión: seducción de índole estética, pre y paracognitiva. Un actor es un cuerpo innecesario que está obligado, conminado a devenir imprescindible. Tendrá, entonces, que capacitarse y adquirir las capacidades y habilidades procedimentales -que desembocan en una ética- que le otorguen el poder de convocar y mantener sensorialidades, atenciones, adhesiones ajenas (Pricco, 2015, p. 24)

Se puede entonces pensar la actuación teatral a partir de las relaciones que se establecen entre los procesos y herramientas de seducción de los agentes escénicos con las estructuras perceptivas de los espectadores, a partir del modo en el que devienen modificadas dichas estructuras cuando se alteran los procesos somáticos, proxémicos, lúdicos, quinesésicos y gestuales del actor (Pricco, 2015). Es decir, preguntarnos sobre la actuación no como un sistema de representación o de presentación de formas y contenidos, sino como un dispositivo de vinculación de estructuras perceptivas, de programas motores, espacios de acción compartidos, encarnaciones conjuntas y mundos co-constituidos que suscitan el deseo profundo de permanecer ahí, en el tiempo y el espacio de lo extracotidiano. Esta es la línea sobre la técnica actoral y su papel en la formación de actores que, desde Pricco, le interesa abordar a esta investigación.

3.1 “Actuar”: el ejercicio no natural de un cuerpo innecesario

Es muy común encontrar hoy, en ciertos contextos institucionales o teatrales, explicaciones sobre el fenómeno de la actuación que, por lo general, lo relacionan principalmente con el “ejecutar” correctamente las palabras, acciones, conductas y estados psicológicos, con el “crear” imágenes mediante el cuerpo y “comunicar” emociones a través de ellas, o con el simple “estar” de un cuerpo en el espacio vacío o en un lugar convencionalmente escénico. De igual forma en ese mismo tipo de contextos, se le suele relacionar al trabajo actoral también con la “exhibición” de comportamientos histriónicos o estados alterados de las energías corporales, la “representación” de narraciones o situaciones de ficción, o la “fabricación” de semiosis y discursos a través de dispositivos performáticos. Sin embargo, es fundamental reconocer que aunque la actuación pueda contener alguna dosis de estos elementos, estas explicaciones no abordan la complejidad del fenómeno ni mucho menos centran su mirada en la dimensión clave que debe ser comprendida para poder pensar el trabajo del actor como arte y como “técnica”.

Para Pricco, actuar no es hablar, no es representar, no es un mero situarse frente a los otros en un espacio no cotidiano, no es la construcción de un mecanismo psicofísico que proyecte significados o sentidos codificados culturalmente sobre un determinado referente, *la actuación no es en primera instancia un vehículo de comunicación.*

Ahora bien, ¿si nada de lo anterior tiene que ver con la actuación de qué se trata entonces? ¿Cuál es el sentido fundamental que nos debe de importar si nuestro objetivo es ubicarla y diferenciarla como disciplina en términos de su técnica

específica?, Pricco señala lo siguiente respecto el teatro y la actuación como fenómenos artísticos que contienen su propia y particular especificidad:

[...] trascienden el hecho de ser un referente de otra cosa, de ser el vehículo de un concepto, el signo de una opinión o el símbolo de un sentimiento particular. Más bien, el hecho teatral – con el eje de la actuación- configura un acontecimiento de múltiples estímulos que va más allá de un pasaje de datos vertebrado en la expresividad, puesto que la semiosis y la producción de sentido son solo uno de los estadios del fenómeno. En todo caso, ha de ser la dimensión pragmática del discurso la que podría, retóricamente, postularse como clave de explicación de la seducción inherente al mantenimiento del convivio. (Pricco, 2015, pp 52-53)

La actuación teatral, por lo tanto, debe de aprenderse y aprehenderse en el sentido de *esa trascendencia*, sabiendo reconocer que sus fronteras no son necesariamente las de la comunicación, ni las de la construcción de discursos que sean solamente “legibles”. La ejecución de acciones y la creación de espacios escénico-teatrales tiene como objetivo la construcción de sentido sí, pero haciéndolo a través de otros rieles o a través de otros regímenes de experiencia que superan las fronteras del lenguaje. Evidentemente bajo ese argumento, la ejecución de las acciones, la creación de espacios escénicos, el trabajo de la voz y la palabra, así como la producción de conductas histriónicas verosímiles no podrían ser un fin en sí mismo, estas serían simplemente los medios técnicos para abordar la verdadera problemática o el verdadero fin sobre el que está implicada la actuación teatral.

Esta trascendencia que el hecho teatral tiene por sobre los fenómenos comunicativos convencionales es también comprendida y señalada por el filósofo

teatral Jorge Dubatti (2007) quien en lo que va del siglo XXI se ha dedicado a construir una teoría sobre el teatro centrada fundamentalmente en el elemento de la experiencia convivial. Para Dubatti el teatro es un lugar donde se multiplican las subjetividades en torno a la poesis, un espacio en el que se funden y se crean micro políticas y micro poéticas en el seno de una “cultura viviente”.

En sintonía con lo que anteriormente mencionábamos, siguiendo las ideas de Pricco, Dubatti lo que señala con contundencia es que efectivamente el teatro es un lugar para la experiencia anterior al lenguaje, en el que, además, se resguarda una escala humana arcaica, la cual nos acompaña desde nuestros inicios como civilización y como especie (Dubatti, 2007).

En el marco de esta perspectiva filosófica se reafirma lo que Pricco señala en cuanto al teatro como un fenómeno que rebasa al hecho comunicativo en sí, diferenciándolo incluso de la dinámica claramente comunicativa que pueden tener otras disciplinas artísticas:

[...] a diferencia de la literatura escrita, del cine o de la plástica, [el teatro] ofrece por su naturaleza convivial una experiencia que es mucho más que lenguaje. Una experiencia que hunde sus raíces en la misteriosa autopercepción de las presencias corporales, el tiempo y el espacio vivientes. “Que el hombre no sea desde siempre hablante, que haya sido y sea todavía *in-fante*, eso es la experiencia, afirma G. Agamben (Infancia e historia). El mejor teatro se cuece en el fuego de la infancia, el fuego que funde presencia, lenguaje y experiencia pero que se inclina también en la experiencia anterior al lenguaje. (Dubatti, 2007, p. 26)

Si se parte por lo tanto de la negación de los “lugares comunes” que más arriba mencionábamos como definiciones o explicaciones sobre el trabajo del actor -

comprendiendo que el sentido profundo del trabajo actoral no pasa por el mero hecho de la “expresividad” o la transferencia de datos- lo que debe de entenderse es que el arte de la actuación tiene mucho más que ver con la capacidad que poseen uno o más individuos para mantener un convivio en el que otros han sido invitados a “espectar”, que con decir correctamente los textos, generar credibilidad en una conducta ficticia o producir operaciones semióticas intelectualmente relevantes.

La dimensión clave que más arriba mencionamos para pensar el trabajo del actor como arte y como técnica apunta entonces hacia el aprendizaje en el manejo de las tensiones que unos cuerpos pueden generar sobre otros a través de la transgresión, el exceso o el rompimiento de “*lo corriente*”. En ese sentido, la actuación teatral sería desde esta perspectiva aquel arte que entrena a unos cuerpos para que puedan provocar sobre otros el deseo de participación, construyendo una relación erótica que debe de fundarse, de manera técnica, en la aparición de un universo extra cotidiano compartido. Un universo que además, cabe destacar, solo puede sostenerse si este no transita por lo previsible, por lo evidente y por lo obvio:

Si un espectador es inducido a posar su atención en el suceso escénico, es porque allí hay algo que excede lo corriente. Nadie es convocado a mirar lo habitual y lo reiterado. La relación erótica (en términos de provocación, de deseos de mirar, escuchar y participar en el espectador), basada en impulsos primarios, apela a la transgresión de algún preliminar o supuesto, interpela a la percepción del auditorio mediante la alteración de una forma o un ritmo o a través de la aparición de una promesa o ante la inminencia de violación de algún patrón, de alguna simetría o monotonía, algún equilibrio en riesgo de ser quebrantado [...] En el trámite de recuperación de una armonía perdida se fundamenta la atención del

espectador, ya que son, justamente pujas no resueltas, tensiones, las que despiertan el deseo de *completitud*, la curiosidad por conocer el resultado, el producto de una lucha entre entidades de ficción (Pricco, 2015, pp. 54-55)

Más allá de cualquier objetivo narrativo, discursivo o hermenéutico que contenga una puesta en escena, lo que esta persigue de manera incontrovertible es la transformación de los espectadores en sujetos dispuestos a “la espera y la expectativa”, sujetos “deseantes de desear” sobre los cuales, en el ejercicio de seguir deseando, el sentido del *tiempo* deviene o se entremezcla con en el de la *acción*. La creación de esa “espera” es la acción central inherente al fenómeno teatral independientemente de su figura estética, de su estilo o de su marco ideológico, esta es el elemento clave de su potencia ritual. Se trata de una espera especial, una espera posible, porque el tiempo al fundirse con la acción se relativiza y se transforma en un *tiempo otro*: el tiempo del deseo. Tal y como lo señala Luciano Mariti en un lúcido ensayo sobre el valor y la dimensión poderosamente profunda que tiene del tiempo en los territorios de la experiencia teatral:

E incluso sin tener en cuenta los estímulos a la reflexión que suscitan los estudios cognitivos y neurocientíficos, todos sabemos de hecho, que cada vez que una acción o una escena presentan una suspensión temporal, en la conciencia del espectador se afirma la necesidad de inventar el proceso que la colmará. Por lo tanto, el tipo de discontinuidad basado en la suspensión es el único modo estratégico de configurar una espera/expectativa, para prometer una renovación, la satisfacción de un deseo, o bien, sociológicamente, de una necesidad. Es el único modo que permite captar el tiempo como proceso y transformar al espectador en un sujeto que desea y que gracias a su disponerse a la espera/expectativa descubre el deseo de desear y transforma la flecha del tiempo en la flecha de la acción. (Mariti en Sofia, 2010, p. 142)

En el teatro los espectadores no observan, no son observadores en el sentido común que se le suele dar a esta palabra o a este concepto hoy en día. De acuerdo a esto, la actuación teatral como una técnica que debe ser aprendida debe tratarse, desde la perspectiva de Mariti, de una disciplina que sepa producir ese tipo de “esperas lúdicas” en los cuerpos del auditorio. ¿Qué significa aprender a crear un tipo de espera que genere goce y sostenga la atención de los demás? ¿De qué forma el trabajo actoral propicia que una persona atraviese las dimensiones del régimen de experiencia de su cotidianidad para introducirse en las dinámicas artificiales del performance? La experiencia sobre el tiempo que la actuación teatral puede generar transita una línea delicada entre las esperas de placer y las esperas de sofocación propias del aburrimiento. El *sentido profundo del tiempo* dentro de una técnica de actuación es absolutamente fundamental, más allá de los lugares comunes estilísticos que se emitan sobre el “tempo” o las indicaciones mecanizadas que se ordenan sobre el ritmo de “sketches”, “gags” o “transiciones psicológicas estandarizadas”. Esa profundidad del concepto lo expresa Mariti a continuación, con las siguientes palabras:

Tiempo de una espera, de una suspensión omnívora, imposible de medir y, por tanto, imposible de cumplirse, de definir. Eso que provoca incluso un aspecto meta teatral que nos dice: no es aquello que sucede en el suceder del tiempo del espectáculo, sino es el propio tiempo el que sucede. Por lo demás, el esperar tiene la misma etimología que *spectare*. En el teatro se observa con atención (ad-tendere) porque se tienen expectativas, horizontes de espera. Es el mismo carácter específico del tiempo teatral que Peter Szondi ha definido como un “everlasting now”, es decir, una “sucesión absoluta de presentes” es más bien un esperar porque el espectáculo avanza por hipótesis y, por lo tanto, se abre a cada instante al futuro en la

coalescencia con un presente que convive con el pasado. Además, ¿no significa quizás seducir encarnar, a los ojos del otro, su propia espera? Algo que, en la seducción intencional, implica, inevitablemente, un disfraz. Ser atraídos por algo que se sustrae (sobre todo en aquello que se considera “por descontado”) es el aliciente de la fascinación teatral (Mariti en Sofia, 2010, p. 143)

Siguiendo el pensamiento de Pricco como el de Mariti se puede concluir y afirmar que en los territorios de la experiencia teatral los cuerpos de los actores para poder encargarse y sostener en el tiempo una tensión-atracción hacia los otros, más que luchar por ser cuerpos *legibles* lo que deben de hacer en definitiva es trabajar para transformarse en cuerpos *encarnados*; que encarnen una erotización y una seducción proyectada hacia el público mediante sus acciones y el matiz de las diversas temporalidades que las atraviesen.

La noción de encarnación que está presente en las ideas de Mariti como en la perspectiva teórico-teatral que Pricco desarrolla está fundamentalmente vinculada con el concepto que los estudios neurocientíficos y cognitivos de Francisco Varela, Evan. Thompson y Eleanor. Rosch (1991) han denominado como la “enaccion o cognición encarnada”, en el que la noción de “acción representacional” es sustituida por la noción de “acción encarnada” (Sofia, 2015, p. 52). En esta otra matriz epistémica lo que se propone es la superación de las barreras de contraposición que se han creado entre la percepción y la acción, como si la una y la otra ocurriesen en dimensiones separadas y ajenas. En ese sentido Varela (1991) y colaboradores consideran que “la red neuronal no funciona como una calle de sentido único que conduzca de la percepción a la acción. La percepción y

la acción, lo sensorial y lo motriz, están en conexión recíproca como patrones sucesivamente emergentes y mutuamente selectivos”. (p.168). De este paradigma de comprensión científica, y posteriormente con el descubrimiento y estudio del sistema de las neuronas espejo, ha sido posible constatar que efectivamente *toda percepción* que los seres humanos tienen sobre el mundo es, a su vez, una acción sobre el mismo (Sofia, 2015, pp. 158-161).

La vinculación que se establece entre actores y espectadores al abordarse desde esta perspectiva supone, por lo tanto, la no separación entre *lo que hacen los actores y lo que perciben los espectadores*, ya que al estar en conexión a través de acciones encarnadas, con una intensidad mucho mayor a las de la vida cotidiana, todo aquello que el actor está haciendo lo está haciendo el espectador en la dinámica neuronal de sus programas motores, pero solo si el trabajo del primero es convincente. Es decir, es menos preciso pensar en una empatía, una identificación emotiva o en una lectura pasiva sobre lo que el actor hace, pues lo que sucede, desde este punto de vista “emboided”, es que todos en el auditorio están encarnando las acciones a través del actor, quien a su vez también está encarnando las acciones del público en una relación recíproca inevitable. Como toda relación puede marchitarse o florecer en el tránsito de su crecimiento, no obstante, como lo advierte Pricco, la técnica del actor de acuerdo a sus capacidades de dilatación de sus acciones y la vinculación con el público funcionaría como el abono del que dependerán tales florecimientos o marchitamientos:

Por ende el actor y su entorno están obligados a provocar en los receptores una considerable cuota de caída de reflexividad, a absorber las distancias e inducir a un vivir la escena al mismo tiempo que la actuación y su espacio dejen percibir que se trata de una ficción: “un ver-viviendo al tiempo que un ver-mirando es lo que la representación exige del espectador para alcanzar toda su efectividad (Salabert, 1990: 86)”. (Pricco, 2015, p. 59)

La actuación teatral como problema técnico vendría a significar entonces la necesidad de un aprendizaje que desarrolle habilidades específicas sobre la encarnación de acciones, sentidos y significaciones que incidan de manera eficiente en la modificación de la percepción de los espectadores, y en términos de que esa modificación implique el sostenimiento de un convivio en el cual dicha encarnación, a su vez, debe de constituirse como colectiva.

3.2 Nociones sobre la actuación desde las neurociencias y las ciencias cognitivas en la propuesta de Pricco

La noción de acción encarnada tomada desde otros saberes teóricos y científicos ajenos al arte teatral sin duda es un aporte potente en la propuesta que Pricco elabora sobre la actuación y la formación actoral como problemáticas de estudio. Esta reafirma con contundencia lo que el autor sostiene respecto al valor de la vinculación en términos de la calidad del convivio, o sea de que el actor tiene que formarse y prepararse siendo siempre consciente de que los aparatos perceptivos de los otros no existen separados por una “cuarta pared” o por una jerarquía de pretensiones estéticas, por el contrario estos más bien son parte fundamental del cuerpo tensionado del actor; componentes esenciales de su propio organismo o “bios-escénico”.

Respecto a lo anterior, los estudios en ciencias cognitivas y neurociencias en las últimas décadas han ofrecido luces precisas sobre los procesos de percepción y recepción que los seres humanos establecen con sus entornos naturales y culturales. Las reflexiones que esto ha suscitado en el mundo de las artes, y sobre todo en el de las artes teatrales ha sido bastante fructífera y de gran revuelo respecto las nociones y transformaciones que han podido potenciar, sobre todo en las dimensiones prácticas y técnicas de la disciplina.

Uno de los principales referentes en cuanto a estas líneas investigativas es el de los estudios desarrollados por Francisco Varela (1991), biólogo e investigador chileno en el ámbito de las neurociencias, las ciencias cognitivas y la filosofía de la mente, quien de la mano de importantes pensadores y científicos como Humberto Maturana (1973), ha desarrollado relevantes hallazgos y perspectivas teóricas sobre los universos cognitivos humanos, las bases biológicas del conocimiento y los mecanismos neuronales asociados a los fenómenos conscientes.

Para Varela y colaboradores (1991), por ejemplo, la acción-percepción es comprendida como un nodo a través del cual se manifiesta el mundo, siendo “el mundo” la propia estructura sensoriomotora del perceptor y *no un ente preestablecido e independiente*. Según los hallazgos teóricos y experimentales de estos investigadores son las estructuras perceptivas las que determinan las posibilidades de acción y de relación-regulación con los eventos ambientales. Es decir, nos encontramos en un mundo en el cual estamos implicados como cuerpos y lo construimos-participamos como agentes del mismo:

Usando el término *encarnado* intentamos resaltar dos ideas: en primer lugar, el hecho de que la cognición depende del tipo de experiencias que se derivan por poseer un cuerpo con diversas capacidades sensoriomotoras y, en segundo lugar, el hecho de que tales capacidades sensoriomotoras individuales están, a su vez, incorporadas dentro de un contexto biológico, psicológico y cultural más amplio. Utilizando el término *acción* intentamos poner el acento una vez más sobre el hecho de que los procesos sensoriales y motores, la percepción y la acción, son fundamentalmente inseparables en la acción que se vive. (Varela, Thompson y Rosch, 1991, p. 206)

Esto para la teoría teatral es sumamente esclarecedor, ya que por ejemplo no es lo mismo que el actor asuma su trabajo desde la pretensión de ser leído y descifrado por un público al que se le asume distante o jerarquizado respecto al hecho escénico –como si este tuviese la “obligación” de saber interpretarlo- , a que por el contrario lo asuma más bien desde la necesidad de vinculación con el auditorio y la posibilidad de seducir-modificar la percepción de los otros, sabiendo que de eso depende su propia existencia como interprete.

La interpretación existe no como “ejercicio de lectura” si no como “realidad psicofísica encarnada”. Desde esa vinculación el actor debe ser consciente de que en principio él es un cuerpo o un objeto absolutamente innecesario para los otros, quienes están ahí frente una situación lejana a toda lógica natural, con la totalidad de sus sistemas biológico-cerebrales prestos a abandonar dicha no-naturalidad de manera inmediata a menos de que algo les capture, ya que si es a través de la estructuras perceptivas que accionamos o regulamos el mundo, es a través de estas, también, que podemos abandonarlo, tal y como lo señala Pricco a continuación:

Hay que fabricar la necesidad. De eso se trata actuar. De hacernos imprescindibles a los sentidos del otro. De cautivar con la mera presencia, de fascinar con el uso controlado de nuestro cuerpo en el tiempo y en el espacio. Si los otros no son convocados por nuestra presencia el acto teatral no sucede, puesto que no surge la expectación imperiosa fundante de la teatralidad [...] el actor está obligado –por su confrontación convivial- a incidir en los receptores, en los interlocutores, en los espectadores de su presencia mediante una solicitud constante de carácter imperativo: “véanme”, “óiganme”, “quíranme”. Si bien las dos primeras exigencias resultan inherentes a lo más elemental de la lógica perceptiva, la tercera se vincula con la empatía por la cual, independientemente de toda deducción o inducción, el individuo escénico atrae, causa un cierto placer y no un rechazo que provoque la fuga del público. (Pricco, 2015, p. 56)

Ahora bien, esa comunión perceptual evidentemente sí obedece a una compleja concatenación de acciones que implican la participación de la voz, los gestos, las transferencias energéticas, los movimientos, las palabras, las imágenes, sobre los cuales efectivamente el actor trabaja, no obstante si lo no lo hace desde la necesidad de vinculación con el auditorio como matriz de todos esos elementos -a través de un desajuste en la percepción de los otros- esta concatenación sería débil y cada una de las acciones por separado no serían más que accesorios poco funcionales para el cometido central sobre el que Pricco (2015) insiste: “desviar el curso natural de la vida hacia el flujo artificial de la performance (p.45).

Si el actor trabaja para generar un “desajuste” en la percepción cotidiana del público tiene la oportunidad de producir un espacio vacío sobre esa recepción; un punto ciego que le otorga la posibilidad-necesidad al espectador de llenarlo o de completarlo de alguna forma. Es decir, desde el *desajuste o desvío como juego* se construye una interrelación en la que se le insta al espectador a reconocer al

teatro dentro de sí mismo, sacándolo de ese lugar de visitante ajeno en el que se supone ha sido invitado a observar.

La percepción de los espectadores no puede comprenderse como un proceso automático generado de manera unilateral por la expresividad del actor. El ejercicio de recepción-interpretación que ejerce el espectador sobre el hecho escénico puede interpretarse como la acción que su propio cuerpo espectador desencadena para recomponer el equilibrio armónico de aquello a lo que se enfrenta y que en los territorios de lo teatral es roto una y otra vez. Respecto a eso, Mariti refiriéndose a esta interrelación como un elemento fundamental de las artes teatrales a ser tomado en cuenta principalmente por el trabajo actoral, señala lo siguiente:

En estos últimos tiempos se ha profundizado de modo sorprendente en el conocimiento de las técnicas del actor, pero aún así, la percepción se ha considerado un efecto inducido simétrica y automáticamente por la expresividad del actor y no como el otro e inevitable polo dialéctico de una interrelación viviente y compleja. Hoy en día estamos convencidos de que la percepción es constructiva y no representativa: el espectador produce sus propias percepciones, que son más de lo que se limita a detectar. Nadie es un invitado en el teatro, sino que cada uno alberga el teatro en sí mismo. Sabemos que el *Leib*, el cuerpo viviente y vivido del espectador, se instala cenestésicamente en el mundo teatral que habita; que es capaz de conservar engramas, y, por lo tanto, de generar recuerdos; que es constantemente intencionado y semánticamente móvil. Y finalmente podemos decir también que la percepción no es una cuestión óptica, sino conectiva, es el “estar con”. (Mariti, en Sofia, 2010, p. 138)

Como hemos dicho, en los territorios del teatro el sentido de mundo que se experimenta desde las estructuras perceptivas humanas es violentamente otro; el

hecho escénico, cuando logra su cometido, “agrede” de tal forma a los sistemas neuronales que estos terminan siendo capturados en un juego de imprevisibilidades y llevados a un estado de goce fuera de su lógica funcional. Los estudios y experimentaciones sobre las neuronas espejo -señala también Mariti- han contribuido a legitimar estas afirmaciones que se realizan sobre las relaciones perceptivas que se desencadenan en la realidad particular y dilatada del teatro. Según estos hallazgos científicos contamos como especie con un sistema de programas motores, a nivel cerebral, que opera de manera pre-reflexiva y pre-cultural, el cual permite que las interrelaciones que establecemos con los otros y con el entorno se produzcan siempre en un espacio de acciones compartidas o en un espacio de encarnación con el mundo:

El descubrimiento del Sistema de las Neuronas Espejo, que ha legitimado científicamente muchos conocimientos, fruto de la práctica teatral, nos permite dar algún paso hacia adelante. Como todos saben, se trata de un sistema que regula –a nivel *pre-reflexivo, pre-cultural*- las relaciones interpersonales a través de un proceso de simulación, que genera no solo en quien actúa, sino también en quien observa “un espacio de acción compartido”, un mismo estado de modificaciones motoras, corpóreas y emotivas. El mecanismo funcional situado en la base del doble patrón de activación de las neuronas espejo es una “simulación encarnada” (embodied simulation), que produce, a su vez, una “sintonía intencional” interpersonal. No se trata de un automatismo del comportamiento. No es molde. No es la odiada imitación. No son los cuerpos legibles, sino los encarnados los que atraen al espectador, permitiéndole penetrar de manera totalmente inconsciente el mundo de otros e instaurar un vínculo directo con el actor, según una necesidad biológica y no según un automatismo. (Mariti, en Sofia, 2010, p. 138)

Esta regulación cerebral, pre-cultural y pre-reflexiva, que constituye el sistema de las neuronas espejo –característica fundamental del esquema psicofísico- puede

dar cuentas también de las zonas de experiencia que el arte teatral alcanza, aquellas que se encuentran más allá del lenguaje, como lo señalaba Dubatti (2007). El desajuste o desvío que invita al juego perceptivo y conduce la experiencia hacia un régimen distinto del cotidiano puede considerarse como un elemento fundamental para activar con mucho más fuerza esas dinámicas neuronales que operan sobre la atención y la potencialidad de las acciones. Es decir, la necesidad de vinculación con el público a partir de la construcción de una realidad extracotidiana convincente puede ser también justificada y comprendida desde los esquemas explicativos de las “ciencias exactas”. La eficacia del flujo del performance en términos de la consistencia del convivio hoy tiene más sentido explicarla y evaluarla desde una perspectiva biológica y fisiológica que desde una especulación estética o discursiva.

A propósito de esos desajustes, desvíos, desencajes, fracturas sobre los que, como vemos, indiscutiblemente una teatralidad debe de levantarse, Dubatti (2007) los refiere a esa específica y extraña relación que las artes teatrales establecen con el régimen de experiencia de lo cotidiano en su objetivo por generar y sostener el intercambio, obedeciendo a un ejercicio constante de negación radical y lúdica que se realiza en escena sobre lo “real”:

El teatro necesita participar de la realidad y separarse de ella para ser. Se trata del principio de *negación radical del ente real* indispensable para el advenimiento del ente poético. Entre ambos campos (la vida cotidiana y el teatro) se entablan conexiones, fricciones, contrastes, puestas en suspenso de los límites precisos, pero lo cierto es que, por un lado, definir la teatralidad implicará relacionar y diferenciar al teatro de la vida cotidiana. El teatro funda en cada función un régimen de alteridad con otras reglas, diversas del sentido común y de los saberes del régimen de experiencia de lo

cotidiano. Cuando vemos teatro ejercitamos permanentemente la relación asimilativa y de contraste entre la experiencia cotidiana y el arte. Por su pertenencia a la cultura viviente y por el protagonismo de las acciones corporales (cuerpos vivos que generan su propia materialidad la *poíesis*), el teatro está dentro del régimen de experiencia de la vida cotidiana, pero a la vez necesariamente se le opone: instala una deriva extracotidiana. (Dubatti, 2007, p. 33)

Este punto ciego sobre la recepción generado en un régimen de experiencia distinto al cotidiano, también puede ser producido por el actor al hacer presentes algunas cosas y al elegir dejar ocultas otras, al trabajar con *la ausencia, la incompletitud y el "suspense"* tanto de las formas como de los contenidos, tejiendo sobre este juego una estrategia lúdica para operar, como mencionábamos, sobre el aparato perceptivo del público y los "motores de previsibilidad" que le componen. La comunión perceptual de la que hablamos puede semejarse a una danza y al mismo tiempo una lucha erótica entre las acciones y tácticas de los actores versus los esquemas psicofísicos, los sentidos y los sistemas neuronales de los espectadores. Las palabras e ideas de Pricco respecto a esto no pueden no estar mejor relacionadas con lo que las ciencias cognitivas y las neurociencias han venido planteando en relación con la atención humana. La actuación teatral no puede pasar inadvertida ante este tipo de hallazgos desarrollados desde otros campos de saber, directamente involucrados con los fenómenos de la percepción:

Un cuerpo se propone, llama la atención; sin embargo, lo visible es otra cosa que tal vez no está presente, que se mantiene escondida o al margen, demorada en su aparición inminente. Estamos haciendo referencia a un principio básico de la presencia escénica: conservar una parcela de secreto en la conducta ficcional a fin de eludir ese

ajuste quizá lógico entre lo real y lo imaginario a lo que propende el espectador. Hacernos necesarios frente a lo no naturalidad del teatro consiste en adoptar criterios de entrenamiento, ensayo y actuación que no dejen de lado estas tendencias preceptivas: no dejarnos llevar por las necesidades del significado y guardar, por consiguiente, los signos de lo obvio, reservarnos actoralmente posibilidades de actualización futura de lo sugerido. (Pricco, 2015, p. 60)

Es importante acá introducir otros elementos de las neurociencias y las ciencias cognitivas que refuerzan estos señalamientos que Pricco sostiene sobre la relevancia que tiene para el actor el aprender a dilatar su accionar, o sea, el aprender a trabajar para sí mismo y para el público.

Al considerar como no separados los dominios de la acción y la recepción - entendiéndolo por lo tanto la acción como una interacción la cual no puede estudiarse ni comprenderse de manera aislada- es clave reconocer, desde las perspectivas que estos saberes científicos han venido brindando, lo que el actor produce en el tiempo y en el espacio sobre las capacidades sensoriomotoras de los otros, en el contexto del intercambio escénico.

En ese sentido, desde la teoría de James Gibson sobre los procesos motores y la percepción del ambiente es posible pensar que la actuación teatral lo que produce es un “affordance” sobre los aparatos perceptivos de los espectadores. Gibson dicho sea de paso es otro de los grandes pioneros en los campos de las ciencias cognitivas y la psicología de la percepción, y es quien acuña este concepto de “affordances” en su obra “Aproximación ecológica a la percepción visual” (1979).

En los procesos perceptivos que establecemos con los distintos ambientes en los que nos desenvolvemos Gibson plantea que ya existen diversas *potencialidades de acción* las cuales están vinculadas con los objetos percibidos en cada entorno. Un determinado entorno ofrece a los organismos determinados elementos o características que inciden en las potencialidades de acción que tienen estos; “to afford” es el verbo en inglés que Gibson sustantiviza para pensar en “eso específico” que los ambientes proporcionan en su complementariedad con los sistemas perceptivos y sensoriomotores de los organismos con los que está vinculado:

Si una superficie terrestre es prácticamente horizontal (y no inclinada) prácticamente plana (y no convexa o cóncava) y lo suficientemente extensa (en relación con el tamaño del animal), entonces, la superficie es una *affordance* de soporte. Cuando es tal, la llamamos sustrato, suelo, pavimento. Es “estacionable”, ya que consiente una posición erecta a los cuadrúpedos y bípedos. Es, por tanto, “caminable y recorrible”. No es “sumergente” como una superficie de agua o un estanque, o al menos, no lo es para los terrestres. El soporte que tienen las pulgas de agua es diferente. (Gibson, 1979, pp. 205-206).

Desde la noción que entrega el concepto de *affordance* es posible comprender con aún más intensidad la relación inseparable en la que se encuentran los procesos perceptivos y los procesos de acción; las *affordances* no obedecen a las características a priori que los ambientes o los objetos poseen en sí, si no que por el contrario estos explican las *potencialidades de acción* que se establecen en las interacciones que ocurren entre los objetos-entornos y los cuerpos o los organismos (Sofia, 2015, p. 81). Para Gabriele Sofia (2015), uno de los

investigadores más importantes sobre los temas entre neurociencias y las artes teatrales, esto es fundamental en el hecho de reconocer que la percepción reside justamente en la relación que se presenta entre el objeto y el sujeto y no en ninguno de ellos por separado:

La percepción del espacio peripersonal de un ser capaz de accionar no es jamás un espacio estático e indeterminado sino un espacio dinámico que se percibe siempre de acuerdo con las acciones que serán utilizadas para interactuar. [...] Como sostenía Varela, esta percepción no es ninguna “representación mental” de un objeto determinado, sino que cada percepción es, esencialmente, resultado de las interacciones pasadas y presentes con el ambiente. Por tanto, existen “cadenas de actos motores” que se activan no solo en la relación con un determinado objeto, sino también ante la visión de un objeto que “ofrece” posibilidades determinadas de acción. (Sofía, 2015, p. 82).

El cuerpo del actor en el tiempo y el espacio de la escena es “una affordance” para los mecanismos neuronales, los procesos perceptivos y las capacidades sensoriomotrices de los espectadores, este construye un ambiente o *una superficie -psicofísica y lúdica-* que modifica las *potencialidades de acción* que tienen los espectadores como organismos. El auditorio también está accionando, ese es el punto que ya veíamos con Pricco, sus esquemas corporales interactúan en la generación de “un espacio de atención conjunta”. El espectador, de hecho, percibe el “espacio escénico” solo a través de las acciones del actor. Cuando, por ejemplo, un actor transforma con su cuerpo un bastón o un palo en una serpiente, una espada, en el límite del agua en la que se sumerge o en su “otro yo” del cual se despiden, genera diversas affordances producidas en la interacción con el objeto que a su vez interactúa con el espectador mediante asociación y equivalencia, o

mediante el juego de desestabilización de las características gravitacionales del objeto o la modificación-transgresión de las leyes físico-naturales que el actor hace posible a través de su performance. Al respecto Sofia sostiene lo siguiente:

Cuando decimos que se convierte en algo más o en algo distinto respecto a lo que es un palo, no estamos utilizando una metáfora, sino que estamos haciendo referencia a ciertos comportamientos neurobiológicos concretos que son aquellos ligados a la percepción de las affordances. En el fondo en teatro no resulta excesivamente difícil identificar las alteraciones que se dan en la experiencia espacial: ¿quién de nosotros no ha probado entrar dentro de la escenografía de un espectáculo de teatro y no ha quedado sorprendido al advertir que las coordenadas espaciales parecían totalmente distintas cuando la escenografía estaba “habitada” por el actor? O, utilizando un ejemplo aún más elemental, podemos pensar en cómo un buen clown puede llegar a darnos la impresión de que la superficie sobre la que camina es especialmente resbaladiza, pegadiza, etc. (Sofia, 2015, p. 162).

La capacidad que tenemos los seres humanos para poder seguir junto con “un otro” la dirección de una acción en relación con un ambiente de objetos y un contexto de sentido es la que nos da la posibilidad no solo de interaccionar a niveles cotidianos, sino que también nos brinda biológicamente los elementos para producir la extra-cotidianeidad. “La atención conjunta”, otro de los conceptos clave de las neurociencias y las ciencias cognitivas, puede ser en buena medida responsable de nuestra propia evolución como especie y como civilización –con la misma relevancia del pulgar invertido-, tal y como lo recalca Sofia:

El nacimiento de este tipo de atención marca un salto evolutivo pasando de una comunicación *directa* entre los dos interlocutores hacia una comunicación *tríadica* que comprende el ambiente circundante: este cambio se define como *segunda intersubjetividad*. Además, la atención conjunta se caracteriza por el hecho de que el

niño sigue la intención del adulto, a pesar de que exista un elemento distractor que podría llamar su atención. (Sofia, 2015, p. 143)

Dicha intersubjetividad implica la posibilidad de que exista una dinámica en la que los otros pueden percibirse no porque se interaccione con ellos “en el mismo mundo” si no “con el mismo mundo”, como lo viene planteando Sofia siguiendo la perspectiva de Alain Berthoz y Jean Luc Petit (2006) en sus estudios sobre psicología cognitiva. Para ellos, el sustrato cognitivo de la experiencia de una co-constitución del mundo radica también en la capacidad que se posea de atención conjunta (Sofia, 2015, p. 153):

Si puedo mirar el mundo como ya constituido es gracias al hecho de que el mundo ha sido constituido por un sujeto que es co-constituyente conmigo. Constituido decimos, por *otro*, que no puede considerarse uno de los objetos constituyentes (por un sujeto constituyente único) sino otro, hombre o mujer, en sí mismos, provistos de todas las prerrogativas trascendentales propias del sujeto co-constituyente. [...] La intersubjetividad consiste en compartir con el otro la constitución del mundo manteniendo la unidad de ese mundo. Creemos que el comportamiento de atención conjunta, que aparece solo hacia la edad de un año es, tal y como lo hemos dicho, una posible llave de esta co-constitución del mundo. (Berthoz y Petit, 2006, p. 244)

Efectivamente, el teatro es un lugar donde la atención conjunta y los espacios de acción compartida adquieren otro nivel de intensidad -como ya lo hemos dicho-; podría hablarse de una co-constitución *dilatada* del mundo a como lo expresaba Barba (2005) en términos de una realidad que se dilata espacio-temporalmente en el hecho teatral: las interacciones y las acciones son suspendidas en otras dinámicas físicas, rítmicas y energéticas. En el hecho escénico el actor se

encuentra en un estado ininterrumpido de atención conjunta, “inmerso en una situación en la que la propia atención está constantemente dirigida a conjugar la atención del espectador sobre un punto situado en sí mismo, en un compañero o la escena” (Sofia, 2015, p. 144). El cuerpo del actor se vuelve un multiplicador y un direccionador de las atenciones, la conjugación de estas a través de la totalidad de su esquema corporal se torna en una experiencia lúdica en la que él, como editor de la acción y los énfasis físico-rítmicos, tiene la posibilidad de esculpir el tiempo y el espacio para *el otro* como co-constituyente de su propio mundo ficcional. Sofia presenta como ejemplo de todo lo anterior, un relato bastante preciso del director y maestro-actor italiano Darío Fo en el que expone de manera muy concreta lo que significa esta dirección de las atenciones como ejercicio de co-constitución de mundo y en la que el actor es al mismo tiempo el flujo de “affordances” de ese mundo:

Se trata del modo en que el público es condicionado por el actor para privilegiar un detalle de la acción o la totalidad de ésta, usando para ello objetivos custodiados inconscientemente por el propio cerebro. Me explico mejor. Cuando hago *El hambre del Zanni*, me creo un espacio alrededor, consintiendo que el espectador tenga una visión completa de mi cuerpo, cuerpo que, llegado a cierto momento, es como olvidado, en cuanto pongo voluntariamente rígida la parte baja (quitándole con ello, el interés), induciendo así al público a usar un primer plano, acercado solo hacia la cara. Mis gestos, de hecho, tienen lugar en un área de 30 centímetros y no más, sin alejarse jamás de un marco imaginario, sin excederlo o desbordarse, ya que es algo que determinaría la pérdida de la concentración por parte del espectador. La concentración es un juego que va en progresión y no a tropicónes. (Fo, 1997, p. 64)

Aquella resonancia que se recibe del público no puede pensarse o sentirse solamente como el aplauso, caluroso o no, con el que culmina el ritual; es imposible que una atención conjunta se establezca de manera unilateral; en este caso aquellos que son guiados en la acción teatral inciden sobre el guía también con sus reacciones conscientes e inconscientes, sus posturas, sonidos, respiraciones, con sus calidades de observación y presencia. Gabriele Sofia en este caso vuelve a presentar como ejemplo de esta vinculación dilatada otra descripción que Fo elabora en sus experiencias como actor, solo que esta vez describiendo de qué manera, efectivamente, los cuerpos del auditorio se encarnan también con su hacer:

El tiempo de mi planteamiento en escena viene determinado, entre otros factores, por uno particular: el público. Es el público quien define el ritmo de una representación, pero hace falta saberlo escuchar: cada platea, por ejemplo, tiene su propio hábito al reír, que revela los tiempos de escucha o comprensión sobre los que luego debes modelar la actuación [...] Se puede comprender si se trata de una velada en la que el público es lento, o en cambio, apasionado, casi afectuoso, distraído o bien atento pero distanciado o, lo que es peor, atento con desprecio, porque ha sido prevenido a priori contra tu espectáculo. A veces sientes que es homogéneo o, a veces, hay una parte que se ríe de repente y otra que, en cambio, es refractario. (Fo, 1992, pp. 120-121)

Los estudios neurocientíficos de los investigadores de la Universidad de Parma, comandados por Giacomo Rizzolatti (2006), han podido constatar, a través de los descubrimientos de las *neuronas espejo*, que cuando un acto se ejecuta frente a los seres humanos este se inscribe en sus esquemas corporales de manera motora, mediante el mecanismo espejo. En cuanto a esto Sofia (2015) afirma que desde los hallazgos y resultados de dichas investigaciones se puede también

entender, incluso, que “la observación de la “simple” posibilidad de realizar una acción provocaría en el observador una activación de tipo motor que mapea el espacio percibido como co-constituido por diversas subjetividades” (p.157). Los públicos independientemente de sus acomodos u organizaciones, sea en butacas, graderías, plazas, sentados, de pie, bailando o en el aire, experimentan *potencialidades de acción* que los actores activan conduciendo los procesos de atención conjunta. Es decir, desde el conocimiento que nos brindan las neurociencias y las ciencias cognitivas podemos afirmar hoy con toda contundencia que *no existe un público pasivo como tal*, ni siquiera cuando este se encuentra inmóvil en una butaca convencional.

En términos de todo lo anterior y volviendo a la propuesta de Pricco, se hace evidente que uno de los grandes nodos a tomar en cuenta en cualquier camino o modelo de formación, en cuanto a técnica y consistencia teórico-metodológica sobre la actuación, es el trabajo y el entrenamiento sobre las *formas de vinculación* con el público, incluso con una importancia mucho mayor que los entrenamientos aislados de voz, acondicionamiento corporal, texto y palabra, análisis teóricos o de mesa, composición escénica, entre otros. Dicho de otro modo, parece ser imperativo que el actor deba de iniciar su formación, desde las primerísimas etapas de su proceso, generando una conciencia profunda sobre la “atención conjunta” y los “espacios de acción compartida” que se construyen con su performance, los “affordances” que genera de manera triangular entre su cuerpo, la manipulación precisa del espacio-tiempo, los objetos y los sentidos del

público; el “mundo co-constituido” en el cual él también es modificado por la relación simbiótica en la que juega.

En ese mismo sentido, aparece acá otro gran tema como una conclusión a la que Pricco nos lleva: “hacerse necesario” implica haber sido formado para comprender que no existe ninguna jerarquía ni ninguna relación asimétrica entre los espectadores y el actor; por lo tanto alejarse del error común en el que se le achaca al público la ignorancia de códigos, la carencia de madurez cultural, las pocas capacidades de lectura o incluso las “malas intenciones” para con la puesta. El teatro desde la perspectiva que Pricco establece e incluso desde las que establecen también las ciencias cognitivas y las neurociencias, o seduce, atrae y convence, o simplemente está muerto. Ninguna de esas dos consecuencias puede ser endosada al espectador.

Pricco advierte que no son pocos los ejemplos en los que desde determinadas instancias de formación o de creación de teatralidades específicas se suele caer en este error, fundando así tradiciones teatrales a través de múltiples generaciones de actores que van situando al “hacer actoral” desde este posicionamiento. Una praxis inadecuada que a la larga, de manera lamentable, termina sedimentándose en lo más profundo de una determinada cultura teatral:

Suele constituirse un modelo de espectador (y de actor) basado en éticas ideológicas clausuradas. “El espectador no debe salir vacío del teatro” “La obra nos tiene que hacer pensar” “El público debe ser activo y se debe estimular su imaginación”.[...] Saturando de máximas sus propios enunciados estas opciones de teatralidad (y, por consiguiente de eventual dinámica y presupuestos de modos y principios de actuación) han conformado una relación asimétrica con el público: la escena imparte roles caiga quien caiga y el espectador

que no se sume al intercambio “no entiende” o es excluido del sector de los esclarecidos o elegidos por el panteón teatral. (Pricco, 2015, pp 43-44)

La advertencia es planteada en cuanto a las consecuencias que esto tiene en el territorio de la práctica generalizada y heredada de éticas que a la postre terminan marchitando o malogrando los caminos técnicos que una persona o una población puedan transitar en el arte teatral. La profundización en el estudio y el entendimiento de la relación que establecen los actores con el espectador es una exigencia metodológica, epistemológica y ética que Pricco le cobra a cualquier sistema de formación de actores. Si se aborda la actuación teatral como problema técnico debe contemplarse el hecho de que los actores y las actrices tienen que ser capaces de percatarse cuando el trabajo no funciona en su cometido fundamental, para que de esta forma elaboren sus análisis con la misma rigurosidad con la que evalúan sus otros entrenamientos para la voz, el cuerpo, la palabra y la composición. La actuación teatral es un acto de responsabilidad que en primera instancia recae sobre la escena y no sobre el auditorio:

Así la responsabilidad correría por parte del público que “no está a la altura de las circunstancias o aun “preparado para la calidad, la transformación o el nivel” de lo que se ofrece espectacularmente. La extraña atribución que suele recorrer los grupos y elencos cuando la sensación de comunión con los espectadores no aparece surge inevitable: “el público está pintado”. Por lo menos, es lo que suele pensarse, dado que la especulación rara vez pasa por pensar que ha sido la actuación deficiente la que ha provocado la respuesta abúlica de los receptores. Claro, el presupuesto es que uno desde el escenario “ha hecho todo muy bien” y no se explica cómo no se han conmovido esas personas, cómo no se han reído, cómo, en definitiva, no se han entretenido. (Pricco, 2015, p. 44)

La estructura metodológica, el universo o el paradigma conceptual, y sobre todo *el camino de procedimientos técnicos y las prácticas de entrenamiento* de un sistema de formación actoral deben de estar atravesados en su totalidad por esta preocupación técnica y ética. Las nociones y criterios que hemos expuesto desde la teoría de Pricco sobre esto son claves no solo para esta investigación, sino para cualquier sistema contemporáneo de formación teatral.

3.3 El esquema-espiral de *los cinco dominios*: un dispositivo teórico-metodológico para repensar u organizar los procesos de formación y creación teatral

El camino para conseguir ese “hacerse necesario” en el espacio escénico o para lograr la atracción de los espectadores, Pricco (2015) lo comprende o lo sugiere desde su perspectiva teórica a través del establecimiento de un “diferencial”: aquello que se produce como artificio y que genera atención en el público receptor justamente por la “diferencia” que lo caracteriza como elemento experiencial y estético.

Este elemento, fenómeno o evento diferencial estaría caracterizado fundamentalmente por su contraposición con el mundo de lo habitual, logrando mediante la producción de la belleza, la extrañeza, lo grotesco, lo ominoso, lo ambiguo o lo contradictorio que el acontecimiento convivial se torne “interesante” para los otros. Como bien lo habían señalado ya los psicólogos de la Gestalt eso que es “diferente” conmociona nuestra percepción según el contexto en el que como individuos estemos ubicados; lo que es diferente por lo general nos atrapa. (Arnheim, 1985)

En ese sentido, la actuación debe ser un vehículo de fracturas: sucesos que sufren desvíos de sus preliminares dando paso con esto a una seducción que induce al consumo de lo estético-somático; a través de un flujo entre preludios, transitoriedades y secuelas el actor debe de producir la diferencia mediante el rompimiento de lo esperado (Pricco. 2015). La acción dramática debe ser entendida acá como esa fractura, como ese desvío, como esa promesa rota, ya que si esta toma rumbos o significados distintos de los que originariamente parecía tener se producirá un salto cualitativo en las tensiones de los ojos y los oídos expectantes, dejando por lo tanto, como ya hemos dicho, que *las inquietudes* florezcan como soportes del deseo.

Ahora bien, Pricco también reconoce que la construcción de “ese diferencial” puede implicar diversas estrategias, formas o metodologías. De hecho, en el mundo de la creación escénica y estética efectivamente existen y han existido múltiples formas para abordarlo. Sin embargo, lo que debe reconocerse es que para todos los movimientos, escuelas o tendencias esto se trata de un punto común, o sea una cuestión fundamental que se presenta casi como una ley natural con la que debe de operarse. Sobre eso, es vital entonces reconocer que “los diferenciales” pueden variar dependiendo de su propio contexto poético o sociocultural, cada uno tiene su propia validez como estrategia específica, pero ninguno puede estar jerarquizado respecto a los otros como una estrategia general o superior, ya que lo único que podría ser general para el arte actoral es la necesidad de lograr la atracción de los otros, y no necesariamente las formas o los medios para lograrlo. Veamos como de manera precisa Pricco ilustra esta

situación, refiriéndose efectivamente a distintas formas de construir o presentar diferenciales:

En ese sentido, la carga energética aumentada y controlada, traducida en tensión muscular precisa en partes definidas del cuerpo que la antropología teatral clasifica como componente de presencia escénica constante en varias tradiciones teatrales, no parece avenirse a los cuerpos “muertos” del teatro de Tadeuz Kantor (Valenzuela 2011: 119-134), como la tensión lineal ascendente de ciertos comportamientos actorales parece no conciliarse con las distensiones o los espasmos de otras conductas de ficción. Sin embargo, todas forman parte del circuito de presencias que en algún punto, están en condiciones de interesar los sentidos del espectador. [...] Sabemos que un cadáver no puede actuar pero puede su visión ser objeto de interés por un buen rato dada la morbosidad que a muchos nos habita. Desde el psicoanálisis hasta la sociología se podrían ensayar varias hipótesis respecto de esa curiosidad que para nosotros, está anclada en principio en el diferencial (vivo/muerto): porque, en oposición a nosotros y dada la relación vitalidad-muerte, ese cuerpo es diferente. (Pricco, 2015, p. 66)

Sobre las diversas formas de aproximarse a la generación o el establecimiento de un diferencial Pricco señala, por otro lado, que así como el diferencial sería uno de los elementos comunes entre ellas, también lo serán ciertos componentes de organización de ese fenómeno en específico, devenido en hecho teatral. A saber, la fabricación de un artefacto -la puesta en escena, la actuación, la performance- sobre el cual se elaborarán formas, se compondrán estructuras, se diseñarán elementos, se montarán y editarán entidades o agentes escénicos de acuerdo a un lenguaje o una gramática determinada (Pricco, 2015) Toda estrategia de fabricación de un diferencial implica a su vez la fabricación de un artefacto, el cual implica una técnica o un “saber hacer” en específico. Dicho artefacto, en su función por atraer o deleitar los sentidos ajenos, puede relacionarse de manera

distinta con el referente sobre el cual esté proyectado. No obstante, tanto en unos universos estéticos como en otros, cercanos al “realismo” o alejados de este, la potencia de un diferencial puede ser equivalente; es decir las gramáticas no pueden jerarquizarse en el sentido especulativo de que unas logren fabricar diferenciales más potentes que otros, pues, como lo plantea Pricco, la creación poética pertenece tanto a lo que es referencial como a lo que no lo es, como dos caras de una misma moneda que perfectamente pueden contaminarse:

La *poíesis*, la fabricación propiamente dicha de un artefacto -la actuación- puede pertenecer a dos campos, el abstracto o el imitativo y, a la vez, estar dominada por asociaciones de patrones rítmicos (o de regularidad integrada a un orden) o por la relación de mimesis, una simbolización doble y contradictoria que señala una semejanza pero sin confundirse con su referencia. El último caso se ha reconocido como una pulsión mimética que intenta organizar las sensaciones. (Pricco, 2015, p. 68)

Sobre la base de estos conceptos y en la búsqueda de un modelo o dispositivo en el que se esquematicen las nociones fundamentales que deben guiar un proceso de formación actoral o de creación escénica, en el que, a su vez, se contemplen como elementos centrales las leyes y los hábitos de la percepción humana, Pricco (2015) propone un marco de trabajo para el desarrollo de la actuación teatral el cual subdivide en una serie de fases o pasos lógicos que, como una espiral, establecen aquellas dimensiones del fenómeno convivial que el actor debe de dominar. Estas fases o momentos son para Pricco zonas de acción que se diferencian fundamentalmente por el campo técnico y de sentido sobre la que cada una ópera; estas grandes zonas además funcionan como capas que se van

yuxtaponiendo y operando en simultáneo conforme el actor adquiere mayor consistencia en cada uno de “los dominios” que constituyen el proceso:

Para llegar a la formulación de tal paradigma, hemos apelado a una partición abstracta de fases, momentos o instancias de la actuación frente a destinatarios, atendiendo a las circunstancias de su sintaxis, su estructuración, su semántica y su pragmática, es decir -en ese orden- qué fundamento/s lúdico/s que involucre/n la voluntad de los ejecutantes, qué secuencias quinésicas, gestuales y proxémicas se suceden en el espacio tiempo, qué significados producidos en el universo semiótico y qué efectos buscados de acuerdo con leyes y principios de la psicología de la percepción constituyen el todo de un comportamiento escénico. Tanto preliminares como contemporáneos de la enunciación teatral, estos momentos organizan técnicamente el ser, el estar y el hacer en escena. Así, toda performance escénica se fundamenta en cuatro grandes áreas simultáneas que separamos a los efectos de su modalización expositiva. (Pricco, 2015, p. 108)

A estas fases o momentos Pricco les ha llamado “dominios” y cada uno de sus nombres en específico prefiguran las respuestas a las preguntas que el autor elabora en la cita anterior de acuerdo a esas zonas del trabajo actoral a las que nos referíamos. Estos dominios vendrían a ser: 1) El dominio vincular. 2) El dominio estructural. 3) El dominio morfológico. 4) El dominio dramaticidad (o de las tensiones sobre la atención humana).

Esta concepción de un esquema de dominios, articulados como conglomerado de zonas de acción, según lo que Pricco propone, atravesaría los diversas formas de procesos teatrales, constituyéndose como una propuesta de esquema organizador tanto de los entrenamientos, las diversas composiciones escénicas o de personajes, como de la estructuración y montaje de las puestas en escena, y la producción de los discursos dramáticos en general. Es decir, se trata de una

propuesta de modelo o paradigma flexible, pero contundente a la vez, que brinda a la totalidad de los participantes de un proceso teatral un sentido de ubicación y de organización en las diferentes etapas del proceso respecto al deber de construir convivio. Por otro lado, el paradigma también proporciona la necesaria posibilidad de desarrollar procesos técnicos o creativos *desde criterios, nociones y registros comunes*, independientemente de las diferencias de roles que existan en la configuración del grupo a cargo:

Permite al actor o al aspirante situarse frente a las ejercitaciones que se le proponen para vislumbrar y proyectar su ejecución y alcances, de modo que pueda, a partir de su inclusión o relación con uno o más de los dominios, administrar y reciclar la práctica para saber (y actuar en consecuencia) dónde está situado y cómo diseñar su actuación y para qué. Al docente teatral, por su lado, lo auxilia para una organización secuencia de sus propuestas de trabajo, para el desarrollo de procedimientos didácticos acotados y una evaluación basada en criterios precisos y compartidos con los alumnos. (Pricco, 2015, p. 117)

Con esto Pricco nos presenta una herramienta que en el contexto de los distintas matrices procesuales, didácticas o de composición artística, nos permita discernir sobre los aspectos de la teatralidad con los que se quiere especular, para que con esto se genere una precisión correcta sobre la economía y la funcionalidad de las ejercitaciones y exploraciones; sobre la búsqueda de una coherencia en los caminos metodológicos diseñados para alcanzar los saltos cualitativos en las habilidades y competencias de un determinado campo técnico, conducido hacia el dominio de la teatralidad escogida o deseada.

3.3.1 El dominio vincular

Este dominio tiene que ver con todos los procesos y relaciones que se establezcan, o que deben establecerse, entre los sujetos, entre los sujetos y los objetos, entre los sujetos y su entorno. Es decir, este es el dominio de la interacción; en el que a partir de dicha interacción se potencian las capacidades y habilidades actorales para construir vínculos orgánicos, reacciones y asimilación de estímulos con todo aquello que configure el contexto de acción de los actores.

En esta fase se construye una “segunda naturaleza” en los comportamientos psicofísicos del actor a partir de una socialización, desinhibición y sensorialización específica respecto a los objetivos performáticos que estén proyectados en el proceso; aparecen acá las empatías necesarias entre los participantes o agentes escénicos y su conexión con las estructuras lúdicas que los contienen (Pricco, 2015). Es el dominio del juego, y, por lo tanto, uno de los dominios más vitales para que los cuerpos de los actores dejen las pretensiones de ser legibles y se vuelvan encarnados de sus propias dinámicas lúdicas. En esta zona de acción el juego, llevado siempre a sus máximas consecuencias, funciona como detonador de una membrana sobre la que deben generarse las intensidades necesarias para sostener la vitalidad del convivio, permitiendo *eludir la posibilidad de estancarse en la mecanización* del propio proceso por *la premura de los resultados*:

Permite la creencia sustituta que evita el cumplimiento arbitrario de una marcación, mandato o guion a fin de que la voluntad ingrese en una red de relaciones sucedáneas activando una plataforma controlada de respuestas psicofísicas. Conocimiento de las causas, objetivos y pretensiones. Subjetivación de las circunstancias de los roles de ficción. Pretensión de afectación de los otros actuantes en virtud de los intereses creados por los pactos o por las vicisitudes del juego, de interacción. Es el dominio de la búsqueda y ordenamiento de la acción/reacción y de la adecuación de los factores

concomitantes. Puede decirse que al actor le conviene, más allá, de sus preocupaciones por la dinámicas internas de su actuación y de los requerimientos de la demanda espectral (que Valenzuela, 1997, patentiza, como el “Otro” lacaniano), atender su calidad de ente fenomenológico, sumido inexorablemente en una red de relaciones con su “alrededor”. (Pricco, 2015, p. 109)

En este dominio el actor encuentra los caminos hacia la reacción como un acto de doble dimensión, por un lado direccionado hacia sujetos y objetos compañeros de escena, y por otro hacia los receptores de su discurso gestual, quinestésico, proxémico y verbal. El actor se hace cargo de sí mismo mediante una cautela propia, un estado de alerta constante y una disposición psicofísica hacia las relaciones que establece con los demás, eludiendo con esto, también, el subsumirse en su propio pensamiento introspectivo y sobreintelectualizado que lo pueden llevar a instalarse en la soledad inerte de los lugares comunes y los clichés.

La libertad que el actor encuentra en el sostenimiento intenso de su red vincular es paradójica pues esta, al mismo tiempo que lo entrega al juego de manera inmediata -emancipándolo de prejuicios y expectativas-, lo restringe fundamentalmente a accionar y reaccionar a partir de ella, sin dejarle un solo espacio de tiempo al pensamiento anticipatorio, objetivante o prefijado. Le otorga al intérprete un sometimiento ante los *estímulos del presente* que le permite ser siempre vital, orgánico y convincente a partir de los otros y *no de sí mismo*. Esto último para Pricco es clave:

De este modo, el agente escénico induce a un particular tipo de dependencia perceptual: mientras diseña una sintaxis en la impronta

de su gestión ficcional y lúdica, al mismo tiempo porta sus reglas puesto que no las desconoce ni se las atribuye exclusivamente al universo del director. [...] Como se observa, no postulamos un recorrido cerebral o racional por los sucedáneos de una situación sino el dejarse llevar por una sintaxis motivada. Esa motivación, que elude toda arbitrariedad con las múltiples formas que cada equipo teatral decide, constituye el eje del dominio vincular: un programa para que la sensación del receptor no registre programas. (Pricco, 2015, p. 111)

3.3.2 El dominio estructural

La zona de acción de este dominio es elemental en cuanto a la comprensión de la acción dramática a ejecutar, en cuanto qué tipo de acción dramática se establecerá en el proceso y en el cómo esta está organizada. Ahora bien, esto no significa que el dominio estructural implique una separación radical con el juego y las dinámicas lúdico-relacionales, como si en este se sugiriera un trabajo de mesa intelectualizado y separado del *pensamiento activo* que desde el dominio vincular debe de establecerse en el presente de ensayos, entrenamientos o ejercicios. El dominio estructural no sugiere bajo ninguna circunstancia conducir al proceso a través de una especie de dictadura o de autoritarismo ciego sometido al “texto” como elemento central.

Por el contrario, el dominio estructural lo que define es un marco o un mapa de coordenadas *sobre la acción* para que la potencia del juego sea conducida o viabilizada a través de partituras o esquemas específicos, que en un momento posterior le funcionen al actor como andamiajes creativos y lúdicos que le permitan no perderse en “la repetición” que implican los ensayos o las funciones.

Si en el dominio vincular se construye la segunda naturaleza conductual y la intensidad del juego, en el dominio estructural se establecen los conductos por donde debe fluir ese juego conforme el proceso teatral vaya alcanzando estadios de mayor complejidad.

Para que el actor pueda revitalizar la experiencia una y otra vez durante cada ensayo o cada función necesita no estar pensando en *los caminos y sus direcciones*, sino mantener su concentración total en *los recorridos* y en *la atención conjunta* que los sustenta. Dicha *estructura* es la que noche a noche se mantiene, no obstante *la experiencia* es la que varía y es distinta a esa estructura cada vez que el actor la recorre, por eso es necesario ese encuadre o ese mapa, como el hilo que le permite al cometa suspenderse en el aire pero sin colapsar en la potencialidad de su vuelo:

Resulta básico este dominio para el ahorro de las tensiones, puesto que, si el actuante no tiene como tarea resolver actoralmente su itinerario, estará en condiciones de dedicar su atención a otras actividades y dosificar sus impulsos a voluntad, de acuerdo con el desarrollo del juego interaccional, a la vez que el formato de una secuencia estructural -como el verso y la literatura oral de la antigüedad- le permitirá activar la memoria corporal y mental. Se trata de un diseño que (tal vez en colaboración con el director) elimina el azar de la performance y oficia de soporte concreto para la construcción de la conducta. Se trata de la precisión de una partitura que libera al actor del compromiso de recordar de manera aislada qué hacer en cada momento. (Pricco, 2015, p. 112)

Una muy buena pregunta que surge de la propuesta que hace Pricco en cuanto al acomodo o la concatenación de estos dominios en el desarrollo de un proceso es la siguiente: ¿En qué momento debe de llegar o debe de trabajarse desde el

dominio estructural? ¿Cuándo y de qué forma debe aparecer este dominio en el camino que un estudiante está recorriendo respecto a la práctica y la evolución de un ejercicio, o el de un actor que está creando un espectáculo junto con otros actores en un nivel profesional?

3.3.3 El dominio Morfológico

La morfología de los procesos teatrales obedece efectivamente al campo del lenguaje sobre el que se adscribe una puesta en escena o un determinado proceso teatral, tanto para los órdenes del diseño y la escenificación como para los aspectos estético-semióticos que inciden en las zonas estilísticas de la actuación. El dominio morfológico, según la propuesta de Pricco, le sugiere “el cómo” al trabajo actoral, cuando ya este se ha respondido “los por qué y los para qué” desde el dominio vincular y los “qué hacer” desde el dominio estructural.

En este dominio se responde a cuestiones no solo relacionadas con los discursos composicionales de la escena, sino que también con los discursos ideológicos y las estructuras de sentido que se generan en la convergencia de todas estas operaciones, o en palabras de Pricco (2015): “los sistemas significantes y los pactos de estilo que se establecen con los espectadores” (p. 112).

Una de las grandes problemáticas que Pricco advierte sobre la actuación teatral tanto en sus instancias de formación como de creación, tiene que ver con la confusión que se genera desde el campo de trabajo de este dominio en particular. Para este autor es bastante común el error en el que se llega a pensar a la totalidad del fenómeno teatral, y a la actuación consigo, desde lo morfológico

como encuadre o foco central. Olvidándose de la relevancia que tienen lo vincular y lo estructural muchas agrupaciones y escuelas se enrumban de manera apresurada a la producción o la búsqueda de un lenguaje específico, superponiendo la función de los discursos y los efectos estilísticos por sobre la consistencia del convivio, la potencia y la vitalidad de las actuaciones y del accionar:

Más allá de las preocupaciones por la homogeneidad del sistema de signos que adopta una actuación y/o una puesta en escena, e independientemente de la adhesión de un equipo teatral a diversos “ismos”, el discurso escénico sufre en su consumo espectral una adecuación dominada por los principios gestálticos. Por más que lo fragmentario o lo híbrido se multipliquen la tendencia perceptual conduce a la búsqueda de alguna cuota de regularidad. Al respecto, en nuestras clases preferimos referirnos a las problemáticas contenidas en este dominio por medio de dos polos organizadores de la mostración: morfologías realistas y morfologías no realistas. (Pricco, 2015, p. 113)

Otorgarle la centralidad de un proceso de formación o creación teatral al dominio morfológico es un error y una confusión que al parecer se ha vuelto dificultosa de elucidar para muchos contextos teatrales; mediante este error se abandona, a veces de manera involuntaria o inconsciente, una relación fuerte con los espectadores pues si lo que prima es lo morfológico lo que se establece es una unidireccionalidad inevitable y un ensimismamiento estilístico inerte desde la actuación. El consumo perceptivo, siguiendo a Pricco, puede llegar a carecer de un enganche tensional que sobrepase los *meros decorados* formales, discursivos, semióticos e ideológicos:

Si esa homogeneidad de procedimientos, recursos y estilos en la conducta de ficción dada a ver al espectador presenta fracturas azarosas o no buscadas, estaremos frente a un descuido de los hábitos perceptivos. En definitiva, se quiera o no, el desajuste de registros entre sujetos escénicos de un mismo espectáculo llevará aparejado un “desconcierto” espectral cuyos costos pueden atentar contra la continuidad de la seducción. (Pricco, 2015, p. 115)

3.3.4 El dominio dramaticidad

Este es el dominio que sustenta todo el dispositivo que Pricco propone a partir de los 4 dominios como paradigma o como sistema. En el dominio de la dramaticidad se encuentran todas aquellas leyes y principios que impliquen las tensiones que sostienen la calidad de un convivio y la captación perceptiva de los espectadores, o lo que Pricco ha llamado como “agentividad” la cual funciona como: “aquellas modalidades retóricas que provocan, independientemente de una estética particular, un espacio de veda, la seducción de un auditorio y su permanencia como tal” (p.115).

Dicha conceptualización sobre la *agentividad* como una noción central del dominio dramaticidad Pricco la establece yendo de la mano con el pensamiento de Serguei Eisenstein, gran director de teatro y cine ruso a quien le habría preocupado a lo largo de su carrera la conformación de una técnica específica sobre la producción de los eventos espectaculares que operara de manera contundente en la captura de la atención de los espectadores y en la conducción de su viaje de recepción. El concepto de *atracción* que elabora Eisenstein, mediante esa búsqueda reflexiva sobre la *eficiencia cenestésica* que debe constituir a cualquier objeto de

representación escénica, define con precisión uno de los criterios clave en cuanto a la naturaleza de este dominio. La eficiencia del teatro existe y puede palpase a través de la incidencia emocional en los receptores, el *deber de atracción* no es negociable:

La atracción (desde el punto de vista del teatro) es cualquier momento agresivo del teatro, es decir, cualquiera de sus elementos que ejerza sobre el espectador un efecto sensorial o psicológico, verificado experimentalmente y calculado matemáticamente, de modo tal de producir determinados estremecimientos emotivos, los cuales, a su vez, todos juntos, determinan en quien percibe la condición para receptor el lado ideal y la conclusión ideológica a la que tiende el espectáculo. [La atracción] es un elemento autónomo y primario de la construcción del espectáculo: la unidad molecular, es decir, constitutiva de la eficiencia del teatro y del teatro en general. (Eisenstein, 1999, pp. 220-221)

El dominio dramaticidad significa la eficacia de las acciones. Dicha eficacia debe de comprenderse como la *manipulación perceptiva, sinestésica, cinestésica y cenestésica* de los espectadores (Pricco, 2015). En la zona de acción de este dominio, el trabajo actoral encuentra mandato y un desafío mucho mayor y más complejo al del manejo de lo vincular o lo estructural, pues debe de ejecutar sus labores no solo en el entendido de la precisión de las partituras, el orden de los momentos y los efectos morfológicos, sino que esta vez siendo profundamente consciente de los *canales de atracción* que debe de levantar independientemente de esas mismas partituras, momentos ordenados o efectos morfológicos. Cada uno de los elementos de una puesta en escena debe de articular, siguiendo el pensamiento de Eisenstein, una organización modulada en el montaje de una secuencia de atracciones.

De acuerdo a este dominio, Pricco además plantea que estos principios de la captación perceptiva sobre los eventos espectaculares se pueden sintetizar en tres procesos en específico, los cuales pueden someterse a diversas modalidades o experimentaciones en cuanto a grados, combinaciones y funcionamientos, tanto de manera aislada como en simultáneo (Pricco, 2015). Dicho planteamiento lo hace apoyándose en la conceptualización sobre la acción que Samuel Selden, teórico teatral estadounidense de la universidad de California, elabora en su obra “La escena en acción” (1941).

Lo interesante de que Pricco se apoye en la propuesta de Selden no solo se da por la propuesta en sí la cual aporta nociones bastante precisas respecto al dominio dramaticidad, sino que también por el hecho de que las investigaciones o estudios del estadounidense no pertenecen al “*canon convencional*” al que por lo general se recurre, en ciertos contextos, cuando se trata de conceptualizar el fenómeno teatral y el de la acción.

Los planteamientos de Selden no aparecen en las coordenadas que muchas escuelas de teatro han construido en sus modelos y metodologías transitando desde lo stanislavskiano hasta lo antropológico; en ese sentido, es interesante recalcar, por un lado, el hecho de que desde la primera mitad del siglo XX este investigador ya situaba sus teorizaciones sobre la acción teatral pensándola fundamentalmente desde una profunda vinculación entre los actores con el público y que, por el otro, al mismo tiempo, esto haya pasado desapercibido respecto a la mayoría de planteamientos mucho más popularizados, socializados o importados, que por décadas se han situado *demasiado en el actor*.

Para Selden la acción que se establece en el espacio-tiempo de la *escena dramática* debe de comprenderse a partir de 3 fases centrales sobre las que puede sostenerse una escena o una situación determinada: *tránsito, cambio y búsqueda de la adecuación*.

En una primera fase el teórico estadounidense lo que encuentra es el movimiento simple, la *acción como tránsito* está referida al desplazamiento de cuerpos y objetos a través del espacio en las múltiples calidades y formas que este pueda encontrar:

[...] mientras hay tránsito hay actividad. Por ser el ser humano un individuo inquieto, dicha fase está cerca de sus impulsos y el sentido del movimiento le es muy próximo. El ser humano no puede estar inmóvil de pie por mucho tiempo pues sus piernas y pies están hechos para moverse. Ni siquiera puede quedarse quieto cuando está sentado. [...] Solo nos sentimos plena y gloriosamente vivientes cuando el cuerpo se mueve libre dando zancadas por un camino rural, trepando una colina rocosa, jugando un animado partido de tenis. Una experiencia excitante es la que permite correr, ganar tiempo, consumir y conquistar espacio con el poder de los propios músculos. (Selden, 1972, p. 112)

Incluso cuando el actor trabaja sobre una supuesta inmovilidad la acción como tránsito puede persistir articulándose con las otras fases, no obstante Selden señala que de todos modos la inmovilidad absoluta en la escena teatral no lleva a nada y esta, en todo caso, es imposible. Los sentidos de los espectadores estarán siempre en primera instancia en la necesidad de registrar hasta los mínimos impulsos mediante los cuales aparezca la dimensión expresiva:

No solo porque el cuerpo móvil del actor contribuye a que sea más expresivo y vivaz lo que tiene que decir, sino también porque el movimiento en cualquiera de sus formas mantiene alerta los sentidos

del espectador. Un actor avezado suele sugerir más acción de tránsito de la que se expresa realmente; pero algo de ella habrá de ser manifiesto a fin de que sirva de indicio de lo que no aparece. (Selden, 1972, p. 115)

En la segunda fase Selden comprende a la *acción como cambio*, en el sentido de que en el contexto del hecho teatral un patrón -cualquiera que este sea- solo puede sostenerse durante determinado lapso de tiempo antes de que la atención o las expectativas del auditorio colapsen. Algo siempre debe variar o estar variando en su viaje a través del tiempo escénico para que en el público no aparezca el aburrimiento o el desinterés, en este caso la sensación de actividad o de enganche perceptivo se da justamente por esa variación en uno o más elementos escénicos:

La variedad no es solo un condimento de la vida: también es una necesidad. Ya se ha dicho que el fin del teatro es el de encontrar y satisfacer un apetito humano fundamental de una sensación de vida. Como el cambio es el factor primordial que mantiene despiertos nuestros sentidos y alerta nuestras mentes, constituye la base de todos los efectos dramáticos. (Selden, 1972, p. 119)

Los cambios para Selden pueden interpretarse como grandes y estructurales desvíos o sorpresas en el viaje total de una representación; pero estos, al mismo tiempo, pueden ser también pequeñas cualidades o eventos que se van transformando en el transcurrir del gran hecho teatral, los cuales se manifiestan en los “cómos” moleculares que van formando de a poco las grandes estructuras:

Cuando la obra y la interpretación están bien ajustadas, el público percibe vivazmente muchos cambios grandes y pequeños de

inflexión, registro, y tiempo entre las tiradas; las configuraciones en contraste de los distintos personajes y en cada personaje por separado; y el volumen, la intensidad y la cualidad emocional diferentes de las varias escenas en conjunto. [...] En especial son los detalles oportunos, pero “inesperados”, los que producen mayor efecto. (Selden, 1972, p. 117)

En la tercera fase la acción es conceptualizada por Selden como *una búsqueda de la adecuación*, es decir, que no solo con el tránsito y el cambio puede sostenerse un hecho teatral como tal. Este va más allá de esas dos formas de acción, aunque las contenga, con lo cual además se distingue de otros fenómenos escénicos inclusive. El sentido de dirección de los acontecimientos y los significados, la construcción consciente de un viaje que se establece entre un punto A a uno B o C, en donde dicho viaje responde a la reconfiguración de una armonía perdida, suspendida, agredida o desarticulada, es lo que le entregan el valor dinámico al teatro en comparación con -por ejemplo- los circos, revistas u otra clase de artes escénicas contemporáneas las cuales, en términos de lo anterior, no van a ningún lado o simplemente no les interesa ir (Selden, 1972). Selden entiende esto también desde las dinámicas de interacción que constituyen la vida humana en sí misma, desde las que constantemente en el mundo de la cotidianidad, o de la naturaleza incluso, se presentan tensiones entre fuerzas en pugna, desenlaces y adecuaciones que son las que en el fondo le brindan movimiento y sentido de temporalidad a esa vida. Apoyándose en el pensamiento de Jhon Dewey en su obra “El arte como experiencia” (1934) relaciona esta última fase de la acción con los procesos tensionales que se presentan entre los organismos y su entorno, en

los que la búsqueda de adecuación se presenta como un elemento constitutivo de la vida misma:

La vida crece -dice Dewey- cuando un derrumbamiento temporario constituye una transición hacia un equilibrio más amplio de las energías del organismo con las de las condiciones en las cuales está viviendo. La descripción que hace Dewey del esfuerzo del organismo humano por ajustarse a su ambiente, nos da la clave de la verdadera esencia del movimiento. Esa esencia radica en la búsqueda por la adecuación. Cuando el organismo humano está, hablando en forma comparativa, en equilibrio con su ambiente, no busca acción por sí mismo, ni de tránsito ni de cambio: ni si quiera desea experimentar el sentido de acción vivificante en los otros cuerpos. (Selden, 1972, p. 118)

En esta tercera fase de la acción es donde el sentido dramático se consolida como esta necesidad vital frente a los desequilibrios, Selden señala que puede vincularse el poder de atracción que tiene el espacio escénico-dramático justamente por su reflejo vital con las fuerzas a las que la humanidad enfrenta en su existencia y supervivencia, no solo desde formas y contenidos discursivos, sino que con aún más fuerza respecto a nuestras capacidades primarias para asimilar y adaptarnos a los conflictos que nuestros entornos siempre traerán consigo por el mero hecho de ser seres vivientes. Los seres humanos somos una especie en una constante búsqueda por la adecuación, de ahí quizá nuestro goce en cuanto a la representación del conflicto, núcleo elemental de la acción dramática:

La mayor parte del tiempo el ser humano busca una y otra adecuación a su medio. De esta búsqueda constante provienen sus luchas esforzadas y además su interés por los otros organismos que también buscan su adecuación. Podemos decir, sencillamente, que toda clase de objetos que se presentan ante un observador como faltos de equilibrio con su ambiente, y a punto de restablecer ese equilibrio, tienen en él potencialidades de movimiento. El movimiento

es visible cuando la adecuación está en marcha. (Selden, 1972, pp. 120-121)

En síntesis, el dominio dramaticidad, a partir de la convergencia de las perspectivas de Selden y Einsestein, puede definirse como un montaje de atracciones que tiene la posibilidad de proyectarse hacia los otros tanto desde *el tránsito y la transformación o la variación* de sus elementos, como desde la *adecuación-inminencia de equilibrios y desequilibrios* sobre las fuerzas tensionales que traen consigo la lógica de sus acciones narrativas, performáticas, poéticas y estéticas. De acuerdo a esta idea es que Pricco afirma que justamente este dominio es el que da sustento a todos los demás en la conformación del modelo o paradigma que propone, puesto que la agentividad es la que en definitiva le da sentido al teatro como experiencia de convivio más allá de las pretensiones artísticas:

Estos tres “carriles” [refiriéndose a las tres fases de la acción], si bien no conforman una garantía absoluta de captación del público - principal labor y base de la tarea actoral-, resultan principios de “agentividad” ineludibles en la dinámica de la “relación teatral”, habilitando el suspenso y el estímulo de completitud (erotismo) del observador. La bomba a punto de explotar, el golpe que madura o el hecho de amagar constante, el beso que está por darse entre dos enamorados, y otros ejemplos institucionalizados, configuran el embrión de un suceso. Como espectadores, somos inducidos a prever y esperar aquello que todavía no pasó. (Pricco, 2015, p. 117)

En el momento en que todo un sistema teatral se pone en marcha, conforme se consolida un proceso creativo, formativo o de montaje, cada uno de los dominios se va articulando, yuxtaponiendo, creciendo en espiral, de acuerdo a los patrones

de desarrollo de ese sistema y del establecimiento de los canales de conexión entre los espectadores y los agentes escénicos. De acuerdo a esa apelación a los sentidos del público y sus respectivos aparatos perceptivos los otros dominios sufren gradualmente una serie de adecuaciones, presiones y modelados. La organización que el dominio dramaticidad va estableciendo sobre el trayecto del proceso y las ligaduras del performance es la que permitirá que el hecho teatral no sucumba ante el desinterés (Pricco. 2015).

4. Marco metodológico

Para este proyecto se empleará un modelo de análisis que por un lado se vincula con ciertas nociones sobre las metodologías comparativas cualitativas, y por otro, se apoyará fundamentalmente en el concepto de “cartografías teatrales” propuesto por Jorge Dubatti (2008) en sus estudios e investigaciones sobre teatro comparado.

Respecto a las metodologías comparativas utilizadas en áreas como las ciencias sociales, autores como Nolhen y Stretton plantean que dichas metodologías organizan una perspectiva de conocimiento que por comparación entre elementos de un fenómeno determinado permiten obtener una visión más profunda de la complejidad del respectivo objeto de análisis, estimulando, a su vez, preguntas que puedan captar las particularidades diferenciales del caso concreto (Nolhen, 2006). En ese sentido, se puede determinar que en tal ejercicio de comparación, o en este caso de contraste, lo que se vuelve central es comprender su fortaleza como mecanismo de elección y provocación, y no necesariamente de verificación (Stretton, 1969).

La comparación permite hacer comprensibles los fenómenos desconocidos a partir de los fenómenos conocidos, mediante la analogía, la similitud o el contraste, como una especie de comparación pedagógica, a partir de las relaciones que se establecen entre dichos fenómenos. Permite también señalar descubrimientos nuevos o evidenciar lo peculiar a partir de su función heurística; asimismo cuenta con una lógica sistematizadora que opera mediante la categorización de la

diferencia, considerando no lo habitual o general de los objetos o fenómenos sino más bien su especificidad (Nolhen, 2006).

La estrategia de los casos comparables recomendada por A. Lijphart (1975) puede clasificarse dentro del *método de diferencia*: los casos comparables son similares en un gran número de características importantes pero no similares con respecto a las variables entre las que se supone que existe una relación (Lijphart, 1975). Dentro de un contexto relativamente parecido (homogéneo) -en este caso la enseñanza de la actuación teatral- se quiere que algunas variables aisladas, sean distintas para poder analizarlas respecto de dependencias (Nolhen, 2006).

A. Lijphart propone, en cuanto a las estrategias de investigación, que exista una reducción de la varianza en las variables de contexto y un aumento de la varianza en las variables operativas. Él desarrolló su estrategia de casos comparables en el contexto de reflexiones de cómo puede reducirse el problema fundamental del Método comparativo (muchas variables, pocos casos) y lograrse el máximo aprovechamiento de las posibilidades potenciales del método (Nolhen, 2006).

La estrategia de los casos comparables parte primordialmente de las condiciones contextuales. Se pretende que en este aspecto los casos seleccionados sean lo más similares (“comparables) posibles.

Por lo tanto, y nuevamente, según Dieter Nolhen:

la estrategia recoge el problema de las variables en oposición a otras estrategias discutidas por *Lijphart* que se refieren a los casos cuyo

número debe ser aumentado: (a) añadiendo comparaciones diacrónicas, o (b) diferenciando los casos mediante comparaciones intranacionales, o (c) ampliando las expresiones de variable, el margen de características, las variables, es decir, ampliando los conceptos para poder incluir más casos. (Nolhen, 2006, p. 5)

Por otro lado, junto a planteamientos como los de Nolhen y Linparth los cuales pretenden validar y diferenciar los métodos comparativos cualitativos respecto de los cuantitativos, Marina Ariza y Luciana Gandini (2012) plantean una serie de características que fundamentan de manera muy concreta al análisis comparativo cualitativo como estrategia metodológica:

1) la validez del análisis no se sustenta en la variabilidad estadística, sino en la evaluación cualitativa del conjunto, condiciones y situaciones causales vinculadas con el resultado; 2) los casos observados no tienen importancia por su peso cuantitativo, sino por su singularidad: uno tiene el mismo peso o relevancia analítica que muchos; 3) los casos examinados son tratados de manera holística: cada uno de ellos es visto como una unidad integrada por una compleja combinación de propiedades; 4) las combinaciones causales obtenidas son contextuales y adquieren inteligibilidad a través de un acucioso proceso de interpretación del investigador en estrecho diálogo con la teoría, no son autoevidentes y no constituyen un producto *per se* de los recursos técnicos empleados (álgebra booleana, paquetes computacionales); 5) el énfasis del esfuerzo analítico se sitúa en la profundidad del conocimiento de los casos. (Ariza y Gandini, 2012, p. 509)

Evidentemente tanto Nolhen como Lipahrt, así como Ariza y Gandini, lo que hacen es exponer el modelo comparativo cualitativo aplicado al estudio de fenómenos en el área de las ciencias sociales, como lo pueden ser los sistemas políticos y sus distintos vectores de estudio. Sin embargo, los objetos de análisis que aborda esta investigación pertenecen por completo a otro campo de conocimiento, en el cual, el sentido de las variables, la selección y la relación de los casos, debe de

plantearse a partir de otro tipo de lógicas. No obstante, nos ha parecido importante vincularnos con los criterios de estos autores en términos metodológicos pues, por un lado, le brindan legitimidad formal al modelo que propondremos y, por otro, nos entregan coordenadas importantes respecto a la validez de este tipo de métodos, en los que, como señalaban Ariza y Gnadini, la interpretación del investigador amparándose con la teoría se presenta como un elemento de inteligibilidad clave en los procesos cualitativos de construcción de conocimiento sobre una determinada problemática.

Las nociones que dichos autores sugieren respecto al ejercicio comparativo, como un dispositivo para descubrir o comprender el comportamiento de ciertos fenómenos desconocidos *a partir de los fenómenos conocidos*, enmarcan de manera adecuada los objetivos de esta investigación. Las similitudes, las características análogas o los contrastes *puestos en relación* brindan la posibilidad de establecer análisis y explicaciones que utilicen la “diferencia” entre casos como el elemento hipotético fundamental. Las intenciones metodológicas de este trabajo se ven inspiradas y guiadas respecto a esto último.

4.1 Cartografías de análisis pedagógico-teatrales: los dominios del paradigma de Pricco como *elementos de contraste* entre los programas de actuación de la EAD y la propuesta pedagógico-actoral de Raúl Serrano.

El objetivo de este trabajo en términos metodológicos está inspirado en las nociones de cartografía y territorialidad que Jorge Dubatti ha desarrollado en sus

estudios de teatro comparado. De acuerdo a esto lo que se pretende es la comprensión y el análisis de los programas de actuación de la EAD y la propuesta pedagógico-teatral de Raúl Serrano, como si estos fuesen “territorios” problematizados y en relación, y sobre los cuales se puedan diseñar mapas en los que se establezcan sus especificidades y estructuraciones.

Dubatti sostiene que los fenómenos pertenecientes a las artes teatrales en las diferentes regiones y contextos del mundo humano pueden estudiarse y analizarse desde el relacionamiento, la comparación y el contraste, entendiendo desde estos ejercicios comparativos las relaciones que se establecen efectivamente entre aquellas zonas de la disciplina en las que se converge, por ejemplo, sobre procedimientos y estéticas, o en las que por el contrario emergen diferencias fundamentales de cada una de las praxis en su territorio específico: local, regional o mundial.

En la perspectiva metodológica del teatro comparado el concepto de territorialidad permite ubicar y problematizar dichas zonas de convergencia o divergencia entre las praxis estéticas, técnicas, epistemológicas o de producción, las cuales pueden estudiarse desde las distintas dimensiones que el concepto de territorialidad ofrece: territorialidades topográficas, diacrónicas, sincrónicas, o incluso supraterritoriales:

La territorialidad se construye a través de las prácticas culturales de los seres humanos, una de las cuales es el mismo teatro. El hecho de considerar al teatro en contextos culturales, no lo excluye de ser parte de ellos: el teatro mismo es generador y constructor de las variables de esos contextos. [...] La culminación del TC es, en consecuencia, la elaboración de una cartografía teatral, mapas específicos del teatro, síntesis del pensamiento territorial sobre el teatro (Dubatti, 2008, pp. 9-10)

Desde esta concepción cartográfica Dubatti sugiere que la acción teatral puede radiografiarse en la diversidad de sus procesos, y en cómo estos procesos han venido desarrollándose y transformándose de manera histórica en cada uno de los territorios que componen los distintos contextos humanos. Al teatro comparado le interesa reconocer en el devenir de dichos procesos históricos y territoriales los distintos aportes o saltos cualitativos que cada centro de producción teatral genera al conjunto regional o supraterritorial; así como también le interesa reconocer las distintas formas en cómo son enfrentadas las problemáticas u obstáculos que presenta la disciplina en determinado momento o época, desde las especificidades de cada contexto. En ese sentido, lo que esta perspectiva teórico-metodológica busca es la posibilidad de una mirada que piense y comprenda el funcionamiento del teatro como una totalidad mundial, de múltiples prácticas y saberes separados quizá por zonas geográficas específicas pero vinculadas por un conjunto de dimensiones universales inherentes al fenómeno teatral como un territorio de toda la humanidad y de su historia.

La posibilidad de establecer mapas mundiales del teatro pone en evidencia el valor de la cartografía para los estudios teatrales: ofrece una visión de conjunto indispensable para calibrar visiones particulares, o, a escala menor, para identificar los aportes de teatro locales o nacionales al canon del teatro mundial. (Dubatti, 2008, p. 17)

En el ejercicio de esa calibración de visiones particulares surge la posibilidad de revisar o evaluar los caminos recorridos, los recursos empleados, los obstáculos recurrentes o las prácticas establecidas históricamente de un determinado

territorio pero a partir de su reflejo, en el contraste con las prácticas del “otro”. La filosofía que sugiere el teatro comparado como campo de conocimiento se da en el hecho de reconocer que las transformaciones y evoluciones de determinados territorios teatrales locales surgieron como resultado de estos cruces y dinámicas supraterritoriales, en las que los quehaceres y saberes fueron potenciados por la contaminación y el intercambio territorial. Comprender la cartografía que surge en estas tendencias o movimientos histórico-culturales sobre la transformación del hecho teatral, en cuanto a la creación de mapas que ubiquen dichos intercambios y desarrollos en sus distintas dimensiones (creación dramaturgica, formación actoral, diseño y dirección escénica, generación y consolidación de poéticas, procesos y mecanismos de producción y circulación, entre otros), es la función que el Teatro Comparado se ha planteado como perspectiva metodológica:

La comparatística busca determinar los puntos en común pero también ahondar en las diferencias específicas de cada literatura/teatro nacional. (Haroldo de Campos 1997). Las nociones de lo nacional, internacional y supranacional siguen vigentes, pero se ven restringidas a fenómenos específicos. Las nociones de territorialidad y supraterritorialidad resultan más abarcadoras y enriquecen considerablemente los estudios de TC. En conclusión llamamos TC a una disciplina de la teratología que estudia los fenómenos teatrales considerados en su territorialidad –por relación y contraste con otros fenómenos teatrales territoriales- y supraterritorialmente. Llamamos territorialidad a la consideración del teatro en contextos geográfico-histórico-culturales singulares; y supraterritorialidad a aquellos aspectos de los fenómenos teatrales que exceden o trascienden la territorialidad. (Dubatti, 2008, p. 14)

Partiendo entonces desde este marco en el que consideraremos a los programas de actuación de la EAD y la propuesta pedagógico-teatral de Raúl Serrano como territorios a los cuales podemos mapear y contrastar, esta investigación opta por vincularlos cartográficamente a partir de sus zonas de sincronidad o no-

sincronicidad respecto a sus contenidos, principios conceptuales, objetivos, procedimientos técnicos y organización temporal de los procesos. De acuerdo a los objetivos que se ha planteado este estudio la *perspectiva de sincronicidad territorial* es la vía de los estudios de teatro comparado que se presenta como óptima, en el sentido de que lo que interesa constatar son aquellas similitudes o diferencias –en simultaneidad y coexistencia- que determinan la singularidad de uno y otro modelo de formación de actores, en el contexto supraterritorial sobre la actuación teatral que los contiene.

La cartografía que se exprese en el modelo de formación de actores de la EAD –a través de sus programas- y en la propuesta pedagógico-actoral de Raúl Serrano, se mapeara de acuerdo a cómo está estructurada y planteada la territorialidad de los contenidos, los conceptos, los procedimientos técnicos y la organización temporal, respecto del proceso de formación actoral que cada una propone. Dichos mapas, a su vez, contemplarán la secuencia e intensidad de los dominios del paradigma de Pricco que se establece en cada uno de los territorios, esto con el objetivo de que el paradigma de los dominios funcione como parámetro categorial para determinar las zonas de convergencia o divergencia sincrónicas entre ellos. Es decir, los dominios propuestos en el paradigma de Pricco, vendrían a ser esas variables aisladas con las que se apuntalarían aún más las radiografías cartográficas a través de la interpretación de cómo se establece y organiza su presencia en cada una de las etapas de los procesos formativos, expresados en los programas de actuación de la Escuela de Artes Dramáticas y en la propuesta pedagógico-teatral de Raúl serrano. Los dominios como variables ubicadas en los

contenidos y organización de los programas permitirían visualizar las similitudes, las características análogas o los contrastes entre ellos; la diferencia que se establezca entre los elementos estructurales y de contenido brindará la posibilidad de generar o provocar interrogantes en cuanto a su funcionamiento, sobre las que, a su vez, se pueden producir ciertas reflexiones conclusivas. La comparación se establecería por la variación secuencial de los dominios, la cual funcionaría para establecer, como ya decíamos, las “sincronicidades” o “asincronicidades” entre dichos programas y la propuesta de Serrano. Dicho sea de paso, el ejercicio también permitirá reconocer si entre los mismos programas de la EAD se establecen diferencias territoriales y/o sistémicas tanto por sus constituciones específicas como por esa misma variación secuencial de los dominios que cada uno exprese.

El proceso de análisis comparativo se elaborará en tres fases de acuerdo a los objetivos de la investigación:

Fase uno: se extraerá la propuesta pedagógico-actoral de Raúl Serrano a partir de su obra “Lo que no se dice” (2013), sintetizándola de manera sistemática en cuanto los conceptos fundamentales que la articulan, los objetivos pedagógico-actorales que plantea en ella, los procedimientos técnicos a los que se refiere y las nociones que sugiere respecto a la organización de los procesos de aprendizaje actoral. De igual forma se diseñará un mapa respecto a la propuesta de Serrano en cuanto a cómo se articulan los distintos elementos en relación a las nociones de organización que la misma sugiere.

Fase dos: se caracterizarán los programas de actuación de la EAD tanto desde la perspectiva del modelo que conforman de manera conjunta, como desde los elementos que articulan de manera específica a cada uno de los programas por separado: las categorías y contenidos fundamentales que los constituyen, los objetivos pedagógico-actorales que plantean, los procedimientos y tipos de ejercicios que ejecutan, la organización de sus cronogramas respecto a las diferentes etapas del proceso de aprendizaje actoral. Para cada uno de los programas se diseñará un mapa que organice toda la información que surja estas características en cuanto a las coordenadas de tiempo y organización en las que se acoplen los distintos elementos.

Fase tres: se realizará un contraste entre los programas de actuación de la EAD y la propuesta pedagógico-actoral de Raúl Serrano a partir de la comparación en las secuencias de variación de la presencia de los dominios del paradigma de Pricco (2015). Estas secuencias procesuales se ubicarán en cada uno de los mapas, previamente diseñados, para reconocer cómo se comporta cada modelo de formación actoral de acuerdo a la organización de esos dominios, entendiendo a los dominios como zonas de acción procesual identificadas por nosotros en cada uno de los mapas.

Es decir, se utiliza el paradigma de Pricco como mecanismo de vinculación, contraste y evaluación entre los objetos de estudio. Los mapas finales obedecen entonces al cruce supraterritorial entre la estructuración de los programas de actuación de la EAD y la propuesta pedagógico actoral de Raúl Serrano, con el

paradigma de los dominios de Pricco. La cartografía que surja de dicho cruce es el principal objetivo metodológico de esta investigación.

5. Capítulo I

La propuesta pedagógico-actoral del Raúl Serrano

Durante más de cincuenta años Raúl Serrano, como estudiante, como actor, como director y como docente, se ha dedicado al estudio profundo y a la problematización del arte del actor intentando comprenderlo y explicarlo como un territorio objetivable en términos técnicos, epistémicos y pedagógicos. Lo ha hecho apoyándose fundamentalmente en la vertiente stanislavskiana, pero siendo al mismo tiempo crítico con los planteamientos del maestro ruso y con las múltiples recepciones que se han realizado a nivel global de sus postulados, criterios o principios.

Desde los inicios de su formación y su carrera en Rumania hasta la consolidación de sus concepciones metodológicas en el contexto del teatro argentino, Serrano incluso ha ido más allá de las ideas de Stanislavski, encontrando, a través de una gran cantidad de revisiones, ensayos y errores, nuevas categorías y elementos técnico-epistémicos que para el maestro ruso habrían sido difíciles de hallar en su momento. En esta labor experimental y exploratoria de décadas el maestro argentino no ha dudado en corregirse o refutarse a sí mismo, replanteándose las veces que fuese necesario la coherencia de sus postulados o elucubraciones. Su objetivo ha sido el de encontrar consistencia en la práctica, y sobre todo en la formulación de principios y conceptos que guíen de manera adecuada y contundente a aquella persona que haya decidido emprender un camino sobre el

oficio de la actuación teatral o a la que también haya decidido desde la docencia guiar a otros en ese camino -en los territorios de la acción dramática-.

La totalidad de su obra teórica nunca ha dejado de apuntar hacia esa dirección, siendo cada uno de sus libros un peldaño más en la depuración de un tratado técnico sobre el que ha venido acumulando conocimientos en torno a una forma de enseñar y de pensar la actuación teatral, incluso cuando ha tenido que aceptar y comprender sus equivocaciones. La madurez de su propuesta pedagógico-actoral y de su proceso como docente-investigador está plasmada en su última obra “Lo que no se dice” (2013), y es a partir de ella que se puede acceder a sus ideas metodológicas más depuradas, teniendo la posibilidad de extraer su modelo a través de las relaciones que establece entre las categorías, criterios y principios técnicos en función de la organización de un proceso de creación o entrenamiento actoral y sus diferentes pasos lógicos.

Las propuestas metodológicas de Serrano en cuanto al arte actoral y su formación surgen además no desde los criterios de la “pedagogía” como ciencia general de la educación, es decir no lo hace desde un encuadre científico-educativo que desde preceptos pedagógicos generales se conduzcan los elementos constitutivos del arte actoral hacia un proceso de educación estándar. Eso sería en todo caso campo del teatro aplicado y no de la actuación teatral como oficio y disciplina artística.

Serrano, así como muchos maestros y maestras del arte actoral, comprende que la actuación teatral es un saber en sí mismo, con sus propias categorías, etapas

técnicas y maneras de enseñanza, que en términos metodológicos se resiste - sobre todo en los territorios de la práctica- a ser auditado o estructurado desde otros saberes formativos o metodológicos. Dicho de otro modo, la pedagogía actoral es un campo bastante distinto de la pedagogía general y en la propuesta de Serrano, así como en la de Michael Chejov o la de Eugenio Barba -por mencionar dos ejemplos-, queda en evidencia que esta se trata de la organización de procesos formativos o creativos que surgen desde la misma actuación como disciplina y como matriz epistémica, sin que se le pueda ubicar dentro de los procesos educativos comunes.

Una maestra o un maestro de actores no es solo un docente que transmite una cantidad determinada de conocimientos o conduce ciertos procedimientos que de manera directa conllevan al desarrollo de destrezas y evaluaciones lineales. La persona que enseña actuación no necesariamente trabaja para resultados inmediatos, controlables e instrumentalizables, sino que más bien sugiere caminos posibles, muchas veces azarosos –como los son las improvisaciones-, sobre los cuales la persona estudiante debe ser exhortada a encontrar sus propias dimensiones lúdicas y su propio compromiso psicofísico. Y, que desde ahí pueda afianzar cognoscitivamente, a través de múltiples procesos guiados de prueba y error, algunas categorías de trabajo respecto a la creación de conductas escénicas y la potenciación de su presencia actoral.

El conocimiento que un estudiante de teatro adquiere de su docente lo adquiere solo si este último sabe introducirlo a una praxis sobre determinadas estructuras de juego y acción. La praxis misma es el conocimiento, el docente de teatro,

según la visión de Serrano, solo puede funcionar como un dispositivo que diseñe, proyecte y dispare las ejecuciones de su aprendiz para que este encuentre su "saber hacer".

Si bien Serrano, debido a su formación y su campo de desarrollo, sitúa su trabajo como docente actoral y como investigador desde la vertiente stanislavskiana su objetivo es problematizar la actuación en términos técnicos más allá de un estilo o de una forma estética determinada. Hay una necesidad en las categorías que propone en su método de que aquella persona que aprenda a actuar pueda encarnar de manera orgánica y convincente cualquier dinámica de rol o presencia – sea este personaje o no- en una determinada situación escénico-dramática, independientemente de la morfología que esta vaya a adoptar o abordar dentro de esa convención.

Eso sí, Serrano considera que la mejor manera de introducir a una persona en el oficio de la actuación teatral situada en el campo específico de la acción dramática –y de la vertiente psicofísica diríamos nosotros- es a través del juego y el trabajo con los referentes cotidianos y mucho más cercanos a la vivencia cultural, social, fisiológica y conductual de la persona estudiante. Serrano de hecho sugiere que puede llegar a ser mucho más difícil encontrar o lograr la organicidad conductual en aquellas morfologías demasiado cercanas a lo cotidiano y en donde no parece suceder nada, que por el contrario aquellas en las que de entrada se establece una negación radical de dicho régimen de realidad y en las que la espectacularidad es evidente. El maestro argentino apuesta, por lo tanto, a que si se aprende primero desde la vertiente stanislavskiana a activar el esquema

psicofísico y a modificar la conducta en función de la transformación de la percepción de los otros, es posible que sea más sencillo explorar y desarrollarse también en otras vertientes o morfologías de manera posterior, y no al revés.

A continuación revisaremos los principales conceptos técnico-metodológicos de la propuesta pedagógico-actoral de Serrano con el fin de visualizar de manera sistemática su estructura, para con esto poder diseñar un mapa que refleje el tipo de territorio epistémico que surge de sus fundamentaciones.

5.1 El método de la conducta conflictiva

A partir de la crítica o la negación del concepto de acción verbal y la necesidad de superación del método de las acciones físicas, sobre todo para el abordaje de situaciones dramáticas mayormente constituidas por conversaciones o situaciones de aparente pasividad física, que no necesariamente partan de un entramado de actividades como conductoras constituyentes de la acción y su organicidad, Serrano encuentra una puerta a un nuevo territorio teórico-práctico en su comprensión de la actuación teatral. En dicho territorio la labor actoral ya no obedecería a la ejecución de acciones –como actividades o metas- que se articulan mediante objetivos pre-constituidos que corren hacia un determinado fin, en una determinada estructura textual, sino que esta ahora se explicaría desde una nueva búsqueda epistémica: la del desarrollo de conductas que contienen en sí mismas los núcleos conflictivos de las situaciones a enfrentar, antes incluso de que la escena se desarrolle. Conductas escénico-dramáticas en las que la acción ya no corre en línea recta, con una precisión autoritaria, sino que más bien esta se

desarrolla desde dinámicas de represión y tensión, es decir por oposiciones de fuerza, independientemente de que haya o no actividad física. Desde esta perspectiva la acción ya no es un cumulo de objetivos teleológicos por cumplir sino que por el contrario esta sería una yuxtaposición de problemas contenidos en los cuerpos que en vez de arrojarlos al futuro esta los sostendría en el presente desde un pasado problematizado.

La lógica del desarrollo de conductas como una nueva forma de abordar la acción hace evidente, desde el pensamiento de Serrano, que la acción existe como tal más allá de las palabras o de la existencia de las operaciones físicas. El concepto mismo de acción se complejiza en el sentido de que los conceptos de acción verbal o de acción física no contienen una adecuada precisión técnica y más bien tienden a confundir lo que la acción misma es como generadora de conductas que puedan encarnar situaciones conflictivas, independientemente del estilo escénico:

No me resignaba a trabajar con el texto como única herramienta y problema. No acepté nunca lo que dieron en llamarse por entonces, las acciones verbales. Yo sabía en lo recóndito de mi intuición y lo había comprobado en mi práctica que el hablar no significaba un compromiso real capaz de transformar al otro, al interlocutor, ni al emisor mismo. Me daba cuenta que los meros parlamentos eran operaciones significativas, comunicacionales, y no transformadoras en un sentido material. Hablar por más enfática y físicamente que se lo hiciera no servía como herramienta para transformar físicamente al actor y a sus partenaires. Hablar no era lo mismo que poner el cuerpo en situación. Un buen punto de partida en la reflexión, resultó el comprobar que, desde el punto de vista técnico ninguna escena puede comenzar con los textos propuestos por el autor dramático. Toda escena desde la óptica del actor requiere un trabajo previo que pueda construir el personaje con su pasado a cuestas, que sea capaz de situarlo y que pueda luego arremeter con los conflictos por venir. Seguíamos creyendo que el actor da nacimiento al personaje por lo que hace y no por lo que dice. Su tarea es "lo que no se dice". (Serrano, 2013, p. 99)

En un principio Serrano considera que el actor llega a cualquier proceso con las características propias, cotidianas, culturales y sociales que le constituyen como un ser humano y como cuerpo biológico. Lejos de apartarse de estas condiciones personales más bien debe encontrar el camino para poner en función de su trabajo actoral todo aquello que le hace ser la persona y el cuerpo que es. De acuerdo a eso Serrano, por lo tanto, considera que la improvisación debe ser la herramienta didáctica y la experiencia central para que los actores encuentren sus caminos hacia el desarrollo de las conductas escénico-dramáticas planteadas por los materiales a trabajar. Para Serrano la separación entre lo que es el actor y lo que es el personaje la mayoría de las veces es muy sutil, y por eso justamente la improvisación se vuelve ese locus definitivo desde donde emerge la actuación como proyección de la humanidad específica de los actores, ya que en las dinámicas lúdicas y exploratorias que esta ofrece convergen, en una misma zona de acción, tanto las condiciones propias de los actores, como también las circunstancias y los entornos situacionales de los personajes.

La improvisación es un procedimiento que abarcará gran parte del proceso creativo o formativo en el abordaje de un determinado material; en la propuesta de Serrano este procedimiento se mantendría incluso de manera latente, en el trabajo personal de cada actor respecto a la transformación que debe generar en los otros y en sí mismo, incluso en las etapas en las que los materiales estén siendo definidos sobre estructuras más fijas o determinadas. Para Serrano es fundamental aprender el trabajo actoral a través de la improvisación sobre todo en

términos de consolidar una organicidad posible respecto a las conductas en juego, llegar a esto por otra vía que no sea la improvisación intensa y específica de situaciones conflictivas es bastante difícil, desde su perspectiva.

En el marco de este método, las primeras etapas de un proceso formativo o de creación deben dedicarse a que el actor aprenda a prepararse y a comprometer su cuerpo para ingresar al juego escénico y hacerle frente a los problemas-conflictos situacionales con la suficiente carga psicofísica y energética requerida, independientemente si se trata de un ensayo, un ejercicio o una escena ya definida. Respecto a esto Serrano llega a uno de sus descubrimientos clave en la construcción de su propuesta pedagógico-actoral: “el sujeto escindido y la necesidad de los pre-conflictos”.

En sus múltiples ensayos y errores, idas y venidas, revisiones y experimentaciones con las nociones técnicas derivadas de las ideas stanislavskianas Serrano llega a la conclusión de que la acción física como concepto técnico no es suficiente para preparar al actor e inducirlo con mucha más potencia en el desarrollo de una conducta conflictiva, que fuera más allá de la simple ejecución de partituras de acción en determinado marcaje escénico. El maestro argentino comprende que por su carácter teleológico la acción física y sus respectivos objetivos articulados en su ejecución lanzan al actor hacia una experiencia demasiado lineal y unidireccional, que de alguna manera le avisan lo que acontecerá en el desenlace de cada una de las situaciones. Efectivamente esta naturaleza teleológica presente en el planteamiento técnico del método de las acciones físicas podía algunas veces volverse obstáculo para el desarrollo de la

organicidad y la encarnación profunda, debido a esa posibilidad de que inconscientemente el actor tuviera todo un esquema a seguir en su cabeza respecto al devenir de los acontecimientos del hecho dramático. La vivencia de una conducta en el contexto de una situación conflictiva debía no solo ir hacia adelante en la consecución de objetivos, sino también estar tensionada desde atrás por otros factores pertenecientes al entorno y los antecedentes de la misma situación, permitiéndole justamente por esa oposición entre pasado y futuro estar poderosamente activa en el presente:

La acción física opera fundamentalmente de modo teleológico, es decir, cuando el actor lucha por su objetivo de modificar al otro, él mismo se transforma. La dirección del accionar físico iba siempre hacia adelante, hacia el futuro, hacia el afuera. Y por ese entonces parecía lógico que todo proceso constructivo marchara en la misma dirección del tiempo y se consumara en él. Nuestros alumnos enfrascados en procesos constructivos dejaban de lado el pasado. Eran capaces de describirlo intelectualmente, por su puesto, pero al accionar siempre hacia adelante, hacia la búsqueda de los objetivos por cumplir, todo lo ocurrido con anterioridad quedaba fuera de la tarea por cumplir. Los primeros pasos que dimos en el sentido correcto, tendían a remplazar las acciones físicas por un proceso menos determinado que podíamos llamar conducta [...] El acontecimiento más decisivo en ese sentido sucedió cuando fuimos capaces de formular lo que llamamos "la represión como modo de acción". (Serrano, 2013, p. 100)

La teleología del método de las acciones físicas se rompe también a través del tensionamiento que se produce entre las fuerzas libidinales – que constituyen al actor como cuerpo animal y al personaje desde sus circunstancias de deseo- y los marcos de represión civilizatoria y cultural, que operan en el actor y en el personaje como acicates ideológicos, en términos de normas, sanciones y pautas de comportamiento. Es decir, el actor, antes de entrar a escena incluso, debe de

prepararse en ese sentido respecto a la situación dramática a enfrentar, reconociendo en su propio cuerpo la polaridad de fuerzas - es decir, la acción como problema y no como objetivo- que se establece entre los deseos más profundos de la animalidad del personaje en sus circunstancias y los marcos culturales del entorno que re-operan sobre la posibilidad de la no realización de esos deseos, dando como resultado una conducta encarnada en el cuerpo de “un sujeto escindido”.

En la propuesta pedagógico-actoral de Serrano los conflictos no solo se encontrarán afuera -respecto a los otros- y a futuro -respecto al desarrollo del relato o de la acción-, sino que con aún más importancia estos deben de primero encontrarse y trabajarse en el cuerpo mismo del actor como un todo psicofísico tensionado desde sus propios problemas pre-conflictivos entre su animal y su ser civilizado:

La represión como modo importante de la acción parecía ser la respuesta. Pero al enunciarlo, habíamos dado solamente un primer paso, ya que la actitud reprimida nos llevaba, necesariamente, a modificar la concepción de aquel sujeto teleológico extrovertido que veníamos usando. En efecto, si la conducta implicaba una represión, era evidente que la actividad del sujeto se volcaba sobre sus propios impulsos y no sobre el otro, no apuntaba hacia el afuera. Nuestro anterior sujeto teleológico que luchaba por algo ubicado en el futuro, se fue poco a poco transformando en un sujeto escindido entre sus pulsiones y su cultura, entre su animal y su deber ser. La principal oposición a sus impulsos físicos provenía ahora no de la oposición de un extraño, sino de las honduras de su propia conciencia y ser. El primero de los conflictos que tenía por construir un actor se mostraba como la lucha entre las ganas y lo socialmente admitido. (Serrano, 2013, pp. 102-103)

En sus investigaciones Serrano se dio cuenta de que las circunstancias dadas y el entorno debían plantearse y operativizarse de manera distinta como motores de la labor actoral y no como datos racionalizados de un mundo distante en el que los actores debían introducirse de manera formal.

Si las circunstancias dadas se convertían en elementos constitutivos de las tensiones físicas del actor-personaje, desatadas por la oposición entre sus pulsiones y su ser cultural, estas darían pie a la emergencia de pre-conflictos: los elementos técnicos que Serrano necesitaba para definir la posibilidad de que el actor se preparara y transformara como un sujeto escindido. Es decir, que pudiera convertirse en una fuerza conductual y conflictiva desde sí mismo antes de enfrentar la escena, y que desde ahí se vinculara con los conflictos exteriores a él, en su relación con los otros y con el entorno, mediante la encarnación de las circunstancias dadas como detonadores de aquello a lo que el actor debe oponerse, pero primero instalado en él mismo. El nacimiento del “pre-conflicto” como categoría y como herramienta vendría a ser fundamental en las ideas metodológicas de Serrano:

El actor debía enfrentar aquellas condiciones dadas que expresaban en su actualidad al pasado y que motivaban su parte animal, libidinosa. La represión de esos impulsos se expresaba claramente en lo que el personaje debía decir. Tenía que ocuparse de esto antes de emprender la lucha con los conflictos de la escena por venir. Había que construir un sujeto situado y no meramente racional y voluntario como el de la acción física [...] Lo que descubrimos era una nueva utilización de las condiciones dadas. Para que pudieran modificar la actuación, se hacía necesario que se operara físicamente en contra de su peso. Las condiciones dadas no debían figurar solamente en los análisis o instrucciones, sino que debían constituirse en un conflicto previo a los que luego iría presentando la obra. (Serrano, 2013, p. 104)

El pre-conflicto introduce al actor al juego, lo lanza a él ya cargado por oposiciones en sus propias fuerzas psicofísicas, las cuales, a su vez, van a ser fundamentales en la activación de los dispositivos conductuales que desarrollará de manera contundente en el transcurso de relato escénico-dramático, sea este improvisación, ensayo o puesta en escena. Para Serrano, entonces, la conducta actoral eficiente emerge de la confrontación de esos dos territorios, los del deseo y los de la represión; es la energía física y la presencia vital que el animal del actor exuda en la necesidad de saciar sus hambres y pulsiones, pero teniendo que contenerse, dejando la proyección de la “violencia física” como último recurso:

A diferencia de antes, la energía fluye y es a la vez reprimida o sublimada en el discurso. El anterior procedimiento era centralmente intelectual: había que encontrar, racionalmente, qué acciones hacer y por qué objetivo. En cambio ahora, el trabajo es fundamentalmente centrado en el cuerpo, en los instintos que van por delante, y en la conciencia que trata de refrenarlos, no ponerlos en movimiento. Hemos encontrado, por fin, y podemos definirlo teóricamente, el sujeto predispuesto al juego, a la improvisación. (Serrano, 2013, p. 106)

En el devenir de este sujeto predispuesto al juego desde los pre-conflictos -y que se construye o se desarrolla fundamentalmente desde la improvisación- la separación entre la palabra y las actividades físicas no existiría pues todos estos elementos estarían contenidos en “la conducta” como un flujo psicofísico dinámico e interactivo. Las palabras deberían de ser una consecuencia de su conducta. En ese sentido, otro de los grandes hallazgos que Serrano encuentra a partir de esta nueva forma de abordar la labor actoral en el trabajo sobre situaciones dramáticas

tiene que ver también con la resignificación conceptual y técnica que adquieren ahora la aproximación y la apropiación que desde la actuación se hace de las palabras, sean estas textos de autores o surjan como propias de los actores en las improvisaciones. La palabra para Serrano vendría a ser la frontera que se establece entre las pulsiones animales, los deseos, las pasiones, y las reglas, los hábitos culturales y los frenos civilizatorios:

Paralelamente y de manera inesperada hubo una revalorización de los textos escritos por el autor que antes eran una mera consecuencia en la búsqueda de objetivos y se decían como algo sin valor en sí mismo. Ahora son la sede de toda la energía corporal acumulada y sin otra salida que la oralidad convertida en objeto casi físico. [...] Es por eso que se revalorizan los textos que surgen ahora como un vínculo sublimado del sujeto para con los otros. Los textos brotan ahora como aquella parte de la conducta que se puede mostrar en la sociedad. Los textos son el límite para la pasión posible. (Serrano, 2013, pp. 106-107)

El proceso en el que el actor transita entre el sujeto escindido y la plena formación del sujeto dramático atraviesa una serie de estadios en los cuales el “personaje como conducta” se va desarrollando. En una primera etapa se encuentra el “actor como tal” quien debe prepararse de manera psicofísica y pre-conflictiva para activar en sí mismo, antes del intercambio con otros, los dispositivos conductuales que le permitan ingresar a la zona del “personaje potencial en proceso” como segundo estadio que Serrano propone en su visión metodológica.

Cuando este cuerpo ya activado por sus condiciones dadas se aproxima a una escena posible o se dispone a ingresar dentro de una situación dramática determinada junto con otros, se compromete por lo tanto a la posibilidad de ser, jugar y ejecutar a un “personaje potencial al entrar en escena”. En este tercer

estadio en el cuerpo del actor-personaje ya estarían activadas las fuerzas en oposición del sujeto escindido, comprometido por las condiciones dadas, sus pulsiones animales y las pautas culturales de la realidad escénica a la que se aproxima.

Posteriormente, el siguiente estadio obedece al “personaje como proceso evolutivo” en el que el sujeto escindido y energizado corporalmente por sus propios mecanismos conflictivos se enfrenta a las dinámicas conflictivas que vendrán desde su exterior, las cuales ofrecerán el entorno y los otros dentro del desarrollo del relato o la acción dramática. A partir de este estadio las improvisaciones encuentran una mayor potencia y un mayor dinamismo en cuanto a la búsqueda de la situación dramática específica, es decir la conformación de determinadas estructuras de acción pero transitadas fundamentalmente desde el flujo y crecimiento de las conductas como dispositivos por donde se encauza la acción y se viabilizan las redes vinculares.

La evolución entre el sujeto escindido y el sujeto dramático plenamente establecido va a depender del nivel, la cantidad, la calidad y la intensidad de las improvisaciones. Para Serrano estas son las herramientas fundamentales con las que se puede desarrollar la vivencia y la organicidad de las conductas como estructuras de comportamiento dinamizadas entre la represión y la acción. No se puede construir y encarnar una conducta actoral dramática desde la lógica de ensayos mecánicos, marcaciones y nociones de diseño de lo escénico, por eso es que el maestro argentino niega de antemano todo tipo de análisis objetivados e

intelectualizaciones previas, así como los planes de acción establecidos en unidades y catalogación de verbos por parlamento.

Las conductas primero deben aparecer en el tosco, rudimentario, a veces torpe, aleatorio, vulnerable, no intelectualizado, fuera de prejuicios analíticos, y sorpresivo: espacio invisible de la improvisación.

Luego de este recorrido, el último estadio obedecería, por lo tanto, a la plena vivencia y ejecución de las conductas mediante un “personaje constituido por la situación escénica”; el actor ha devenido en un sujeto dramático a través de la transformación definitiva de sus propios patrones de comportamiento y las dimensiones expresivas de su personalidad. Todo este proceso ha estado en función de sostener las coordenadas conflictivas que configuran la realidad escénica de la que se ha hecho parte y a la que ha encarnado de manera profunda, en la relación dialéctica que se establece entre sus dimensiones interiores con las contingencias exteriores. En efecto, la improvisación en la propuesta de Serrano es el locus definitivo de la actuación teatral y, por lo tanto, de la formación actoral:

La improvisación plena es ahora la única solución posible. El alumno ya no busca acciones posibles. En lugar de eso, interactúa de modo reprimido con los otros y reemplaza la acción física explícita con una mezcla de compromiso físico y los textos el autor dramático. Los parlamentos ya no operan como acciones verbales, sino como la parte resultante de un cuerpo comprometido en una praxis y en una situación conflictiva que resulta de un pasado hecho presente. [...] Cuando entra en escena, ya no vemos al actor tranquilo que busca una acción en el futuro y que recién cuando se calienta la escena consigue comprometerse. Ahora tenemos desde los inicios a alguien situado en una postura conflictiva muchos más parecida a la del personaje, abierta y sin dogmas. Y desde allí comienza a improvisar.

Lo que se obtiene es una definición activa del personaje, muy distante de la definición verbal que suele hacerse para dibujar el carácter del sujeto escénico y que luego no puede ponerse en práctica. (Serrano, 2013, p. 108)

Lo que Serrano busca es que los cuerpos de los actores puedan generar una postura activa y dinámica para sí mismos antes de entrar en relación con los demás, o mejor dicho que la posibilidad de que un cuerpo entre en acción no dependa solamente de la interacción o el intercambio con los otros, pensando sobre todo en la diversidad de estilos y situaciones en las cuales se trabaja desde la aparente pasividad física y la ausencia de actividades. Que un cuerpo entre en acción más allá de las actividades físicas o espectaculares, lo capacita técnicamente para integrarse a un rango mayor de morfologías escénico-dramáticas, incluso aquellas que se sitúen en las fronteras del realismo.

El camino de la conducta conflictiva como herramienta técnica y creativa funciona tanto para la creación y depuración de procesos actorales profesionales, como para la introducción certera de estudiantes en sus primeras etapas de aprendizaje. Serrano considera que esta es la mejor forma de entrar, luego de haber transitado y descartado otros caminos mucho más centrados en la proyección teleológica de las acciones físicas.

5.2 La estructura dramática

Un sujeto dramático en pleno dominio de sus facultades escénicas debe poder integrar los distintos elementos que componen la estructura dramática, la cual constituye un marco referencial clave en la propuesta de Serrano, en el entendido

de que esta finalmente es el territorio en el que una conducta conflictiva emerge y se desarrolla.

El primero de estos elementos obedece al “entorno”, que es entendido por Serrano como un continente que va mucho más allá de las meras características y coordenadas espaciales, tanto del espacio físico como tal en donde se desarrollará la situación escénica, como del espacio ficticio en el cual transitará la narración o relato dramático. El entorno como categoría estructural de la experiencia y la existencia dramático-actoral, funde los planos de realidad concreta con la realidad ficticia del relato, independientemente de que estas estén cercanas a un punto de convergencia o no, el entorno es ese cruce entre espacialidades reales y ficticias. En ese sentido, para Serrano este elemento debe entenderse como un “objeto-proceso”, el cual forma parte de las herramientas técnicas con las que la actuación opera, este, por lo tanto, no sería un simple conjunto de marcas en el escenario o una secuencia de referencias imaginarias en donde situar el cuerpo (Serrano, 2013, p. 115).

El entorno es una red vincular entre convenciones y elementos reales con los cuales el cuerpo del actor triangula en su relación con los espectadores. En ese sentido, puede entenderse no como separado y distante del actor, sino como una herramienta con la que se simbiotiza en la construcción de “las affordances teatrales” (Sofia, 2015, p. 81-82) –como los veíamos en el marco teórico según los planteamientos de Gabriele Sofia- que operan sobre los aparatos sensorio-motores y perceptivos del público:

Entorno es “todo” lo que desde fuera y desde antes rodea y condiciona el accionar de los actores. Y en esa palabra “todo” hay que sumar los datos ilusorios que en modo convencional y lúdico acepta el actor como punto de partida y como condiciones de su juego. Así el entorno es a la vez espacio real al que hay que someterse y, a la vez, las condiciones dadas ideadas por el dramaturgo. La presencia escénica de estas últimas se hace visible tan solo porque juegan como condiciones, límites y como potenciadores del juego de los actores. (Serrano, 2013, p. 116)

Ahora bien, como ya lo señalaba Serrano, se trata de la construcción de un “objeto- proceso”, de acuerdo a ese criterio, el entorno es en principio una hipótesis de trabajo, un campo hipotético que acompaña el desarrollo de situaciones y conductas. El entorno no pre-existe a las actuaciones y las situaciones dramáticas sino que este va creciendo, como continente territorial, junto con ellas. No es el mismo entorno al inicio de un proceso de creación, ensayo o formación, que el que se establece al final. Este debería de manifestarse como un organismo vivo y dinámico, y no como un mecanismo de mandatos morfológicos o de “marcas de ubicación” elaboradas desde la dirección.

Los actores en el curso de su improvisación transitarán uno u otro espacio que no puede suponerse de antemano. Habrá que esperar a que los actores terminen de generar las verdaderas relaciones dramáticas para ver si el espacio propuesto es el mejor modo de presentarlas o si bien los tanteos y marcaciones efectuadas obligan a introducir cambios en el ámbito inicialmente concebido. Recordemos que son los espectadores desde su lugar en el espacio los que determinan, en última instancia, la prioridad acordada a ciertos planos favorables los que, desde un punto de vista eminentemente estético, deberán ser tenidos en cuenta a la postre y en el momento del espectáculo. [...] Las dos dimensiones –la intrínseca de la lógica actoral y la necesaria mirada del público, se intersectan permanentemente en la práctica creativa-. Estas dos miradas son en sí mismas contradictorias. Y es preciso no confundirse teniendo en cuenta una sola de ellas. (Serrano, 2013, p. 118)

El actor debe o necesita encarnar el espacio como espacio y como condicionante, como proyección de su cuerpo físico y energético, y como detonante de su juego en la convención. De ahí que Serrano ubique de manera trascendental esta reflexión técnico-conceptual no solo en términos creativos en cuanto al desarrollo de una puesta en escena, sino que con aún más importancia en términos de la formación. Los estudiantes deben aprender a reconocer e integrar el entorno en los caminos de aprendizaje que elaboran sobre sus procesos de creación de conductas conflictivas, en el contexto de una acción o relato dramático. Si asumen su relación con el entorno desde la lógica del decorado distante que pre-existe en un plano secundario al de su presencia puede afirmarse, desde el marco referencial de Serrano, que en ese sentido el proceso formativo podría ir mal encaminado:

Un espacio inerte y no tocado por el juego de los actores, es simplemente un decorado, una cortina pintada a las espaldas de la actuación. Nunca un decorado pasivo llega a convertirse en elemento estructural por bello que sea. Para convertirse en entorno, el espacio ha de ser jugado, pisoteado, utilizado por el juego actoral a la vez real y convencional. [...] Es el actor, con su juego, el que los estructura y los incorpora al lenguaje único final. Es su actividad la que los convierte en parte de la vida escénica a la que apuntamos como valor. Seguimos hablando de pedagogía. (Serrano, 2013, p. 119)

El entorno por lo tanto adquiere un nivel de significación técnico conceptual mucho mayor en la propuesta de Serrano, este se convierte en un dispositivo de la carne que si se asume como tal se torna en un componente fundamental para el sostenimiento del convivio en términos de la vinculación de las acciones de los actores con la percepción de los espectadores. Aunque en Serrano no exista una

reflexión específica desde las ciencias cognitivas y las neurociencias, es posible interpretar su concepto de entorno a partir de las nociones de “espacio de acción compartido” y de “mundo co-constituido” que anteriormente revisábamos en el marco categorial que Pricco (2015, p. 123) y Sofia (2015, p. 157) sugieren en relación con estos saberes.

El sentido de entorno debe ir mucho más allá de lo que comúnmente se asume incluso en las escuelas de tradición stanislavskiana en las que se le adjudica como una categoría de ubicación de contextos dramáticos o en una noción de llenado estético escenográfico. La estructura dramática para Serrano se trata de dispositivos que funcionen como organismos que puedan activar la vida, no de mecanismos inertes formales. No obstante, responsabiliza en primera instancia al actor como el elemento que debe generar la primera chispa sobre esas vinculaciones vivenciales:

Por él pasan todos los niveles de información. Es el actor quien los convierte en actos estructurados y presentes. Es él quien puede darles subjetividad, intención y no solo forma. Es mediante su accionar que el juego escénico deviene orgánico y vivencial. Si se pretende la vivencia escénica –y es nuestro tema pedagógico– entonces los comportamientos deberán ser orgánicos, es decir intentarán corporizar en todos sus niveles lo propuesto por la dramaturgia. Para que ese paso de lo literario a lo real de la escena se dé, la actuación deberá reunir en su proceso los datos reales y los propuestos convencionalmente. Todos esos planos devienen en una sola conducta lúdica por el accionar del actor. Un actor de la vivencia compromete a la vez su psiquismo, su cuerpo y la afectividad resultante. (Serrano, 2013, p. 122)

Otro de los componentes o dispositivos centrales pertenecientes a la estructura dramática que Serrano señala debe de replantearse en su comprensión técnica es

“el conflicto” o “los conflictos”. Este no debe de seguirse entendiendo como un conjunto de explicaciones que se le dan al actor o al estudiante a través de una intelectualización de las situaciones dramáticas y sus tensiones evidentes. Serrano advierte que la construcción de un conflicto no depende de la comprensión racional, teórica o intelectual de las fuerzas en pugna o las coordenadas de oposición que ofrece determinado texto o idea dramática. Los conflictos más bien dependen de “instrucciones” precisas –y no explicaciones abstractas- que inciten a encontrarlos y construirlos en la improvisación y encarnación de las luchas y tensiones que atraviesan a los cuerpos de los actores-personajes en una determinada situación (Serrano, 2013, p. 130).

Poner un cuerpo en acción implica ponerlo en contra de sí mismo, de algo o de alguien, y por lo general esos tres elementos en una pieza de cierto nivel operan en simultáneo. La acción debe de encarnarse y buscarse en la improvisación transitando la simultaneidad de esos tres focos. En ese sentido, debido a la dificultad de semejante operación psicofísica, es imposible llegar a ella desde teorizaciones en una pizarra o en una mesa; de ahí la importancia pedagógica de las indicaciones, las cuales deben de poder incitar y definir de manera precisa y contundente una ejecución. Las indicaciones, a diferencia de las explicaciones, se ejecutan. El actor debe ubicarse y saber contra qué lucha.

De acuerdo a lo anterior, Serrano advierte también que los conflictos no deberían de buscarse como reproductores de situaciones vividas o asociaciones de experiencias que pertenezcan al plano de la “realidad”. La construcción de realidad que el teatro realiza dentro de su propio universo no tiene que pensarse

como una posible repetición o emulación de lo que le haya podido suceder a alguien en la vida, aunque evidentemente en la realidad teatral sean las mismas leyes naturales las que operan como en la vida:

El teatro vivencial es una construcción para la que se requiere una cierta técnica. El actor utiliza su cuerpo de una manera específica y logra vivir en escena sin que existan causas reales. Se trata de una experiencia que le propone jugar. Es más. Un actor puede libremente conmovirse y vivenciar algo que jamás le haya ocurrido a nadie. Actuar es una forma del juego. Y, como el juego, forma parte de las posibilidades de la realidad misma. Un actor entrenado puede ponerse en el lugar de su personaje y pensar, hacer y sentir de una manera homologa –nunca igual- a la que se supone puede hacerlo su rol. [...] La principal dificultad que encuentra en su tarea es que las emociones son contenidos psíquicos que no responden a la conciencia ni a la voluntad. [...] La emoción parece ser una respuesta psíquica a los acontecimientos vitales que en general surge en contra de la voluntad de los sujetos (Serrano, 2013, p. 127)

En efecto, la construcción artificial de los conflictos supone un conjunto de indicaciones, consignas y reglas del juego mediante las cuales los cuerpos se comprometerán hasta las últimas consecuencias en términos conductuales, pero siempre dentro de ese marco de acción creado por la calidad, intensidad y precisión de las indicaciones. Encarnando las tensiones y represiones que el juego dramático ofrece, es decir si se pone el esquema psicofísico y la voluntad completa sobre ellas le es posible entonces al cuerpo reaccionar a consecuencia, permitiéndole exudar o destilar los contenidos emocionales como parte de su accionar en la situación. Por lo tanto, no se trata de una búsqueda psíquica o de pensamiento discursivo sobre la acción, sino de más bien encontrar en el sudor del compromiso la dinámica lúdica de una pesquisa corporal -en el sentido amplio

que se le puede dar al concepto de cuerpo- que desemboque en distintos estados energéticos o emocionales acordes con la acción dramática que se lleva a cabo.

Cuando el cuerpo cuenta con los insumos suficientes, en términos de condicionantes y consignas de juego o de situación, para hacerse cargo de un conflicto, comienza a responder más allá -o más acá- de la racionalidad, es decir, las instancias corporales más primarias toman las riendas de la vivencia y las reacciones. (Serrano, 2013, p. 128).

En este punto de reflexión sobre la técnica Serrano se percató de que ni siquiera Stanislavski había considerado la relevancia del trabajo y el establecimiento de los conflictos como detonantes conductuales y soportes psicofísicos. Tal señalamiento que hace sobre los planteamientos del maestro ruso de alguna manera está vinculado también con un señalamiento a la forma en que múltiples escuelas y centros de formación, de manera general, han venido asumiendo la funcionalidad técnica de los componentes de la acción dramática. Sobre todo aquellos espacios de formación que se definen o se incluyen como parte de la vertiente stanislavskiana:

Stanislavski nunca otorgó a los conflictos ni al trabajo que el actor podría hacer sobre ellos el rol decisivo para la aparición de las emociones. En los libros del maestro ruso, incluso en aquellas páginas dedicadas a su nuevo método de las acciones físicas, dice que la emoción es recuperada por el actor al repetir los movimientos que en la vida están ligados a actos emocionales. Stanislavski insiste en que las emociones, aún en su método de las acciones se recuerdan, se reactualizan, provienen de la memoria aunque esta sea kinestésica. Jamás se le pasa por la cabeza el hecho de que el juego escénico sea capaz de crear contenidos emocionales por la actividad misma. [...] Resulta sumamente raro que Stanislavski quien reconocía a los “études” (improvisaciones) la capacidad para poner

al actor dentro de una emoción escénica, no hubiera entendido el mismo mecanismo para explicar las consecuencias emocionales de la acción física. Él continuó explicando la afectividad surgida en el juego por la memoria que le parecía su única fuente real. (Serrano, 2013, p. 129)

La relevancia de los conflictos dentro de un proceso de formación actoral, siguiendo el pensamiento de Serrano, pasa sobre todo por la relevancia de los momentos para las indicaciones ejecutables y posteriormente para las explicaciones más generales, tácticas y estratégicas de acuerdo a la evolución del proceso. Las diferentes etapas que los cuerpos de los actores o estudiantes experimentan deben estar guiadas por un acompañamiento asertivo y sensible de los procesos psicofísicos, pero también consciente en términos técnicos de los tiempos de desarrollo y los momentos adecuados para la introducción de estímulos, sean estos encarnados o intelectuales.

Evidentemente en un proceso de formación o incluso en un trabajo de creación deben existir momentos en los que se desarrollen y se expongan explicaciones respecto a los hallazgos u obstáculos que vayan apareciendo, los cuales podrían remitirse a los lenguajes buscados, la estructura de las situaciones, la genética de las líneas conflictivas o tensionales, o incluso los bloqueos o incomprendiones de los actores respecto a su propio proceso. Sin embargo, el momento oportuno para establecer estas reflexiones panorámicas o estos señalamientos conceptuales sobre determinado elemento es clave, pues una explicación demasiado abstracta o intelectualizada que se dé a destiempo o en medio de las improvisaciones puede simplemente bloquear el proceso de encarnación y paralizar los cuerpos de los

actores por exceso de análisis. Este tipo de análisis, en el que se elaboran explicaciones, tácticas y estrategias sobre el desarrollo de la puesta en escena y la acción dramática, en el peor de los casos podría tratarse de un análisis a priori que se realiza desde el aire, o sea, desde las preconcepciones resultadistas de la pieza o la situación antes de que esta pueda ser siquiera jugada:

Muchas veces se hacen al actor complejas e intrincadas explicaciones acerca de los rasgos característicos de un personaje o de una situación. No ponemos en duda su pertinencia pero sí su ocasión, el momento del proceso creativo en que se efectúan. De la mejor explicación bien comprendida no puede el actor deducir los pasos que tenga que dar para conseguir adentrarse en la situación conflictiva que tiene que construir. Es muy frecuente que en el teatro, los directores produzcan extensas definiciones y disquisiciones sobre una escena, sobre sus contenidos sociológicos, políticos o estéticos. Aunque correctas en sí mismas, estas peroratas pueden no ayudar en absoluto los procesos de investigación y construcción. [...] Lo concreto es que aquellas explicaciones recibidas describen un resultado, el objeto a obtener, pero no los caminos técnicos adecuados para el logro de la tarea. (Serrano, 2013, pp. 130-131)

Conducir a un actor o a un estudiante hacia un conflicto escénico no significa conducirlo hacia un resultado, esta es una de las grandes conclusiones pedagógicas que Serrano encuentra a través de sus investigaciones y revisiones sobre las formas de enseñanza teatral. El lenguaje, el registro de un léxico especializado y preciso, de aquel que viabiliza el proceso desde una mirada exterior, según Serrano, debe de empujar a los cuerpos hacia los procedimientos, las herramientas, las preguntas disparadoras, las interrogantes movilizadoras, los datos “condicionantes” o las coordenadas de “entorno”, que lleven a cometer los actos necesarios para hacerse cargo conductualmente de una acción. No obstante, ese lenguaje no debe confundir estímulos con resultados esperados

sobre un diseño preliminar. De ahí que la propuesta pedagógica del maestro argentino se distancia no solo de las preconcepciones de dirección que puedan llevar el trabajo actoral sobre caminos inertes, sino que también de todo tipo de análisis de mesa o de análisis de verbos por parlamento previos a las etapas de juego e improvisación. El momento para esas explicaciones es muy posterior, y efectivamente estas obedecen a una operación mucho más “en frío” respecto al proceso. Las explicaciones se vuelven aún más nocivas cuando su objetivo es el de supuestamente mostrar los caminos al actor para llegar a determinados lugares emocionales esperados o buscados por una mirada preliminar establecida por la dirección o, lo que es peor, por el docente responsabilizándose del montaje de un texto dramaturgico como objetivo de evaluación:

Es peligroso forzar al actor a obtener tempranamente logros, cuando como cualquier otro artista necesita tiempo para sus tanteos, esbozos o búsquedas. El esfuerzo ciego y poco técnico destinado a lograr el sentimiento, por ejemplo, lleva a esa actuación que puede llamarse “teatral” utilizando el término de una manera peyorativa ¿Qué músculos hay que poner en juego para comenzar a sentir? ¿Hacia dónde dirigir los esfuerzos? Cuando se procede torpemente en busca de la emoción aparecen en la actuación las energías inútiles, los parpados buscando lágrimas, las voces acongojadas. No es ese el camino. Por ahí no se va a ninguna parte ya que desconoce lo que la vida es natural y posible para cualquier persona, el actor entre ellas. En la vida cotidiana nadie puede emocionarse a voluntad. (Serrano, 2013, pp. 131-132)

Lo que se puede manejar a voluntad es la construcción y el establecimiento de un conflicto para que este sea sufrido por el cuerpo a consecuencia de sus condicionantes, se sufre de manera lúdica como cuando un jugador de futbol, de tenis o de voleibol se somete a las reglas y avatares de su respectivo deporte. El

deportista se entrega de manera absoluta sabiendo de antemano y de manera racional que este se trata de una situación que no pasa realmente por la vida y la muerte, sin embargo sí lo vivencia y la padece como tal, desde el compromiso lúdico que deposita en las máximas prestaciones de su cuerpo versus las reglas y el entorno de su propio juego. En el arte escénico y en los deportes el cuerpo es en definitiva un territorio dialéctico entre el juego y la realidad racionalizada, en la que dicha "realidad" deviene en otra realidad: la realidad dilatada (Barba, 2005, p. 94).

El "entregarse" del actor, del deportista o del artista marcial atraviesan de manera similar la experiencia de saber comprometer al cuerpo con todas las cargas subjetivas que implique la respectiva situación de lucha lúdica a la que se enfrente, los tintes emocionales serán siempre sus consecuencias independientemente de la disciplina psicofísica.

La racionalidad en el juego solo puede existir funcionalmente y operar si esta está engarzada directamente en la actividad lúdica, de lo contrario puede constituirse en un bloqueo serio para el jugador y por lo tanto sacarlo de dicho marco. El juego y las reglas del juego son los que se manejan a voluntad pero estas a su vez inciden sobre ella detonando cargas emocionales en las dimensiones involuntarias del cuerpo que la habita, es una especie de dialéctica entre las dinámicas del juego y los contenidos emocionales. Este es el punto de Serrano sobre la creación de la conducta en conflicto como un dispositivo lúdico, de ahí la relevancia metodológica de las improvisaciones y de las indicaciones que las conduzcan. Se debe aprender a jugar para desarrollar conductas cada vez más precisas y

contundentes sobre el juego mismo, de la misma forma que un futbolista asimila psicofísicamente al fútbol como lenguaje, estilo, dinámica lúdica, como programa motor y como compromiso urgente de vida o muerte, fuera de toda lógica racional:

Actuar no es recordar ni mostrar contenidos espirituales. Actuar es construir una conducta sobre la escena mediante el empleo del cuerpo y del psiquismo y la tarea ardua consiste en comenzar desde la voluntad y la consciencia que no pueden operar directamente sobre la mayor parte del psiquismo. Solicitar a un actor que sienta en determinada manera es desconocer absolutamente los procesos reales. Lo correcto es ponerlo frente a una situación conflictiva para que actúe contra ella y para que desde esa actividad vayan surgiendo los contenidos afectivos adecuados, contenidos que en la mayoría de los casos ni siquiera pueden suponerse y menos aún ser nombrados con nitidez. [...] Los contenidos surgen siempre de manera involuntaria y poco controlable a partir de una entrega orgánica del actor que opera en nombre propio. (Serrano, 2013, p. 136)

Un ejemplo que construye Serrano sobre cómo deben construirse estas indicaciones en el sentido de situar al actor o la actriz en el vórtice de oposiciones conflictivas no desde una explicación situacional racional sino desde un disparador ejecutable, es el que a continuación presentamos en relación con lo anterior.

Sobre el momento preliminar en el que una determinada actriz debe enfrentar la situación en la que se encuentra Julieta, personaje de la obra de Shakespeare, cuando su primo Teobaldo muere y esto pone en tensión su amor por Romeo quien ha sido el que le ha dado muerte, Serrano indica lo siguiente respecto a la forma de instalar a la actriz en el camino de la construcción del conflicto sugerido por el texto desde esa situación dramática en específico:

Si no consigue trasladar a su cuerpo (y a su conducta física) algo de aquella oposición que se le plantea en términos literarios, la actuación se reducirá, en el mejor de los casos, a una buena prosodia y a una descripción de lo que podría ocurrirle. Ahora bien, si mediante una técnica como la nuestra la actriz comienza a jugar por ejemplo, que “dado que Romeo mató a Teobaldo, su instinto y su animal tienen ganas de...pero sobre esto mismo juega un impulso en sentido contrario dado que Romeo es su amado, etc, etc.”, su psiquismo mismo de actriz con nombre y apellido comenzará a responder de una manera no racional. Surgirán en ella los signos de un incipiente compromiso emocional. ¿Por qué? Porque efectivamente un tironeo como el que puede desencadenarse de manera técnica y consciente no posee solución racional y por eso suscita la inmediata respuesta corporal comprometida. (Serrano, 2013, pp. 137-138)

En la propuesta pedagógica de Serrano los conflictos son esos canales o detonadores que impulsan los cuerpos de los actores y actrices a la vivencia de las conductas pero no solamente desde sus sensaciones interiores, sino completamente sujetos a esas relaciones que devienen conflictivas en su encuentro con el otro que produce la situación dramática. Como vemos, los conflictos como tales dependen tanto del cuerpo comprometido de los actores a asumir las situaciones en sus últimas consecuencias, como de las indicaciones correctas enunciadas no como explicaciones sino como posibilidades de ejecución y experimentación.

Otro de los elementos que Serrano reconoce como centrales dentro de la estructuración dramática, junto al entorno y los conflictos, es el del “sujeto de la actuación” que en el contexto de esta praxis específica deviene inevitablemente como “sujeto dramático”. Este sujeto vendría a ser específicamente el territorio

final del proceso en el que convergen los datos y la carne reales del actor junto con las disposiciones ficticias de los personajes o los roles de acción.

El sujeto de la acción, y ya no solo el actor como un ser humano determinado, es transformado por su propia praxis y por el proceso que esta va generando en su construcción. El sujeto dramático es “un actante” que crece y se construye en el progreso de la investigación dramática, la encarnación de situaciones escénicas y la consolidación de un lenguaje; su vitalidad y su proyección van mucho más allá de las particularidades que tiene el actor como persona del plano de lo cotidiano. Esto no quiere decir que el actor se desdobla y es tomado por una especie de posesión del personaje, como si este último fuese una entidad que le pre-existe. Por el contrario, lo que entiende Serrano es que el sujeto dramático obedece al mismo actor como tal, solo que transformado y potenciado escénicamente pero por su propia práctica y sus propios procesos en el que asume al personaje como juego y como compromiso con ese juego.

Así, poco a poco se modifica su comportamiento y comienza a dar crédito y a entregarse, cada vez más, a la realidad de esa ficción escénica. Esta es la manera en la que el actor comienza a “vivir” lo que hace, gracias a la propia praxis. Como ya hemos dicho la praxis actoral es una extraña mezcla de hallazgos espontáneos, de puesta en práctica de cosas ya decididas y de respuestas a lo que viene de los otros (del director y de los antagonistas, por ejemplo). Así aquel sujeto cotidiano, que es el actor inicial, logra ir vivenciando problemas y conductas que no son suyas. Nos encontramos así con la vivencia poética de la escena imaginaria que se nutre con la vida y la creencia de los actores, se alimenta y crece con su quehacer, con su entrega. Como se ve la vivencia escénica puede no provenir de la memoria, del pasado y, por el contrario, muchas veces no corresponde en los absoluto con el modo de ser del actor en su vida privada (Serrano, 2013, p. 151)

La propuesta pedagógica de Serrano efectivamente se caracteriza por situar a “la praxis” como el locus central de los procesos y fundamentalmente de los resultados artísticos y epistémicos que puedan producirse en la disciplina de la actuación teatral: se debe primero hacer para creer y no creer para luego poder hacer. Esto además quiere decir que el actor en esa concentración sobre lo que hace no debe juzgarse ni estar pendiente de que todos los detalles estén de manera absoluta bajo su control. La vivencia puede alejarse si el trabajo actoral está demasiado pendiente sobre la “forma del hacer” y no sobre el “hacer mismo”.

La praxis como tal implica un conocimiento que se va desarrollando sobre su propia marcha en cuanto a saber responder de manera orgánica a estímulos inexistentes mediante los acotados apoyos que proporcionan los actos físicos elementales (Serrano, 2013, pp.151-157). En el teatro como territorio epistémico el sujeto se construye, no “es”, este no existe de modo factico al inicio del proceso, surge como un organismo junto con él.

El sujeto dramático es el nudo procesual o el punto de fuga desde el cual se articula toda la estructura dramática como su contenedor fundamental y como el condicionante opositor de sus acciones y su existencia. El sujeto llena de sentido al entorno, lo encarna y este a su vez incide sobre ese llenado de manera dialéctica. Tal y como lo dice Serrano (2013): “El actor es sujeto de su propia producción” (p. 157). Pues él es al mismo tiempo tanto entorno como sujeto dramático.

Esta postura que sostiene Serrano respecto a la praxis como elemento constituyente de la construcción del sujeto en escena es diametralmente opuesta a la que se socializó de manera masiva a partir de los planteamientos de Lee Strasberg y la interpretación del primer Stanislavski, en cuanto a que estos maestros consideraban como elemento central “la memoria del actor y sus experiencias personales” como condicionantes fundamentales para la creación de la conducta, partiendo incluso en primera instancia de nociones psicológicas o espirituales para determinar el diseño de lo físico. El camino de Serrano es inverso, la praxis lleva al compromiso de lo corporal y a la conducta como consecuencia, sobre la que posteriormente se abrirán contenidos espirituales más profundos, pero no al revés:

En la primera concepción hay introversión hacia el interior del yo y del pasado. En la segunda, en cambio, hallamos conducta extrovertida, activa y comprometida. [...] Hemos encontrado, infinidad de veces, en nuestra carrera, la errónea concepción que sostiene que cada actor tiene como tarea construir su propio personaje. Y ese trabajo lo ejecutará aisladamente con respecto al trabajo de los otros. Es decir, se concibe la tarea del actor alrededor de su propia persona, de sus contenidos psíquicos y de sus rasgos característicos. Es la mónada sin ventanas de Leibniz. Aquel filósofo concebía la posibilidad de un sujeto escindido de sí mismo, como si se tratara de una torre sin ventanas. Se procura el rescate de las esencias que definen al rol. Para esta concepción “los otros” y lo de afuera son una cuestión ajena a las propias tareas y tan solo tenidos en cuenta cuando se entra “en contacto” con ellos. (Serrano, 2013, p. 158)

No ser esa mónada Leibniziana implica por lo tanto activar todas las capas y dimensiones corporales para hacerlas crecer dialécticamente junto con un entorno, el cual implica las coordenadas espacio temporales reales del hecho

escénico, la estructura dramática, el trabajo de los otros y el gran aparato perceptivo del auditorio, todos los elementos articulados, definidos y condicionados por un sistema de convenciones.

La actuación como tal no se trata tampoco de una organicidad privada, sino más bien de una construcción orgánica colectiva -el convivio-, en el que las verdades o certezas que se vivencien dependen de la calidad orgánica de cada una de las vinculaciones. La conducta actoral del sujeto dramático no es en ese sentido un fin en sí mismo, sino el puente fundamental de toda la estructura dramática con el público incluido. De hecho, siguiendo el pensamiento de Serrano, es mucho más complicado entregarse por entero al juego y sus máximas consecuencias que posicionarse en un lugar tangencial a este, controlando la forma de las ejecuciones o ensimismándose en sensaciones de trascendencia interna.

El conocimiento que el juego otorga es por así decirlo, desde la perspectiva metodológica de Serrano, la parte más extensa, intensa y en la que se debe tener mayor enfoque, en cuanto a un proceso de formación actoral o de creación escénica. El juego -mediante improvisaciones, dinámicas conflictivas diversas e indicaciones certeras- es el lugar preliminar fundamental desde donde se sostendrá cualquier tipo de dispositivo estético o de operaciones técnico-semánticas en lenguajes determinados. Es decir, Serrano considera en términos de la construcción del sujeto dramático, que primero debe de encontrarse en el juego el conocimiento teatral-actoral profundo, el “how to do” sobre la organicidad de lo que se busca, antes de siquiera pensar en alguna posibilidad de lo morfológico:

Frente a estos hechos se puede comenzar a trabajar de modo crítico o estético para corregirlos, profundizarlos y aún modificarlos. [...] En resumen se ha pasado del terreno hipotético del pensamiento, las palabras y las imágenes al de la consideración de hechos. [...] Resulta pertinente la consideración axiológica de los resultados. Comienza una etapa en el terreno de lo estético, de lo subjetivo, de lo axiológico. Algo ha podido aprender el actor (y el director con él) tras el juego ¿o acaso lo hayan aprendido? Este “saber hacer” será el resultado cognoscitivo específico que luego podrá ser utilizado para su formación como actor o para la actuación en un rol. Ese tipo de conocimiento o de saber hacer es lo que se busca en los ensayos o en las clases durante el aprendizaje. Es el objetivo didáctico. En toda esta tarea de inventar mundos ficticios y darles realidad escénica mediante el propio cuerpo habrá que puntualizar qué cosas puede el actor prever, conocer antes de iniciar su trabajo y que otras cosas tendrá que encontrar sin pensarlo demasiado, mediante sus improvisaciones y su juego escénico. (Serrano, 2013, p. 163)

El juego y las improvisaciones marcarán las primeras y las intermedias etapas de un proceso, en términos de que en ellas se construye el sentido que Serrano llama “identificación”, en el cual los actores encuentran los componentes profundos de su conducta a través de las oposiciones entre pulsiones animales y condicionamientos culturales en las distintas situaciones que enfrentan.

En estas etapas de identificación es imposible y poco recomendado que el actor pueda fijarse en su forma exterior y la precisión de las particularidades de sus maneras y movimientos en la encarnación de un determinado rol. Este tipo de trabajo mucho más situado en la depuración de las dimensiones exteriores de la conducta para Serrano solo puede ubicarse en un momento posterior al de la identificación puesto que el proceso lógico de su propuesta pedagógica así lo ha reafirmado a través de sus múltiples investigaciones, principalmente enfocado en la introducción de la técnica en personas estudiantes. El trabajo sobre la

“caracterización” y las “particularidades” físicas, gestuales y de comportamiento de los personajes o roles escénicos, en la propuesta de Serrano, se trabajan o se acoplan hasta las etapas finales muy cercanas a las definiciones morfológicas de la puesta como un todo estilístico y estético. El acople puede darse si estos dos procesos llegaran a desarrollarse de manera paralela, la simultaneidad es la que Serrano advierte como bastante problemática y como un posible bloqueo para el actor. No obstante, si los procesos se han diseñado de manera correcta la técnica del actor debe poder sostener sus propios hallazgos “centrífugos” sobre la identificación a la hora de trasladar todo el conocimiento generado en ellos cuando deba particularizar exteriormente su aparato conductual en términos formales o de manera “centrípetas”. Son dos actos mutuamente excluyentes, pero la técnica del actor debe hacerlos converger en un todo orgánico y coherente:

En el momento en que el actor improvisa se halla volcado con todo su ser hacia lo que se le opone desde el exterior, como conflicto. El sentido de lo que hace va desde su interioridad hacia la transformación de algo exterior a él mismo. Es un trabajo en cierto modo centrífugo. Es por eso que el actor se entrega profundamente y no puede estar al mismo tiempo considerando de qué modo camina el personaje, de qué manera habla y demás detalles de la caracterización. [...] Por lo tanto la caracterización, es decir la introyección de detalles de comportamiento será una tarea que no puede hacerse, sin problemas, simultáneamente con el trabajo investigativo libre y desprejuiciado. [...] Es por eso que nosotros recomendamos hacerlos de manera paralela sin que se interfieran hasta que la caracterización haya sido lo suficientemente internalizada y no requiera de la atención central del espectador. (Serrano, 2013, p. 167)

Desde la perspectiva que Serrano está planteando sobre la independencia de estos dos procesos, puede interpretarse, eso sí, que comenzar con la

caracterización como estrategia comandante en la creación de la vivencia puede convertirse en un paso en falso. Para encontrar organicidad en cuanto a la eficiencia orgánica de la estructura dramática y de la construcción del sujeto dramático los procesos de identificación deben estar puestos al frente para el trabajo actoral y desde ellos encontrar luego la exterioridad como un elemento que complementa dicha organicidad encontrada en el juego conflictivo y en el trabajo de las situaciones como un entramado de vinculaciones múltiples.

La creación de puestas en escena vacías, compuestas por maquetas estilizadas sin vida y con lugares comunes de personajes que se asumen como pre-existentes, la mayoría de los casos emergen desde procesos desbalanceados sobre el desarrollo exterior. Por lo general los estudiantes -y no pocos actores- cometen el error de creer que con haber resuelto patrones de comportamiento caracterizados desde afuera ya se encuentran sobre un riel sólido en cuanto al personaje o la conducta escénica. Serrano advierte que este tipo de confusiones pueden presentarse también cuando aquellas personas encargadas de los procesos desde la mirada exterior llámese directores o docentes no manejan tampoco certezas correctas en términos técnicos respecto al tipo de indicaciones y con aun más importancia a los tiempos idóneos de las indicaciones:

Ahora bien, un director que pretenda obtener la vivencia escénica deberá al mismo tiempo saber qué pedir y cuando solicitarlo a sus actores. Si les ofrece tan solo una indicación que tenga que ver con la forma exterior de la actuación y que se haga en el momento en que los actores se hallan abocados todavía al hallazgo de una lógica interior –el famoso submarino- puede resultar una indicación que caiga muy mal en el proceso e impida la vivencia. Nos referimos a que el actor cuando improvisa pierde noción de lo que hace si se mirara autocríticamente desde afuera. Una mala indicación puede

interrumpir una búsqueda y colocar al actor en el lugar de la crítica a un objeto que aún no posee. Si ese proceso se interrumpe, simultáneamente pueden interrumpirse los muy sutiles y delicados mecanismos de la vivencia. (Serrano, 2013, p. 171)

La preocupación de Serrano respecto a este orden de elementos procesuales es fundamentalmente pedagógica, centrada sobre todo en la necesidad de que estudiantes que inician puedan acceder a una técnica contundente que les permita encontrar caminos sobre la creación de “conductas encarnadas” -como las entendíamos desde la convergencia de los argumentos de Pricco (2015) y Sofia (2015) en el marco teórico- e intensamente vivenciadas desde su dramaticidad. No es la intención del maestro argentino, por el contrario, el negar otros caminos o posibilidades. No obstante, en términos de su camino y proceso pedagógico histórico Serrano advierte que la construcción de la organicidad desde los procesos exteriores es mucho más compleja y difícil, incluso para aquellos actores con cierto recorrido. Los planteamientos críticos de su marco referencial obedecen a preocupaciones pedagógico-actorales y no a la constitución de preceptivas sobre las posibilidades de trabajo y la creación de poéticas diversas de los fenómenos escénico-teatrales:

Se me objetará, seguramente un cierto dogmatismo en el enunciado de este proceso de construcción del personaje que pone primero un modo del hacer y luego incorpora la dimensión estrictamente estética. Pero recuérdese que estoy hablando de una pedagogía del actor. Y desde la limitación que ofrece un solo estilo –el realismo naturalismo- adoptado voluntariamente por causas también didácticas.[...] Mi experiencia como maestro y como director, me ha enseñado que es muy difícil para el actor lograr la vivencia de la situación escénica si no la adquiere desde su propio albedrío en las improvisaciones. Es difícil para el actor internalizar la mirada, desde

el principio, y luego vivenciarla ya que no encuentra fácilmente para ella una justificación interna creíble. (Serrano, 2013, p. 172)

Finalmente, el último elemento con el que cierra la estructura dramática además del entorno, los conflictos y el sujeto dramático, es “el texto dramático”. El elemento virtual que en principio supone un posible plan para la acción y que en las etapas finales obedece a la última capa que se articula en un proceso de creación o de formación, la actuación la asimila como si este obedeciera a los últimos ensambles y retoques en el proceso constructivo de su labor. El texto en ese sentido es un posible punto de salida y al mismo tiempo un particular punto de llegada, este no pertenece al proceso en todas sus partes intermedias.

Para Serrano el texto es una consecuencia de toda la articulación de los elementos de la estructura, la frontera en la que chocan las fuerzas pulsionales internas de los actores versus los condicionantes culturales de las situaciones y el entorno. Una obra de teatro no tiene nada que ver con un puñado de palabras articuladas o bellamente dichas, esta en cambio se manifiesta y emerge de las interacciones entre los cuerpos y las tensiones de situación las cuales son las que realmente sostienen las palabras.

Ahora bien, si las palabras están articuladas y son consecuencia orgánica de esas interacciones es entonces que se puede pensar al texto teatral como componente fundamental, también, de la estructura dramática. No obstante, el trabajo sobre la conducta opera sobre lo que el texto o las palabras esconden, sobre lo que no se dice. Esta es una de las tesis centrales en la propuesta de Serrano, y en la que

por lo tanto, el maestro argentino demuestra esa relación dialéctica entre lo que se dice y lo que no se dice como parte de la potencia de lo que la actuación construye. En la actuación como una totalidad dinámica y contundente es tan importante aquello que no se dice como lo que efectivamente se dice y está puesto ahí por algún dramaturgo o colectivo. El sentido del discurso escénico en términos de la actuación se construye de manera técnica desde esa dualidad, el espectador lee, percibe y encarna las dos dimensiones, las de lo dicho y lo no dicho, situándose entre las fronteras de sus respectivas líneas semánticas. Las palabras pueden llegar a ser consecuencia de la conducta pero, a su vez, las palabras ocultan algo que la conducta claramente enuncia, tal y como a continuación Serrano lo expresa al señalar la diferencia operativa de estos dos campos:

La conducta corporal y psíquica está compuesta por pulsiones instintivas y represiones conscientes, por actos voluntarios y por reflejos incontrolados e incontrolables, por hechos físicos y contenidos espirituales, etc. Su material constitutivo, para decirlo de un modo llano, no son los conceptos ni las palabras. Si el juego escénico persigue la organicidad entonces debe de aceptarse que el actor no puede tomar sus parlamentos como si fueran el pentagrama de sus actos por hacer. Textos por decir y hechos por hacer, son terrenos diversos para el actor. Lo que habrá que definir es cuál de esos planos precede al otro en la génesis de la conducta y en la importancia constitutiva del acto teatral vivenciado. (Serrano, 2013, p. 231)

En la propuesta de Serrano para que el actor alcance una organicidad estable durante todo su trabajo y en sus diferentes planos es necesario que primero este construya y experimente las situaciones dramáticas desde sus secuencias no

verbales o por lo menos no desde determinadas palabras puestas en un papel. Desde el compromiso corporal en las situaciones escénicas deben de emerger de manera procesual las secuencias verbales como resultado de la vivencia y no al revés, es decir, a través de los textos y el plano de las palabras no se llega a la organicidad actoral vivenciada, pues la actuación no se trata de hablar sino de hacer (Serrano, 2013, pp. 236-237). El maestro argentino, además, fundamenta esta logicidad apoyándose en la perspectiva onto-filo-genética de los estudios que científicos como Jean Piaget desarrollaron en torno a nuestros procesos de aprendizaje y asimilación de elementos culturales en nuestras etapas tempranas de vida. El proceso natural-cultural que se establece respecto a la relación que como especie creamos entre las palabras y las acciones encuentra un núcleo de explicación interesante en la siguiente afirmación:

Es evidente que si lo abordamos desde el punto de vista ontogenético (es decir desde la perspectiva del nacimiento y desarrollo de un ser humano tomado en particular) como si lo consideráramos desde el punto de vista filogenético (es decir desde una mirada que pretenda encontrar el origen del lenguaje en la historia de la hominización), el lenguaje es una adquisición tardía en la vida del hombre y la humanidad. Un niño, para no entrar en el terreno de lo discutible, primero actúa en cierto sentido, emite sonidos inarticulados y luego al cabo de unos meses o de un año, empieza recién a utilizar el lenguaje humano. En el sentido reafirmado por Jean Piaget primero ocurre la interacción y luego aparece la comunicación verbal. Desde el punto de vista de la vida, entonces, el lenguaje es consecuencia, es el producto de la situación en la que se halla el cuerpo en sus comienzos. (Serrano, 2013, p. 232).

En el teatro de la vivencia la labor actoral se sostiene a partir de la consistencia de los dos planos, no obstante, el plano del “hacer” da estructura y vida al plano del

“decir”. En cierta forma, y la mayoría de las veces, dentro de la convención dramática el hablar es fundamentalmente contrario al hacer, y es desde esta oposición que las acciones como comportamientos deben llenar a las palabras.

Por decirlo así, el sujeto dramático plenamente constituido por las demás variables de la estructura dramática es el que hace nacer al texto como consecuencia de todas las interacciones de los elementos de dicha estructura, los cuales convergen a través de su praxis. Los textos encarnados por el sujeto dramático son la expresión de los condicionantes del entorno, los conflictos de las situaciones, las acciones de los cuerpos y las pulsiones que los han comprometido al acto. La praxis destila al texto como su consecuencia definitiva, aunque estos ya existieran antes aportados por otros y puestos en un papel; el texto después de la praxis es muy distinto al “texto de las ideas literarias”.

Ahora bien, Serrano reconoce que esta propuesta se ha desarrollado desde fines puramente pedagógicos en términos de que esta praxis en específico -que quizá se acerca más a una lógica dramática realista- introduzca a los actores principiantes a comprender como comprometer su cuerpo sobre una situación conflictiva en específico, buscando con ello una vivencia orgánica. No obstante, esto no quiere decir que no existan otras poéticas y estilos en donde el peso de lo literario, lo conceptual o lo formal direcciona en gran medida la labor actoral. Por ejemplo, los estilos que quieran desarrollar propuestas arqueológicas sobre los textos clásicos o que se basen fundamentalmente en la enunciación de las palabras literarias como componente clave de sus objetivos estéticos, como bien lo pueden ser puestas en escena contemporáneas en su adaptación de ese tipo

de textos. En los dos casos, el asunto técnico entre las palabras y las acciones cambia en un sentido distinto al perseguido por Serrano:

En los clásicos los textos que emiten los personajes poseen una evidente estructura literaria porque tal era la exigencia estética en esa época. Nunca nadie habló en la cotidianeidad como lo hacen los personajes de Shakespeare. El peso de la literatura se hace aplastante en el teatro en verso. Por eso cada estilo exige un determinado procedimiento técnico que proponga la relación entre los cuerpos y los parlamentos teatrales. Así, no es posible desconocer que en los clásicos los personajes no hablan como lo hacen todos los días, y la relación de estos parlamentos con el trabajo actoral no puede ser la misma que en el naturalismo o en el realismo en donde se procura la cotidianeidad. En aquel caso de los clásicos seguramente se dará otro vínculo entre la conducta escénica y los textos. Este modo de hablar escénico exige una determinada técnica para la elocución y la posterior comprensión por parte de los espectadores. (Serrano, 2013, p. 235).

Efectivamente, en otras poéticas y estilos quizá se busque la producción de la vivencia a partir de otras estrategias y con otros resultados estéticos, sin embargo, siguiendo el pensamiento de Serrano, esto puede llegar a ser técnicamente más complejo y posiblemente solo realizable por actores y actrices que ya hayan dominado la construcción del sujeto dramático desde el “saber hacer” sobre las conductas escénicas. En todo caso, lo que debe quedar claro en este punto es que encontrar organicidad y contundencia conductual trabajando en principio desde el manejo de lo literario y lo prosódico no es un ejercicio para personas que inician su camino en las artes de la actuación teatral.

Si esto no se trabajara con la profundidad necesaria en términos de las situaciones conflictivas donde están instalados los textos literarios pues el hecho escénico no pasaría de ser un mero acto comunicativo y de belleza retórica – en el

mejor de los casos-, cosa que para Serrano pondría en aprietos tanto a la calidad del convivio como al concepto mismo de teatro. Cuando la prosodia va por delante es muy probable que la incidencia de las interacciones se reduzca y por lo tanto las capacidades modificadoras y transformadoras de la actuación emerjan con tal debilidad que posiblemente solo quede campo para lo obvio, como sostén de una puesta en escena que le otorgue el comando a lo literario. A continuación, Serrano dibuja el peor escenario que se podría encontrar cuando el texto sea el que marque la pauta y no los compromisos psicofísicos:

Resulta muy frecuente encontrar un modo de la actuación que parte de los textos como base de la actuación e intenta agregar un comportamiento a las palabras. Todo termina en gestos inútiles, tautológicos y siempre referidos al sentido explícito. No se generan de esta manera las relaciones conflictivas y dramáticas. El texto de su personaje es muchas veces lo primero y a veces lo único que conoce este tipo de actuación. El juego es redundante y no agrega nada a lo escrito por el autor. Es una manera de actuar cercana a la declamación o prosodia que durante muchos años fue la técnica dominante. [...] Puede ser que el actor sea bueno si así procede, lo que es seguro que su actuación será superficial, obvia y carente por completo de interacciones conflictivas. Si observamos el cuerpo de los actores que siguen la línea de lo dicho veremos que permanecen al margen de los problemas dramáticos. Solo se mueven lógicamente, nunca en la lucha contra lo que se les opone. Acercan su rostro al partenaire: el texto vociferado o subrayado es el único vínculo entre ellos. En suma se encuentran discutiendo y no interaccionando, explicando y no modificando al partenaire o al conflicto. (Serrano, 2013, p. 239).

Serrano deja claro que en el teatro, el lenguaje como tal está lejos de lo que se genera en las interacciones energéticas, físicas y pulsionales, en un sentido estricto de lo técnico. En ese sentido, este maestro argentino también considera que el teatro va más allá de un sistema de signos o de discursos significantes

articulados a un mero acto comunicativo, como si este se tratara de un mero transmisor o traductor de mensajes. Desde su perspectiva, ningún conjunto de signos o ninguna articulación de discursos significantes generan una transformación efectiva sobre los cuerpos, pues en el teatro el comunicar y el transformar son cuestiones bien distintas, casi que opuestas.

En las artes dramáticas los actores deben dirigir sus esfuerzos a trabajar sobre aquella prehistoria que constituye la estructura no verbal que se mueve entre los textos y las estructuras morfológicas, esta es efectivamente la que contiene el elemento transformador. La praxis que sostiene esta estructura está compuesta por dispositivos vivos y activos, y se encuentran en permanente cambio, muy distinto al texto en la bidimensión escritural que es más bien estático. Los cuerpos en vinculación psicofísica producen la concatenación de presentes mediante la potenciación de las presencias escénicas en intercambio. Comprometer a los espectadores de manera afectiva y física implica detonar en ellos algo que para Serrano va mucho más allá de los actos del habla.

De esta forma hemos señalado los componentes fundamentales revisados por Serrano en su propuesta pedagógica, la cual se sostiene en la comprensión y operativización de los elementos de la estructura dramática como andamios con los cuales se pueda construir una conducta conflictiva orgánica, contundente y perteneciente al teatro de la vivencialidad. El maestro argentino no busca con esto establecer una forma de trabajo estilística como doctrina, sino más bien presentar criterios fundamentales sobre el arte de la actuación con los cuales, según sus investigaciones, se debe iniciar cuando se emprende un proyecto de formación y

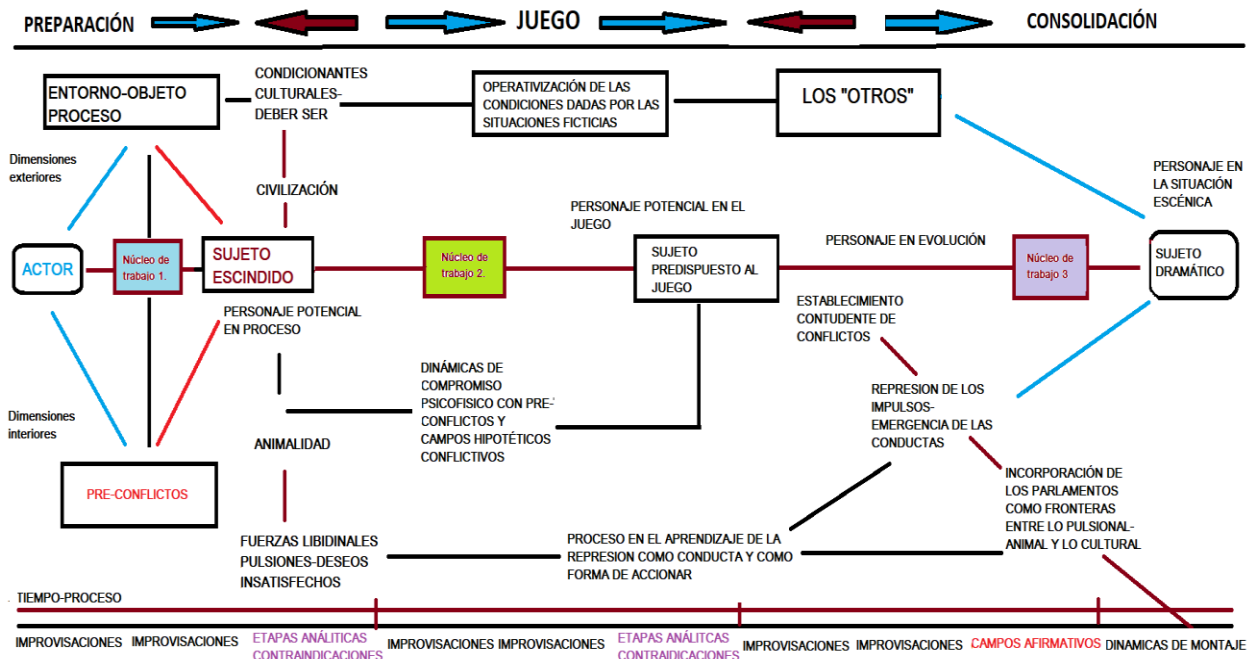
crecimiento en esta disciplina. Si se quiere, el realismo como estilo cercano al desarrollo de este tipo de conductas escénicas funciona más como un elemento didáctico y un desafío inicial a superar, que como un estilo que contenga algún tipo de relación imperiosa sobre las múltiples posibilidades del arte del actor.

A continuación presentaremos entonces el diseño mediante el cual visualizamos esta propuesta como una cartografía específica que expresa un determinado territorio sobre la formación de la actuación teatral, con el objetivo de poder contrastarlo, posteriormente, con las otras cartografías propuestas en el análisis comparativo que nos hemos planteado en esta investigación

5.3 Diseño cartográfico de la propuesta pedagógico-actoral de Raúl Serrano en su método de la conducta conflictiva

Este es el diseño cartográfico que hemos elaborado sobre la propuesta pedagógico teatral de Raúl Serrano, la cual fue extraída de su obra “Lo que no se dice” (2013). A continuación expondremos como opera en términos prácticos respecto a los postulados, nociones y criterios que hemos revisado anteriormente:

Figura No. 1 Mapa de la propuesta pedagógico-actoral de Raúl Serrano. Elaboración propia ³



Como se aprecia en la imagen (figura No.1), hemos sistematizado los planteamientos pedagógico-teatrales de la propuesta de Serrano en un proceso que contempla tres núcleos fundamentales de trabajo y desarrollo, ya sea en un proceso sobre la actuación en una puesta en escena o sobre la preparación de un proceso formativo en una determinada ejecución dramática.

Esta cartografía en específico viabiliza determinadas etapas y criterios a contemplar en el viaje que se establece entre el actor y su transformación en “sujeto dramático”.

³ Para una mejor revisión de los mapas puede desplazarse a los Anexos al final del documento. En ese apartado se encuentran todas las cartografías de análisis con un tamaño mayor.

Mediante la integración y la progresión procesual sobre los tres núcleos identificados el actor transita desde sus condiciones personales y subjetivas hacia la objetivación de los pre-conflictos y campos hipotéticos conflictivos; lo hace además mutando a través de los estadios de “sujeto escindido” y “sujeto predispuesto al juego”, en los que su compromiso psicofísico crece y se identifica. Dicho compromiso, por ejemplo, no tiene el mismo grado de precisión e intensidad en el primer núcleo que en el tercero, por lo tanto las improvisaciones y los juegos a practicar deben de contemplar características distintas. Las dinámicas del primer núcleo se enrumbarían a activar las fuerzas instintivas y pulsionales en vinculación con la situación y en el tercer núcleo más bien se proyectarían en afianzar los mecanismos de represión sobre esas pulsiones a través de las verbalizaciones, la operativización de las condiciones dadas y la relación con los otros.

La conducta escénico-conflictiva se va construyendo como si fuera las capas de una cebolla, encontrando en cada uno de los núcleos determinadas dimensiones de la praxis que desde las indicaciones y contra-indicaciones exteriores se apuntalan y ajustan en función de lo que los mismos actores o estudiantes van generando y desarrollando, tanto en sus procesos personales como en el andamiaje colectivo.

Cada uno de los núcleos significa un avance progresivo en el dominio de los diferentes elementos de la estructura dramática – entre “quereres” afectivos, deseos animales y deberes civilizatorios- los cuales terminan convergiendo en el sujeto dramático como un todo dinámico y consolidado, desde el cual se puede entonces comenzar la etapa de montaje (marcación y definición morfológica).

Nótese como en esta sistematización de la propuesta de Serrano el proceso se enfoca fundamentalmente en la construcción del sujeto dramático y no del montaje de la puesta en escena como tal, ya que solo hasta que se consoliden las conductas conflictivas vinculadas a toda la estructura se puede entonces llevar el proceso actoral a los territorios de las definiciones y los resultados estético-artísticos. El sujeto dramático de hecho no es necesariamente un resultado en ese sentido, este permanece en una constante evolución, actividad y dinamismo, la vida de “la forma y los contenidos” de la puesta dependen de que justamente el flujo orgánico de las conductas nunca se detenga o se “reifique”. Los procesos de construcción de las conductas son distintos de los procesos de construcción de la puesta en escena, según el territorio actoral que Serrano propone la consolidación de las conductas es la puerta de entrada a la morfología escénica.

En ese sentido, como se aprecia en el mapa, este proceso de consolidación no obedece a una línea recta absoluta y rígida, por el contrario más allá de un proceso enteramente lineal este emerge y se desarrolla por etapas en espiral en las que bien pueden considerarse marchas en retroceso, revisiones de lo recorrido, re-significación de hallazgos, replanteamiento de situaciones, replanteamiento de campos hipotéticos, reconfiguración del entorno, entre otros. De acuerdo a eso, este proceso no enteramente lineal contempla por lo tanto indicaciones que empujan el proceso hacia adelante, pero al mismo tiempo, en los momentos más analíticos que se llevan a cabo en frío pueden aparecer contra-indicaciones que sugieran volver sobre los pasos andados y profundizar en

determinados elementos o rieles sobre los cuales transita la construcción de las conductas.

Todo el proceso, situado en el juego y en el desarrollo de improvisaciones cada vez más estructuradas y afianzadas en términos dramáticos, transita por la lógica lúdica de campos hipotéticos que en la progresión de su madurez, a través de la praxis continua y sostenida, devienen en campos afirmativos en los que las hipótesis de creación conductual y situacional encuentran su cauce hacia los resultados artísticos. La gran etapa de trabajo en el territorio formativo de Serrano se llama “juego”, el juego convertido en una “praxis” afirmativa.

Esta praxis que transita entre lo hipotético y lo afirmativo se operativiza en tres etapas de trabajo en las que las improvisaciones se articulan con un proceso de aprendizaje sobre la represión como forma de accionar y desarrollar conducta. Durante cada una de estas etapas existen espacios en los cuales se puede trabajar más en frío, de manera más estratégica respecto a lo que se desarrolla en caliente sobre las situaciones; es acá en donde aparecen posibles análisis sobre lo hecho, sobre lo indicado y sobre lo descubierto, elementos que quizá apunten a la elaboración de contra-indicaciones que potencien lo que se construye de manera hipotética en búsqueda de lo afirmativo. No obstante, los espacios analíticos surgen de las improvisaciones y los juegos, como se ve en la cartografía estas nunca les preceden.

El territorio de formación actoral de la propuesta de Serrano se trata fundamentalmente de un proceso de “identificación”, de las búsquedas sobre los

elementos que le entreguen al actor o al estudiante la organicidad contundente de su cuerpo comprometido de una determinada situación dramática. Los procesos de “caracterización” obedecen a acciones o entrenamientos paralelos que más bien trabajan sobre el exterior, o incluso en las etapas subsiguientes a la consolidación de los procesos de identificación. Como se aprecia en la cartografía el viaje del actor como cuerpo se articula en medio de dos grandes líneas que inciden sobre las hipótesis de acción y de comportamiento. Por un lado las dimensiones internas sobre las que se desplaza el riel de las fuerzas libidinales y animales, y por otro el riel exterior del entorno, las circunstancias de ficción y las interacciones con los otros –público incluido-. Es decir, en el transcurso de las transformaciones que experimenta el sujeto escénico estas se van dando en la tensión que genera la oposición de estos dos rieles, los cuales inciden sobre estas mutaciones en el desarrollo del compromiso psicofísico de los actores-estudiantes de manera distinta en cada uno de los tres núcleos de trabajo.

Finalmente, lo que este mapa señala respecto a los tiempos de un determinado proceso de formación, en cuanto a la construcción de una conducta conflictiva a ejecutar en una situación dramática, o en una dinámica de conducción del trabajo actoral en un montaje profesional, es que este debe de contemplarse en tres grandes etapas sobre el tránsito de las transformaciones del actor hacia la constitución del sujeto dramático. Si las posibilidades temporales con las que se cuenta para llevar a cabo este viaje obedecen a un año, seis meses o tres meses, se deben por lo tanto organizar dicha totalidad temporal en la estructura de estos tres núcleos de trabajo y la articulación de todos los elementos según lo que cada

núcleo expresa. Sin embargo, la flexibilidad de la estructura existe en su lógica espiral o de cebolla en el sentido de que la mirada exterior del docente o del director al estar en una constante revisión de la evolución de las conductas y el aprendizaje de la represión, determine que debe elaborarse una marcha en retroceso, una pausa o un permanecer en algún núcleo o por consiguiente un avance de consolidación.

Ahora, bien, nótese el hecho que esta cartografía expresa en cuanto a otorgarle un espacio central al juego, la improvisación y la construcción de dinámicas psicofísicas que comprometan el cuerpo de los actores en función de que se articulen todos los elementos de la estructura dramática como objetos-sujetos-proceso. Difícilmente el espíritu metodológico de este territorio pueda llevarse a cabo plenamente en un proceso apurado de dos o tres meses, en términos de lo que un proceso humano –de acuerdo a leyes biológicas y naturales del cuerpo mismo- requiere para que exista una asimilación orgánica de una praxis de hipótesis que lleven de manera viable hacia la consolidación de campos afirmativos sobre las conductas escénicas. Si el tiempo llega a ser demasiado reducido para que el juego tenga su propio tiempo y espacio, dependiendo de las características de los cuerpos en sí, es posible que cada etapa o cada núcleo se transforme simplemente en cuestiones mecánicas que instrumentalicen el proceso y por lo tanto se corra el riesgo de perder la vida orgánica en virtud de aferrarse a una determinada noción metodológica.

Serrano ofrece criterios, nociones y componentes a tomar en cuenta en la organización de un proceso, pero la puesta en práctica de la praxis como tal,

respecto a la transformación de la carne de los actores, dependerá de la conducción que desde afuera se haga a partir de este mapa en específico sugerido por el marco categorial que ha propuesto el maestro argentino en función del aprendizaje de los estudiantes-actores.

Dicho de otra forma, para Serrano el tiempo, como posibilidad de desarrollo de una praxis lúdica que permita la construcción de conductas escénicas convincentes, viene a ser una de las herramientas definitivas que dependiendo de su calidad y precisión de uso se encontrará o no a “la vida” en escena. Un mes o dos meses permitirán una calidad de esa vida de acuerdo a las posibilidades temporales que estos permiten, distinto a lo que se logre en seis meses o un año en cuanto a la apropiación que los estudiantes-actores hagan de su propio juego, mediante la segunda naturaleza que deben encontrar en su propio cuerpo.

6. Capítulo II

Los estilos de la literatura dramática universal como camino para el aprendizaje actoral: el modelo de formación de actores de la EAD.

La Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica cuenta con un proceso de formación actoral que está vertebrado principalmente por seis cursos teórico-prácticos, los cuales de manera conjunta tienen el objetivo de conformar un modelo de aprendizaje que a lo largo de un periodo de tres años otorgue a las personas estudiantes los insumos técnicos suficientes para dedicarse profesionalmente al trabajo actoral. Dichos insumos son presentados a los interpretes en formación a través de una serie de experiencias teatrales - distintas en cada uno de los cursos por separado- que giran en torno al montaje de escenas pertenecientes a textos consolidados de la dramaturgia universal. Es decir, este modelo - a como lo expresan sus programas- se basa fundamentalmente en la aproximación a los textos, la revisión y representación⁴ de sus estilos como eje central para el aprendizaje de la técnica actoral. Esto

⁴ En el contexto conceptual de esta investigación entenderemos el término “representación” aplicado al universo interno de la disciplina actoral. En ese sentido, representación acá debe entenderse no como un concepto de ciencias sociales, estudios culturales o teorías de la representación en tanto “referente”, símbolo, señal o imaginario de una parcela de la realidad. “Representación o acción representacional” acá se refiere a las dinámicas de teatro y actuación “representacionales”, las cuales se enrumban sobre la depuración de una forma, un estilo, el seguimiento de alguna preceptiva o la idea prefijada de algún texto o personaje. Lo representacional en la actuación teatral es opuesto a lo “presentacional” en términos de que en esto último el ejercicio actoral se proyecta sobre la encarnación, la en-acción o lo que sucede desde el actor mismo como cuerpo con historia que converge en las coordenadas de una ficción o un juego escénico, pero que bajo ninguna circunstancia se ocupa de construir una caracterización obediente de algún tipo de forma, estilo o mandato textual. Esta perspectiva sobre el concepto de lo “representacional” la hemos tomado también a partir de los planteamientos de Jean-Frederic Chevalier (2004, 2011), director teatral y filósofo francés, quien en sus estudios y discusiones sugiere ya una diferencia entre el teatro del “presentar” y el del “representar”. El teatro del presentar está fundamentalmente vinculado con la noción del hecho teatral como convivio (Dubatti, 2007) y la reunión de los cuerpos más que con la mera transmisión de significados o formas.

justamente por el peso que la mayoría de los programas le dan al montaje de las escenas, en función de las características de estilo que cada dramaturgia o que cada época-movimiento, o que cada autor, sugiere.

Los seis cursos están articulados en una especie de recorrido experiencial que de manera esquemática se organiza según la naturaleza estética de los movimientos o las épocas a las que pertenecen los textos en cuestión. De este modo, la organización del conjunto de los cursos parte, en una primera etapa, de las morfologías realistas (sobre todo del siglo XIX y siglo XX); luego de esto en una especie de puente en la mitad del proceso –entre lo realista y lo no realista- se da paso a las morfologías impresionistas, farsescas y las clásicas (todo aquello anterior al siglo XIX), para finalmente concluir en la última etapa del modelo de formación con las morfologías propias de las vanguardias artísticas del siglo XX y el teatro de la “contemporaneidad-no realista”.

Si bien en cada uno de los programas pertenecientes a los cursos contiene elementos técnicos y conceptuales que no solamente están vinculados con el montaje de los textos, estos terminan siendo conducidos hacia este resultado, como lo veremos luego cuando realicemos la descripción de cada uno. Esta es quizá una de las características comunes más importantes respecto a la manera cómo los programas configuran un todo operativo. En ese sentido, es importante señalar que el conjunto de los programas-cursos funciona como modelo formativo debido justamente a este tipo de características, las cuales se vinculan con la representación de textos de la dramaturgia universal y sus características de estilo como un elemento constitutivo que de alguna manera los articula como un todo.

Quizá solo uno de los seis programas-cursos escapa a esta situación y es el de “Actuación 1”, cuestión que sugiere una importante reflexión en términos de pensar que, por alguna razón, el inicio del modelo formativo no parece estar totalmente articulado a sus otras cinco partes. Sin embargo, este primer curso, de los seis en cuestión, a su vez, comparte características de organización temporal con los demás programas. De hecho, la forma en cómo es estructurado el tiempo o cronograma en los seis programas es otro de los elementos centrales que los define como un todo operativo al que podríamos concebir como modelo.

A continuación repasaremos cada uno de los programas de actuación de la EAD en cuanto a sus principales características estructurales, sus propuestas de trabajo y las perspectivas de organización de los procesos de formación actoral que cada uno expresa. Esto con el objetivo de comprender y evidenciar cómo funciona cada uno por separado pero al mismo tiempo ir reconociendo de manera puntual los elementos que les hacen funcionar como un conglomerado operativo, con sus particulares relaciones de necesidad. Este ejercicio nos permitirá, asimismo, visualizar el camino técnico, epistémico y conceptual que la persona estudiante va recorriendo a lo largo de tres años en función de los contenidos y tareas expresadas por los programas como un determinado territorio de formación.

Finalmente sobre cada programa diseñaremos un determinado mapa que dé cuentas de su cartografía teatral específica respecto a la enseñanza de la actuación teatral. En dichos mapas se plasmarán, como coordenadas de acción, los elementos propios de cada programa sobre los cuales podamos reconocer no

solo su propuesta metodológica particular sino que también la vinculación o desvinculación con los otros a lo interno del modelo de la EAD.

6.1 Actuación I

El programa del primer curso de actuación en la EAD instala como principios generales de su espíritu metodológico conceptos como “el estar”, el “hacer” y el “interactuar” en escena.

Dichos principios están articulados en un sentido teleológico de la acción, la cual debe de aprenderse según los objetivos específicos del programa a través de la propuesta, la creación y la consecución de “objetivos escénicos simples”.

Es importante señalar acá, como ya vimos en el capítulo uno respecto a los planteamientos de Serrano, que el entendimiento de la acción teatral traducida como “objetivos” – simples o complejos- obedece una visión teleológica que empuja hacia adelante el trabajo actoral. Este se conduce en una línea recta hacia el futuro sin estar necesariamente tensionado por los antecedentes o los condicionantes del entorno, principalmente por el carácter de los objetivos como metas escénicas, como si estos fuesen un programa para la ejecución y el devenir de la acción.

Figura No. 2 Objetivos del programa de Actuación I. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

Objetivos Específicos

Al finalizar el semestre los estudiantes habrán elaborado un ejercicio escénico a partir de una estructura dada y otro de carácter más libre, en ambos casos aplicando los contenidos del curso.

Al presentar sus ejercicios los estudiantes serán capaces de:

- Accionar en escena **manteniendo su atención** en el juego escénico.
- Proponer y concretar **objetivos** escénicos simples.
- Realizar **acciones** claras, precisas y coherentes con sus **objetivos** escénicos.
- Accionar con un nivel básico de consciencia y dominio de sí (Cuerpo como un todo) en un espacio dado y en función de una propuesta escénica específica.

TEL. 2511-6722

Correo electrónico: artesdramaticas@ucr.ac.cr Página Web: www.teatro.ucr.ac.cr

Esto quiere decir que ese “estar” y ese “interactuar” se presentan fundamentalmente desde ese “hacer”, entendido como “un hacer” que avanza a la concreción de una determinada meta escénica. El programa de Actuación I de hecho, según sus objetivos específicos, enfatiza que “la precisión, la claridad y la coherencia” de la acción como tal, obedece a la forma en cómo estos elementos estén direccionados por un objetivo o vinculados con este.

Los objetivos del programa también se refieren al manejo del principio de “acción-reacción” como herramienta central en el entendimiento técnico sobre la interacción que debe desarrollarse con los partenaires en escena.

Sin embargo, ninguno de los objetivos se refiere al manejo del entorno como parte de las relaciones psicofísicas y las redes vinculares que los cuerpos establecen dentro de la estructura dramática. El programa se refiere a una noción de manejo y ubicación en el “espacio” como parte de un trabajo de consciencia de las personas estudiantes sobre sí mismas, pero no se asume al entorno como un

“objeto-proceso” que incide y se articula como una herramienta más del trabajo actoral: este está entendido sobre todo como un espacio exterior y pre-existente.

En ese sentido, las circunstancias pertenecientes a la ficción no se contemplan tampoco en los objetivos del programa -o por lo menos no se explicitan- como una herramienta que pueda operativizarse en función del proceso de aprendizaje actoral. Por lo tanto, no se asumen como condicionantes en las posibilidades hipotéticas que pueden tener los conflictos a jugar o desarrollar en determinadas situaciones dramáticas o escénicas. De hecho el programa se refiere a propuestas escénicas específicamente y no a propuestas dramáticas.

Los objetivos del programa se ciernen o se enfocan principalmente en el aprendizaje del desarrollo de objetivos escénicos, la conciencia del cuerpo ubicado en el espacio en función de la propuesta escénica y la interacción con los otros mediante el accionar teleológico con base en objetivos.

Respecto a los contenidos del programa estos acompañan a los objetivos en cuanto al aprendizaje de la acción y la “atención escénica” como elementos con los cuales se pueda desarrollar una determinada interacción con los otros, con el espacio y con los objetos. Este programa, de hecho, expresa justamente que dicha interacción se da fundamentalmente a través de la “atención escénica” (Programa No. 1. Actuación I. Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica. 2019).

Figura No. 3 Contenidos del programa de Actuación I. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

Contenido

Todos los contenidos del curso están imbricados, de modo que la asimilación y aplicación de uno está estrechamente relacionada con la asimilación y aplicación de los otro(s):

- **Atención escénica** (foco de la acción: en la interacción con el espacio, el objeto y la/el otra/o).
- **Acción física** (acción dramática), actividad, movimiento, gesto.
- **Objetivo escénico** (propósito: *yo deseo/ yo necesito/ yo quiero*).
- **Propiocepción y propiocepción *expandida*** (percepción de sí en un entorno y en interacción con: el **espacio**, los **objetos**, la/el **otra/o**). Incluye un nivel básico de conciencia y uso de: los **desplazamientos**, la **postura**, la gestualidad, la **mirada**, la **voz**, las tensiones, la **manipulación de objetos**.
- **Acción-reacción** (incluye la escucha activa del/a otro/a, del espacio y los objetos).
- **Conflicto escénico e interacción** (juego de *entretensiones e intratensiones*).

Por otro lado, los contenidos del programa categorizan a la “acción dramática” como “acción física” y la separan de lo que son las “actividades”, los “movimientos” y los “gestos”, no obstante, como ya habíamos mencionado, el programa se enrumba sobre la creación de “propuestas escénicas” a las que no llama “dramáticas”. Ni en los objetivos ni en los contenidos se explicita, dicho sea de paso, el trabajo con la “estructura dramática”.

Ahora bien, en los contenidos se conceptualiza los “objetivos escénicos simples” de una forma que quizá matiza la línea teleológica expresada en los objetivos específicos del programa, pensándolos más cercanos al campo de los “deseos”, los “quereres” y las “necesidades” que sugieren a los objetivos actorales como elementos más complejos que unas simples metas a lograr a través de las acciones. No obstante, estos tampoco están explicitados como elementos que operen desde las tensiones psicofísicas en los cuerpos, mediante la oposición de

fuerzas pulsionales, libidinales y civilizatorias respecto a esos “deseos”, “quereres” o “necesidades”. En ese sentido, puede argumentarse entonces que dichos “deseos y quereres”, quizá, funcionan como metas que avanzan sobre su concreción de forma unidireccional, a partir de una naturaleza teleológica.

Otro de los contenidos lanza el trabajo más bien hacia la revisión propioceptiva y cenestésica sobre el uso y la ubicación del cuerpo de acuerdo a la forma de sus desplazamientos, gestos, relaciones con los objetos, la mirada, las tensiones o relajaciones, la postura y la utilización de la voz. Podemos interpretar este elemento como un proceso que va más allá del trabajo de la “identificación” actoral respecto al desarrollo de una conducta o a la encarnación de determinadas acciones que parte más bien de la consolidación de una vivencia. Acá, la revisión o la radiografía propioceptiva obedece a un proceso fundamentalmente exterior respecto a la concientización de la forma del cuerpo y sus componentes, en función, al parecer, de un criterio de limpieza. Nos referimos a una limpieza sobre la exterioridad del movimiento, la postura y la composición del cuerpo, una limpieza sobre la precisión formal.

Nuevamente, sobre la línea de este contenido, el criterio sobre el trabajo del entorno solamente obedece al espacio como tal y los objetos como “entidades exteriores” con las cuales se interactúa respecto a la “ubicación” o la “concientización” del cuerpo.

Otra de las características interesantes que expresan los contenidos es la aparición del “conflicto” como un elemento técnico a considerar, el cual no está

presente en los objetivos. En estos contenidos el conflicto, dicho sea de paso, se comprende como las “entretensiones” y las “intratensiones” que posiblemente se desarrollen en los cuerpos de las personas estudiantes en el proceso de consecución de los objetivos escénicos simples, situados en las propuestas escénicas a las que se proyecta el proceso como etapa final. No obstante, este elemento técnico no está explicitado en su relación con el entorno, las circunstancias y los antecedentes de la ficción como condicionantes constitutivos de dichos conflictos, más allá de las entretensiones y las intratensiones. Es decir, acá el conflicto se entiende, o puede interpretarse, como una especie de consecuencia tensional que se desprende de la ejecución teleológica de los objetivos y el desarrollo de las acciones.

La metodología del curso de Actuación I se basa principalmente en el desarrollo de improvisaciones, juegos escénicos y entrenamientos psicofísicos, los cuales van elevando su grado de dificultad o complejidad conforme evoluciona el proceso. Este camino de improvisaciones y juegos supone además que estas conducen a las personas estudiantes a la creación de sus “propuestas escénicas finales” con las que serán evaluadas. Esta es una de las características interesantes y particulares de este curso respecto a los otros, ya que no parte de un texto o un estilo en específico para el desarrollo del proceso y el montaje de ejercicios finales de evaluación. El texto que surge, emerge como propuesta que se deriva de la praxis que las personas estudiantes desarrollan a través de las dinámicas de improvisación, las cuales el curso va estructurando en términos de complejidad y afirmación de contenidos.

Asimismo, otra de las particularidades de la propuesta metodológica de Actuación I es que este curso conduce el proceso práctico-formativo en dos vías: la vía central respecto al desarrollo de las propuestas escénicas sobre las que se instalan los elementos técnicos planteados en objetivos y contenidos vinculados al hecho teatral, y que conlleva una evaluación final. Y, paralelamente, una vía alternativa fundamentalmente direccionada a la “creación” de una especie de dramaturgia actoral personal, con la que se busca que la persona estudiante inicie un camino que le introduzca en la investigación escénico-performática vinculada con sus propios intereses.

Sin embargo, esto supone que el tiempo destinado a la praxis de asimilación técnica se divide o se acorta respecto al desarrollo de estas dos vías que van en paralelo, ya que evidentemente la segunda obedece a otro tipo de proceso más “libre”, “abierto” y “flexible” tal y como el programa lo explicita en la siguiente imagen (figura #4):

Figura No. 4. Metodología del programa de Actuación I. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

METODOLOGÍA

Mediante diversos ejercicios (entrenamiento, juego e improvisación) cuyo nivel de dificultad y exigencia irá aumentando poco a poco, las/os estudiantes tendrán la posibilidad de experimentar, explorar y asimilar los contenidos. Estos se reforzarán por medio de lecturas, breves conversatorios grupales y reflexiones escritas.

- El proceso es especialmente valorizado. Por ello los ejercicios escénicos de final de curso también serán evaluados durante el proceso de su elaboración (evaluaciones parciales).

² Puede incluir también habilidades y destrezas, conocimientos y experiencias adquiridas en otros contextos.

- El curso se desarrollará en dos vertientes metodológicas complementarias: una con orientaciones y principios vinculados al hecho teatral, caracterizada por un seguimiento, orientación e indicaciones constantes y direccionadas hacia la elaboración de ejercicios escénicos “teatrales”, aplicando los principios básicos del estar, el hacer e interactuar en escena. Se complementa con una vertiente enfocada en la creación, que pretende la identificación de los intereses personales y, en general, contribuir al desarrollo del estudiantado como seres plenos, creadores e investigadores. Esta segunda vertiente supone orientaciones/provocaciones menos frecuentes y, sobre todo, más abiertas y flexibles.
- Módulo integrador de contenidos, orientado por los docentes de los tres cursos prácticos.

Finalmente, la propuesta sobre el tiempo del proceso metodológico que el programa de este curso expresa a través de su cronograma, organiza de la siguiente manera las etapas del mismo: durante las primeras ocho semanas se enfoca en que las personas estudiantes accedan a una especie de cultura de trabajo sobre el entrenamiento psicofísico y la introducción a los principios sobre la improvisación y el juego teatral. La forma en la que está expresado este entrenamiento previo o esta preparación psicofísica remite mucho más a ejercicios del tipo calentamiento corporal, acondicionamiento físico y lúdico como antesala de los juegos de improvisación. No obstante, en términos de dicha enunciación surge la interrogante de si esta preparación psicofísica estaría también articulada y pensada en función de una pre-instalación de la estructura dramática, la generación de antecedentes situacionales y la activación de campos conflictivos hipotéticos con los cuales se asuman posteriormente las improvisaciones. Al estar expresada esta preparación psicofísica como “dirigida y libre” tanto en las actividades del programa como en el cronograma permite la posibilidad de interpretarla como un conjunto de calentamientos diversos y dinámicos dirigidos a activar el cuerpo y desvanecer inhibiciones. Un calentamiento psicofísico en su sentido más corporal pero no una “preparación técnica” que se aprenda a

desarrollar de manera personal en función de la naturaleza conflictiva y dramática de “la situación” a abordar.

Figura No. 5. Actividades del programa de Actuación I. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

Actividades:

El curso es en un alto porcentaje de carácter práctico. A lo largo del mismo se realizarán múltiples y diversas actividades, entre las que están:

- Entrenamientos para la experimentación y asimilación de los principios básicos de la actuación escénica.
- Preparación psicofísica para la escena: dirigida y libre.
- Improvisaciones individuales y grupales.
- Presentación de avances de ejercicios individuales.
- Devolución y comentarios grupales sobre avances de cada estudiante.
- Reflexiones grupales en clase sobre la práctica desarrollada.
- Registro escrito en bitácoras: reflexión personal, en ocasiones compartida.
- Lecturas relacionadas con el arte del/a actor-actriz y otros temas vinculados.
- Reflexión escrita vinculando la práctica y la teoría.
- Investigación en función de los ejercicios personales de creación.
- Elaboración y presentación de uno o dos ejercicio/s escénicos (individual).

En esas ocho primeras semanas entonces las personas estudiantes transitan el proceso desde el aprendizaje de la activación de su cuerpo, la desinhibición de bloqueos psicofísicos y culturales, y finalmente la introducción al juego teatral mediante el aprendizaje de principios básicos sobre la improvisación. Es decir, en estas ocho semanas el proceso se enfoca en conducir a las personas estudiantes al juego de manera colectiva y hasta cierto punto “libre”.

Figura No. 6 Cronograma del programa de Actuación I. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

FECHAS	ACTIVIDADES
MARZO	
11-14	Entrega de programa del curso. Revisión del programa del curso: discusión, observaciones, aprobación. Organización red social: lista correos. Preparación psicofísica Entrenamiento actoral: principios básicos Improvisación
18-21	Aprobación de programa del curso. Preparación psicofísica Entrenamiento actoral: principios básicos Improvisación
25-28	Tarea escrita 1

ABRIL	
1-4	Preparación psicofísica Entrenamiento actoral: principios básicos Improvisación
8-11	Preparación psicofísica Entrenamiento actoral: principios básicos Improvisación
15-18	SEMANA SANTA
22-25 *	Preparación psicofísica Entrenamiento actoral: principios básicos Improvisación
29-2	Preparación psicofísica Entrenamiento actoral: principios básicos Clase abierta improvisación 10 %

Luego de que transcurren esas ocho semanas, el proceso se enrumba en transformar ese juego practicado en improvisaciones en una praxis que permita la creación de las propuestas escénicas, las cuales serán evaluadas de manera procesual en varias etapas y finalmente presentadas como pruebas finales. Esta lógica de desarrollo de una praxis que desde ella misma permita la creación de las propuestas escénicas, sin que haya de por medio un mandato de montaje de texto de la literatura dramática universal, es una de las particularidades fundamentales que expresa este programa y que le diferencia de los otros que vendrán más adelante.

En las siguientes ocho semanas luego del primer bloque de entrenamientos psicofísicos e introducción a las improvisaciones desde una experiencia más colectiva el proceso se lleva a cabo mediante subgrupos de dos o tres personas para conformar las propuestas escénicas. Es decir, en este curso se inicia con una cultura de trabajo que introduce de manera colectiva una determinada praxis que emerge desde el juego, y luego de eso dicha praxis se particulariza en unidades de trabajo más pequeñas –como los elencos- para que este pueda asimilarse de manera más personalizada y, por lo tanto, pueda también evaluarse desde ahí. La

primera etapa obedece al entrenamiento y la segunda etapa a la creación de propuestas a partir de dicho entrenamiento.

Figura No. 7. Cronograma del programa de Actuación I. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

MAYO	
6-9	Lunes 6 Clase integrada (profesores cursos prácticos) Jueves 9 Inicia proceso de trabajo en equipos para la preparación de ejercicios finales.
13-16	Preparación psicofísica Improvisaciones Muestra de primeras propuestas
20-23	Preparación psicofísica Improvisaciones Muestra de primeras propuestas
27-30	Parcial 1 (ejercicio 1) Introducción de ejercicio 2
JUNIO	
3-6	Preparación psicofísica para la escena Improvisaciones Muestra de avances
10-13	Preparación psicofísica para la escena Improvisaciones Muestra de avances Parcial 2
17-22	Preparación psicofísica para la escena Improvisaciones Muestra de avances
24-27	Preparación psicofísica para la escena Improvisaciones Muestra de avances Posibles horarios extra clase para seguimiento de ejercicios.
JULIO	
1	Lunes 9am-3pm Clase abierta Expresión Oral 1

Sin embargo, no hay que olvidar que, paralelo a este proceso respecto a las propuestas escénicas más vinculadas con el hecho teatral y la estructura dramática, las cuales se aprenden de manera teleológica respecto a la experimentación de estas a través de la elaboración y ejecución de “objetivos escénicos simples”, existe un proceso de desarrollo de las creaciones personales y más cercanas al “performance” libre, abierto y flexible. Aunque el cronograma no explicita el tránsito de desarrollo de este otro componente, debe asumirse que se instala en el viaje de estos dos bloques que acabamos de comentar, y en ese sentido, esto debe de considerarse en cuanto a la cantidad de tiempo que se tiene o que se dispone para desarrollar los dos procesos de manera simultánea.

Teniendo en cuenta que son aproximadamente dos sesiones por semana con grupos de entre quince o veinte personas estudiantes podría argumentarse que el tiempo es bastante ajustado no solo para llevar a cabo las dos agendas, incluso para el desarrollo de las propuestas escénicas como una praxis efectiva en términos de la asimilación de determinadas herramientas técnicas.

Figura No. 8. Cronograma del programa de Actuación I. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

4	Jueves 9am-5pm Examen final Exp. Corporal 1
6	Sábado 9-12md Ensayo general grupo 01
7	Domingo 9-12md Ensayo general Grupo 02
8	Lunes 8am-5pm Examen final Actuación 1 Grupo 01
9	Martes 8am-5pm Examen final Actuación 1 Grupo 01

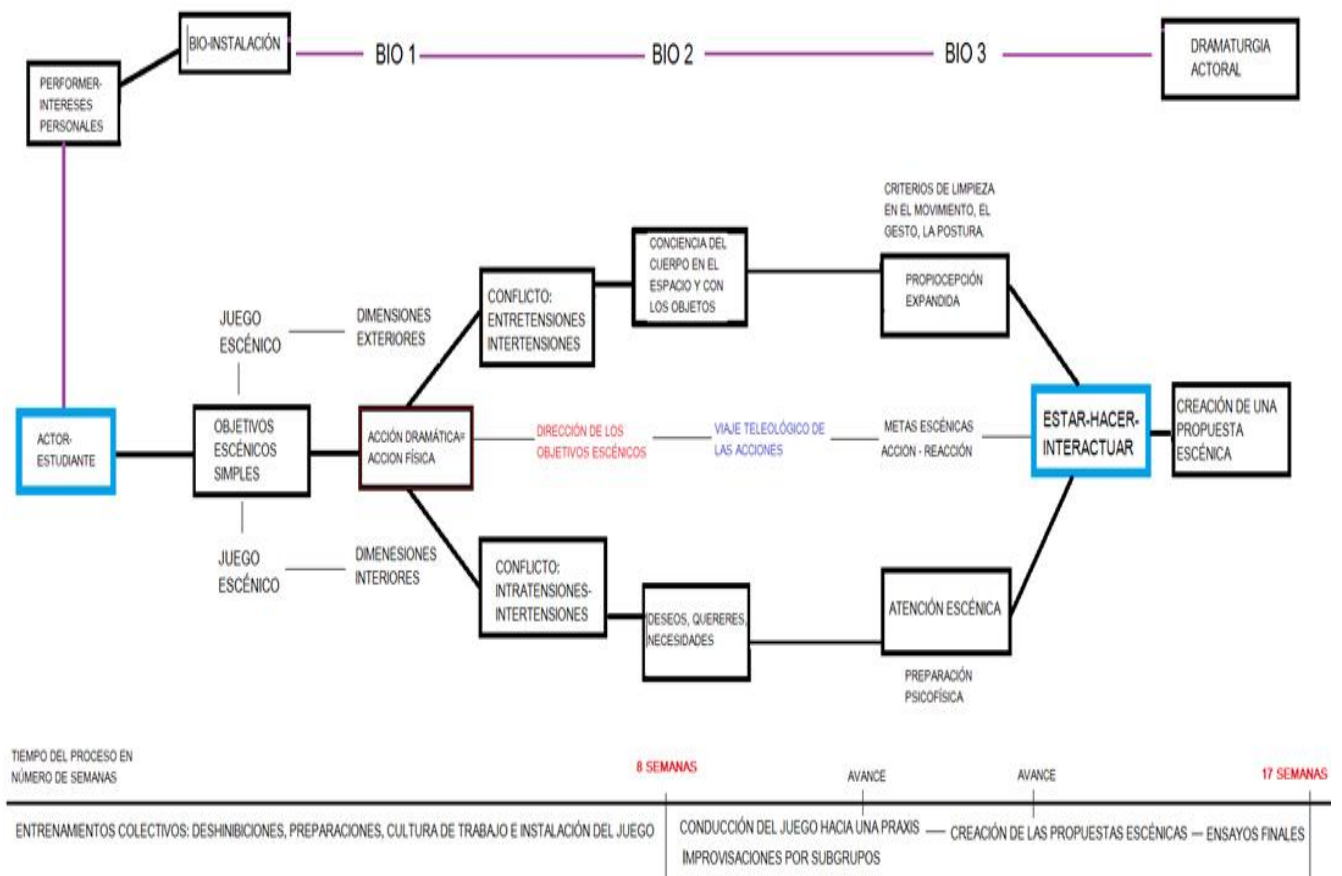
*Semana Universitaria: la asistencia no es obligatoria, pero si es NECESARIA Y CONVENIENTE.

Finalmente, las últimas dos semanas son dedicadas estrictamente a ensayos de las propuestas escénicas finales en su calidad de muestra ante un jurado. Es decir, el proceso de entrenamiento técnico, de práctica y aprendizaje de determinados elementos y criterios se acaba antes de estas dos semanas, esto en términos de la enunciación de ensayos y “ensayos generales” que el cronograma expresa en estas últimas dos semanas. Evidentemente, hacia el final del proceso la experiencia y la guía pasan ya más por el lado de la ejecución y la soldadura de las propuestas como un todo, para la presentación de dicha muestra. La lógica de estas últimas semanas es una lógica de “final de montaje”, o como comúnmente

se le llama: de “estreno”; una característica que comparten todos los programas por igual.

De acuerdo a la caracterización que hemos realizado sobre este programa, como un determinado territorio sobre la práctica de la formación actoral y de la actuación, presentamos el siguiente diseño cartográfico correspondiente a dicha caracterización:

Figura No. 9. Mapa del programa de Actuación I. Elaboración propia



6.2 Actuación II

El programa del curso de Actuación II continua con una estructura similar al de Actuación I, sin embargo introduce algunas variaciones en sus contenidos y objetivos, ampliando su campo de trabajo en la formación de las personas estudiantes más allá de los “objetivos escénicos simples”.

Actuación II parte de los mismos principios que el curso anterior sobre “el estar, el hacer y el interactuar” en escena solo que esta vez profundizando ya no sobre el criterio de objetivos escénicos sino que lo hace proyectándose sobre el criterio de “situaciones dramáticas simples”, lo cual quizá plantea una complejidad mayor respecto a la línea teleológica que conllevan los objetivos escénicos, pues la situación como total implica un todo o un entramado dialéctico.

Figura No. 10.Descriptor y objetivos del programa de Actuación II. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

DESCRIPCIÓN

Curso práctico-teórico semestral, con énfasis en la praxis y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la actuación escénica. Introducción a los principios básicos del estar, el hacer e interactuar en situación escénica, en una perspectiva que supone un actor-actriz, creador e investigador. El presente curso se centra en la resolución actoral de situaciones dramáticas simples a partir de un *texto dramático simple*.¹

OBJETIVOS

Objetivo general

Al finalizar el curso cada estudiante habrá creado y presentado en pareja, un ejercicio escénico a partir de un texto dramático simple corto dado, alcanzando un nivel básico de *organicidad* en el uso de la palabra/texto. (Entendiendo la palabra/texto como parte de la acción.) Con un dominio básico de los contenidos del curso.

Ahora bien, al introducir este criterio de “situación dramática”, se instala claramente -mediante su enunciación- sobre el terreno de la estructura dramática, o por lo menos eso podría interpretarse. Esto, a su vez, lo hace vinculándose con

el tratamiento que se propone a realizar sobre determinado texto dramático como plataforma para que las personas estudiantes puedan apropiarse de la “situación” como el nuevo elemento técnico. Es decir, la praxis esta vez estará direccionada o guiada por la presencia de un texto en específico, a diferencia del curso anterior. Asimismo, plantea que el trabajo sobre el texto, entendido como textos/palabras dichas escénicamente, debe de comprenderse como parte de la acción.

Como ahora el texto dramático va a ser la plataforma sobre la que se desarrollarán todos los elementos técnicos, en los objetivos de este programa se retoma el trabajo sobre “los objetivos escénicos” pero direccionados por el texto dramático. Sucede lo mismo con el principio de “acción-reacción” y el interactuar en escena. De igual forma aparecen en esta ocasión “las circunstancias dadas” como elemento a trabajar establecidas por el mismo texto dramático, a diferencia del programa anterior.

Una cuestión interesante que aparece en los objetivos de este programa es el concepto de “la dirección de la acción” vinculada con la posibilidad de su precisión. Este postulado supone que la acción tiene una dirección que transita a través de “un inicio, un desarrollo y un final”, lo cual quiere decir que la ejecución de la línea teleológica es la que determinaría, por lo tanto, el “correcto” accionar del intérprete en términos de su “precisión”. De esta forma, aunque se haya planteado trabajar sobre la situación dramática –elemento que no necesariamente es teleológico- se establece la misma lógica sobre el trabajo de la acción tanto por la continuación del trabajo con “los objetivos escénicos”, como por la definición de una “dirección” de la acción.

Figura No. 11. Objetivos específicos del programa de Actuación II. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

4. A partir del texto dramático y en la interacción con la/el otrx, desarrollar la acción escénica con precisión en relación a: la **dirección de la acción** y el **inicio-desarrollo-fin** de la misma.
5. Establecer un nivel básico de **comunicación** en la interacción con su compañerx de escena, sobre la base del texto dramático simple asignado.
6. Crear y presentar un ejercicio escénico personal que implique la apropiación de las experiencias y conocimientos adquiridos durante el curso.²

Por otro lado, los contenidos de este programa introducen nuevos elementos respecto a sus objetivos dotando de una mayor complejidad técnica al trabajo formativo del estudiantado. En este caso el curso introduce “la respiración humana” como un elemento técnico central para el desarrollo de la atención escénica y el trabajo sobre los impulsos que den cuerpo a la acción actoral. Cabe señalar que “la respiración” como elemento técnico-actoral de alguna manera pertenece a otro marco categorial no inscrito en el entendimiento teleológico sobre lo dramático, más cercano al primer Stanislavski. La respiración como herramienta, en cuanto a la depuración de la atención actoral y el trabajo de los impulsos de compromiso escénico-corporal, pertenece a una noción técnica que se desprende de la vertiente psicofísica quizá más lejana a las fronteras de lo dramático sobre todo en su sentido teleológico – hablamos de marcos técnico-categoriales como los de Meyerhold, Oida, Brook, Chejov o Barba por ejemplo-.

Figura No. 12. Contenidos del programa de Actuación II. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

CONTENIDOS

Todos los contenidos del curso están imbricados, de modo que la asimilación y aplicación de uno está estrechamente relacionada con la asimilación y aplicación de los otro(s). La presentación de estos de manera separada pretende visibilizar los desafíos a enfrentar.

El curso profundiza en los contenidos del curso Actuación 1, con un nivel de complejidad mayor dado por, la interacción con el/la otro y el texto dramático simple.

- **Respiración** (medio para la atención, impulso y desarrollo de la acción).
- **Atención escénica** (foco de la acción: en la interacción con el espacio, el objeto y la/el otra/o).
- **Propiocepción y propiocepción *expandida*** (percepción de sí en un entorno y en interacción con: el **espacio**, los **objetos**, la/el **otra/o**). Incluye un nivel básico de conciencia y uso de: los **desplazamientos**, la **postura**, la **gestualidad**, la **mirada**, la **voz**, las **tensiones**, la **manipulación de objetos**.
- **Acción física** (acción dramática), actividad, movimiento y gesto. El desplazamiento como acción física.
- **Objetivo escénico** (propósito: *yo deseo/ yo necesito/ yo quiero*), tareas escénicas.
- **Acción-reacción** (incluye la escucha activa del/a otro/a, del espacio y los objetos).
- **Circunstancias dadas: como variables que inciden en el desarrollo de la**

Del mismo modo que Actuación I, este programa transita por el relacionamiento con “el entorno”, o la conceptualización del mismo, mediante la conciencia del cuerpo respecto a un espacio y a un universo de objetos ubicados en un plano exterior e independiente. Sostiene el concepto de propiocepción como una dinámica interna, que el actor debe realizar en cuanto a una revisión y una “limpieza” de la “forma del cuerpo” respecto a ese espacio, los objetos y los otros, en términos de la postura, la gestualidad, la mirada, los desplazamientos, las tensiones, la relajación y la proyección de la voz.

“Actuación II” continúa comprendiendo la “acción física” como la acción dramática, o por lo menos vinculándolas, y la separa de la “actividad, el movimiento y el

gesto". Sin embargo, entiende al "desplazamiento" como acción física. En relación con esto va a seguir situando los "objetivos escénicos" en el orden de los "deseos, los quererres o las necesidades" de los personajes-actores, solo que esta vez los enuncia como "tareas escénicas", que como veíamos anteriormente tienen una dirección en términos de "un inicio, un desarrollo y un fin".

En los contenidos del programa de Actuación II aparece un elemento que en el programa de Actuación I no estaba, y que como elemento técnico en el abordaje de la estructura dramática es fundamental, hablamos de las "circunstancias dadas". Las enuncia como aquellas variables que inciden o condicionan el desarrollo de la acción física, a la cual según su relación con dichas circunstancias la llama como una "acción con propósito".

Continúa trabajando con el conflicto dramático desde la conceptualización de "entretensiones e intratensiones" que veíamos en el programa de Actuación I y en relación con esto plantea el trabajo sobre una "preparación" ya no como un mero entrenamiento psicofísico sino como la creación de un "estado energético, sensible, imaginativo y de atención", "previo" a la entrada de la acción escénica. Esta preparación de un estado preliminar desarrollado en la tras-escena de la actuación, -como una dimensión de la pre-actuación- se puede interpretar distinto de cualquier calentamiento psicofísico común. Esta enunciación no está como tal en el programa de Actuación I, como podemos ver es una característica que aparece hasta este programa.

Figura No. 13. Contenidos del programa de Actuación II. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

- **Acción física** (acción dramática), actividad, movimiento y gesto. El desplazamiento como acción física.
- **Objetivo escénico** (propósito: *yo deseo/ yo necesito/ yo quiero*), tareas escénicas.
- **Acción-reacción** (incluye la escucha activa del/a otro/a, del espacio y los objetos).
- **Circunstancias dadas: como variables que inciden en el desarrollo de la acción física (acción con propósito).**
- **Conflicto escénico** (juego de *entretensiones e intratensiones*).
- Comunicación: **escucha e interacción con la/el otrx.**
- **La palabra** como uno de los componentes de la acción, **acción verbal, aproximaciones al texto dramático, la organicidad de la acción verbal.**
- **Trasescena:** preparación y construcción de estado (energético/sensible/imaginativo/de atención) para la escena.

METODOLOGÍA

Mediante diversos ejercicios (entrenamiento, juego e improvisación) cuyo nivel de dificultad y exigencia irá aumentando poco a poco, las/os estudiantes tendrán la posibilidad de experimentar, explorar y asimilar los contenidos. Estos se reforzarán por

El último elemento técnico que aparece enunciado en los contenidos del programa de Actuación II y que llama bastante la atención, en cuanto a la lógica de trabajo en la que anteriormente se ha referido respecto al desarrollo y la comprensión de la acción dramática, es el de la “acción verbal”. Se refiere a esta como uno de los componentes de la “acción” –asumimos que la acción dramática como tal- y la vincula con las aproximaciones que se hagan sobre los textos dramáticos, señalando que sobre esta se debe buscar una organicidad. Es decir, que la “precisión” sobre la palabra dicha reflejaría por lo tanto una determinada organicidad sobre la acción verbal como componente de la “ejecución de la acción”.

En relación con lo anterior, este programa plantea la comprensión de la acción dramática en dos planos, por un lado el de la acción física –la cual diferencia de la

actividad, el gesto y el movimiento-, y por el otro el de la acción verbal – a la cual vincula con la organicidad de la “palabra dicha” y el tratamiento del texto-. Los dos planos estarían articulados por la noción teleológica de “los objetivos escénicos, la dirección de las acciones, las tareas escénicas y los propósitos”. De igual forma, esto enunciado así supone que a la acción dramática debe de trabajársele técnicamente desde estos dos planos como si estuviesen separados, pues está definiendo dos categorías de acciones o componentes de la acción dramática.

Respecto a la metodología de Actuación II, esta se mantiene con el mismo esquema de trabajo que Actuación I que es el de llevar el proceso a través de dos vertientes: una enfocada en la creación y el montaje de “ejercicios escénicos teatrales”, determinados por un texto dramático, en los cuales se ponga en práctica “el hacer, el estar y el interactuar” en escena; y la otra que invita al estudiantado a explorar una suerte de dramaturgia actoral personal y de creación performática. Esto supone que el tiempo destinado a la praxis de asimilación técnica se divide o se acorta respecto al desarrollo de estas dos vías que van en paralelo, ya que evidentemente la segunda vía obedece a otro tipo de proceso fuera del trabajo sobre la estructura dramática más “libre”, “abierto” y “flexible”, tal y como el programa lo explicita.

Sobre el cronograma de actividades el programa de Actuación II organiza el tiempo de los diferentes procesos de la siguiente manera: una primera etapa que obedece a los dos primeros meses el programa enuncia que el proceso formativo se dedicará a la realización de ejercicios para “profundizar en la atención escénica, la autopercepción y la toma de conciencia del “propio cuerpo” en

relación con el espacio, los objetos y el otro/la otra. Señala además que en este proceso se retoman los contenidos del curso anterior. Asimismo, enuncia que se realizarán también ejercicios de “encuentro” con la otra/el otro, juegos e improvisaciones respecto a “la palabra/texto” y ejercicios e improvisaciones para apropiarse de la “palabra ajena”. Al final de estos dos primeros meses las personas estudiantes deben de presentar un avance de los “ejercicios escénicos teatrales” que se van construyendo para la evaluación final. De igual forma, deben de presentarse también los ejercicios creados por las personas estudiantes que tienen que ver con la otra vertiente más performática nombrados como “BIOinstalación”.

Figura No. 14. Metodología del programa de Actuación II. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

- El curso se desarrollará en dos vertientes metodológicas complementarias: una con orientaciones y principios vinculados al hecho teatral, caracterizada por un seguimiento, orientación e indicaciones constantes y direccionadas hacia la elaboración de ejercicios escénicos “teatrales”, aplicando los principios básicos del estar, el hacer e interactuar en escena. Se complementa con una vertiente enfocada en la creación, que pretende la identificación de los intereses personales y, en general, contribuir al desarrollo del estudiantado como seres plenos, creadores e investigadores. Esta segunda vertiente supone orientaciones/provocaciones menos frecuentes y, sobre todo, más abiertas y flexibles.
- Módulo integrador de contenidos, orientado por los docentes de los tres cursos prácticos.

Es importante no pasar por alto lo que el programa enuncia sobre al trabajo del texto y la conceptualización de las palabras como material de trabajo para la

actuación, llamándolas como “palabras ajenas”. Esto expresa de manera clara que Actuación II se vincula o se adscribe con una matriz epistémica en la que el texto es pensado como perteneciente a una dimensión externa para el actor que se le impone y sobre la cual debe de “apropiarse”, o sea aquello que le es “ajeno” y que no puede converger en su praxis y que, incluso, no puede encontrar en él. Este atisbo de matriz epistémica, enunciada de esta manera, no supone una relación dialéctica entre la praxis actoral y la emergencia de las palabras, y a esas palabras como una etapa de esa praxis. De hecho el concepto de “acción verbal” el cual se separa, en términos epistémicos, del desarrollo de conductas psicofísicas en las que la acción obedece a un todo dinámico, efectivamente podría tener relación con esa lógica que expresa el programa de Actuación II respecto al texto como un elemento ajeno y no como una consecuencia integradora de la misma praxis. El sentido que el término “ajena” construye, en cuanto a poder leer una determinada línea conceptual sobre el trabajo del texto en la actuación, permite por lo tanto reconocer en el programa de Actuación II una tensión entre el texto y la actuación en sí, y por lo tanto una tensión sobre la que el proceso debe trabajar. Dicho sea de paso, este sentido de “nombrar” al texto como “ajeno” puede leerse también como una correlación relacionada con la noción técnica de la “acción verbal” y con la lógica de separación de la acción dramática en varias fracciones o componentes.

Figura No. 15. Cronograma del programa de Actuación II. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

CRONOGRAMA

Por su naturaleza, el desarrollo del curso se halla en estrecha relación con las necesidades y dificultades individuales y grupales de lxs estudiantes. En términos generales el proceso se desarrollará en dos etapas:

Etapa 1

Agosto-setiembre: Ejercicios para profundizar la atención escénica, la autopercepción y la toma de conciencia del propio Cuerpo en relación con el espacio, los objetos y la/el otra(o) y en general para retomar contenidos del semestre pasado. Ejercicios para el encuentro con la/el otra(o). Ejercicios de juego e improvisación con la palabra/texto. Improvisación y aproximaciones al texto o cómo apropiarse de la palabra “ajena”. Lectura y reflexión sobre algunos conceptos básicos de actuación, el/la actor/actriz y la/el performer (arte performance), el papel de la respiración. Espacio Creativo 1. Tarea Escrita. Clase Abierta. Primer Parcial. Presentación de ejercicios personales o BIOinstalación.

Etapa 2

Octubre-noviembre: exploración, aproximación y preparación de ejercicios finales. Espacio Creativo 2 y 3. Segundo Parcial. Presentación de ejercicio personal o BIOinstalación. Evaluación final.

Volviendo al tema del cronograma podemos observar que la segunda etapa está conformada por los dos meses siguientes, la cual establece que se ajustarán las exploraciones y las improvisaciones en función de la “preparación” de los ejercicios finales. Estos ajustes suponen una segunda revisión preliminar a la evaluación final en cuanto al “avance” de dichos ejercicios. Asimismo, en estos meses se llevarán a cabo varias revisiones de las BIOinstalaciones y se experimentará en varias sesiones un tercer proceso llamado “Espacio creativo” que obedece a unas sesiones integradas con profesores de las materias ancilares a la actuación pertenecientes al trabajo vocal y corporal. Este último punto es importante reconocerlo en ese sentido, en cuanto a que el programa de Actuación II tiene de hecho tres procesos abiertos conformados por líneas de trabajo y de aprendizaje distintas, en un periodo de ocho o nueve semanas con dos sesiones por semana. Si el programa de Actuación I tenía dos procesos abiertos, el de Actuación II tiene uno más. Esto en definitiva debe de incidir sobre el viaje del

aprendizaje y la asimilación de las herramientas técnicas de los distintos marcos categoriales expresados en el programa, que constituyen el curso como tal.

Figura No. 16. Cronograma del programa de Actuación II. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

MES	
SEMANA	AGOSTO
1	Lunes 12 Desayuno/café compartido. Lectura de semestre pasado: Richards, T. (p.23-25) (p.38-52) Ejercicio parejas: Actividad ≠ Acción Física Jueves 15 FERIADO
2	Lunes 19 SIMULACRO NACIONAL Programa del curso. Espacio Creativo: propuesta Tarea Escrita ½ (p/21) Jueves 22 PELICULA
3	Lunes 26 TAREA ESCRITA (12mdn) Jueves 29 BIO 4

SEPTIEMBRE	
4	Lunes 2 ESPACIO CREATIVO 1 Jueves 5
5	Lunes 9 Jueves 12 CLASE ABIERTA
6	Lunes 16 Jueves 19
7	Lunes 23 PARCIAL 1 Jueves 26
8	Lunes 30 BIO 5 Jueves 3
OCTUBRE	

9	Lunes 7 ESPACIO CREATIVO 2 Jueves 10
----------	---

TEL. 2511-6722
Correo electrónico: artesdramaticas@ucr.ac.cr Página Web: www.teatro.ucr.ac.cr

10	Lunes 14 Jueves 17 ESPECIAL*
11	Lunes 21 Jueves 24 ESPECIAL*
12	Lunes 28 PARCIAL 2 Jueves 31 BIO 6
NOVIEMBRE	
13	Lunes 4 ESPACIO CREATIVO 3 Jueves 7
14	Lunes 11 Jueves 14
15	Lunes 18 Jueves 21
16	Lunes 25 Jueves 28 EXAMEN FINAL CORPORAL 2

	Jueves 20 EXAMEN FINAL CORPORAL 2
DICIEMBRE	
17	Domingo 1 ENSAYO GENERAL ACTUACIÓN Lunes 2 EXAMEN FINAL ORAL 2 Martes 3 EXAMEN FINAL ACTUACIÓN 2 Grupo 1 Miércoles 4 EXAMEN FINAL ACTUACIÓN 2 Grupo 2

HORARIO DE ATENCIÓN (individual)
A convenir estudiante-profesora o lunes y jueves de 6 a 8pm.

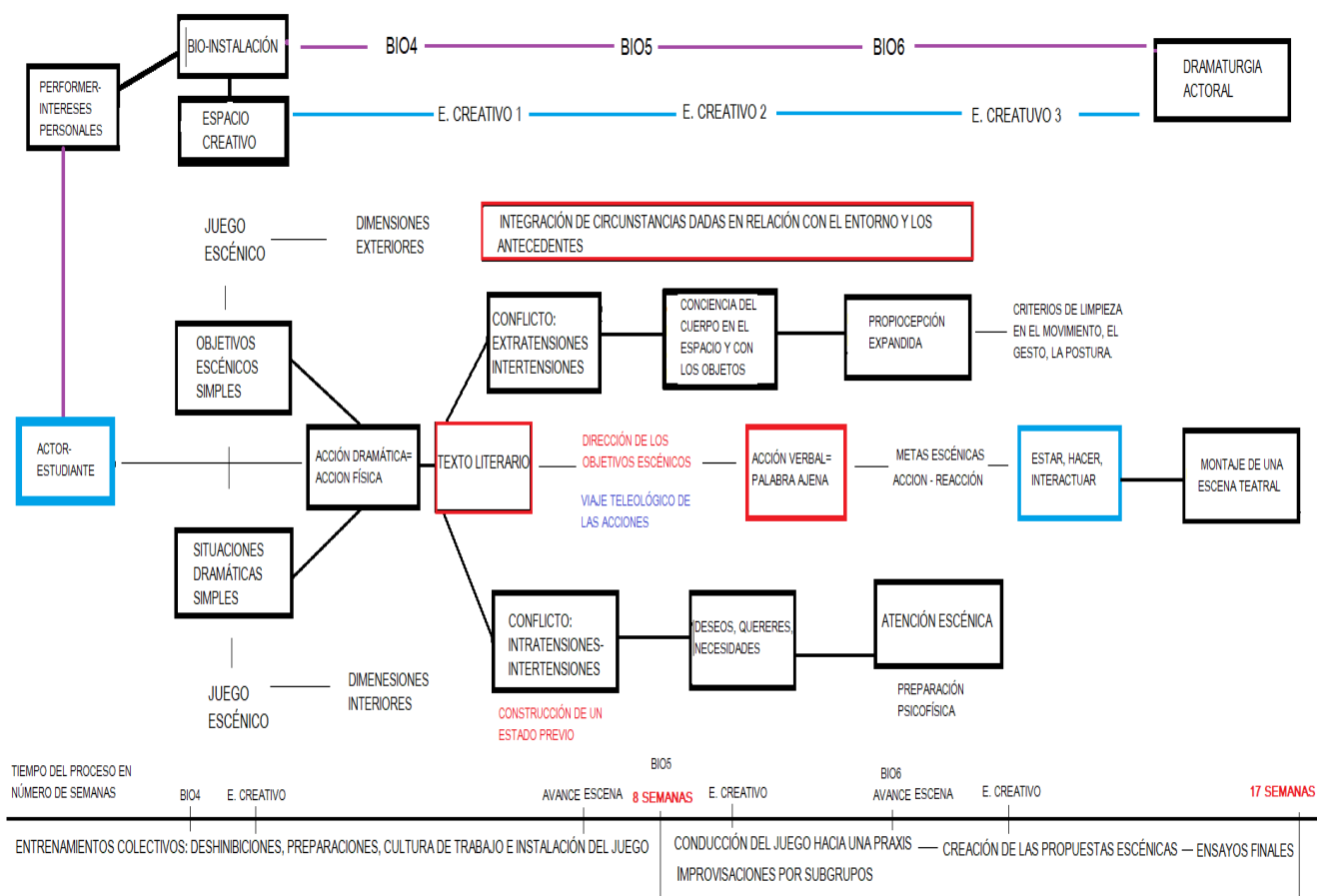
En cuanto esto último, es muy interesante reconocer cómo cada uno de los procesos, según se presentan en el programa, cuentan con una lógica de progresión que los distingue entre sí, sobre todo entre el montaje de los ejercicios escénicos teatrales -que son los que corresponden a la evaluación final- y las “BIOinstalaciones” y el “Espacio Creativo”, procesos paralelos en los que solo el último es sujeto de evaluación.

Nos parece pertinente llamar la atención sobre la lógica lineal que plantea el término “avances”, la cual atraviesa al proceso central de los ejercicios en torno al aprendizaje de la estructura y la acción dramática, y que se contrapone a la dinámica no necesariamente lineal sino mucho más cercana a las lógicas de evolución o maduración de las del Espacio Creativo y, sobre todo, de las BIOinstalaciones. Es decir, sobre estos dos últimos procesos parece que no pesa la presión criterial que supone el término “avance” el cual está vinculado con la lógica de evaluaciones parciales, como si el desarrollo de una determinada escena, respecto a las “ejercicios escénicos teatrales”, supusiera la superación de determinados exámenes, en contraposición al crecimiento orgánico de las BIOinstalaciones no sujetas a ese tipo de evaluación.

Lo que identificamos tiene que ver con la lógica de “un avance” que debe manifestarse en menos de cuatro semanas respecto al dominio y la encarnación de determinada situación dramática. Avances que además deben ser evaluados en términos parciales como si estas evaluaciones fuesen puntos de llegada -en esa cantidad restringida de tiempo-.

De acuerdo a la caracterización que hemos realizado sobre este programa, como un determinado territorio sobre la práctica de la formación actoral y de la actuación, presentamos el siguiente diseño cartográfico correspondiente a dicha caracterización:

Figura No. 17. Mapa del programa de Actuación II. Elaboración propia



6.3 Actuación III (versión A**).⁵

El programa de Actuación III (versión A), en un camino completamente distinto al de Actuación I y II, enuncia directamente que el proceso de aprendizaje de este curso partirá de la relación que se establece entre los principios fundamentales del arte actoral dentro del marco dramático junto a las poéticas del teatro realista/naturalista. Es decir, vehiculiza el aprendizaje técnico de la estructura y la acción dramática a través de esta poética en específico, la cual, como veremos, es convertida en un elemento didáctico y no solo una morfología por ser reproducida.

Figura No. 18.Descriptor del programa de Actuación III. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

1. Descripción:

Curso semestral en el que se estudian la teoría y la práctica sobre los principios del trabajo del actor/actriz para la creación de escenas y personajes que pertenecen a las corrientes del teatro naturalista/realista, principalmente. Durante el curso el/la estudiante se enfrentará con el análisis de textos dramáticos para la creación de escenas cortas de diversas obras de las corrientes teatrales mencionadas y con la creación e interpretación de personajes tanto dramáticos como cómicos. En este caso se utilizarán las poéticas naturalista/realista con el propósito de estudiar principalmente la técnica del Sistema Stanislavski (MAF/AA), como una de las muchas técnicas actorales que existen para enfrentar dichas poéticas.

Asimismo, se integrarán en el curso algunas otras técnicas de creación, investigación y entrenamiento actoral, especialmente aquellas relacionadas con un enfoque psico-físico de la actuación, como las creadas por V. Meyerhold, M. Chéjov, J. Eines, J. Grotowski, P. Zarrilli, entre otros. Se espera que el/la estudiante desarrolle una actitud crítica/reflexiva sobre su proceso de aprendizaje, el proceso creativo en general y las relaciones del material de clase con el contexto personal, histórico, social y cultural actual.

El objetivo de Actuación III (versión A) es que los estudiantes se aproximen y comiencen su apropiación sobre el “Método de las Acciones Físicas” propuesto

⁵ Los cursos de Actuación III y IV tienen dos variantes en los programas debido a una estrategia que la EAD establece para atender a la mayor cantidad de estudiantes en una experiencia que sea manejable para las personas docentes. Por esa razón es que a partir de este año los estudiantes se dividen en dos grandes grupos de trabajo. Sin embargo, esto da como consecuencia, en algunas ocasiones, que los programas de alguna manera difieran entre sí, debido a la propia perspectiva que cada docente le imprime al programa. Para el año 2019 esto sucedía sobre todo con los programas del segundo año.

por Stanislavski, planteando la salvedad de que esta es solo una entre muchas praxis técnicas con las cuales se pueden abordar diversas poéticas. De acuerdo a eso, incluye dentro de su marco categorial determinados elementos surgidos de la vertiente psicofísica principalmente de V. Meyerhold, M. Chejov, J. Eines, P. Zarilli y el mismo J. Grotowski. Como veíamos en los antecedentes, todos estos referentes lo que hacen es conducir de manera más profunda y potente lo planteado por Stanislavski, respecto a la evolución del conocimiento que a lo largo del siglo XX se desarrolló sobre el trabajo actoral y la encarnación/ejecución de la acción teatral. Es decir, este programa como tal establece una estrategia metodológica sobre la cual se articulen tanto la vertiente stanislavskiana como la vertiente psicofísica en función de que las personas estudiantes puedan hacer frente a una determinada situación dramática.

Acá es relevante señalar que luego de la introducción a cierta praxis actoral y cierta cultura de trabajo teatral que Actuación I y II establecen, la aparición del “realismo” como estética funciona como una aproximación orgánica a un estilo formal pero que en términos didácticos aún continúa siendo cercano al régimen de realidad y las vivencias de las personas estudiantes, por lo cual se puede comprender que el realismo/naturalismo funciona como una transición orgánica sobre lo aprendido en procesos anteriores.

Como el mismo programa lo enuncia, es clave que las personas estudiantes puedan apropiarse de determinado sistema epistémico, técnico y de acción, y no necesariamente de un estilo estético a ser desplegado. Lo fundamental, en ese sentido, sería que el estudiante aprenda, de hecho, la diferencia entre el realismo

como herramienta técnica de aproximación a los procesos de encarnación actoral y el realismo como un lenguaje estético-estilístico. La estrategia de este programa sugiere que esta distinción puede ser claramente establecida por parte de los estudiantes.

Los objetivos del programa se enrumban sobre el trabajo de creación de personajes tanto para las dinámicas dramáticas como cómicas, desde las cuales puedan experimentarse la “verosimilitud” y la “organicidad” de las acciones mediante una correcta operativización de las “circunstancias dadas” y las “situaciones dramáticas” (como estructuras de acción). Les plantea a las personas estudiantes tanto un trabajo desde la “identificación” - es decir, sobre las dimensiones internas de la vivencia- como desde la “caracterización” - la construcción de la exterioridad- cuando se enuncia que la labor sobre estos personajes tendrá en algunas ocasiones características cercanas a sus configuraciones personales y que en otras el trabajo se alejará de ellas. La cercanía y la lejanía que se produce en la construcción de un personaje o en la asimilación de una determinada situación dramática efectivamente tiene que ver con una relación dinámica entre procesos de “identificación” y procesos de “caracterización”.

Figura No. 19. . Objetivos del programa de Actuación III. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

2. Objetivos Generales:

2.1. Consolidar los conocimientos aprendidos en los cursos anteriores de actuación, voz, cuerpo y teoría teatral.



2.2. Introducir al estudiante en los principios teórico-prácticos básicos del trabajo del actor dentro de las corrientes del teatro naturalista/realista, tanto para la escena de drama como para la de comedia.

3. Objetivos Específicos:

3.1. Reconocer los conceptos propios del trabajo del actor, de la creación de escenas y personajes dentro de las poéticas teatrales mencionadas.

3.2. Crear personajes de drama y de comedia, dentro de las poéticas mencionadas, cuyas características serán cercanas o alejadas de sus condiciones cotidianas como estudiantes, dependiendo de la especificidad de cada proceso.

3.3. Crear personajes de drama y de comedia, dentro de las poéticas teatrales mencionadas con, al menos, verosimilitud¹ y organicidad² según las circunstancias dadas y la situación dramática estudiada.

3.4. Desarrollar tanto un proceso de trabajo individual como grupal para la creación de personajes e investigación de escenas.

Justamente, los contenidos de Actuación III (versión A) estructuran este viaje técnico-conceptual al que anteriormente hacíamos alusión. El primer elemento parte del trabajo del “actor sobre sí mismo” en el que le expresa al estudiante que debe situarse primero como un sujeto pre-situacional o pre-conflictivo, si se quiere, desde el cual tiene que partir hacia el trabajo de la situación. Seguidamente, puede llegar al trabajo de la “situación como juego” o en lo que enuncia como “el trabajo del actor en la creación: La escena/El juego”, habiéndose primero situado como sujeto pre-escénico. En este segundo elemento el programa indica que se trabajará en la articulación de los elementos de la estructura dramática que operan sobre la construcción del entorno, las circunstancias dadas, los antecedentes, los conflictos y los deseos, junto con ciertos enganches técnicos psicofísicos que operan sobre el compromiso corporal como los son la relajación, la respiración, la

atención, la imaginación, la escucha, el tempo/ritmo y la proyección de la presencia (a partir del entrenamiento del centro/hara). Todo esto, a su vez, relacionado a un concepto fundamental que existe en la convergencia de las vertientes psicofísica y stanislavskiana: “el análisis activo”, una cualidad cognitiva que se potencia en el oficio actoral y que solo se desarrolla en la praxis y en el “aquí/ahora” escénico, desde la cual se toman decisiones creativas y situacionales en la inmediatez de las interacciones teatrales.

Como vemos, entre el primer y el segundo contenido operan elementos para los procesos de identificación. El último de los contenidos como conglomerados de conceptos técnicos se proyecta más ya sobre los procesos de particularización del personaje y de la caracterización exterior. A esta fase la nombra como “el trabajo del actor sobre la creación: el personaje” y se refiere a este trabajo como la labor tridimensional que se hace sobre la construcción del personaje desde sus dimensiones sociales, psicológicas y físicas, involucrando, a su vez, ciertas coordenadas psicofísicas que pueden potenciar los trabajos sobre la exterioridad como lo son “los centros de energía” y el “cuerpo imaginario”. Como se puede apreciar, el orden y la organización de los contenidos supone un viaje desde el actor como sujeto situado antes de la escena, luego en la escena como juego y después en la particularización de aquello encontrado y construido en las etapas previas. Este orden supone por lo tanto un viaje entre el actor y el personaje hacia una zona de convergencia psicofísica, en los que se articulan los procesos de identificación primero y en los de caracterización después.

Figura No. 20. . Contenidos del programa de Actuación III. Escuela de Artes Dramáticas, 2019



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

EAD Escuela de
Artes Dramáticas

4. Contenidos

4.1. El trabajo del actor sobre sí mismo

Quién soy, Cómo estoy, Dónde estoy, Mi Cuerpo/Mente, Mi discurso

4.2. El trabajo del actor en la creación: La Escena/El Juego

Respiración, Relajación, Atención, Imaginación, Presencia, Juego, Tempo-Ritmo, Escucha, Comunicación, Contradicción/Conflicto, Organicidad, Análisis Activo, Circunstancias Dadas/Entorno, Objetivo/Deseo, Acción, Reacción, Unidad, Cuarta Pared, Atmósfera, Transición, Previo, Visualización, Improvisación, Centro/Hara.

4.3. El trabajo del actor en la creación: El personaje

Análisis Tridimensional del personaje (Dimensión Social, Psicológica, Física), Caracterización, Centros de Energía, Cuerpo Imaginario.

5. Metodología y Cronograma de trabajo (Ver documento aparte)

La asignatura será impartida y desarrollada fundamentalmente desde la práctica, sin embargo, se le dará un gran valor al análisis crítico de los diferentes textos teóricos que se estudiarán y su relación con el proceso práctico. Se partirá de crear un lenguaje común sobre los elementos vinculados a la práctica con base en la teoría de la actuación que se irá analizando a lo largo del curso. Se desarrollarán clases magistrales, conversatorios, lecturas, ejercicios escénicos grupales e individuales, principalmente.

De acuerdo a cómo los contenidos de Actuación III (versión A) enuncian este viaje técnico-conceptual puede reconocerse el hecho de que este curso va más allá de un aprendizaje sobre una “línea teleológica” sobre los objetivos escénicos, la ejecución de una línea de acciones y la noción de una dirección de las mismas. Lo que estos contenidos sugieren, en estas tres distintas fases, es la transformación de un “sujeto actor” en un “sujeto dramático” mediante un trabajo sobre la modificación de la conducta escénica, a partir del aprendizaje y operativización de los distintos elementos de la estructura dramática, y de las dimensiones internas y externas de la vivencia.

Su metodología deriva en función de lo anterior y organiza “un único proceso” proyectado sobre una praxis que dé forma a una determinada escena de drama y otra de comedia extraídas de un texto perteneciente a la poética ya planteada. Lo importante es reconocer cómo este programa le entrega centralidad a la praxis en relación con las fases expresadas en los contenidos y no necesariamente al “montaje” de las escenas en cuestión, es decir, la morfología no es su objetivo si no su excusa o su entorno didáctico. De hecho, respecto a todo esto, el programa cierra con un conjunto de “preguntas disparadoras” para las personas estudiantes, las cuales expresan efectivamente las líneas de búsqueda impresas en los núcleos de trabajo de las fases proyectadas en los contenidos. Esas preguntas reafirman lo que anteriormente reconocíamos respecto a la socialización de una “praxis” y no de una estética.

Figura No. 21. Esquema de preguntas disparadoras del programa de Actuación III. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN DE LOS PERSONAJES PARA BITÁCORA

1. ¿Cuál es el objetivo/deseo de mi personaje durante toda la obra? ¿Cómo éste se manifiesta o habla a través de los personajes? ¿Qué los hace hacer?
2. ¿Qué les impide alcanzar lo que desean? ¿Esta contradicción qué les provoca?
3. ¿Cuáles son los arquetipos de mis personajes? ¿Por qué? ¿Cómo los estoy incorporando en la escena?
4. ¿Qué animales serían mis personajes? ¿Por qué? ¿Cómo los estoy incorporando en la escena?

5. Análisis Tridimensional:

5.1. Dimensión Social: clase social, relaciones sociales. ¿Cómo se relaciona con los demás?

5.2. Dimensión Emocional: temores, personalidad, dudas, alegrías.

Mencione algunas de las sensaciones/emociones predominantes del personaje.

5.3. Dimensión Física: modos de hablar, modos de andar, características corporales, risa, tempo-ritmo, maquillaje, vestuario, externos. ¿Cómo camina, cómo se mueve? ¿Por qué? ¿Cómo habla, cómo suena? ¿Por qué? ¿Cómo se viste? ¿Por qué?

El cronograma y las evaluaciones están articulados en función de la presentación secuencial de los contenidos. De este modo, utiliza las nueve primeras semanas para establecer una cultura de trabajo respecto a las preparaciones psicofísicas y fundamentalmente a las aproximaciones progresivas al trabajo sobre las escenas, a través de la práctica del “análisis activo” como eje articulador de la praxis sobre la estructura dramática, en cada uno de los ejercicios e improvisaciones. Sitúa primero al sujeto estudiante como sujeto actor, para que se desenvuelva a través de la praxis de ejercicios en un sujeto que pueda hacerse cargo de las situaciones de las escenas de drama y comedia, en términos de aprender un saber hacer que se aprende desde la inmediatez y la vivencialidad: a eso responde el “Análisis activo”.

Figura No. 22. Cronograma del programa de Actuación III. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

Actuación 3- 2019

CRONOGRAMA DE TRABAJO SEMANAL

Semana 1

+K 12/Marzo- Lectura del Programa del Curso, Cronograma de trabajo y preguntas del personaje. Reconocimiento grupal y personal.

+V 15/Marzo- Revisión 1era lectura. Calentamiento/Entrenamiento grupal

Semana 2

+K 19/Marzo- Revisión de ejercicio: ¿Quién soy?

+V 22/Marzo- Revisión de 2da lectura. Calentamiento/Entrenamiento grupal

Semana 3

+K 26/Marzo- Taller de Moodboard-Ignacio Pérez

+V 29/Marzo- Revisión 3era lectura. Calentamiento/Entrenamiento grupal-Comedia

Semana 4

+K 02/Abril- Calentamiento/Entrenamiento grupal-Ejercicio AnálisisActivo

+V 05/Abril- Revisión 4ta lectura. Calentamiento/Entrenamiento grupal-Ejercicio AnálisisActivo

Semana 5

+K09/Abril- Calentamiento/Entrenamiento grupal-Previos

+V12/Abril- Calentamiento/Entrenamiento grupal-Previos. Revisión 5ta lectura. Se asignan obras, parejas y escenas.

Semana 6 SEMANA SANTA

+K16 Abril-Lectura de obras. Primeras impresiones de las obras, imágenes, sonidos, sensaciones. Elaborar moodboard

+V19/Abril-Lectura de obras. Primeras impresiones de las obras, imágenes, sonidos, sensaciones. Elaborar moodboard.

Semana 7 Semana U

+K 23/Abril- Calentamiento/Entrenamiento. Exponemos moodboard. Análisis activos dramas.

+V 26/Abril- Calentamiento/Entrenamiento. Exponemos moodboard. Análisis activos dramas.

Semana 8

+K 30/Abril – Ejercicio "Disparadores" del Personaje de dramas

+V 03/Mayo -Calentamiento/Entrenamiento. Exponemos moodboard. Análisis activos comedias.

Semana 9

+K 07/Mayo- Calentamiento/Entrenamiento. Exponemos moodboard. Análisis activos comedias.
 +V 10/Mayo- Ejercicio "Momento a solas" del personaje de Comedias con: regla de tres, sorpresa, problema que no puedo resolver.

Semana 10

+K14/Mayo – PRIMERA EVALUACIÓN DRAMAS
+V17/Mayo- PRIMERA EVALUACIÓN COMEDIAS
+S18 Mayo-Sesión compartida con tres docentes del nivel.

Semana 11

+K 21/Mayo –Calentamiento/Entrenamiento. Investigación Escenas (Taller)
 +V24/Mayo– Calentamiento/Entrenamiento. Investigación Escenas- Visualizaciones

Semana 12

+K 28/Mayo- Calentamiento/Entrenamiento. Previos
 +V31/Mayo- Calentamiento/Entrenamiento. Investigación Escenas-Previos

Semana 13

+K 04/Junio Calentamiento/Entrenamiento-Previos
 +V 07/Junio Calentamiento/Entrenamiento-Investigación escenas/personajes

Semana 14

+K 11/Junio-SEGUNDA EVALUACIÓN COMEDIAS (Profes invitados)
+V 14/Junio-SEGUNDA EVALUACIÓN DRAMAS (Profes invitados)
+S 15/Junio-Sesión compartida con tres docentes del nivel.

Semana 15

+K 18/Junio- TRABAJO DE ESCENAS POR CITAS
 +V 21/Junio- TRABAJO DE ESCENAS POR CITAS

Semana 16

+K 25/Junio- TRABAJO DE ESCENAS POR CITAS
 +V 28/Junio- TRABAJO DE ESCENAS POR CITAS

Semana 17 ÚLTIMA SEMANA DE CLASES

+K 02/Julio TERCERA EVALUACIÓN DRAMAS
+V 05/Julio TERCERA EVALUACIÓN COMEDIAS

Semana 18 (SEMANA DE EXÁMENES)

+K 9/Julio TRABAJO DE ESCENAS POR CITAS
+V 12/Julio TRABAJO DE ESCENAS POR CITAS
 Último día para entrega de Bitácora y Ensayo final

2

Las siguientes semanas se dedica al trabajo específico de improvisaciones – a la cuales llama como “investigaciones”- dirigidas a conformar las situaciones de las escenas de manera más consolidada en relación con un proceso o a un viaje entre el sujeto actor y el sujeto dramático. Esta interpretación o lectura, sobre el viaje de los sujetos, es posible hacerla debido a la forma en cómo el programa enuncia la lógica evaluativa en relación con la organización de los tiempos que establece en su cronograma.

Actuación III (versión A) establece tres etapas evaluativas articulando los elementos de la estructura dramática de la siguiente manera: una primera que se enfoca en la “investigación” de la situación, las circunstancias dadas, los conflictos y los objetivos en función de que el sujeto actor se sitúe y se aproxime a las líneas del personaje, respondiéndose a las preguntas ¿quién es? y ¿qué es lo que quiere? Además, “el entorno” se introduce acá como un objeto-proceso conformado por los elementos de utilería, el espacio y la indumentaria que deben de incidir en el trabajo actoral, y que se toman en cuenta en términos evaluativos.

La segunda evaluación comprende el desarrollo de los hallazgos que se han encontrado en el primer núcleo de trabajo, es decir se consolidan las circunstancias dadas y las aproximaciones a la estructura de las situaciones-escenas y las líneas conductuales de los personajes. Esta segunda etapa supone desarrollo y consolidación que pueda de apoco fijarse como estructura, tanto de las escenas como un todo como de los trabajos de particularización de cada persona estudiante en su viaje hacia el sujeto dramático (o personaje).

La tercera fase de evaluación obedece a un concepto interesante sobre el trabajo actoral a la cual nombra como “trascender la escena”. Es decir, en esta fase es en donde debe haberse encontrado una vivencia más allá de la técnica y la estructura, donde las conductas escénicas están viabilizadas a tal punto que los sujetos actores encuentran libertad en sus ejecuciones, de tal manera que puedan aproximarse lo más posible al sujeto dramático. En ningún momento la enunciación evaluativa los asume como resultados artísticos, de hecho los criterios de evaluación van muy de la mano con una perspectiva procesual muy

distinta a la lógica de los “avances” que reconocíamos en los programas anteriores. Estos criterios son enunciados de acuerdo a una especie de escala del proceso, los cuales expresa de la siguiente manera: 1. **“Verde” (0-1 pts)** 2. **“En proceso” (2-3pts)** y 3. **“En-caminada” (4-5 pts)**. Como vemos, estos criterios de alguna manera intentan funcionar como coordenadas para los procesos en sí y qué le permita reconocer a los sujetos actores las dimensiones de consolidación de su propio proceso. A este programa le interesa en su enunciación eludir a toda costa, cualquier noción resultadista en función de una lógica de montaje, de hecho el término “En-caminada” puede interpretarse como una suposición de que el curso es consciente de que no cuenta con el tiempo necesario para llegar a un resultado artístico determinado.

Figura No. 23. Criterios de evaluación del programa de Actuación III. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

- **Sobre las evaluaciones en clase de las escenas:**

La evaluación general de las escenas durante su proceso de creación toman en cuenta dos aspectos principalmente: LA PROPUESTA DE PERSONAJE (TRABAJO INDIVIDUAL) (2,5%) LA PROPUESTA DE LA ESCENA (TRABAJO GRUPAL) (2,5%)

La evaluación específica toma en cuenta:

La Primera evaluación es para la investigación de las circunstancias dadas y las primeras propuestas de personaje (PRIMERA PARTE DE LA ESCENA). Esto es: situación, conflicto, objetivos. ¿Quién soy?, ¿Qué quiero? Desde esta evaluación se incorpora y valora VESTUARIO, ESCENOGRAFÍA Y UTILERÍA, como parte de la propuesta individual y grupal.

La Segunda evaluación es para el desarrollo de las circunstancias dadas propuestas, las características del personaje propuestas y el inicio de la estructura de la escena (SEGUNDA PARTE DE LA ESCENA). Esto es: No nos quedamos con lo primero que encontramos, sino que seguimos investigando-desarrollando cada propuesta y empezamos a fijar movimiento para la escena en relación a esos hallazgos y a las observaciones de la profesora, colaboradores y compañeros.

La Tercera evaluación es para integrar el movimiento de la escena con todos los demás aspectos encontrados y trascender la escena (TERCERA PARTE DE LA ESCENA). Esto es: Terminar de fijar el movimiento en relación al desarrollo y profundización de cada hallazgo para trascender la escena.

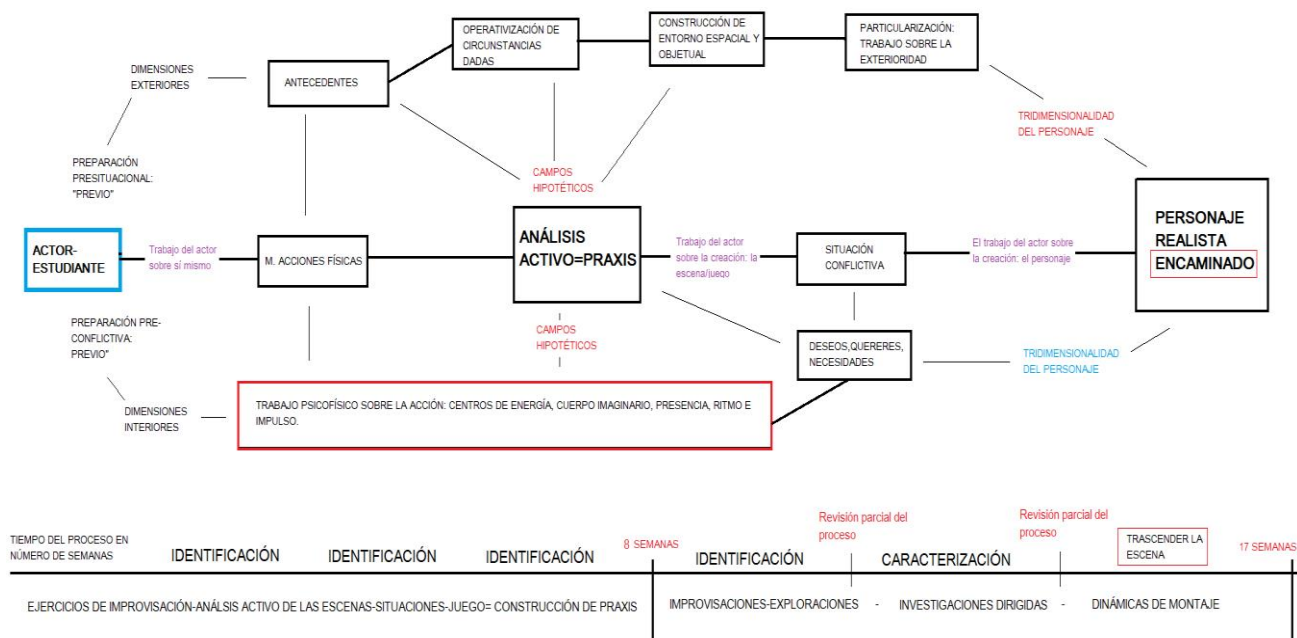
Puntaje de las escenas a partir de las necesidades de cada evaluación:

VERDE	EN-PROCESO	EN-CAMINADA
0-1PTS	2-3 PTS	4-5PTS

Ahora bien, Actuación III (versión A) no escapa a la misma configuración en términos de tiempo que los cursos anteriores, en cuanto a que invierte las últimas nueve o diez semanas a la preparación específica de las escenas, que como veremos, es una característica general en todos los programas de todos los cursos. En algunos casos estas últimas semanas están más articuladas a la totalidad del proceso en el desarrollo de una praxis y en otros casos se evidencian como una etapa muy distinta a las ocho semanas iniciales. Esto último lo observaremos a continuación, cuando revisemos el programa de Actuación III (versión B) el cual es un ejemplo de ello.

Finalmente, de acuerdo a la caracterización que hemos realizado sobre este programa, como un determinado territorio sobre la práctica de la formación actoral y de la actuación, presentamos el siguiente diseño cartográfico correspondiente a dicha caracterización:

Figura No. 24. Mapa del programa de Actuación III (versión A). Elaboración Propia.



4.4 Actuación III (versión B)

Existe otra versión del curso de actuación que es desarrollada por otra docente. Las dos versiones conviven y operan juntas en un mismo semestre debido a la cantidad de estudiantes y a la estrategia de la EAD para brindar una experiencia más intensa con la conformación de grupos más pequeños a los del primer año. Sin embargo, esto da como consecuencia que de alguna manera existan dos cursos distintos sobre una misma asignatura, en los cuales se ofrecen experiencias metodológicas y de contenidos que en algunos puntos difieren entre sí.

De entrada Actuación III (versión B) enuncia que el curso versará fundamentalmente en torno a la “construcción” de personajes pertenecientes al realismo-naturalismo, y lo hará además situándose en el plano del desarrollo de “psicologías complejas” y la “apropiación de signos” planteados por determinados autores. Es decir, se lanza sobre un plano “psicologista” y otro “semiótico” -de alguna manera mucho más mentales e intelectualizados- distantes de una comprensión psicofísica de las conductas escénicas.

Figura No. 25. Descriptor y objetivos del programa de Actuación III. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

I. DESCRIPCIÓN:

Curso teórico-práctico semestral sobre los principios del trabajo actoral (integración mente-cuerpo-voz) a partir del estudio de la técnica Stanislavski (memoria sensorial, acciones físicas, análisis de la acción), desde diferentes lecturas y aplicaciones, con la intención de adquirir herramientas fundamentales para la construcción de personajes del realismo y naturalismo.

La construcción de una ética personal de la profesión de cara al trabajo de intérprete será un eje transversal del curso que pretende brindarle al estudiantado una base sólida para hacerse cargo de sus decisiones como artistas profesionales en formación. Asimismo, se estimulará la búsqueda individual de un lenguaje personal desde el punto de vista actoral.

Se propone el proceso artístico como una investigación creativa- formativa planteada desde la exploración y búsqueda personales para la interpretación y apropiación de signos, situaciones y psicologías complejas planteadas por los autores seleccionados.

II. OBJETIVOS:

2.1 Objetivos Generales:

2.1.1 Fortalecer los recursos actorales aprendidos en los cursos anteriores de actuación, voz, cuerpo y teoría teatral.

2.1.2. Introducir al estudiantado en los principios teórico-prácticos básicos del trabajo del actor dentro de las corrientes del teatro realista o partidas del realismo, tanto para la escena de drama como para la de comedia (comedia de situación).

Este programa se adscribe a la corriente stanislavskiana, enunciando que esta será su herramienta fundamental para que las personas estudiantes se aproximen a los principios básicos del arte actoral. No obstante, como anteriormente señalábamos, Actuación III (versión B) se posiciona sobre todo en los primeros postulados de Stanislavski que giran en torno a la memoria sensorial, las acciones físicas, el trabajo de análisis de mesa sobre esas acciones y el desarrollo de una línea psicológica que las articule (monólogo interior). De acuerdo a lo anterior, algo que llama la atención sobremanera es que el marco de materiales a trabajar está fundamentalmente delimitado por líneas autorales que se centran y se cierran a textos escritos por autores del siglo XIX y de inicios de la segunda mitad del XX como lo son: Ibsen, Strindberg, Chejov, Gorki, Shaw, Miller, Wilde, Simon, Williams, Duras, García Lorca, Pedrero, Carballido, Garnier, Fernández Guardia, Calsamiglia, Castro y Anouill. Es decir, Actuación III (versión B) desde esta enunciación comprende al realismo como una morfología no vinculada a las “realidades” actuales y contemporáneas como referentes de lo que también podría ser el realismo, sino que más bien al expresarlo específicamente desde ese marco de autores deja claro que lo comprende más como una estética a buscar, que como un dispositivo de trabajo didáctico desde donde emerja una determinada praxis vinculada, en principio, a la cotidianidad de los estudiantes-actores.

Figura No. 26. Objetivos del programa de Actuación III. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

2.2 Objetivos específicos:

Al finalizar el curso el/la estudiante será capaz de:

2.2.1 Reconocer los conceptos propios del trabajo del actor propuestos por Stanislavski (acciones físicas, memoria sensorial y análisis de la acción).

2.2.2 Aplicar las metodologías de análisis de la acción dramática y análisis activo al estudio e interpretación de textos realistas de diferentes autores: Ibsen, Strindberg, Chejov, Gorki, Shaw, Miller, Wilde, Simon, Williams, Duras, García Lorca, Pedrero, Carballido, Garnier, Fernández Guardia, Calsamiglia, Castro, Anouilh.

2.2.3 Desarrollar una metodología posible para la construcción de personajes a partir de los análisis anteriormente propuestos.

2.2.4 Crear personajes partiendo de textos de la corriente del teatro realista y partidas del realismo (algunos cercanos y otros alejados de sus circunstancias individuales).

2.2.5 Desarrollar un trabajo consciente con los géneros cómico y dramático dentro del estilo del realismo y partidos del realismo.

2.2.6 Reconocer y utilizar algunos de los elementos propios de su lenguaje actoral.

2.2.7 Reflexionar de manera crítica sobre los conceptos asimilados y los que requieren mayor profundización para avanzar en su proceso formativo (diferentes en cada caso según las capacidades y oportunidades de desarrollo de cada estudiante).

En cuanto a los contenidos que estructuran el curso de Actuación III (versión B) el programa los proyecta mediante tres núcleos que suponen su operativización. Dichos núcleos técnico-conceptuales están separados, según la concepción del trabajo actoral de este programa, en tres aspectos distintos: el “teórico”, el “práctico” y el “trabajo sobre sí mismo” (a este último lo define como el trabajo físico y “psicológico” del intérprete). Es importante señalar de acuerdo a lo anterior cómo el programa de antemano asume, por lo tanto, que el actor comprende teóricamente por aparte determinados conocimientos que pondrá en práctica “después”. Es decir, este considera que hay ciertos elementos que no se aprenden en la praxis y desde la praxis, sino que define arbitrariamente-a como está enunciada esta separación- que estos se aprenden desde procesos de revisión y análisis intelectual. Asimismo, separa de la praxis los procesos que transita el actor respecto a sí mismo, pensándolos como un trabajo que se elabora aparte de

la praxis sobre las conductas escénicas, como si una cosa y la otra fuesen distintas y operaran en campos distintos.

Figura No. 27. Contenidos del programa de Actuación III. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

III. CONTENIDOS:

Los contenidos se dividirán en tres grupos los cuales constituyen las áreas o niveles en los que se abordará el proceso de acercamiento de cada estudiante al arte de la interpretación: El aspecto teórico, el práctico (ambos enfocados en el trabajo con el realismo) y el trabajo sobre sí mismo, el cual a su vez involucra el trabajo físico y psicológico del intérprete. De este modo cada grupo de contenidos corresponde a un trabajo distinto de análisis, búsqueda y generación de conocimiento.

En el trabajo teórico:

- La imaginación
- La verdad escénica
- Circunstancias dadas
- La acción
- Sí mágico
- Memoria emocional y sensorial
- La cuarta pared
- El realismo en el teatro
- Contexto histórico, vida y obra de los autores seleccionados como material de trabajo correspondientes a los estilos realista y otros que parten del realismo.
- La metodología de análisis de la acción dramática propuesta por Vladich y Bonilla.

En el trabajo práctico: (conceptos disparadores hacia las construcciones escénicas):

- El juego como motor creador
- El teatro como ritual humano
- Construcción de personaje: Integración: conflicto, acción, metáfora.

El programa coloca “las circunstancias dadas” suponiéndolas como un elemento teórico (sea en el realismo o no). En cuanto a eso es importante comprender o señalar que estas son fundamentalmente coordenadas que condicionan, inciden y estructuran la praxis como tal, es decir son componentes de la situación y las acciones con las que conforman toda una red de vinculaciones encarnadas. Difícilmente las circunstancias dadas sean un elemento técnico teórico para la labor actoral; en relación con esto este programa difiere profundamente con el curso de Actuación III (versión A) y con la propuesta de Serrano como vimos en el capítulo I. Suponer que las circunstancias dadas se aprenden desde las dimensiones teóricas y que estas mismas son elementos teóricos, las sitúa como mera información de un contexto que en vez de encarnarse se piensa como un dato que de alguna manera debe reproducirse en la acción.

De igual forma este programa coloca en el núcleo de lo teórico a “la acción” y “la verdad escénica”, lo que puede interpretarse como si estas tuviesen que entenderse primero de manera intelectual antes de encontrarlas en la práctica. Desde esta perspectiva la praxis no sería el lugar desde donde el conocimiento y la técnica se construyen a partir de un “saber hacer”, el cual solo puede aprenderse de manera efectiva en la praxis. Por el contrario, más bien considera que estos elementos técnicos antes deben de aprenderse en el terreno de las ideas y los conceptos. En relación con esto, aparece en este núcleo de contenidos la noción de “la cuarta pared”, elemento que además desvincula de manera “intelectual” la labor actoral de los aparatos perceptivos del público, es decir, re-direcciona el trabajo actoral sobre sí mismo a partir de un idea prefijada sobre lo escénico: nuevamente volvemos a lo morfológico y en este caso desde instancias de intelectualización del proceso.

Un último elemento que compone al núcleo teórico y que llama la atención en relación con los programas anteriores es lo que señala como “la metodología de análisis de la acción dramática propuesta por Vladich y Bonilla” (1982). En esta metodología específicamente se intelectualiza una línea de acciones sacadas de los parlamentos del texto; esta línea se cristaliza en una especie de lista de “verbos” que definen el tipo de acción y la dirección de sus “objetivos” dándole con esto una naturaleza profundamente teleológica, aún más que la de Actuación I y II. Sin embargo, lo que la hace aún más radical en cuanto a esa línea teleológica es que estos verbos y direcciones no se descubren en la praxis, sino que se intelectualizan previamente en análisis de mesa desde los cuales se construyen

estas categorías que esquematizan y reifican la acción antes de que esta sea siquiera improvisada. A través de este tipo de análisis los actores ya saben lo que van a hacer antes de hacerlo, o lo que es más complicado, antes de descubrir cómo hacerlo y vivenciarlo.

El hecho de que las circunstancias dadas, la acción y la verdad escénicas estén enunciadas como elementos o contenidos que corresponden a una dimensión teórica de la actuación, tiene que ver justamente con el peso que este programa le otorga a un análisis de mesa de este tipo, el cual funciona como mecanismo para “esquematizar” y categorizar una determinada línea de acciones desde el texto literario. Esto último no es un detalle menor, pues se posiciona al texto literario como un plan a seguir, lo cual, a su vez, da cuenta de la matriz epistémica a la que se adscribe este programa: fundamentalmente cercana al primer Stanislavski y a las muchas interpretaciones que se hicieron de él.

Por otro lado, el segundo núcleo de contenidos centra sus elementos en el juego como motor para la creación, con esto Actuación III (versión B) introduce una coordenada un tanto contradictoria respecto a lo que veíamos anteriormente con el análisis de mesa y la teorización de las circunstancias dadas. En este segundo núcleo algunos contenidos enuncian una praxis que se desprenda efectivamente del juego, “el ritual”, el trabajo sobre el ritmo y el “análisis activo”. Sin embargo, en este mismo núcleo aparece la categoría de “monólogo interior” la cual se refiere a una noción psicologista y que ensimisma el trabajo actoral, la cual puede ser también contradictoria con el juego y el “ritual”.

Figura No. 28. Contenidos del programa de Actuación III. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

En el trabajo práctico: (conceptos disparadores hacia las construcciones escénicas):

- El juego como motor creador
- El teatro como ritual humano
- Construcción de personaje: Integración: conflicto, acción, metáfora.

TEL. 2511-6722

Correo electrónico: artesdramaticas@ucr.ac.cr Página Web: www.teatro.ucr.ac.cr

- La imagen, la palabra y la acción.
- Postura y movimiento en la construcción del personaje
- El ritmo, el tempo y la pausa.
- El monólogo interior
- Las transiciones
- El análisis activo (en la escena)

El actor/la actriz sobre sí mismo/misma:

- Atención, concentración y presencia escénica.
- La mirada.
- La verosimilitud
- El tránsito de la emoción en la relación mente- cuerpo
- La proxemia (espacios: íntimo, personal, social y público)
- Los centros de energía.
- La columna de aire, resonadores y conducción de la voz.
- El trabajo con el otro: principio de acción- reacción.

En este segundo núcleo referente al trabajo “práctico” se enuncian también contenidos que tienen que ver con una labor puramente formal y exterior como lo son “la postura y el movimiento en la construcción del personaje” y “la imagen, la palabra y la acción”. Nótese además que en este programa también se separa a la palabra de la acción como si estas pertenecieran a dimensiones distintas o distantes en la actuación, pensando el concepto de imagen en una especie de interfaz entre la una y la otra respecto a una expresividad determinada en el afuera, o sea en la forma en cómo debe ser dicha exteriormente la palabra respecto a una “imagen interior” determinada. De igual forma, al enunciar “postura, movimiento e imagen” se parte por lo tanto de una revisión formal de las dimensiones exteriores o de los resultados que se esperan en el afuera del personaje, en términos formales, cuestión que es contradictoria tanto con el

trabajo psicologista como con el desarrollo de conductas escénicas desde el juego y el ritual. Lo que queremos dar a entender es que en este segundo núcleo de contenidos se encuentran como en un conglomerado, de hecho, varias matrices epistémicas sobre el trabajo actoral, algunas, incluso hasta cierto punto, excluyentes entre sí.

El último de estos tres núcleos se refiere al “actor/actriz sobre sí mismo/misma”. Así como el núcleo anterior funciona como un conglomerado de contenidos que pertenecen a matrices epistémicas distintas. Por ejemplo entre ellos se encuentran “la presencia escénica”, “la proxemia (espacios: íntimos, personal, social y público)”, “los centros de energía” y “la columna de aire, resonadores y conducción de la voz”, los cuales operan fundamentalmente hacia un entrenamiento del esquema psicofísico pero no de la actuación en sí. Dichos elementos no pueden ser trabajados técnicamente al mismo tiempo que se intenta una apropiación de la estructura dramática mediante la ejecución de acciones. Es decir, “los resonadores y la conducción de la voz, los centros de energía o la proxemia”, son elementos importantes para la labor actoral, pero estos se desarrollan y se entrenan desde técnicas ancilares en otros espacios que no son los del aprendizaje de la actuación en sí, difícilmente incluso si se está trabajando desde el realismo como dispositivo didáctico. En la praxis actoral el actor y la actriz no pueden estarse revisando formalmente cuando intentan encarnar una situación, esto iría en contra de las dinámicas mismas del juego o del análisis activo de las líneas conflictivas situacionales.

Al mismo tiempo aparece en este núcleo “la mirada” como contenido, la cual obedece a un elemento técnico que parte de la colocación del foco de atención de un actor sobre el otro, sobre un objeto o sobre el espacio, siguiendo ciertos parámetros de composición. Es decir, esta es en principio un elemento perteneciente a procesos exteriores, pues así como está enunciada parece ser un contenido que puede pensarse y aprenderse más allá de la encarnación de las situaciones y las acciones, como si esta fuese un elemento técnico independiente.

De igual forma coloca acá el trabajo de “acción-reacción”, criterio que llama la atención pues al enunciar este principio -que en todo caso se queda corto respecto a la profundidad de los procesos vinculares- como si este fuese responsabilidad del “trabajo del actor sobre sí mismo”, puede sugerir que justamente la acción-reacción no surge de la situación como tal y de la articulación de los componentes de la estructura dramática, sino que más bien este emerge desde los impulsos propios de cada actor. Este programa se circunscribe a esto último, al considerar que la acción-reacción tiene que ver con el trabajo del actor sobre sí mismo y no sobre la praxis lúdica respecto la estructura dramática.

El siguiente contenido es “el tránsito de la emoción en la relación mente-cuerpo” desde el cual puede confirmarse aún más el carácter psicologista de este programa. La enunciación “mente-cuerpo” por un lado comprende la separación o la concepción de que una y otro obedecen a cuestiones distintas, y por otro, además, sugiere que la emoción transita entre una y otra. Esta enunciación no contempla que la emoción es una consecuencia de un determinado estado psicofísico en el que el cuerpo como un todo reacciona ante un compromiso

situacional específico (Serrano, 2015). La emoción no puede originarse ni transitar pues esta no puede manejarse a voluntad y no se ubica en una sola zona del cuerpo. No obstante, en este programa se comprende la emoción como un elemento que “transita” entre el interior y el exterior en la lógica de separación de la mente con el cuerpo. (Serrano, 2013, pp. 127-129)

Respecto al cronograma que conforma el proceso de Actuación III (versión B) puede observarse que divide el curso como tal en dos grandes etapas, una en la cual se trabajan diversos ejercicios que no necesariamente están vinculados con el proceso de creación de las escenas finales y una segunda etapa en la que durante nueve semanas de exploraciones, improvisaciones y marcajes se produce el montaje de esas escenas fundamentalmente direccionadas por el texto literario para ser evaluadas.

Ahora bien, si se centra la mirada en esa secuencia de ejercicios que se desarrollan en las primeras ocho semanas, se puede reconocer que algunos de los contenidos planteados en el programa no están directamente viabilizados en las actividades como parte de una praxis, estos se quedan en una dimensión teórica. Por ejemplo, “las circunstancias dadas” las cuales podrían entenderse como la construcción del entorno, los antecedentes situacionales y los condicionamientos contextuales que inciden y son parte del desarrollo de las conductas escénicas, aparecen solamente expresadas en una clase teórica en la semana tres. No existe en ninguna otra sesión ningún tipo de ejercicio o de dinámica que trabaje a profundidad sobre la relevancia práctica de este contenido en específico. De igual manera sucede con el juego como contenido práctico -

como elemento esencial que debe de continuarse respecto a experiencias anteriores y profundizarse como un “saber hacer”- no se viabiliza en una dinámica procesual durante estas primeras ocho semanas y este llega quizá hasta la segunda etapa en las exploraciones de las escenas. En relación con esto, la construcción de personaje aunado al trabajo práctico sobre los “conflictos en la situación” como elemento técnico también queda supeditado en esta primera etapa a un par de sesiones de trabajo de mesa y de análisis teórico sobre la “biografía del personaje”.

Figura No. 29. Cronograma del programa de Actuación III. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

1	12/15 marzo	<p>-Presentación del curso, lectura del programa y cronograma</p> <p>-Entrenamiento actoral (Relajación en movimiento y la mirada (interna/externa))</p> <p><i>Lectura: "Empezar" (pp. 27) e Historia de China (pp. 106) del actor invisible</i></p> <p>-Introducción a la acción</p> <p>-Asignación del primer ejercicio</p> <p><u>Lecturas contenidas en "Hacer actuar" de Eines: Lo teatral es lo real y lo real no existe (pág. 37).</u></p>		
2	19/22 marzo	<p>-Revisión de métodos de análisis de texto (acción y activo)</p> <p>-Introducción al lenguaje artístico y el signo.</p> <p>-Entrenamiento actoral (Centros de energía: adentro- afuera, calidad de movimiento M. Chejov)</p> <p>-Trabajo a partir de poema</p> <p>-Introducción al realismo</p>		
3	26/29 marzo	<p>-Ejercicios de relajación y visualizaciones</p> <p>-Revisión teórica sobre el trabajo de C. Stanislavski</p> <p>-Revisión primer ejercicio</p> <p><u>Lecturas contenidas en "Hacer actuar" de Eines: <i>Estar presente me indica adónde ir (pág. 125). Exigir al cuerpo para rehacer la palabra (pág. 04). Objetivo. Entorno. Acción. Contingencia. Texto (pág. 121). El tercero incluido (pág. 123).</i></u></p>	<p>*Revisión teórica: "El trabajo del actor sobre sí mismo." (2. Arte y oficio de la escena, 3. Acción/ El sí/ Las circunstancias dadas, 4. La imaginación, 8. Fe y sentido de la verdad, 9. Memoria emocional.)</p> <p>Entrega de composición: viernes 29.</p>	5%

4	2/5 abril	-El trabajo actoral en el realismo -Lecturas contenidas en "Hacer actuar" de Eines: La patria del actor (pág. 131), No copiar la realidad: construirla, pág. 134) -Revisión primer ejercicio con incorporación de observaciones		
5	9/12 abril	-Entrenamiento actoral (Relación palabra- movimiento, relaciones proxémicas, texto de ejercicio inicial) <i>Lecturas contenidas en "Hacer actuar" de Eines: Prepararse para recibir al personaje (pág. 17), El cuerpo contiene la biografía (pág. 20)</i> -Entrenamiento actoral (la verdad escénica, las transiciones y la cuarta pared) -Entrega de textos para escenas finales y asignaciones de temas específicos para trabajo de campo.	*Revisión teórica: "La palabra es acción, Valoración de los hechos, Visualización, Monólogo interno" en La palabra en la creación actoral de Ósipovna, M.	4%
6	16/19 abril	SEMANA SANTA	SEMANA SANTA	
7	23/26 abril	SEMANA UNIVERSITARIA	SEMANA UNIVERSITARIA	

		visitas. -Ejercicios colectivos de acercamiento a los personajes. -Presentación de imágenes	Manto expiatorio Presentación de imágenes.	
10	14/17 mayo	-Presentación de imágenes. Exploración y experimentación sobre las escenas		
*	18 de mayo	Sesión compartida (TEATRO UNIVERSITARIO)	Exploración conjunta voz, cuerpo y actuación.	*
11	21/24 mayo	Exploración y experimentación sobre las escenas		
12	28/31 mayo	Exploración y experimentación sobre las escenas Inicio etapa IV	Evaluación: I Avance de las escenas. (Etapa III)	10%
13	4/7 junio	Exploración y experimentación sobre las escenas	Lectura: "Tempo-ritmo" en La palabra en la creación actoral de Ósipovna, M. Entrega bitácora (reflexiones 1)	1% 2.5%
14	11/14 junio	Exploración y experimentación sobre las escenas		
*	15 junio	Sesión compartida (TEATRO UNIVERSITARIO)	Exploración conjunta voz, cuerpo y actuación.	*
15	18/21 junio	Exploración y experimentación sobre las escenas	Evaluación: II Avance de las escenas. (Etapa III)	10%
16	25/28 junio	Exploración y experimentación sobre las escenas		
17	2/5 julio	Ensayos finales		
18	9/12 julio	Ensayos finales Lectura: "La relación con el público" en El actor invisible de Oida y Marshall		
	13 julio	Ensayo final (8AM-4PM)	Entrega bitácora (reflexiones 2)	2.5%
*	17 julio	ENSAYO GENERAL (3AM- 8 PM)		
*	18 julio	EXAMEN FINAL (8AM-6PM)		40%

* Fechas especiales, no obligatorias pero im

De hecho este programa propone actividades en su cronograma que contienen más bien otros contenidos distintos a los que hemos venido revisando. Estos nuevos contenidos están sobre todo vinculados con la naturaleza específica de algunos ejercicios. Es decir, entre el cronograma y los contenidos del programa no se establece un flujo estructurado de progresión como sí sucedía en el programa de Actuación III (versión A).

La primera etapa de este cronograma se expresa como un proceso segmentado en el que los ejercicios de entrenamiento actoral y los contenidos cambian de semana a semana sin que se refleje un sentido progresivo en estos cambios y lo cual sugiere poca profundización respecto de ellos. Por ejemplo, uno de los elementos centrales en la técnica actoral contemporánea como el “análisis activo” se revisa solo en la segunda semana y de ahí en más no vuelve a aparecer, por lo menos a como este cronograma lo enuncia se asume que en una semana el elemento como tal ha sido asimilado, puesto que para la semana siguiente se trabajarán cuestiones completamente distintas. Como se aprecia en la imagen anterior (figura No. 29) en la semana dos aparece el “análisis activo” y en la semana tres “la relajación y la visualizaciones”, que son elementos técnicos de órdenes y de dimensiones prácticas contundentemente distintas.

Consecuentemente a la lógica de operaciones intelectuales que plantea este curso para la enseñanza de la actuación, es importante también señalar la manera en que “la investigación teórica” tiene un papel relevante para esta propuesta, en términos de que en este curso dicha investigación debe elaborarse primero para después emprender un trabajo sobre una determinada escena o personaje.

En este cronograma, para la semana cinco, debe de ser entregado un documento que contenga: “primeras impresiones intelectualizadas del texto literario a trabajar, biografía del autor, contexto histórico, análisis de la escena: análisis parlamento por parlamento, sucesión de hechos, conflicto, tema, premisa, sub texto, cuestionario del personaje” (Programa No.4. Actuación III, Escuela de artes dramáticas de la Universidad de Costa Rica, 2019) que responde al análisis inmanente del texto y el autor propuesto por Bonilla-Vladich (1982). Como vemos, para Actuación III (versión B) esta información es clave y debe de considerarse como el primer paso que debe asumir la actuación si quiere transitar por un camino correcto o sólido. Es decir, debe de tener todo claro de antemano en términos intelectuales independientemente de lo que se encuentre posteriormente en las improvisaciones o exploraciones. Evidentemente esta forma de trabajo es profundamente teleológica también, así como lo hemos venido observando en otros programas.

Luego de la elaboración de este documento, en las siguientes dos semanas, las personas estudiantes deben presentar ejercicios creativos en donde de “manera libre” se operativiza toda esa información teórica e intelectual estructurada en las investigaciones. Estos ejercicios obedecen a pequeñas puestas en escena individuales en las que se presentan concepciones previas sobre las escenas y los personajes, sus antecedentes y la relación con los datos contextuales a los que los textos pertenecen. Estos ejercicios-creaciones son nombrados como: “manto expiatorio, itinerario de vida, biografía del personaje e imágenes escénicas”.

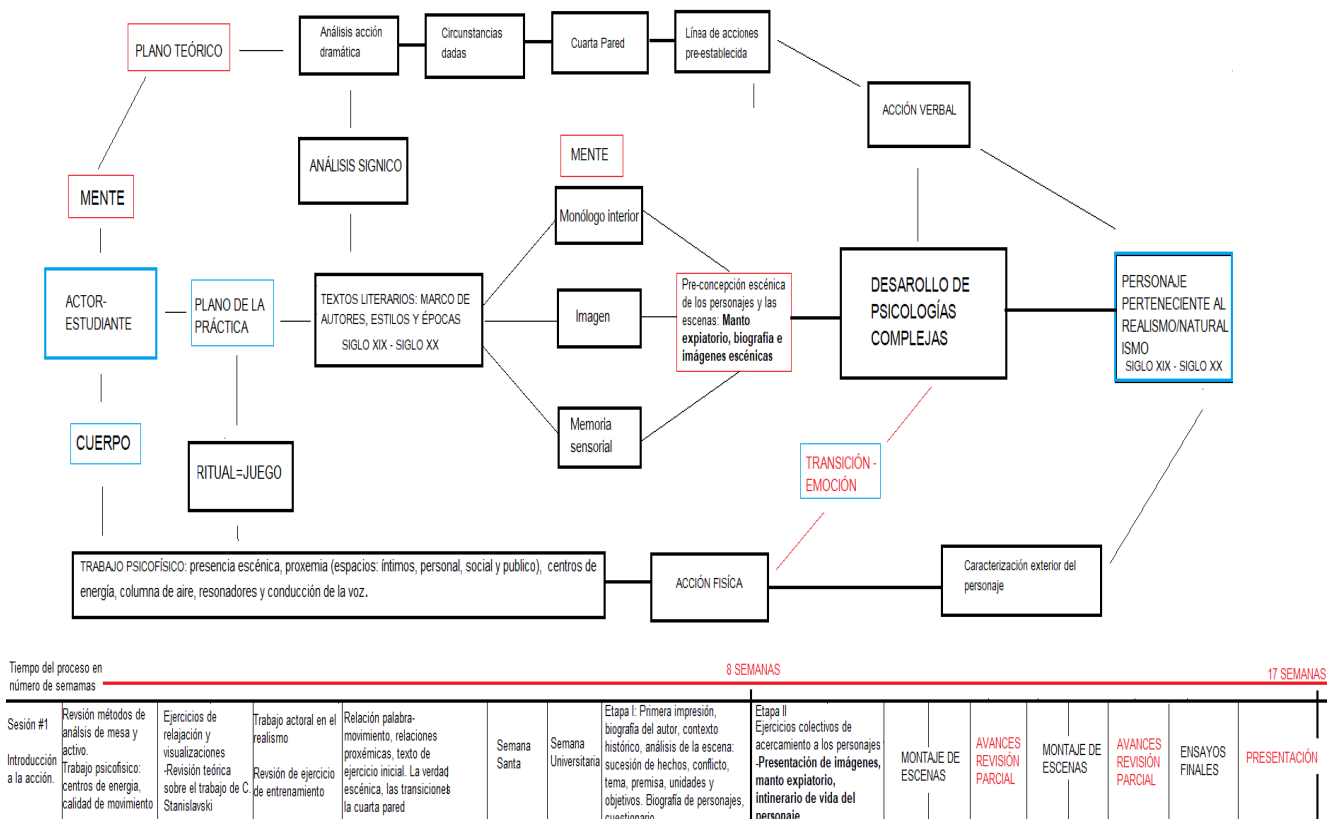
No obstante, ninguno de estos ejercicios pertenece a las improvisaciones y las exploraciones sobre las situaciones específicas a abordar. Estas más bien funcionan como experiencias estéticas paralelas las cuales se supone incidan de alguna manera en la construcción de las escenas y los personajes. Lo importante de esta observación radica en el hecho de señalar cómo en este curso en vez de ir al trabajo directo sobre las situaciones, descubriendo desde ellas la praxis incluso sobre los antecedentes, lo que hace es primero levantar una investigación teórica para luego desde ella elaborar universos escénico-estéticos paralelos, es decir, concepciones previas de las escenas- para finalmente, luego de todo esto, poder abordar la creación de dichos personajes y sus situaciones dramáticas. En cierta forma este es el método técnico actoral al que este programa se adscribe, el que se articula específicamente en estas tres etapas: teoría, concepción estética previa y exploración-montaje.

De igual forma, más allá de lo que se observa en cuanto a lo segmentado de las primeras ocho semanas, un aspecto aún más relevante es que en las siguientes nueve semanas el proceso entra en otra dinámica y expresa un apuro en el montaje de las escenas. Como se aprecia en la imagen (figura # 29), en esta segunda etapa durante ese proceso se evalúan “avances” de ese montaje de escenas cada dos semanas en los cuales se explora y se crean las situaciones. Considerando los alcances que puedan tener quince días en el progreso de una determinada praxis actoral sobre el desarrollo de una conducta escénica o la construcción de un personaje, el proceso sigue expresándose y estableciéndose en este programa con un nivel de segmentación alto.

Acá vuelve a aparecer la noción de “avance” como criterio de desarrollo sobre el proceso como si este obedeciera a una línea recta que tiene que ser transitada como tal, sobre todo en el sentido de la presión del tiempo con el que se cuenta para dar cuerpo a las escenas en su llegada a las evaluaciones finales.

Finalmente, de acuerdo a la caracterización que hemos realizado sobre este programa, como un determinado territorio sobre la práctica de la formación actoral y de la actuación, presentamos el siguiente diseño cartográfico correspondiente a dicha caracterización:

Figura No. 30 Mapa del programa de Actuación III [Versión B]. Elaboración Propia



Tiempo del proceso en número de semanas				8 SEMANAS						17 SEMANAS						
Sesión #1	Revisión métodos de análisis de mesa y activo. Trabajo psicofísico: centros de energía, calidad de movimiento	Ejercicios de relajación y visualizaciones. Revisión teórica sobre el trabajo de C. Stanislavski	Trabajo actoral en el realismo. Revisión de ejercicio de entrenamiento	Relación palabra-movimiento, relaciones proxémicas, texto de ejercicio inicial. La verdad escénica, las transiciones la cuarta pared	Semana Santa	Semana Universitaria	Etapa I. Primera impresión, biografía del autor, contexto histórico, análisis de la escena: sucesión de hechos, conflicto, tema, premisa, unidades y objetivos. Biografía de personajes, cuestionario.	Etapa II. Ejercicios colectivos de acercamiento a los personajes. Presentación de imágenes, manto explotario, itinerario de vida del personaje	MONTAJE DE ESCENAS	AVANCES REVISIÓN PARCIAL	MONTAJE DE ESCENAS	AVANCES REVISIÓN PARCIAL	ENSAYOS FINALES	PRESENTACIÓN		

6.5 Actuación IV (versión A)

El programa de este curso es bastante similar al de actuación III (versión A) solamente que en este nuevo semestre vehiculiza las morfologías del impresionismo, la farsa y la comedia de situación como plataformas para seguir profundizando en una praxis actoral y su vinculación con el manejo de la estructura dramática. Enuncia directamente que el proceso de aprendizaje de este curso partirá de la relación que se establece entre los principios fundamentales del arte actoral dentro del marco dramático junto a las poéticas del teatro realista/impresionista y la comedia de situación/farsa. Es decir, vehiculiza el aprendizaje técnico de la estructura y la acción dramática a través de esta poética en específico, la cual, como veremos, es convertida en un elemento didáctico y no solo un conjunto de morfologías por ser reproducidas.

Figura No. 31. Descriptor del programa de Actuación IV. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

Descripción:

Este es un curso semestral en el que se investiga la teoría y la práctica del trabajo del actor/actriz para la creación de escenas y personajes que pertenecen a las corrientes del Teatro Realista/Impresionista, en el caso de las escenas dramáticas, y Comedia de situación/farsa en el caso de las escenas de comedia. Durante el curso los/as estudiantes trabajarán colectiva e individualmente en el análisis y la experimentación para la creación de escenas cortas y de personajes tanto dramáticos como cómicos, que están propuestos por textos dramáticos de las corrientes teatrales mencionadas.

En este caso, se utilizan dichas poéticas con el propósito de que los/as estudiantes profundicen en el aprendizaje de las técnicas actorales estudiadas durante el curso anterior (Actuación III), como la *psicotécnica* (Stanislavski/MAF/AA). Estudiaremos también, con mayor atención, el concepto del subtexto y la subpartitura, y la creación de líneas de acción tanto realistas como no realistas. Asimismo, se pretende integrar en el curso el aprendizaje de otras técnicas de creación de personajes, investigación, creación escénica, entrenamiento actoral dentro de un marco de referencia conceptual contemporáneo e integral, como las planteadas por V. Meyerhold, M. Chéjov, J. Grotowski, J. Eines, P. Zarrilli, N. Núñez, entre otros).

El objetivo de Actuación IV (versión A) siguiendo exactamente la misma línea que Actuación III (versión A) plantea que los estudiantes profundicen en su apropiación sobre el “Método de las Acciones Físicas” propuesto por Stanislavski, teniendo también en cuenta que esta es solo una entre muchas praxis técnicas con las cuales se pueden abordar diversas poéticas. De la misma forma incluye dentro de su marco categorial determinados elementos surgidos de la vertiente psicofísica principalmente de V. Meyerhold, M. Chejov, J. Eines, P. Zarilli y el mismo J. Grotowski. Es decir, este programa como tal establece una estrategia metodológica sobre la cual se articulen tanto la vertiente stanislavskiana como la vertiente psicofísica en función de que las personas estudiantes puedan hacer frente a una determinada situación dramática, en este caso en las fronteras mismas del lenguaje realista.

De acuerdo a lo anterior, además de esta profundización sobre el marco categorial stanislavskiano, aparecen otros conceptos técnicos que lo matizan como “el subtexto”, “la subpartitura”, “la línea de acciones tanto realistas como no realistas”.

Respecto a los objetivos se puede observar que estos continúan el proceso técnico-conceptual que se había establecido en el programa de Actuación III (versión A) en cuanto a que de igual forma se enfocan en el trabajo de creación de personajes tanto para las dinámicas dramáticas como cómicas, desde las cuales puedan experimentarse la “verosimilitud” y la “organicidad” de las acciones mediante una correcta operativización de las “circunstancias dadas” y las “situaciones dramáticas” (como estructuras de acción), incluso en las fronteras del lenguaje realista. Este programa les plantea a las personas estudiantes tanto un

trabajo desde la “identificación” - es decir, sobre las dimensiones internas de la vivencia- como desde la “caracterización” - la construcción de la exterioridad- cuando les enuncia que la labor sobre estos personajes tendrá en algunas ocasiones características cercanas a sus configuraciones personales y en otras el trabajo se alejará de ellas. La cercanía y la lejanía que se produce en la construcción de un personaje o en la asimilación de una determinada situación dramática efectivamente tiene que ver con una relación dinámica entre procesos de “identificación” y procesos de “caracterización”.

Figura No. 32. Objetivos del programa de Actuación IV. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

Objetivos Generales:

- Consolidar los recursos actorales aprendidos en los cursos anteriores de Actuación.
- Introducir al estudiante en los principios teórico-prácticos básicos del trabajo del actor dentro de las corrientes del teatro impresionista, u otras relacionadas con estas poéticas.
- Introducir al estudiante en los principios teórico-prácticos básicos del trabajo del actor dentro de las corrientes del teatro de comedia de situación/farsa.

Objetivos Específicos:

- Reconocer los conceptos del trabajo del actor/actriz para la creación de personajes y pequeñas escenas dentro de las poéticas teatrales mencionadas.
- Crear personajes de drama y de comedia, dentro de las poéticas mencionadas, cuyas características serán cercanas o alejadas de las condiciones cotidianas de los estudiantes, dependiendo de la especificidad de cada proceso.
- Crear personajes de drama y de comedia, dentro de las poéticas teatrales mencionadas, con al menos verosimilitud, organicidad, concentración y relajación activa, según las circunstancias dadas y la situación dramática estudiada.

- Desarrollar tanto un proceso de trabajo individual como grupal, dentro del tiempo lectivo y en los ensayos fuera de clase, durante la creación de los personajes y la investigación de las escenas.
- Reflexionar sobre su proceso personal de formación, sobre sus aptitudes y los problemas técnicos interpretativos que deberá superar.
- Reflexionar sobre las diversas lecturas teóricas que serán estudiadas y su relación con el trabajo práctico, con el proceso de formación de cada alumna/alumno y su contexto.
- Valorar el aprendizaje de las diversas herramientas técnicas interpretativas, relacionadas con las poéticas teatrales mencionadas, y su aplicación en el ejercicio actoral.

Asimismo, los contenidos de este curso transitan el mismo camino procesual planteado en Actuación III (versión A) en donde estos estructuran un viaje técnico-conceptual sobre los procesos de identificación y caracterización, respecto a la profundización en el manejo de la estructura dramática y la creación de personajes.

El primer elemento parte del trabajo del “actor sobre sí mismo” en el que le expresa al estudiante que debe situarse primero como un sujeto pre-situacional o pre-conflictivo, si se quiere, desde el cual tiene que partir hacia el trabajo de la situación. En primer espacio debe profundizarse en “la auto-escucha y el autoconocimiento del cuerpo/mente”, como una unidad y no como entidades separadas.

Seguidamente, luego de lo anterior llega el trabajo de la “situación como juego” o en lo que enuncia el programa como “el trabajo del actor en la creación: La escena/El juego”, habiéndose primero situado al actor-estudiante como sujeto pre-escénico. En este segundo elemento el programa expresa que se trabajará en la articulación de los elementos de la estructura dramática que operan sobre la construcción del entorno, las circunstancias dadas, los antecedentes, los conflictos y los deseos, junto con ciertos enganches técnicos psicofísicos que operan sobre el compromiso corporal como los son la relajación, la respiración, la atención, la imaginación, la escucha, el tempo/ritmo y la proyección de la presencia (a partir del entrenamiento del centro/hara). Todo esto, a su vez, relacionado a un concepto fundamental que existe en la convergencia de las vertientes psicofísica y stanislavskiana: “el análisis activo”, una cualidad cognitiva,

un saber hacer que genera este oficio, y que solo se desarrolla en la praxis y en el “aquí/ahora” actoral, desde la cual se toman decisiones creativas y situacionales en la inmediatez de las interacciones teatrales. Aunado a esto, Actuación IV (versión A), a diferencia de Actuación III (versión A), suma a estos contenidos del segundo conglomerado, los conceptos de “situación”, “subtexto” y “subpartitura” elementos que vienen a aportar complejidad a la praxis actoral que este programa quiere reafirmar, consolidar y profundizar.

Figura No. 33. Contenidos del programa de Actuación IV. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

Contenidos

-El trabajo del actor sobre sí mismo

Auto escucha y Auto conocimiento de Mi Cuerpo/Mente.

-Conceptos propios del ejercicio actoral

Relajación, Atención, Imaginación, Presencia, Juego, Tempo-Ritmo, Escucha hacia el otro(s), Comunicación, Contradicción/Conflicto, Organicidad, Integración.

-El trabajo del actor en la creación: La escena/El juego

Análisis Activo, Circunstancias Dadas/Entorno, Objetivo/Deseo, Acción, Reacción, Acción no realista, Contradicción/Conflicto, Unidad, Cuarta Pared, Atmósfera, Transición, Previo, Visualización, Improvisación, Situación, Subtexto/Subpartitura.

-El trabajo del actor en la creación: El personaje

Análisis Tridimensional (Dimensión Social, Psicológica, Física), Caracterización, Centros de Energía, Cuerpo Imaginario, Gesto psicológico.

Metodología y Cronograma de trabajo (Ver documento aparte)

La asignatura será impartida y desarrollada fundamentalmente desde la práctica, sin embargo, se le dará un gran valor a la discusión crítica de los diferentes textos que se estudiarán. Se partirá de crear un lenguaje común sobre los elementos vinculados a la práctica con base en la teoría que se irá consultando a lo largo del curso.

Se desarrollarán clases magistrales, conversatorios, ejercicios escénicos grupales e individuales y la creación de escenas, principalmente.

De igual forma a Actuación III (versión A), entre el primer y el segundo contenido operan elementos para los procesos de identificación. El último de los contenidos como conglomerados de conceptos técnicos se proyecta más sobre los procesos de particularización del personaje y de la caracterización exterior. A esta fase la

nombra como “el trabajo del actor sobre la creación: el personaje” y se refiere a este trabajo como la labor tridimensional que se hace sobre la construcción del personaje desde sus dimensiones sociales, psicológicas y físicas, involucrando, a su vez, ciertas coordenadas psicofísicas que pueden potenciar los trabajos sobre la exterioridad como lo son “los centros de energía” y el “cuerpo imaginario”. En este caso Actuación IV (versión A) aporta el trabajo sobre el “gesto psicológico” perteneciente al marco categorial del maestro Michael Chejov que funciona como un dispositivo que potencia la praxis actoral, en este caso operando sobre dimensiones teatrales que se sitúan en las fronteras de la situación realista.

Como sucede en Actuación III (versión A), el orden y la organización de los contenidos supone un viaje desde el actor como sujeto situado antes de la escena, luego en la escena como juego y después en la particularización de aquello encontrado y construido en las etapas previas. Este orden supone por lo tanto un viaje entre el actor y el personaje hacia una zona de convergencia psicofísica, en los que se articulan los procesos de identificación primero y en los de caracterización después.

Asimismo, este programa de igual manera que su predecesor, también le entrega centralidad a la praxis en relación con las fases expresadas en los contenidos y no necesariamente al “montaje” de las escenas en cuestión, es decir, la morfología no es su objetivo si no su excusa o su entorno didáctico. El programa de Actuación IV (versión A) continua articulando el conjunto de “preguntas disparadoras” para las personas estudiantes que anteriormente se les había presentado en el programa de Actuación III versión (A), como un componente técnico fundamental que

complemente al análisis activo. Son preguntas que expresan efectivamente las líneas de búsqueda impresas en los núcleos de trabajo de las fases proyectadas en los contenidos y que reafirman lo que anteriormente reconocíamos respecto a la socialización de una “praxis” y no de una estética.

Figura No. 34. Esquema de preguntas disparadoras del programa de Actuación IV. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN DE LOS PERSONAJES PARA BITÁCORA

1. ¿Cuál es el objetivo/deseo de mi personaje durante toda la obra? ¿Cómo éste se manifiesta o habla a través de los personajes? ¿Qué los hace hacer?

2. ¿Qué les impide alcanzar lo que desean? ¿Esta contradicción qué les provoca?

3. ¿Cuáles son los arquetipos de mis personajes? ¿Por qué? ¿Cómo los estoy incorporando en la escena?

4. ¿Qué animales serían mis personajes? ¿Por qué? ¿Cómo los estoy incorporando en la escena?

5. Análisis Tridimensional:

5.1. Dimensión Social: clase social, relaciones sociales. ¿Cómo se relaciona con los demás?

5.2. Dimensión Emocional: temores, personalidad, dudas, alegrías. Mencione algunas de las sensaciones/emociones predominantes del personaje.

5.3. Dimensión Física: modos de hablar, modos de andar, características corporales, risa, tempo-ritmo, maquillaje, vestuario, externos. ¿Cómo camina, cómo se mueve? ¿Por qué? ¿Cómo habla, cómo suena? ¿Por qué? ¿Cómo se viste? ¿Por qué?

En cuanto al cronograma y las evaluaciones Actuación IV (versión A) también los articula de forma tal que responden a la manera en cómo están estructurados los contenidos, de acuerdo a las fases que anteriormente mencionábamos.

Utiliza las nueve primeras semanas para establecer una cultura de trabajo respecto a las preparaciones psicofísicas y fundamentalmente a las aproximaciones progresivas al trabajo sobre las escenas, a través de la práctica del “análisis activo” como eje articulador de la praxis sobre la estructura dramática, en cada uno de los ejercicios e improvisaciones. Sitúa primero al “sujeto estudiante” como “sujeto actor”, para que se desenvuelva a través de la praxis de ejercicios en un sujeto que pueda hacerse cargo de las situaciones de las escenas de drama y comedia, en términos de aprender un saber hacer que se aprende desde la inmediatez y la vivencialidad: a eso responde el “Análisis activo”.

Figura No. 35. Cronograma del programa de Actuación IV. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

Actuación 4- II semestre 2019	
M 13 AGOSTO	Lectura del Programa del Curso, Cronograma de trabajo y Cuestionario del personaje Calentamiento-Entrenamiento
V 16 AGOSTO	Calentamiento-Entrenamiento (TRAER TENIS)
M 20 AGOSTO	Calentamiento-Entrenamiento
V 23 AGOSTO	1era lectura Calentamiento-Entrenamiento
M 27 AGOSTO	Calentamiento-Entrenamiento, Repaso de metodología <u>Moodboards</u> ENTREGA OBRA DRAMA Y PERSONAJES
V 30 AGOSTO	2da Lectura MOODBOARDS DE PERSONAJES DRAMA(Primeras impresiones)
M 3 SETIEMBRE	DISPARADORES DE DRAMA: Visualidad, sonoridad, texto, acciones no realistas.
V 6 SETIEMBRE	Análisis Activos DRAMAS ENTREGA COMEDIA
M 10 SETIEMBRE	Análisis Activos DRAMAS
V 13 SETIEMBRE	3era Lectura ANÁLISIS ACTIVOS COMEDIA
M 16 SETIEMBRE	Análisis Activos COMEDIA
V 20 SETIEMBRE	CLASES MADELAINE 1- 3pm aula 02-
M 24 SETIEMBRE	MOMENTO A SOLAS PERSONAJE DE COMEDIA: con regla de tres, rompimiento de 4ta pared, música y baile.

Las siguientes semanas se dedica al trabajo específico de improvisaciones -a la cuales llama como “investigaciones”- dirigidas a conformar las situaciones de las escenas de manera más consolidada respecto a un proceso o a un viaje entre el sujeto actor y el sujeto dramático. Esta interpretación o lectura, sobre el viaje de los sujetos, es posible hacerla debido a la forma en cómo el programa enuncia la lógica evaluativa en relación con la organización de los tiempos que establece en su cronograma.

Figura No. 36. Cronograma del programa de Actuación IV. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

M 1 OCTUBRE	PRIMERA EVALUACION DRAMA
V 4 OCTUBRE	PRIMERA EVALUCION DE COMEDIA
M 8 OCTUBRE	Taller con Allan Castro (COMEDIA)
V 11 OCTUBRE	PASADAS
M 15 OCTUBRE	PASADAS
V 18 OCTUBRE	TALLER ROLO 8:30am-11:30am
M 22 OCTUBRE	
V 25 OCTUBRE	FIESTA DE ER!!!!
S 26 DE OCTUBRE	
M 29 OCTUBRE	SEGUNDA EVALUACION COMEDIAS
V 1 NOVIEMBRE	segunda evaluación dramas / Entrega <u>debitácora</u>
M 5 NOVIEMBRE	TALLER CON MILENA
c V 8 NOVIEMBRE	5ta Lectura- Taller con Camila Campos
M 12 NOVIEMBRE	CITAS
V 15 NOVIEMBRE	citas
M 19 NOVIEMBRE	TERCERA EVALUACION
V 22 NOVIEMBRE	Tercera evaluación
M 26 NOVIEMBRE	TRAMOYA EN TU (VEMOS ORDEN DE LA MUESTRA)
V 29 NOVIEMBRE	CITAS
M 3 DICIEMBRE	CITAS
V 6 DICIEMBRE	CITAS

Actuación IV (versión A), de igual forma a Actuación III (versión A), establece tres etapas evaluativas articulando los elementos de la estructura dramática de la

siguiente manera: una primera que se enfoca en la “investigación” de la situación, las circunstancias dadas, los conflictos y los objetivos en función de que el sujeto actor se sitúe y se aproxime a las líneas del personaje, respondiéndose a las preguntas ¿quién es? y ¿qué es lo que quiere? Además, “el entorno” se introduce acá como un objeto-proceso conformado por los elementos de utilería, el espacio y la indumentaria que deben de incidir en el trabajo actoral, y que se toman en cuenta en términos evaluativos.

La segunda evaluación comprende el desarrollo de los hallazgos que se han encontrado en el primer núcleo de trabajo, es decir se consolidan las circunstancias dadas y las aproximaciones a la estructura de las situaciones-escenas y las líneas conductuales de los personajes, los subtextos y las subpartituras. Esta segunda etapa supone desarrollo y consolidación que pueda de a poco fijarse como estructura, tanto de las escenas como un todo, como de los trabajos de particularización de cada persona estudiante en su viaje hacia el sujeto dramático (o personaje).

La tercera fase de evaluación obedece a un concepto interesante en relación con el trabajo actoral a la cual nombra como “trascender la escena”. Es decir, en esta fase es en donde debe haberse encontrado una vivencia más allá de la técnica y la estructura, donde las conductas escénicas están viabilizadas a tal punto que los sujetos actores encuentran libertad en sus ejecuciones, de tal manera que puedan aproximarse lo más posible al sujeto dramático. En ningún momento la enunciación evaluativa los asume como resultados artísticos, de hecho los criterios de evaluación van muy de la mano con una perspectiva procesual muy

distinta a la lógica de los “avances” que reconocíamos en los programas anteriores. Estos criterios son enunciados de acuerdo a una especie de escala del proceso, los cuales expresa de la siguiente manera: 1. **“Verde” (0-1 pts)** 2. **“En proceso” (2-3pts)** y 3. **“En-caminada” (4-5 pts)**. Como vemos, los criterios que ya se habían presentado en el programa de Actuación III (versión A) continúan con la intención de funcionar como coordenadas para los procesos en sí, permitiéndoles a los estudiantes-actores la posibilidad de reconocer las dimensiones de consolidación de su propio proceso. Realmente a este segundo año conformado por los dos programas “versión A” le interesa en su enunciación eludir a toda costa, cualquier noción resultadista en función de una lógica de montaje, de hecho el término “En-caminada” contenido en sus criterios de evaluación puede interpretarse como una suposición de que los cursos son conscientes de que no cuentan con el tiempo necesario para llegar a un resultado artístico determinado.

Figura No. 37. Criterios de evaluación del programa de Actuación IV. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

+La Primera evaluación es para la investigación de las circunstancias dadas y las primeras propuestas de personaje (PRIMERA PARTE DE LA ESCENA). Comprensión de la situación, ¿quién soy?, ¿qué hago aquí?, ¿qué quiero? ESTA NO ES EVALUADA.

+La Segunda evaluación es para el desarrollo de las circunstancias dadas propuestas, las características del personaje propuestas y el inicio de la estructura de la escena (SEGUNDA PARTE DE LA ESCENA). No nos quedamos sólo con lo primero que encontramos, sino que seguimos investigando-desarrollando cada propuesta y empezamos a fijar movimiento para la escena en relación con esos hallazgos y a las observaciones de la profesora, colaboradores y compañeros.

+La Tercera evaluación es para integrar el movimiento de la escena con todos los demás aspectos encontrados y trascender la escena (TERCERA PARTE DE LA ESCENA). Terminar de fijar el movimiento en relación con desarrollo y profundización de cada hallazgo para ir más allá de sólo “resolverla”.

Las escenas a partir de las necesidades de cada evaluación:

VERDE	EN-PROCESO	EN-CAMINADA
0-1%	2-3 %	4-5 %

Si el jurado evaluador y la profesora consideran que el estudiante no está preparado para afrontar los contenidos del próximo semestre, no cumple con los objetivos planteados en el programa y no aprueba alguna de las muestras, no pasará el curso. Posteriormente, se le recomendará vivenciar el mismo proceso nuevamente con el propósito de que logre alcanzar las condiciones que lo capaciten para transitar los niveles superiores del plan de estudios.

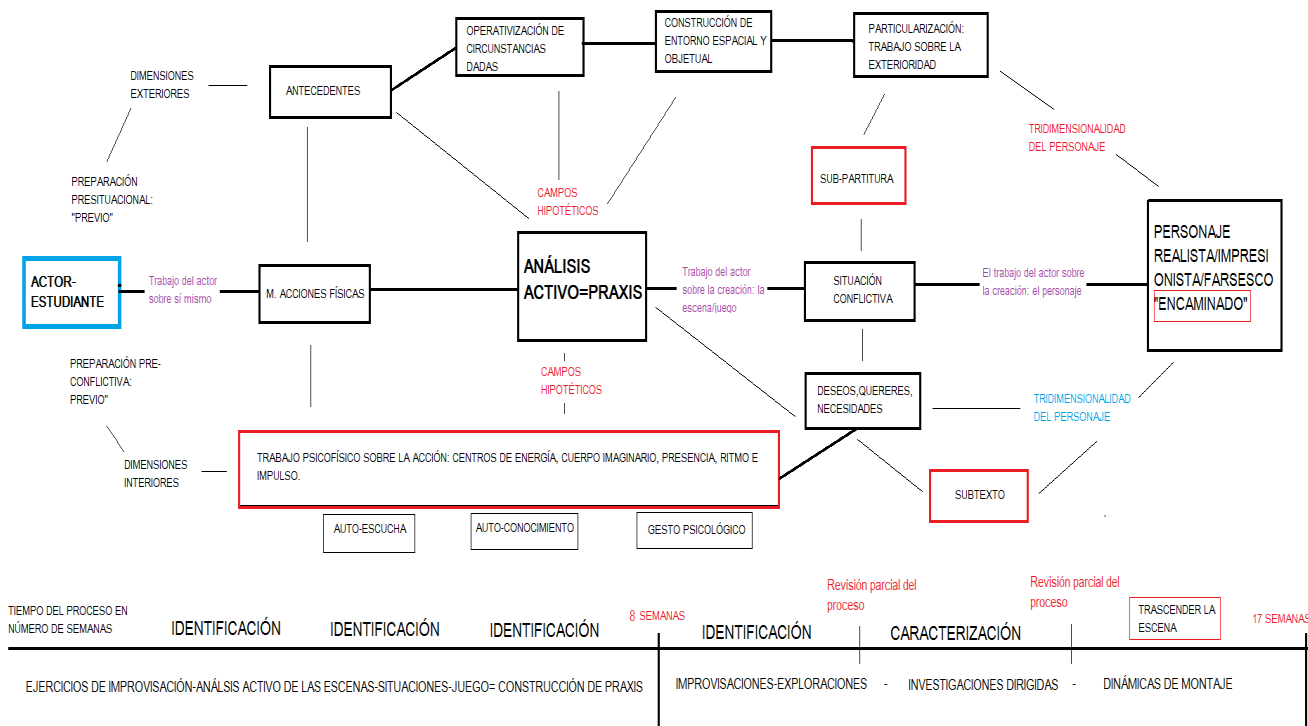
Sobre las lecturas: Se entregará una reflexión personal (no un resumen) sobre los puntos más importantes expuestos por el autor y su relación con la práctica creativa de cada uno/a. Se realizará de forma individual. Se reciben sólo en digital el día estipulado en el cronograma.

Ahora bien, Actuación IV (versión A) tampoco escapa a la misma configuración en términos de tiempo que los cursos anteriores, en cuanto a que invierte las últimas nueve o diez semanas a la preparación específica de las escenas, como venimos reconociendo es una característica general en todos los programas de todos los cursos. En algunos casos estas últimas semanas están más articuladas a la totalidad del proceso en el desarrollo de una praxis y en otros casos se evidencian como una etapa muy distinta a las ocho semanas iniciales. En el caso de este segundo año “versión A” la contradicción que se presenta entre sus objetivos procesuales y el apuro de tiempo que se manifiesta al final de su cronograma sobre la muestra de ejercicios finales, es una consecuencia no de su propuesta metodológica sino que esto obedece una dinámica general del modelo formativo de la EAD que les ata esa organización del tiempo, en función del resultado.

Finalmente, de acuerdo a la caracterización que hemos realizado sobre este programa, como un determinado territorio sobre la práctica de la formación actoral

y de la actuación, presentamos el siguiente diseño cartográfico correspondiente a dicha caracterización:

Figura No. 38. Mapa del programa de Actuación IV [Versión A]. Elaboración Propia



6.6 Actuación IV (versión B)

Este curso existe también por las mismas razones que ya señalamos respecto a la existencia de Actuación III (versión B). De igual manera que la versión A, el curso B enuncia que el proceso girará fundamentalmente en torno a la “construcción” de personajes pertenecientes al realismo y en esta ocasión también al impresionismo, y lo hará además desarrollando elementos nuevos en relación con el curso de Actuación III como lo son “los subtextos” y la “proyección de las emociones”, profundizando según lo expresa en lo que ya venía desarrollando el curso anterior: “psicologías complejas” y “apropiación de signos”. De hecho si nos fijamos en la

enunciación de ese elemento que se refiere a la “proyección de las emociones”, podemos vincular a este programa, así como señalamos en Actuación III (versión B), con una matriz epistémica considerablemente psicologista, que además piensa a las emociones como un resultado que se puede controlar o proyectar.

Figura No. 39. Descriptor del programa de Actuación IV. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

I. DESCRIPCIÓN:

Curso teórico-práctico semestral sobre los principios del trabajo actoral (integración mente-cuerpo-voz) a partir del estudio de la técnica Stanislavski (memoria sensorial, acciones físicas, análisis de la acción) para la creación de escenas y personajes que pertenecen a las corrientes del teatro realista e impresionista, en el caso de las escenas dramáticas, y comedia de situación/farsa en el caso de las escenas de comedia.

En este caso, se utilizan dichas poéticas con el propósito de que los/as estudiantes profundicen en el aprendizaje de las técnicas actorales estudiadas durante el curso anterior (Actuación III). Este curso enfoca su atención en los conceptos de *subtexto* y el trabajo con la proyección de las emociones, así como la creación de líneas de acción tanto realistas como no realistas.

Se propone el proceso artístico como una investigación creativa- formativa planteada desde la exploración y búsqueda personales para la interpretación de signos, situaciones y psicologías complejas planteadas por los autores seleccionados.

La construcción de una ética personal de la profesión de cara al trabajo de intérprete será un eje transversal del curso que pretende brindarle al estudiantado una base sólida para hacerse cargo de sus decisiones como artistas profesionales en formación. Asimismo, se estimulará la búsqueda individual de un lenguaje artístico personal.

Actuación IV (versión B) comparte el trabajo sobre el subtexto y las líneas de acción no realistas con el otro programa de Actuación IV (versión A). Sin embargo, se enrumba también hacia una visión semiótica del trabajo actoral y pretende conducir esta disciplina como una herramienta que puede convertirse en un elemento técnico de la actuación. Esto en cuanto expresa que los estudiantes además de desarrollar un trabajo sobre psicologías complejas en la creación de personajes también deben de interpretar “los signos” propuestos por los autores de los textos, como elementos constitutivos de los personajes a trabajar. Ahora bien, ante esto surge una buena pregunta en términos de la técnica actoral y de lo

que ya veíamos sobre ello en el marco teórico de Pricco (2015) y Selden (1974): ¿cómo se interpreta actoralmente un signo? ¿Son los signos susceptibles de una encarnación actoral que pueda construirse en términos técnicos o esos más bien obedecen a una dimensión de lecturas que el público hace desde su sitio de los fenómenos escénicos como un todo?

En cuanto a sus objetivos este programa transita un camino similar a su antecesor expresando que lo que busca es que los estudiantes profundicen su apropiación y entrenamiento sobre los principios teórico prácticos básicos del trabajo del actor utilizando como plataformas didácticas las morfologías realistas, cómico-farsescas e impresionistas, explorando una nueva zona con estas últimas en relación con las línea de acción situadas en las fronteras del realismo.

Figura No. 40. Objetivos del programa de Actuación IV. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

II. OBJETIVOS:

2.1 Objetivos Generales:

2.1.1 Fortalecer los recursos actorales aprendidos en los cursos anteriores de actuación, voz, cuerpo y teoría teatral.

2.1.2. Entrenar los principios teórico-prácticos básicos del trabajo del actor dentro de las corrientes del teatro impresionista, realista u otras relacionadas con estas poéticas.

2.1.3 Instruir los principios teórico-prácticos básicos del trabajo del actor dentro del teatro de comedia de situación y farsa.

Ahora bien, en los objetivos específicos vuelve a darle centralidad a un conjunto de “autores específicos de una época” en los que enmarca determinadas morfologías que guiarán el trabajo actoral o sobre las cuales este tiene que responder, poniéndose en práctica los dispositivos de análisis e interpretación. Dicha enunciación vuelve contradictorio el objetivo general, en términos de que

parece haber un conjunto de morfologías autorales que definen determinados estilos de interpretación, los cuales deben de hallarse en sus textos – incluso como materiales semióticos- y de los que la praxis actoral debe de hacerse cargo.

Figura No. 41. Objetivos específicos del programa de Actuación IV. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

2.2 Objetivos específicos:

Al finalizar el curso el/la estudiante será capaz de:

2.2.1 Reconocer los conceptos propios del trabajo del actor propuestos por Stanislavski (acciones físicas, memoria sensorial y análisis de la acción) dentro de las poéticas mencionadas.

2.2.2 Aplicar las metodologías de análisis de la acción dramática y análisis activo al estudio e interpretación de textos realistas e impresionistas de diferentes autores: Ibsen, Strindberg, Chejov, Gorki, Shaw, Miller, Wilde, Williams, Duras, García Lorca, Pedrero, Carballido, Anouill. Entre otros.

2.2.3 Desarrollar una metodología posible para la construcción de personajes a partir de los análisis anteriormente propuestos.

2.2.4 Crear personajes de drama y de comedia, dentro de las poéticas teatrales mencionadas, con al menos verosimilitud, organicidad, concentración y relajación activa, según las circunstancias dadas y la situación dramática propuesta por los textos.

2.2.6 Reconocer y utilizar algunos de los elementos propios de su lenguaje actoral.

2.2.7 Reflexionar de manera crítica sobre los conceptos asimilados y los que requieren mayor profundización para avanzar en su proceso formativo (diferentes en cada caso según las capacidades y oportunidades de desarrollo de cada estudiante).

2.2.8 Considerar las diversas lecturas que serán estudiadas en relación con el trabajo práctico, con el proceso de formación de cada alumna/alumno y su contexto.

En ese sentido, podemos volver a decir que estos programas en “sus versiones B” comprenden al realismo, la farsa y el impresionismo como unas morfologías no vinculadas a las “realidades” actuales cercanas a los contextos del estudiantado del siglo XXI. Como si estas no pudieran contaminarse con los referentes de las dinámicas culturales contemporáneas. Al enunciarlo específicamente desde ese

marco de autores deja claro que lo comprende más como una estética a buscar, que como un dispositivo de trabajo didáctico desde donde emerja una determinada praxis, la cual podría también estar vinculada, en principio, a las vivencias de los estudiantes-actores. Como vemos, este curso en específico se cierra al marco de este conjunto de autores: Ibsen, Strindberg, Chejov, Gorki, Shaw, Miller, Wilde, Williams, Duras, García Lorca, Pedrero, Carballido, Anouilh, los cuales pertenecen a las décadas finales del siglo XIX y a la primera mitad del siglo XX. Es decir, la distancia de los estudiantes actuales con los planteamientos estéticos y de lenguaje teatral de estos autores es de casi cien años.

Los objetivos continúan haciendo énfasis en cuanto a que el proceso se proyectará fundamentalmente en la creación de personajes que surjan como representaciones de estas poéticas, lo cual hace evidente la centralidad de los textos literarios que le otorga este curso al aprendizaje teatral. Sin embargo, al mismo tiempo, el programa más adelante enuncia que el juego y el ritual están contemplados como elementos importantes que este curso quiere generar en los estudiantes, en términos de la experiencia y de una determinada apropiación técnica. Esto es importante de reconocer, pues aparece como otro de los ejemplos en donde puede observarse la convivencia de dos o más matrices epistémicas, característica compartida por la mayoría de los programas del modelo de la EAD. Evidentemente el juego y el ritual como praxis se diferencian poderosamente del montaje mecánico e intelectualizado de textos literarios.

Respecto a la contenidos este programa tiene un cambio relevante en relación con su predecesor, puesto que estos más bien toman la estructura que plantean las

“versiones A” de Actuación III y IV, solo que con algunos cambios conceptuales significativos.

Este programa articula en los mismos tres núcleos que “las versiones A” el viaje procesual de los contenidos, los cuales obedecen a las tres etapas en las que se organizan las dinámicas de “identificación” y caracterización. Estas toman incluso los mismos nombres: el trabajo del actor “sobre sí mismo”, “sobre el personaje: la escena” y “sobre el personaje: la creación”. Este cambio es importante señalarlo pues el programa de Actuación III (versión B) tenía de hecho otro viaje o estructuración en la que, por ejemplo, dejaba muchos de los elementos de estos contenidos en una especie de núcleo de comprensión o trabajo teórico, entre ellos “las circunstancias dadas”, “la acción” y “la verdad escénica”.

Figura No. 42. Contenidos del programa de Actuación IV. Escuela de Artes Dramáticas, 2019)

III. CONTENIDOS:

1. El trabajo del actor sobre sí mismo (Entrenamiento pre-expresivo y expresivo).

Atención y concentración, imaginación, proxemia, la presencia escénica (trabajo con la energía), capacidad de juego, capacidad de asombro, sentido de la verdad, el tempo-ritmo, capacidad de escucha, el impulso, la visualización.

2. El trabajo del actor sobre el personaje: La Escena

El análisis de la acción dramática, análisis signico, análisis activo, la improvisación, las circunstancias dadas, objetivo y super objetivo, la acción interna, la acción verbal, el conflicto y la premisa, la cuarta pared, la atmósfera, las transiciones, el subtexto.

3. El trabajo del actor sobre el personaje: La Creación

Aplicación de los distintos métodos de análisis mencionados, caracterización y signos externos, gestos y movimientos, centros de energía, el cuerpo imaginario, el gesto psicológico.

Ahora bien, veremos luego en el cronograma de este curso si este viaje procesual enunciado en los contenidos a través de estos tres núcleos se logra constituir como tal en el desarrollo de las sesiones.

Al mismo tiempo, es importante reconocer algunas diferencias sustanciales respecto a cómo expresa Actuación IV (versión A) estos contenidos ya que en el segundo núcleo aparecen elementos como “el análisis sógnico”, “la acción interna”, “la acción verbal”, los cuales expresan por completo otra perspectiva epistémica sobre la actuación en relación con las versiones A, aunque manejen la misma idea procesual de los contenidos.

El “análisis sógnico” tiene que ver con lo que desde los objetivos este programa enuncia, en términos de pensar a la semiótica y a las operaciones que se hagan en este sentido como si estas tuviesen que ser pensadas o conducidas como herramientas técnicas de la actuación. Todos los programas anteriores que hemos revisado no se adscriben a esta visión, ni contemplan dentro de sus baterías técnico-conceptuales el hecho de que la praxis actoral considere la construcción de signos o el análisis de estos en las ejecuciones. Esta perspectiva semiótica en todo caso está mucho más relacionada con las herramientas técnicas de la dirección o el diseño escénico.

Por otro lado, como veíamos, aparecen también “la acción interna” y la “acción verbal” como dimensiones separadas de la acción dramática como tal o quizá como si estas fuesen una especie de componentes. Esto está relacionado con lo que ya habíamos señalado en el programa de Actuación II en las que se consideraba a la acción física como la acción dramática y a esta como distinta de la acción verbal vinculada con la “palabra ajena”. Es decir, tanto Actuación IV (versión B) como Actuación II comparten esa visión epistémica de comprender a la acción como un fenómeno que tiene distintas dimensiones separadas entre sí. Así

como este programa considera que la palabra se separa del accionar en la situación escénica – en términos psicofísicos- y piensa que esta tiene “un accionar independiente” o desde una dimensión propia, lo mismo plantea al enunciar que existe una “acción interna” como contenido a trabajar de manera técnica. Esta separación es aún más radical respecto a la comprensión de esquema psicofísico como un todo, pues al expresar la existencia de una acción interna puede permitir la identificación de una matriz epistémica que separa el adentro de la afuera, y, por lo tanto, a la mente del cuerpo, a la emoción del impulso, a la palabra del movimiento, a la palabra de la conducta y la proyección energética.

En relación con todo lo anterior, además, este programa vuelve a colocar el “análisis de la acción dramática” -esta vez en sus contenidos- como elemento técnico central en el proceso de aprendizaje actoral y en la construcción de los personajes. Recordemos que este elemento, inspirado en la metodología que establecen Vladich y Bonilla (1982), lo que hace es construir una línea de acciones previsible e intelectualizada sobre lo que debe ejecutar el personaje, según una lista de verbos que categoriza a cada una de las acciones de acuerdo a una determinada “dirección”.

En cuanto al tercer núcleo de contenidos este programa los direcciona de igual manera que Actuación IV (versión A) respecto a los procesos de trabajo exterior sobre el personaje y la caracterización que elabora el actor de acuerdo a las particularidades físico-expresivas del mismo.

Respecto al cronograma que conforma el proceso de Actuación IV (versión B) puede observarse que, de la misma manera que Actuación III (versión B), este divide el curso como tal en dos grandes etapas, una en la cual se trabajan diversos ejercicios que no necesariamente están vinculados con el proceso de creación de las escenas finales y una segunda etapa en la que durante nueve semanas de exploraciones, improvisaciones y marcajes se produce el montaje de esas escenas fundamentalmente direccionadas por el texto literario para ser evaluadas.

La primera etapa de este cronograma se expresa como un proceso segmentado en el que los ejercicios de entrenamiento actoral y los contenidos revisados cambian de semana a semana, sin que se refleje un sentido progresivo en estos cambios y lo cual sugiere poca profundización respecto de ellos. Por ejemplo, uno de los elementos centrales en la técnica actoral contemporánea como el “análisis activo” se revisa solo en la segunda semana y de ahí en más no vuelve a aparecer, por lo menos a como este cronograma lo enuncia se asume que en una semana el elemento como tal ha sido asimilado, puesto que para la semana siguiente se trabajarán cuestiones completamente distintas. Esta situación se repite con otros elementos técnicos relevantes, revisados durante una sesión y luego asumidos como vistos.

Figura No. 43. Cronograma del programa de Actuación IV. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

VI. CRONOGRAMA

SEM	FECHA	TRABAJO EN CLASE	ENTREGAS Y/O LECTURAS	%
1	13/16 AGO	Presentación del curso, lectura del programa y cronograma Entrenamiento actoral (Trabajo con el cuerpo simbólico) Asignación del primer ejercicio El impresionismo y la construcción poética en la escena.		
2	20/ 23 AGO	Entrenamiento calidades de movimiento según Chejov. Revisión primer ejercicio (soledad compartida) Revisión de métodos de análisis de texto (acción y activo). Diarios de doble entrada.	Reporte de lectura: M. Chejov Esquema resumen indispensable para el trabajo en clase.	
3	27/ 30 AGO	Segunda revisión de ejercicio (soledad compartida) Entrenamiento actoral (la verdad escénica y la cuarta pared) Ejercicio con texto	Reporte de lectura: El actor invisible de Oida y Marshall	5%
4	3/6 SET	Entrega de textos para escenas finales y asignaciones de temas específicos para trabajo de campo. - Primera impresión - Explicación metodológica construcción del personaje. Entrenamiento actoral: la acción verbal	Reporte de lectura: "Neurociencias"	5%

5	10/13 SET	- Entrenamiento - Trabajo de mesa Primeros acercamientos a la palabra y el movimiento.	Entrega 1: Primera impresión, biografía del autor, contexto histórico, análisis de la escena: análisis parlamento por parlamento, sucesión de hechos, conflicto, tema, premisa, sub texto, cuestionario del personaje.	
6	17/ 20 SET	Exposiciones: Biografía del personaje, manto expiatorio, itinerario de vida Rayuela de emociones/ Voladero de pájaros	Biografía del personaje, itinerario de vida y manto expiatorio.	
*	21 SET	Trabajo conjunto del nivel (9AM- 12MD en el Teatro Universitario)		
7	24/ 27 SET	Presentación de imágenes Introducción al trabajo con las escenas/ Rayuela	Imágenes	5%
8	1/ 4 OCT	Exploración y experimentación sobre las escenas (Inicia etapa III)		
9	8/ 11 OCT	Exploración y experimentación sobre las escenas	Primer avance escenas	10%
10	15/ 18 OCT	Exploración y experimentación sobre las escenas	Evaluación de desempeño ético y avance 1	
11	22/ 25 OCT	Exploración y experimentación sobre las escenas Inicio etapa IV		
*	26 OCT	Trabajo conjunto del nivel		
12	29 OCT- 1 NOV	Exploración y experimentación sobre las escenas		
13	5/ 8 NOV	Exploración y experimentación sobre las escenas		
14	12/ 15 NOV	Exploración y experimentación sobre las escenas	Evaluación: Segundo avance de las escenas.	10%

14	12/ 15 NOV	Exploración y experimentación sobre las escenas	Evaluación: Segundo avance de las escenas.	10%
----	---------------	---	--	-----

15	19/ 22 NOV	Exploración y experimentación sobre las escenas	Evaluación de desempeño ético y avance 2	
16	26/ 29 NOV	Ensayos finales		
17	3/ 6 DIC	Ensayos finales		
*	08 DIC	ENSAYO GENERAL (9AM-6 PM)		
*	10 DIC	EXAMEN FINAL (8AM-6 PM)		40%
*	12 DIC	Devoluciones (9AM- 12MD)		

* Fechas especiales

Otra característica que se refleja en este cronograma es el hecho de que no se observa esa progresión en los contenidos que está sugerida en la articulación de los núcleos organizados en tres etapas que más arriba revisábamos. Es decir, no se expresa un viaje concreto respecto a los procesos de identificación y los de caracterización en términos de un proceso y una praxis que les va dando forma durante todo el tiempo de trabajo. Los contenidos aparecen acá en el cronograma en un sentido más bien aleatorio en relación con esa organización que el programa enuncia en el apartado de los contenidos.

Aunado a esto, es importante reconocer que también para Actuación IV (versión B) la investigación teórica tiene un papel relevante para este curso y su propuesta sobre el trabajo actoral en términos de que esta debe elaborarse primero para después emprender un trabajo sobre una determinada escena o personaje.

En este cronograma, para la semana cinco, debe de ser entregado un documento que contenga: “primeras impresiones intelectualizadas del texto literario a trabajar, biografía del autor, contexto histórico, análisis de la escena: análisis parlamento por parlamento, sucesión de hechos, conflicto, tema, premisa, sub texto, cuestionario del personaje”. Para Actuación IV (versión B) también esta información es clave y debe de considerarse como el primer paso que debe asumir la actuación si quiere transitar por un camino correcto o sólido. Es decir, debe de tener todo claro de antemano en términos intelectuales independientemente de lo que se encuentre posteriormente en las improvisaciones o exploraciones. Evidentemente esta forma de trabajo es

profundamente teleológica, característica compartida con la mayoría de los programas del modelo.

Luego de la elaboración de este documento, en las siguientes dos semanas, las personas estudiantes deben presentar ejercicios creativos en donde de “manera libre” se operativiza toda esa información teórica e intelectual estructurada en las investigaciones. Estos ejercicios obedecen a pequeñas puestas en escena individuales o documentos escritos en las que se presentan concepciones previas sobre las escenas y los personajes, sus antecedentes y la relación con los datos contextuales a los textos que pertenecen. Estos ejercicios-creaciones son nombrados como: “manto expiatorio, itinerario de vida, biografía del personaje e imágenes escénicas” (Programa No.6. Actuación III. Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica, 2019).

No obstante, ninguno de estos ejercicios pertenece a las improvisaciones y las exploraciones sobre las situaciones dramáticas “específicas” a abordar. Estas más bien funcionan como experiencias estéticas paralelas las cuales se supone incidan de alguna manera en la construcción de las escenas y los personajes. Lo importancia de esta observación radica en el hecho de señalar cómo en este curso en vez de ir al trabajo directo sobre las situaciones, descubriendo desde ellas la praxis -incluso sobre los antecedentes que articulan la ficción-, lo que hace es primero levantar una investigación teórica para luego desde ella elaborar universos escénico-estéticos paralelos. Es decir, de la teoría pasa a la elaboración de “concepciones” previas sobre las escenas para finalmente, luego de todo esto, poder abordar la creación de dichos personajes y sus situaciones dramáticas. En

cierta forma este es el método técnico actoral al que este programa se adscribe, el que se articula específicamente en estas tres etapas: A) teoría-investigación-análisis de acciones B) concepción estético-escénico-metafórica C) exploración-montaje.

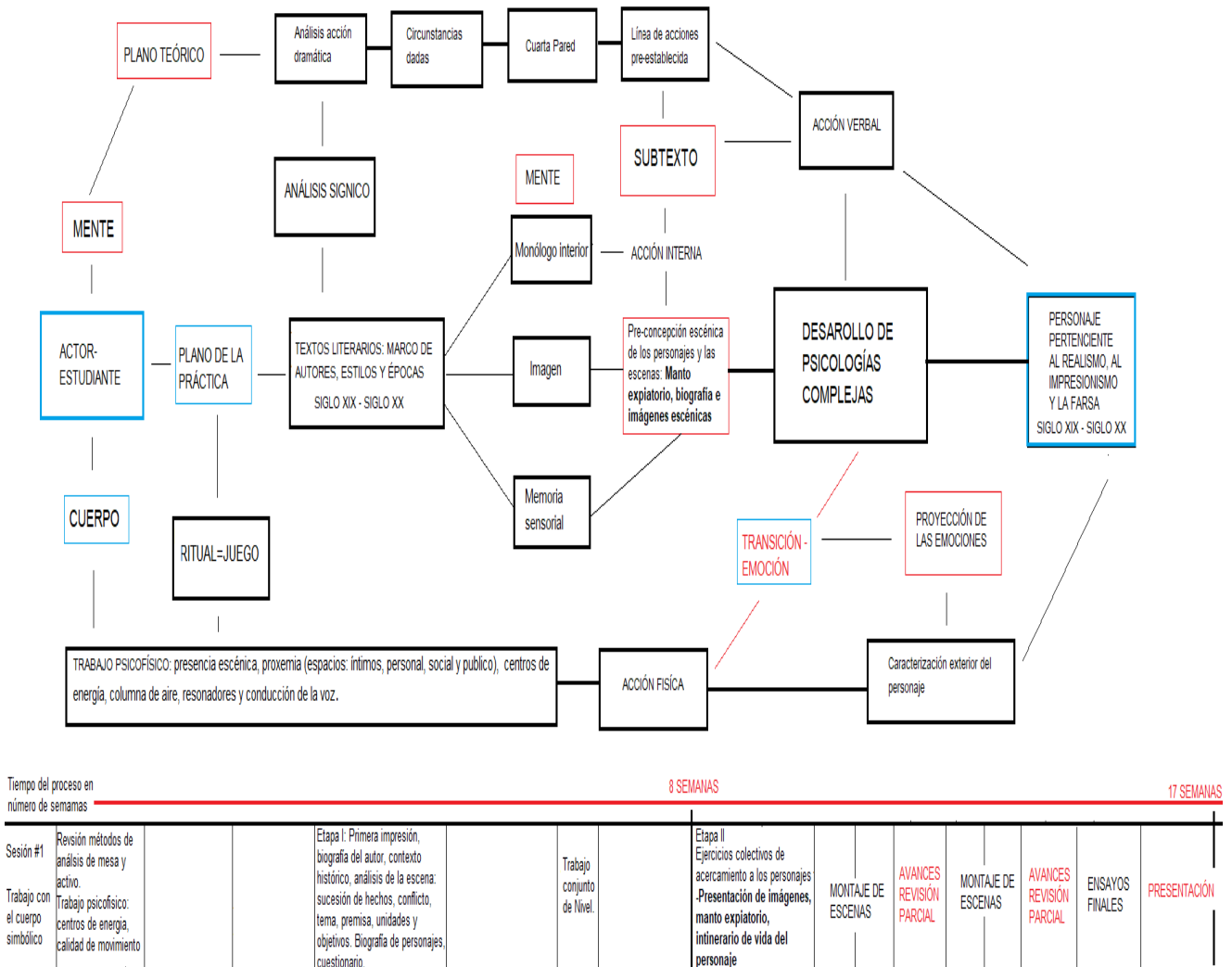
Ahora bien, más allá de lo que se observa en cuanto a lo segmentado de las primeras ocho semanas, un aspecto aún más relevante es que en las siguientes nueve semanas el proceso entra en otra dinámica y expresa un apuro en el montaje de las escenas. Esto debido al tiempo que queda para poder conducir todos los procesos paralelos previos a esta etapa y toda la información generada en ellos.

Como se aprecia en la imagen (figura No. 43), en esta segunda etapa durante ese proceso se evalúan “avances” de ese montaje de escenas cada dos semanas en los cuales se explora y se crean las situaciones. En ese sentido, considerando los alcances que puedan tener quince días en el progreso de una determinada praxis actoral sobre el desarrollo de una conducta escénica o la construcción de un personaje, incluyendo toda la información teórica y creativa generada en las primeras ocho semanas, el proceso sigue expresándose y estableciéndose en este programa con un nivel de segmentación y de apuro bastante alto.

Acá vuelve a aparecer la noción de “avance” como criterio de desarrollo sobre el proceso como si este obedeciera a una línea recta que tiene que ser transitada como tal, sobre todo en el sentido de la presión del tiempo con el que se cuenta para dar cuerpo a las escenas en su llegada a las evaluaciones finales.

Finalmente, de acuerdo a la caracterización que hemos realizado sobre este programa, como un determinado territorio sobre la práctica de la formación actoral y de la actuación, presentamos el siguiente diseño cartográfico correspondiente a dicha caracterización:

Figura No. 44. Mapa del programa de Actuación IV [versión B]. Elaboración Propia



6.7 Actuación V

Con la aparición de este curso el proceso de los cuatro semestres anteriores se transforma radicalmente, pues en Actuación V de alguna manera se discontinúan todas las herramientas técnicas anteriores. La experiencia de aprendizaje actoral que se propone en este programa se enrumba sobre el trabajo de los “estilos clásicos” –en términos de una interpretación sobre textos anteriores al siglo XIX-. Esto significa que la experiencia de asimilación técnica se situará sobre “la exploración y reconocimiento de recursos vocales y corporales para la creación de personajes arquetípicos que se desprenden de textos clásicos”, según lo establece Actuación V respectivamente.

Figura No. 45. Descriptor del programa de Actuación V. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

**Programa del curso AD-4131
Teoría y Práctica de la Actuación V
Ciclo I-2019**

- Descripción del curso:

Curso teórico-práctico sobre los principios del trabajo actoral desde una experiencia creativa-formativa planteada desde la exploración y reconocimiento de los recursos vocales y corporales para la creación de personajes arquetípicos que se desprenden de los textos clásicos. Se propone un acercamiento a estructuras de psicología compleja, que les permita reconocer registros de interpretación clave para el desarrollo de la formación actoral profesional. Es importante considerar que para el curso será un eje fundamental el reconocimiento del “cuerpo poético” así como la comprensión, interpretación y ejecución del texto poético y sus imágenes.

Esta enunciación evidentemente apunta hacia el desarrollo de competencias actorales en función del manejo de un estilo; del dominio de un conjunto de patrones formales y caracterizaciones pre-establecidas que se deben de aprender

a emular, de acuerdo al imaginario de lo que sea que signifique “lo clásico europeo arquetípico” desde el contexto latinoamericano-costarricense en el siglo XXI.

Es decir, esta enunciación pone en evidencia el peso de lo morfológico para este curso en términos de los objetivos que se propone más allá de darle profundidad y continuidad a las herramientas sobre “los principios básicos y complejos del arte actoral” como versaban los programas anteriores en sus descriptores.

Sin embargo, en el descriptor introductorio de este programa de Actuación V aparece, por otro lado, el elemento del desarrollo de “psicologías complejas” sobre esos “personajes clásicos arquetípicos”, lo cual supone la yuxtaposición de dos marcos categoriales sobre la actuación teatral, uno vinculado a “la técnica” o el estilo clásico fundamentalmente vocal-corporal-formal y el otro más centrado en las ideas del “primer stanislvski” y las “perspectivas de interpretación psicológica”. Quizá tal yuxtaposición hasta cierto punto pueda llegar ser contradictoria en términos técnicos respecto a un aprendizaje sobre la actuación, y quizá no tanto en los procesos de construcción de un estilo.

Al mismo tiempo, aunado al elemento del desarrollo de psicologías complejas, el descriptor cierra enunciando que se buscará el reconocimiento del “cuerpo poético” vinculado a la interpretación, comprensión y ejecución del “texto poético”, cuestión que claramente vuelve a lo morfológico y puede que se distancie nuevamente de manera radical a lo desarrollado en los semestres anteriores.

En relación con lo anterior surge una interrogante importante: ¿Es posible que el trabajo sobre el cuerpo poético, el texto poético y la reproducción de arquetipos

abra un campo técnico y epistémico completamente nuevo y profundamente disímil con lo experimentado y aprendido en Actuación I, II, III y IV (sobre todo en sus versiones A)?

Figura No. 46. Objetivos del programa de Actuación V. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

- Objetivos:
 - General:
 - Profundizar en la interpretación actoral a partir de una perspectiva exploratoria y creativa enfocada en la construcción poética del cuerpo y el texto clásico.
 - Específicos:
 - Construir estudios actorales que permitan profundizar en la acción dramática a partir de la utilización de técnicas corporales, vocales e interpretativas, para la creación de los personajes clásicos (arquetípicos) y su relación con las circunstancias.
 - Integrar y profundizar en la comprensión de circunstancias, análisis del gesto, transiciones, y contenido emocional al trabajo de la construcción de personajes clásicos.
 - Investigar el “cuerpo elevado o sublime” y su aplicación a la construcción del personaje trágico así como el “cuerpo bajo o grotesco” en el personaje cómico.

En cuanto a los objetivos específicos que plantea Actuación V es importante señalar que en este curso lo que se propone es el trabajo sobre la acción dramática y las condiciones situacionales pero vinculadas con la vocalización, la fisicalización y la “interpretación” de los personajes clásico-arquetípicos. Considera que las circunstancias situacionales pueden integrarse con el análisis del gesto (elemento fundamentalmente formal), transiciones y “contenido emocional” al trabajo de construcción de este tipo de personajes. En relación con esto además plantea que las fisicalizaciones relacionadas con los personajes en circunstancias trágicas deben de tener un cuerpo elevado o “sublime” y los personajes en circunstancias que tienden a lo cómico deben de conducirse mediante un cuerpo “grotesco”. La enunciación de estos objetivos con la yuxtaposición de este tipo de elementos hace evidente que hay por lo menos dos marcos categoriales y

técnicos sobre el trabajo actoral intentando convivir en la propuesta programática de este curso.

Los contenidos de este programa no estructuran ningún viaje procesual o ninguna progresión técnica respecto al trabajo actoral o la creación de personaje - en sus diferentes dimensiones- como lo hacía Actuación IV (en sus dos versiones). Acá lo que aparece es un solo núcleo de contenidos que acompaña o señala los elementos que ya venían siendo expresados en el descriptor y en el aparatado de los contenidos, fundamentalmente direccionados a la construcción de los personajes clásicos arquetípicos:

Figura No. 47. Contenidos del programa de Actuación V. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

- Contenidos:
 - “Cuerpo elevado o sublime” en el personaje trágico.
 - “Cuerpo bajo o grotesco” en el personaje cómico.
 - Cuerpo como pensamiento vivo.
 - El carnaval.
 - La imagen, la palabra y la acción verbal.
 - El “arquetipo” en los personajes clásicos.
 - El cuerpo, personaje y discurso en la interpretación actoral.

- Acción, transición, emoción.
- La relación mente-cuerpo y tiempo-espacio.
- El ritmo y la pausa.
- Diseño escénico del actor/actriz, la manifestación de la singularidad.

Ahora bien, en esos contenidos llama la atención el hecho de que se vuelve a insistir en la separación de la acción en distintos componentes, perspectiva desde la que se contempla la existencia de “la acción verbal” como una entidad separada de la acción misma; como si esta fuese otra acción distinta a la acción que se

ejecuta con el esquema psicofísico como totalidad, como si esta acción perteneciera a la boca y el universo de la palabra – separada de la situación conflictiva-. Posiblemente, para un estilo de actuación clásica que sitúa la relación con el público desde “la prosodia” esto tenga algún sentido técnico (Serrano, 2013, p. 235), pero en términos de una técnica sobre la actuación general y contemporánea podría llegar a ser ciertamente confuso debido a la mezcla de campos técnicos y epistémicos tan distantes. Esta separación de la acción verbal, la acción física, la acción dramática y el gesto la comparte este programa con Actuación I, II, III y IV (versión B).

Asimismo, siguiendo el sentido de las separaciones de lo anterior, Actuación V de igual forma considera que la mente y el cuerpo en la actuación son entidades separadas al enunciar que debe de comprenderse una “relación mente-cuerpo”, recordemos que esta perspectiva de separación se vincula fundamentalmente con una visión psicologista de la actuación y con el desarrollo de “psicologías complejas”. La secuencia “acción-transición-emoción” que también expresa en estos contenidos, relacionado con lo anterior, comprende a la emoción como un elemento técnico que puede ser encontrado o logrado luego de ejecutarse la acción; y la forma correcta de resolver el viaje entre una cosa y la otra se consigue a través de una determinada “transición”. La transición efectivamente dentro de este marco categorial psicologista obedece a esa noción desde donde se piensa o se intenta ubicar el paso de la emoción como un elemento interno-mental – relacionado con el monólogo interior- hacia una dimensión exterior-corporal-gestual. Sobre este paso además se depositan determinadas preconcepciones

rítmicas y temporales en términos de que pueda buscarse una adecuada exposición o proyección de dicha emoción.

Sobre el cronograma y la manera en cómo Actuación V organiza las actividades a realizar sobre los procesos de aprendizaje actoral, este se divide en tres áreas de trabajo según su metodología.

Figura No. 48. Metodología del programa de Actuación V. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

- Metodología:

Se considerarán tres etapas de trabajo:

- **Formación y Entrenamiento para la creación de Material Escénico:**

Esta área consistirá en la exploración y ejecución de ejercicios y técnicas para la creación de material escénico a partir de improvisaciones individuales y grupales, o pequeños estudios preparados por los estudiantes y analizados en clase a la luz del proceso formativo. Se diseñarán estructuras que potencian las habilidades creativas de los y las estudiantes relacionadas con el material escénico a trabajar (textos clásicos, verso y gesto clásico).

- **Asignación de Estudios Actorales y Sistematización Escénica:**

Esta área consiste la asignación del material escénico sobre el que se trabajará, en un espacio para la investigación, el análisis y la recopilación del material creativo para las escenas, con la intención de transformarlo en material escénico. Es una etapa de síntesis entre la teoría y la práctica, mediatizada por el proceso creativo (investigativo), en el que la subjetividad del actor/actriz está presente.

- **Creación de Estudios Escénicos:**

Se refiere a la creación de las escenas finales la cual consistirá en una síntesis del proceso de investigación y formación y una depuración del material escénico para ser presentada (en el marco de una muestra de trabajo creativo) a un público.

La primera que contempla el entrenamiento, la exploración y ejecución de ejercicios y técnicas para la creación de materiales escénicos a partir de improvisaciones individuales y grupales, o de pequeños “estudios actorales” realizados por los estudiantes, revisados y discutidos en clase. Estos ejercicios estarán, según lo nombra el programa, directamente vinculados con la creación de las escenas y los personajes clásicos arquetípicos relacionados con los elementos técnicos del verso, el gesto y las dinámicas propias de los textos clásicos.

La segunda área de trabajo contempla la producción de material creativo fundamentalmente vinculado con la subjetividad de los estudiantes que pueda ser conducido a la construcción de las escenas finales a evaluar. Dichas escenas para este programa tienen el nombre de “estudios” lo cual se relaciona con la manera en que Stanislavski se refería a las improvisaciones o investigaciones escénico-dramáticas. Ahora bien, el programa enuncia que en esta área se genera una síntesis entre la teoría y la práctica, por lo tanto, puede entenderse que algunas de estas investigaciones obedecen a materiales conceptuales, teóricos o intelectualizados que presupone se pueden conducir a la labor actoral. Este aspecto es importante de señalar porque dichas investigaciones teóricas, respecto a la época del autor y la obra, el análisis estructural de personajes, imágenes e insumos fílmicos, están contempladas de manera importante en la evaluación y, por lo tanto, en la lógica técnica que el curso le imprime a estos elementos como parte del proceso de aprendizaje actoral.

En la tercera área de trabajo aparece la creación de los estudios-actorales en sus versiones definitivas, planteados como etapas finales en las cuales se sintetizan todos los elementos que se han venido conduciendo desde las áreas anteriores. Los estudios actorales finales suponen la integración de las investigaciones teóricas y creativas en términos de una depuración del aprendizaje y el manejo de las herramientas que se han desprendido de estas dos dimensiones.

En el cronograma se supone que estas áreas de trabajo se viabilizan según lo que enuncian como parte de su metodología. Ahora bien, el cronograma como tal manifiesta una estructura de temporalidades muy similares a los cursos anteriores,

en donde durante las primeras ocho semanas se transita por la ejecución de diferentes ejercicios de actuación, revisión de lecturas teóricas relacionadas con esos ejercicios y el desarrollo de una investigación intelectual sobre la época, el autor, el estilo, la síntesis de materiales creativo y el análisis de las acciones. Esta investigación deberá exponerse en la octava semana como “paso inicial” para entrar en la construcción de los “estudios teatrales definitivos” (las escenas de tragedia y comedia) y la creación de los personajes.

Figura No. 49. Cronograma del programa de Actuación V. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

• Cronograma:

SEMANA	ACTIVIDADES	ENTREGA ASIGNACIONES	DE
1 Del 11 al 15 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del curso. • Lectura del programa y revisión del cronograma • Entrenamiento actoral • Asignación de primer ejercicio actoral. 		
2 Del 18 al 22 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> • Lecturas: “La palabra es acción”. Pp 17-32. • Película: “Anonymous” de Roland Emmerich 		
3 Del 25 al 29 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> • Lecturas: “Análisis por medio de la acción”. Pp. 33-58. • Películas: “Edipo Alcalde” de Jorge Alí Triana • Película: “La tempestad” de Julie Taymor 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de Primer Ejercicio Actoral. 	
4 Del 1 al 5 de abril	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura: “Valoración de los hechos”. Pp. 59-70. • Entrega de Estudios Dramáticos. • Asignación de Análisis de Escenas. • Películas: “Romeo e Julieta”, de Franco Zeffirelli • Película: “Romeo Julieta” de Baz Luhrmann 		

5 Del 8 al 12 de abril	<ul style="list-style-type: none"> Lectura: "Visualización". Pp. 71-94. Películas: "Hamlet" de Kenneth Branagh 	
---------------------------	--	--

TEL. 2511-6722
 Correo electrónico: artesdramaticas@ucr.ac.cr Página Web: www.teatro.ucr.ac.cr

	<ul style="list-style-type: none"> "Titus" de Julie Taymor "Medea" de Pasolini 	
6 Del 15 al 19 de abril	SEMANA SANTA	
7 Del 22 al 26 de abril Semana U	<ul style="list-style-type: none"> Lecturas: "El trabajo con la palabra artística", Pp. 95-114 "Monólogo interno", Pp. 115-136 Películas: "Marquise" de Véra Belmont 	I AVANCE ESCENAS. Entrega de Investigación y análisis Tragedia. Entrega de Investigación y análisis Comedia.
8 Del 29 de abril al 3 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> Lectura: "Técnica y lógica del habla". Pp. 95-166 Trabajo sobre los estudios dramáticos y cómicos Película: "Macbeth" de Justin Kurzel 	
9 Del 6 al 10 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> Lectura: "Pausa psicológica". Pp. 167-175. "Adaptación". Pp. 175-181 	

Las siguientes nueve semanas son dedicadas a la preparación de estos "estudios" en donde cada dos semanas debe de lograrse un avance de la escena en términos de su extensión. Es decir, un primer avance práctico está pensado para evaluar el trabajo hasta "la mitad de la escena" con "un vestuario provisional" y un segundo avance para finalizar la escena y encontrar "el vestuario definitivo". Luego de ese segundo avance práctico vienen cuatro semanas que el programa enuncia como "depuración de las escenas" que fueron levantadas o "marcadas" en las cuatro semanas previas. La enunciación de la palabra "depuración" significaría, por lo tanto, la limpieza y el ajuste de aquello que es preparado para "presentarse"; podría considerarse en ese sentido de que la palabra depuración

conlleva una conceptualización sobre una determinada praxis muy distinta a la palabra “profundización”. Las dos categorías ofrecen perspectivas metodológicas distintas, la depuración supone un resultado a alcanzar.

Figura No. 50. Cronograma del programa de Actuación V. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

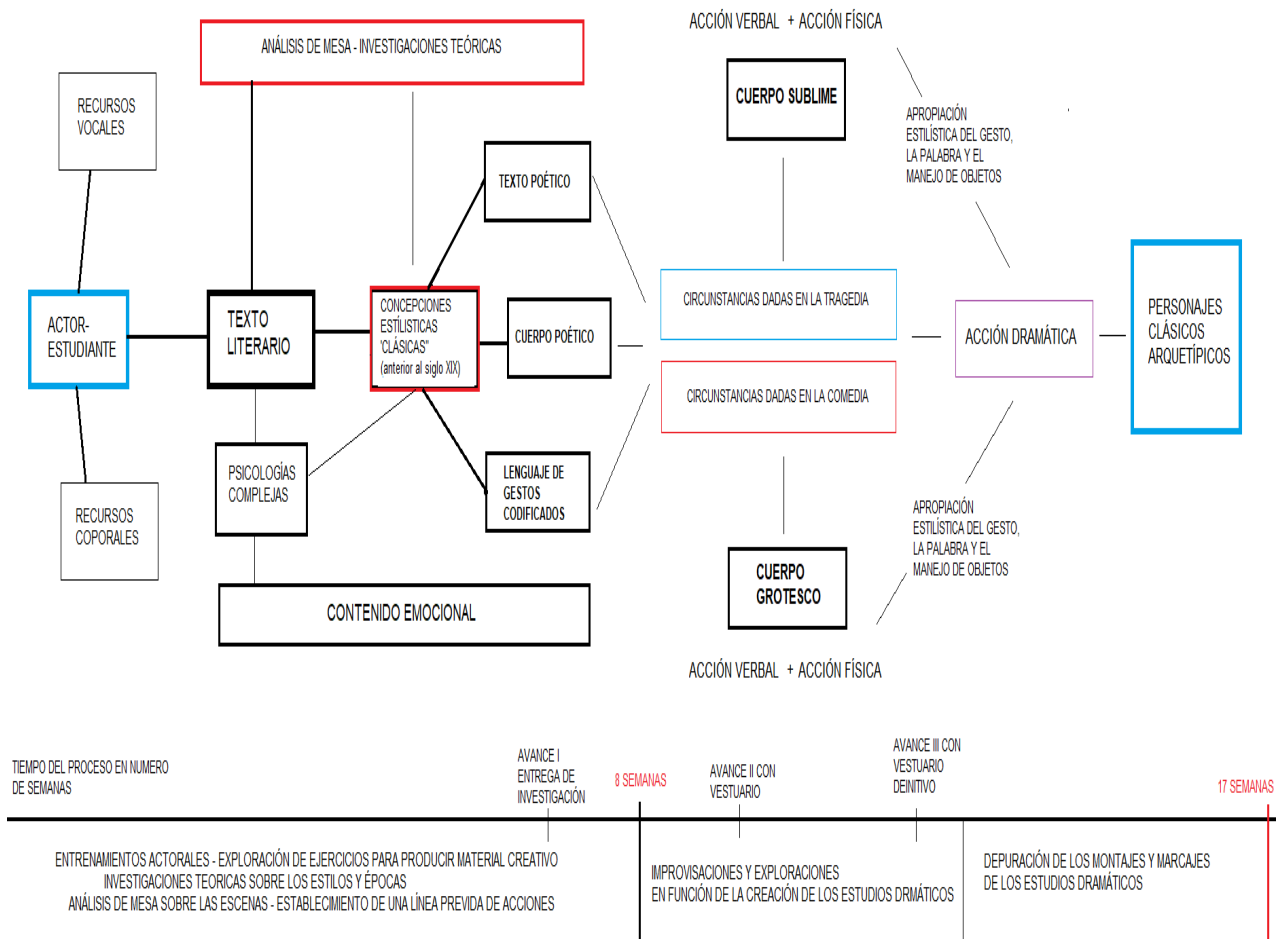
9 Del 6 al 10 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> Lectura: “Pausa psicológica”. Pp. 167-175. “Adaptación”. Pp. 175-181. <p>Trabajo sobre los estudios dramáticos y cómicos</p>	
10 Del 13 al 17 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> Lectura: “Tempo-ritmo”. Pp. 181-207. Trabajo sobre los estudios dramáticos y cómicos 	II AVANCE ESCENAS: Hasta la mitad de la escena. Presentación de vestuario incluida.
11 Del 20 al 24 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo sobre los estudios dramáticos y cómicos 	
12 Del 27 al 31 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo sobre los estudios dramáticos y cómicos 	
13 Del 3 al 7 de junio	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo sobre los estudios dramáticos y cómicos 	III AVANCE ESCENAS: Escenas Terminadas. Con vestuario definitivo.
14 Del 10 al 14 de junio	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo sobre los estudios dramáticos y cómicos 	Depuración de Escenas para la muestra final
15 Del 17 al 21 de junio	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo sobre los estudios dramáticos y cómicos 	Depuración de Escenas
16	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo sobre los 	Depuración de Escenas.
Del 24 al 28 de junio	estudios dramáticos y cómicos	
17 Del 1 al 5 de julio	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo sobre los estudios dramáticos y cómicos 	Revisión Final de Escenas.
18 Del 8 al 12 de julio	<ul style="list-style-type: none"> ENSAYOS Y EXÁMENES 	ENSAYO TÉCNICO: Miércoles 10 de julio: De 5:00 p.m. a 10:00 p.m. Ensayo Técnico y General Jueves 11 de julio: De 9:00am a 12:00md Ensayo General 3:00pm Examen
19 Del 15 al 19 de julio		ENTREGA DE PROMEDIOS *(Por coordinar)

Un elemento importante a considerar en este cronograma es la enunciación del “vestuario” como parte del proceso de aprendizaje sobre el trabajo actoral, lo cual expresa efectivamente que este debe de articularse o dominarse según esa depuración de la escena como tal. Este elemento va muy de la mano con la lógica de asimilación de un “lenguaje gestual” determinado en esto que el curso quiere definir como “el estilo clásico” y que obedece fundamentalmente a un proceso sobre la exterioridad, una caracterización de que debe de ajustarse a una visión estética que, a su vez, debe de ser lograda. Para este curso la ejecución de esas determinadas formas son parte de lo que se espera en el proceso de actuación.

Por último, es importante señalar también el hecho de que, tanto en el cronograma como en la evaluación, la investigación teórica sobre la escena a desarrollar tiene un papel absolutamente relevante para la idea de praxis actoral que este programa quiere generar en la personas estudiantes. La investigación teórica y el análisis de las acciones de la escena a desarrollar son para Actuación V el paso número uno desde el cual se debe de asumir un proceso de creación y de aprendizaje actoral.

De acuerdo a la caracterización que hemos realizado sobre este programa, como un determinado territorio sobre la práctica de la formación actoral y de la actuación, presentamos el siguiente diseño cartográfico correspondiente a dicha caracterización:

Figura No. 51. Mapa del programa de Actuación V. Elaboración Propia.



6.8 Actuación VI

Si con el curso de Actuación V se había presentado un cambio de rumbo importante en relación con los dos primeros años de cursos presentados en los programas de Actuación I, II, III y IV, ahora en el último de los cursos del modelo, hacia finales del tercer año, vuelve a presentarse otra transformación radical respecto a ese primer proceso, y al mismo tiempo, incluso, respecto a Actuación V. Es posible identificar que tanto Actuación V como Actuación VI son de alguna manera procesos en sí mismos por las características fundamentales de su

propuesta y los objetivos que tienen como caminos de aprendizaje sobre la labor actoral, esto sobre todo si se les piensa desde la relación de distancia que se presenta con los elementos comunes que sí se establecen en los cuatro primeros cursos.

Figura No. 52. Descriptor del programa de Actuación VI. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

1. DESCRIPCIÓN DEL CURSO:

Curso teórico-práctico semestral enfocado en los principios de la interpretación actoral como eje fundamental de la creación escénica. Se plantea el trabajo actoral desde la exploración, reconocimiento y asimilación de recursos psicofísicos del estudiante aplicados de forma integrada en diversas escenas/obras correspondientes al devenir histórico teatral de los últimos períodos. El curso plantea un enfoque activo-participativo de la figura del (la) intérprete como ser creador(a) a partir de una perspectiva dinámica, crítica, dialéctica y propositiva, que les permita a los y las estudiantes dialogar, analizar y enunciar el rol del actor/actriz en el contexto teatral del siglo XX, desde las vanguardias artísticas-históricas hasta el teatro contemporáneo.

El trabajo actoral se centrará en la investigación teórico-práctica para la creación de personajes de las principales vanguardias artísticas de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Del mismo modo, los y las estudiantes deberán enfrentarse a las nuevas concepciones de las *dramaturgias alternativas* (O'Reilly) o al también llamado *teatro postdramático* (H. T. Lehmann) del teatro contemporáneo, haciendo hincapié en lo que se refiere a la *crisis del personaje* (R. Abirached) y en la fragmentación espacio-temporal de la acción y/o narración. Para esto será imprescindible

reconocer los elementos estéticos, ideológicos y estructurales que constituyeron estos movimientos, así como su contexto histórico, social y filosófico.

Se considerará fundamental enfocar el trabajo formativo en tres ejes principales:

- La investigación teórica sobre aspectos como ideología, estética, vanguardia, estilo, contexto histórico y su relación con el trabajo escénico.
- La investigación escénica a partir del actor/actriz (nuevas posibilidades creativas, interpretativas y expresivas) como aproximación para la creación de personajes y/o *impersonaje* (J.P. Sarrazac) en relación con sus circunstancias dramáticas-narrativas a partir de las interrelaciones con la estética determinada.
- El actor/actriz como creador de discursos; así como, la reinterpretación del material escénico a trabajar que le permitirá desarrollar un resultado escénico (escenas finales).

El curso de Actuación VI se enfoca en dos ejes centrales de trabajo: un primer eje que gira en torno al aprendizaje de la actuación teatral mediante “la exploración, el reconocimiento y la asimilación de los recursos psicofísicos propios del actor” para que puedan ser aplicados en la construcción de diversas escenas de lo que el programa expresa como “el devenir histórico teatral de los últimos períodos”. Dicho “devenir” debe de entenderse, por un lado, y de manera principal, como textos pertenecientes a autores de los movimientos de vanguardia europea de la primera mitad del siglo XX, y por otro, en menor medida, a textos mucho más globales que fueron emergiendo a finales de la segunda mitad de ese siglo y de lo que va del XXI, sobre todo cercanos a las ideas de la contemporaneidad post-dramática, las artes performance y las nociones posmodernas sobre lo cultural. Es interesante, pues en alguna medida este curso en su enunciación programática se articula a partir de bastantes referentes que niegan o pretenden superar el trabajo teatral que se realiza mediante la operativización de la estructura dramática o que está dentro de la convención dramática, tanto desde lo técnico-conceptual como desde lo estético-ideológico. No obstante, la consideración de lo contemporáneo en Actuación VI no contempla la actualidad misma de lo dramático o los procesos de su actualización, las transformaciones contemporáneas sobre aquello considerado “realista”, “pop” o “convencional” en términos de las nuevas formas de representarlo y sobre todo de consumirlo. El programa de Actuación VI en ese sentido tiene como objetivo vehicular la actuación teatral dentro de una perspectiva muy específica sobre lo contemporáneo y lo vanguardista en términos de un canon categorial sobre “lo alternativo” que se le adjudicó a ciertos movimientos y referentes teóricos, estéticos e ideológicos. Esta situación, no

obstante, también tiene mucho que ver con la lógica del modelo formativo de la EAD en general y con los marcos referenciales de autores y estilos que se han venido sedimentando sobre él durante sus décadas de desarrollo.

El segundo eje sobre el que trabaja este curso es el de la creación escénica vinculada con los principios fundamentales de la interpretación actoral, lo cual supone que el estudiante de actuación se asuma también como interprete creador que pueda situarse de manera crítica, propositiva y dialéctica con su contexto, desde las vanguardias y la contemporaneidad de las artes teatrales.

Ahora bien, el programa también expresa que el trabajo actoral se centrará en la creación de personajes pertenecientes a textos de las vanguardias históricas que se desarrollaron en los años finales del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX. Pero al mismo tiempo, el programa enuncia que también se conducirá el trabajo actoral desde las nuevas nociones epistémicas sobre el teatro pos-dramático las cuales niegan la necesidad de comprender el trabajo actoral desde la categoría de personaje o de situación y estructura dramática. Actuación VI se apoya en determinados referentes teóricos que ponen en “crisis” estos elementos técnicos y categoriales propios de la convención dramática, como los son Hans-Thies Lehman (2002) y Robert Abirached. (1994).

Como puede verse este curso no solo plantea un cambio de rumbo técnico y práctico, sino que en definitiva es un cambio profundamente radical en términos de las matrices epistémicas con las que se venían trabajando en todos los cursos anteriores a este. Durante más o menos dos años se ha venido elaborando un

proceso de aproximación y asimilación técnica sobre la estructura dramática y la noción de personajes como elementos pedagógicos procesuales con los cuales generar una praxis sobre la actuación en las personas estudiantes, y de acuerdo a eso Actuación VI se plantea no como un cierre o la profundización de ese proceso si no como la apertura de otro completamente nuevo y en cierta forma como la antítesis de todo lo trabajado y desarrollado hasta el momento.

Una buena interrogante que surge respecto a este cambio es si esto obedece o no a una decisión en términos del aprendizaje de una técnica actoral concreta, la cual pueda justificar que el último curso de un proceso pedagógico tenga que situarse desde la antítesis epistémica de las experiencias y los progresos anteriores.

Esto podría obedecer nuevamente a la estructura y la lógica formativa del modelo general que se ha venido sedimentando desde sus inicios. Es decir, este tipo de decisiones sobre los cursos y los cambios epistémicos que estamos reconociendo no necesariamente son responsabilidad de las y los docentes a cargo de los cursos y la confección de los programas de cada año. Dicho sea de paso, muchas de las propuestas metodológicas planteadas por los docentes deben restringirse a la lógica estructural e históricamente sedimentada del modelo formativo de la EAD.

Ahora bien, volviendo al programa de este curso podemos reconocer, según lo que señalábamos anteriormente, que este se adscribe - al igual que Actuación V- a la dinámica de poner por delante la investigación teórica y la comprensión de datos como forma de iniciar los procesos de actuación. Investigaciones y

exposiciones de esas pesquisas respecto a la época, el autor, los estilos, los contenidos ideológicos y los contextos socio-políticos de los textos a trabajar, son conducidas hacia la construcción de escenas o ejercicios suponiendo que la comprensión intelectual de un contexto político, la ideología de un autor o algunos datos sobre un estilo incidirán en la potencia de las ejecuciones actorales y el aprendizaje de elementos técnicos de una determinada praxis.

El programa de Actuación VI por momentos es bastante confuso respecto a la matriz epistémica sobre la que está trabajando o con la que quiere trabajar, ya que en algunas ocasiones se enuncia desde el trabajo sobre “lo pos-dramático”, la crisis del personaje y más específicamente sobre el “impersonaje”, pero al mismo tiempo expresa que de igual forma se trabajarán con las circunstancias dramáticas o narratúrgicas de los textos en cuestión. Entonces, lo que se percibe es una mezcla de matrices epistémicas que en términos técnicos y del desarrollo de una praxis sobre la actuación pueden llegar a ser incluso excluyentes entre sí. En relación con todo lo anterior, debe de señalarse también que, así como Actuación V, para este curso los estilos, las formas y las características específicas de determinados lenguajes estéticos son centrales en relación con la actuación teatral, esto en el sentido de que el trabajo sobre las circunstancias dramáticas o narratúrgicas, según lo enuncia el programa, siempre estará conducido por o hacia las interrelaciones con una estética determinada.

Llama la atención cómo se enuncian los objetivos de este programa en el sentido de que no se refieren directamente al trabajo sobre una praxis específica en términos de la profundización sobre una técnica, sino que como se puede

observar estos se proyectan en principio sobre “el estudio y la comprensión del fenómeno actoral/interpretativo en el contexto de las vanguardias artísticas de finales del siglo XIX- inicios del siglo XX y del teatro contemporáneo a partir de la creación de escenas teatrales propias de este devenir histórico”. Seguidamente expresa que esto se realizará con la aproximación a los lenguajes estéticos de las principales vanguardias y las posibilidades que ofrecen la complejidad de las dramaturgias contemporáneas, desde las cuales se desarrollen diversos lenguajes escénicos y se articulen recursos de interpretación actoral.

Figura No. 53. Objetivos del programa de Actuación VI. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

2. OBJETIVO GENERAL:

- Estudiar y comprender el fenómeno actoral / interpretativo en el contexto de las vanguardias artísticas de finales del siglo XIX- inicios del siglo XX y del teatro contemporáneo a partir de la creación de escenas teatrales propias de este devenir histórico, desde una perspectiva analítica, crítica, integral y autónoma.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Aproximarse al lenguaje estético de las principales vanguardias artísticas de finales del siglo XIX- inicios del siglo XX desde los recursos de la interpretación actoral.
- Desarrollar diversos lenguajes de expresión escénica actoral a partir de las posibilidades que ofrece la complejidad de la dramaturgia del teatro contemporáneo.
- Aplicar y ampliar los recursos expresivos del actor/actriz de una manera integral (*Bodymind*) para la construcción-desarrollo-encarnación de personajes, *figuras, voces y/o impersonajes*.

La enunciación que se plantea en los objetivos coloca por delante los lenguajes estéticos y la complejidad de las operaciones dramaturgias contemporáneas respecto a la actuación como tal, pues esta se “estudiará” y se “comprenderá” desde lo interno de dichos lenguajes y su contexto.

El último objetivo específico, sin embargo, propone aplicar y ampliar los recursos expresivos de los actores/intérpretes estudiantes mediante “la construcción-desarrollo-encarnación de personajes, figuras, voces y/o impersonajes”, categorías pertenecientes a praxis sobre la actuación muy distintas entre sí.

Los contenidos del programa de Actuación VI se articulan todos en un mismo núcleo y estos no están organizados en una lógica procesual como lo establecía Actuación III y IV (versión A). Sin embargo, los contenidos de este programa en principio expresan fundamentalmente insumos teóricos sobre lo que es central para este curso y que viene siendo enunciado como tal desde los descriptores y objetivos: los lenguajes estéticos de las vanguardias.

Figura No. 54. Objetivos del programa de Actuación VI. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

4. CONTENIDOS:

- Relación Estética e Ideología.
- Contexto histórico y artístico de las vanguardias (siglo XIX- siglo XX), así como los manifiestos y estéticas específicas.
- Simbolismo.
- Expresionismo.
- Futurismo y Constructivismo.
- Esperpento.
- Dadaísmo y Surrealismo.
- Existencialismo y Absurdo.
- Teatro de la Crueldad y Teatro Pánico
- *La Performance o Performance Art*
- Postmodernismo
- Autores, textos y principales características del Teatro Contemporáneo, principalmente Occidental y Latinoamericano.
- Recursos expresivos del actor/actriz: cuerpo-mente, presencia, dinámica energética, respiración, voz, ritmo, movimiento, balance, composición, equilibrio, tensión dinámica, emoción, acción dramática (acción realista / acción no realista), impulso, relajación activa, enunciación, entre otros.
- La figura del actor/actriz como creador en el siglo XXI.

Aparecen entonces todos los movimientos de vanguardia europea como contenidos de este curso, asimismo, los conceptos de estética e ideología en

función del estudio de esos movimientos y los contextos históricos, políticos y culturales en los que emergieron y se desarrollaron. Lo mismo expresa el programa respecto al teatro contemporáneo principalmente occidental y latinoamericano, solo que este último es presentado de manera menos específica en comparación a todos los movimientos de vanguardia que son explicitados uno a uno.

Luego de eso aparece una batería de contenidos más direccionados hacia una determinada praxis y que de entre ellos algunos se caracterizan por encaminarse a alguna forma de entrenamiento psicofísico como lo son las categorías de “cuerpo-mente, presencia, dinámica energética, respiración, voz, ritmo, movimiento, balance, composición, equilibrio, tensión dinámica, impulso, relajación activa y emoción”. Pero como puede verse estos contenidos se refieren sobre todo a dinámicas de potenciación del esquema psicofísico en cuanto a habilidades sobre los estados energéticos y las cualidades propias del movimiento o la voz. La emoción vuelve a surgir acá, igual que en otros programas, como un contenido técnico en sí mismo que al estar enunciada en la forma en la que lo está supone que esta se controla a voluntad o se entrena. Luego de estos contenidos aparecen también en esa misma batería la acción dramática, explicitada como “en las realistas y la no realistas”, como único elemento más propio del trabajo sobre la acción, las situaciones, el entorno, los procesos de identificación y del desarrollo de conductas escénicas. Es claro que mediante esta batería de contenidos este programa supone que la actuación como tal se alcanza mediante la activación y el dominio del esquema psicofísico en términos de su proyección energética,

corporal, vocal y “emocional”, y le otorga mucho menor relevancia a otros elementos técnicos vistos y desarrollados en cursos anteriores en relación con la acción, el análisis activo y el desarrollo de conductas instaladas en un situación dramática.

La metodología sobre la que luego estructura este curso su cronograma corresponde a dos áreas de trabajo diferenciadas: la primera obedece, según su enunciación, al trabajo de investigación teórica en donde por un lado se enseñarán conceptos y elementos técnicos sobre la actuación de manera “magistral”. Asimismo, en esta área se desarrollarán análisis sobre lecturas y materiales audiovisuales asignados en relación con esas clases magistrales y finalmente en esta área de trabajo se desarrollarán los estudios y análisis sobre las estéticas de los movimientos de vanguardia asignados a los subgrupos de estudiantes, según las escenas entregadas. Algo muy interesante en cuanto a lo que este programa enuncia sobre la relación que quiere establecer sobre estas investigaciones y la praxis actoral es lo siguiente: “A partir de este análisis teórico se tomarán las decisiones escénicas, actorales y estéticas del trabajo práctico. Es obligación de los estudiantes buscar el material bibliográfico específico para la resolución de escenas actorales” (Programa No. 8. Actuación VI. Escuela de Artes Dramáticas de la Universidad de Costa Rica. 2019). Lo cual evidencia la forma cómo este programa considera que efectivamente para actuar y aprender sobre la actuación, en la “encarnación” de un determinado personaje o escena, es fundamental tener una concepción teórico-estética de la escena a trabajar según el lenguaje artístico que se prevea para la escena en cuestión y de la misma forma considera central

contar con un análisis estructural del texto de la escena a desarrollar como otro paso previo clave para llegar a generar una praxis sobre esta.

Figura No. 55. Metodología del programa de Actuación VI. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

El curso Teoría y Práctica de la Actuación VI es un curso teórico- práctico, por esta razón la metodología consistirá en dividir tareas tanto de investigación teórica como de creación práctica para lo cual se organizará de la siguiente manera:

a. **Investigación Teórica:**

Se abordarán conceptos teóricos y técnicos de manera magistral. Se asignará material audiovisual (grabaciones de extractos de obras teatrales y/o películas), escritos sobre el teatro y obras teatrales para su respectivo estudio a manera de referentes estéticos para la comprensión y análisis de tanto las diversas manifestaciones del teatro de vanguardia, así como del teatro contemporáneo y sus ejes transversales. A su vez, se utilizarán diversas obras de teatro para los

TEL. 2511-6722

Correo electrónico: artedramaticas@ucr.ac.cr Página Web: www.teatro.ucr.ac.cr

trabajos prácticos de creación actoral asignados con el fin de analizar las características fundamentales de cada corriente teatral.

Este contenido teórico será evaluado a partir de exposiciones teóricas y prácticas,

b. **Creación Práctica:**

- Se desarrollarán clases prácticas con énfasis en la exploración creativa para acercarse al material escénico a partir del trabajo de interpretación actoral, el lenguaje del cuerpo, la estética estudiada, las operaciones escénicas que ayudan a resignificar un concepto o situación particular, la subjetividad y “objetividad” del intérprete.
- Se asignarán escenas para ser resueltas escénicamente. A cada estudiante se le asignarán dos escenas: una correspondiente al territorio de las vanguardias artísticas y una de teatro contemporáneo (desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días).
- Una vez asignado el material escénico los y las estudiantes deberán disponer de horarios de ensayo de manera autónoma fuera del horario de clases que incluya análisis y espacio de creación práctica y presentarán semanalmente los avances prácticos de las escenas.
- Una vez terminado el proceso creativo los y las estudiantes presentarán sus escenas finales ante un público general y uno especializado (jurado) el cual emitirá una evaluación del trabajo de cada estudiante. El criterio consensuado del jurado puede determinar si uno o una estudiante debe repetir el proceso en el caso de que la ejecución en interpretación actoral no cumpla con el nivel de un curso de Actuación VI.

La segunda área de trabajo se refiere efectivamente al desarrollo y la creación de las escenas mediante clases prácticas donde se articulen la interpretación actoral, el lenguaje del cuerpo, “la estética estudiada”, “las situaciones escénicas que ayudan a resignificar un concepto o situación particular”, entre otros. Nótese como estos últimos dos elementos prácticamente pertenecen mucho más a un curso de puesta en escena que de actuación, en términos de que estos obedecen mucho más a la lógica de una mirada exterior sobre lo escénico, sobre todo respecto a esa operación que enuncia el aprender a “resignificar escénicamente un concepto”.

Una última cuestión particular que aparece en esta área de trabajo es el hecho de que las personas estudiantes deben desarrollar y crear estas escenas por aparte con algunas revisiones intermitentes que desarrollará la docente a través de

algunos avances o muestras paulatinas de las escenas en cuestión. Por lo tanto, surge la duda de si el proceso de desarrollo de la praxis es monitoreado y dirigido en cuanto a todos los estímulos por una mirada exterior o por la mirada que desde afuera conduzca el proceso en todos sus detalles y en todas sus consecuencias. Esta es una situación inherente a la mayoría de los seis cursos y no es un dato menor en términos de cómo se genera, se sostiene y se conduce esa praxis. Es posible que gran parte de los procesos se lleven a cabo mayoritariamente con una mirada exterior intermitente y con una organización de estímulos que las propias personas estudiantes deben de auto-fabricarse en la inmediatez de la creación o las exploraciones.

En relación con estas dos áreas en las que se organiza el proceso del curso, el cronograma se establece de la siguiente manera: durante las primeras cinco semanas el curso se dedica a clases “magistrales” sobre los contenidos y fundamentalmente al desarrollo de las investigaciones sobre los movimientos y sus estilos. Asimismo, en esta primera etapa se presentan las respectivas exposiciones teóricas por parte de las personas estudiantes en relación con dichas investigaciones y se trabaja también en los análisis de mesa preliminares sobre las escenas asignadas a cada subgrupo de estudiantes. Como podemos ver, son cinco semanas fundamentalmente dedicadas a la comprensión de épocas, estilos y elementos ideológicos de determinados movimientos artísticos y sus respectivas estéticas.

Figura No. 56 . Cronograma del programa de Actuación VI. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

7. CRONOGRAMA:

Semana	Actividad
Semana 1: 12 a 18 de agosto	Lectura del programa. Introducción del curso. Clase teórico/práctica sobre los principales contenidos del curso. Asignación de Exposiciones Teórico-Prácticas 1
Semana 2: 19- 23 de agosto	Clase teórico/práctica (Vanguardias: Antecedentes, etapas y sucesores) Trabajo sobre investigaciones Teórico-Prácticas. Ejemplos de obras de las Vanguardias Históricas (extractos)
Semana 3: 26- 30 de agosto	Presentación de Asignaciones: Teórica y Práctica. Día 1: <ul style="list-style-type: none"> • Expresionismo • Futurismo Día 2: <ul style="list-style-type: none"> • Esperpento • Dadaísmo y/o Surrealismo. Lecturas: Antología Día 3: <ul style="list-style-type: none"> • Existencialismo y Absurdo • Teatro de la crueldad y Pánico

TEL. 2511-6722
 Correo electrónico: artesdramaticas@ucr.ac.cr Página Web: www.teatro.ucr.ac.cr

Ahora bien, luego de esta primera etapa eminentemente teórica, morfológica y estructural, este último programa, al igual que todos sus predecesores, organiza una segunda etapa dedicada a la preparación de las escenas que serán evaluadas como ejercicios finales. Sin embargo, el programa de Actuación VI le otorga un poco más tiempo a la preparación de estas escenas en comparación con Actuación V, IV y III (versión B), en un proceso medianamente similar que Actuación III y IV (versión A); programas que son los que respectivamente más tiempo le entregan al proceso práctico de construcción de la escena y los personajes.

Figura No. 57. Cronograma del programa de Actuación VI. Escuela de Artes Dramáticas, 2019

Semana 4: 2 de setiembre – 6 de setiembre	<p>Día 1 y 2: Clases teórico-práctica sobre las características fundamentales del Teatro contemporáneo (antecedentes y actualidades) y principales características: crisis de la fábula, crisis del personaje y crisis del dialogo. Asignación de Exposiciones Teórico Prácticas II</p> <p>Día 3 Asignación de escenas.</p>
Semana 5: 9-13 de setiembre	<p>Presentación de exposiciones Teórico Prácticas II</p> <p>Análisis preliminar de las escenas de Vanguardia y Contemporáneo: Contexto, autor y obra.</p>
Semana 6: 16-20 de setiembre	<p>Trabajo actoral (entrenamiento y ejercicios de acercamiento a las escenas) Apoyo de material audiovisual (obras de teatro) y escrito (escritos sobre teatro)</p>
Semana 7: 23-27 de setiembre	<p>Trabajo actoral sobre las escenas Lectura: Antología</p>
Semana 8: 30 setiembre-04 de octubre	<p>Entrenamiento actoral Ejercicios técnicos e improvisaciones para aplicar al trabajo con las escenas</p>
Semana 9: 7-11 de octubre	<p>Trabajo sobre las escenas Lectura: Antología</p>
Semana 10: 14-18 de octubre	<p>I Avance Vanguardia y Contemporáneo</p>
Semana 11: 21-25 de octubre	<p>Entrega Concepción Estética de las Escenas: Vanguardia. Trabajo sobre las escenas: Presentación de las propuestas estéticas de las escenas finales. (Utilería, Escenografía, Vestuario)</p>

Semana 12: 28 de octubre al 01 de noviembre	Entrega Concepción Estética de las Escenas: Contemporáneo
---	---

TEL. 2511-6722

Correo electrónico: artesdramaticas@ucr.ac.cr Página Web: www.teatro.ucr.ac.cr

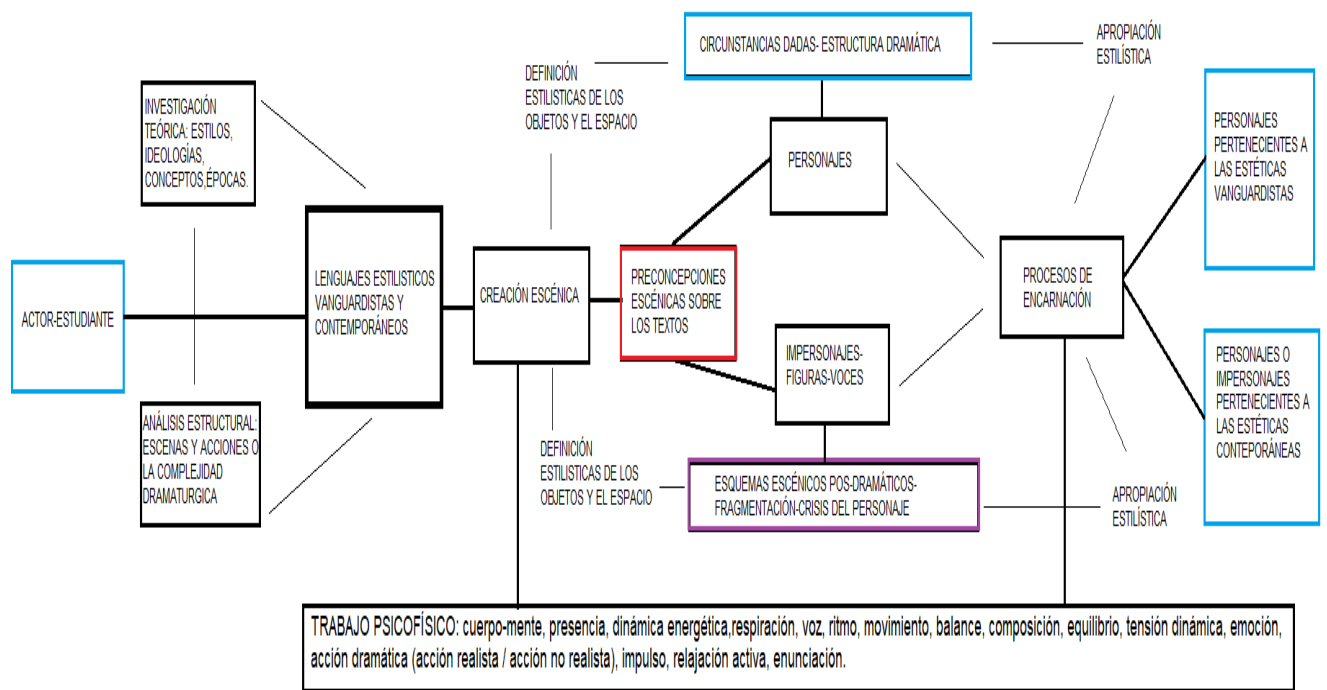
	Trabajo sobre las escenas: Presentación de las propuestas estéticas y operacionales de las escenas finales. (Utilería, Escenografía, Vestuario)
Semana 13: 04 de noviembre al 08 de noviembre	Trabajo sobre las escenas
Semana 14: 11-15 de noviembre	II Avance de las Escenas de Vanguardia y Contemporáneo
Semana 15: 18-22 de noviembre	Trabajo sobre las escenas.
Semana 16: 25-29 de noviembre	Trabajo sobre las escenas.
Semana 17: 3 y 4 de diciembre	Ensayos Generales de la muestra final 03 de diciembre: ENTREGA DE PORTAFOLIO
Semana 18: Jueves 05 de diciembre	Muestra Final
Semana 19: 9-13 de diciembre	ENTREGA DE NOTAS Y DEVOLUCIÓN

El programa de Actuación VI le dedica prácticamente once semanas a la preparación de estos ejercicios, con dos revisiones preliminares que se elaboran cada cinco o cuatro semanas antes de su presentación final. Acá también se establece la lógica del “avance” que introduce al proceso en la noción de una línea recta sobre determinados resultados de montaje y aunado a esto en estos avances debe de entregarse también las concepciones de las escenas que se van construyendo en la praxis actoral, en términos de vestuario, utilería y definición espacio-escenográfica. Esto último es clave para reconocer, una vez más, la centralidad que este curso le imprime al elemento morfológico como parte del

proceso de aprendizaje y desarrollo de la actuación; o sea, a la necesidad de un estilo por ser alcanzado según sus preceptivas estéticas e ideológicas.

Finalmente, de acuerdo a la caracterización que hemos realizado sobre este programa, como un determinado territorio sobre la práctica de la formación actoral y de la actuación, presentamos el siguiente diseño cartográfico correspondiente a dicha caracterización:

Figura No. 58. Mapa del programa de Actuación VI. Elaboración Propia.



TIEMPO DEL PROCESO EN NÚMERO DE SEMANAS	8 SEMANAS	AVANCE I	AVANCE II	17 SEMANAS
DESARROLLO DE INVESTIGACIONES; ANÁLISIS DE MESA Y EXPOSICIONES DE DICHAS INVESTIGACIONES	INICIO DEL PROCESO DE CREACION DE LAS ESCENAS- EXPLORACIONES ACTORALES-TRABAJO PSICOFÍSICO	PRECONCEPCIONES ESTÉTICO-ESTILÍSTICAS DE LAS ESCENAS- LAS ACCIONES, LOS OBJETOS Y LOS ESPACIOS - TRABAJO PSICOFÍSICO	PROCESOS FINALES DE ENCARNACIÓN Y MONTAJE	ENSAYOS FINALES

7. Capítulo III

Modelos en contraste

En el capítulo final de esta investigación diferenciaremos las territorialidades que se expresan en los correspondientes diseños cartográficos de los programas del modelo formativo de la EAD y la propuesta pedagógico-actoral de Raúl Serrano. Esto con el fin de visualizar las sincronías o asincronías epistémico-metodológicas que se generan entre dichos territorios, en términos de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la actuación teatral.

Esta comparación la llevaremos a cabo, por un lado, visualizando aquellos elementos propios de cada uno de los objetos de estudio mediante los cuales podamos identificar diferencias o similitudes técnico-conceptuales entre ellos, y por otro, reconociendo también el comportamiento de la lógica de los “Dominios” planteada por Aldo Ruben Pricco (2015) de acuerdo a cómo estos se expresan en la organización de los componentes de las cartografías y los procesos sugeridos por ellas.

El análisis comparativo lo llevaremos a cabo a través de cinco bloques en los cuales se articulan por subgrupos los programas de la EAD, buscando con esto presentar una secuencia ordenada en la ejecución de las comparaciones y en donde también puedan reconocerse las sub unidades del modelo de la EAD, de acuerdo a las características procesuales compartidas por algunos programas.

En un primer bloque se trabajarán los programas de Actuación I y II. En un segundo bloque los programas de Actuación III y IV (versión A). Seguidamente en el tercer bloque el análisis comparativo continuará con los programas de Actuación III y IV (versión B). En un cuarto bloque la labor se efectuará sobre el programa de Actuación V y finalmente en un quinto bloque se cerrará el contraste con el programa de Actuación VI. En todos los bloques evidentemente se relacionarán las cartografías de cada uno de los programas de los cursos versus el mapa extraído de la matriz epistémica de Serrano como eje de la comparación.

7.1 Primer bloque – Los programas de Actuación I y II

7.1.1 Sincronías

7.1.1.1. La centralidad de una praxis lúdica e interactiva

Uno de los elementos en los que Actuación I y II encuentran sincronía con la propuesta de Serrano tiene que ver con el hecho de que en los tres territorios se establece una praxis a través del juego y la improvisación. Mediante esa praxis se aprenden y se vivencia los distintos conocimientos técnicos y procesuales sobre la actuación. Tanto en los programas como en la propuesta de Serrano no se contempla la necesidad de intelectualizaciones o trabajos de mesa previos a las dinámicas de creación, exploración, improvisación y juego; estos consideran, por el contrario, que el material y los conocimientos escénicos emergen específicamente de la praxis escénico-actoral.

Las tres territorialidades comparten también el criterio de que en esa praxis se activan, articulan y desarrollan las dimensiones exteriores y las dimensiones

interiores del actor, mediante el trabajo sobre las “intertensiones, entretensiones e intratensiones” -conceptos aportados por los programas de Actuación I y II- que se generan de manera vincular entre todos los cuerpos implicados en el proceso.

Para estas tres cartografías existe un proceso psicofísico que se establece de manera clave en las interacciones que van encarnando las personas que participan del aprendizaje en la creación escénica, de tal manera que las distintas dimensiones que componen su aparato corporal se ven potenciadas y dispuestas a la profundización de lo hallado o lo construido en cada una de las etapas del proceso de aprendizaje. De acuerdo a eso, tanto en Serrano como en las cartografías de estos cursos existe la noción de que los sujetos deben de ser transformados en sí mismos primero, para que luego puedan asumir determinado personaje o determinado rol en una situación escénica. Es decir, el personaje no pre-existe al actor si no que este le encuentra a través de su cuerpo comprometido con determinadas estructuras lúdicas, conflictivas, situacionales y tensionales. En el contexto de estos territorios no existe la separación de cuerpo y mente pues lo que se busca principalmente es conducir el aprendizaje de procesos de encarnación o compromiso psicofísico.

7.1.1.2. Preparación previa sobre impulsos pre-conflictivos: la base para el compromiso psicofísico

Otra de las relaciones sincrónicas que se presenta en este bloque territorial tiene que ver con la articulación de impulsos pre-civilizatorios, libidinales o animales insertos en el flujo psicofísico. De la misma forma que lo plantea Serrano, los programas de Actuación I y II consideran que para que la encarnación de

situaciones o personajes sea efectiva se deben de ubicar “los deseos, necesidades y querer”, los cuales deben de activarse en los cuerpos de los intérpretes a través del juego, y al mismo tiempo esto debe de asimilarse como una praxis técnica para que los actores sean capaces de detonar dicha activación a la hora de asumir su labor.

Actuación II tiene una relación sincrónica mucho mayor con la propuesta de Serrano pues además de los elementos que anteriormente mencionábamos, este programa articula el trabajo con las circunstancias dadas y los antecedentes como condicionantes del entorno y como elementos que inciden en los procesos de encarnación. En relación con esto, Actuación II -como de igual forma lo plantea Serrano- considera que es fundamental el trabajo sobre una preparación previa al trabajo escénico o actoral, en términos de que se establezca una activación en el esquema psicofísico, en los flujos de la energía y la imaginación de los estudiantes-actores vinculados con las circunstancias dadas, los antecedentes y el entorno de la acción a jugar. Para Serrano específicamente, esta preparación sería de alguna manera el trabajo con los pre-conflictos y la construcción previa de un sujeto instalado en la estructura dramática a partir de una escisión situacional y contextual (animalidad-civilización).

7.1.2 Asincronías

7.1.2.1 La visión teleológica del hecho teatral: acciones y objetivos con una sola dirección

Una de las características que se presenta en los programas de Actuación I y II y que es fundamentalmente asincrónica con la propuesta de Serrano obedece a la

naturaleza teleológica de buena parte de los conceptos-técnicos que estos cursos les ofrecen a los estudiantes-actores para aproximarse a una determinada creación escénica o dramática. Actuación I y II, a diferencia de lo que plantea Serrano, trabajan con la noción de que existe una línea recta hacia el futuro en el desarrollo de objetivos, acciones y situaciones escénicas, la cual de alguna manera lanza el trabajo actoral a enfocarse en conseguir determinadas metas. La visión teleológica de la labor actoral obstaculiza la posibilidad de que las conductas puedan emerger no solo sujetas hacia el futuro, no solo tensionadas hacia adelante en el relato escénico; o sea, de que estas puedan conflictuarse en todas direcciones respecto a la red vincular de interacciones, antecedentes, circunstancias, entorno, pulsiones libidinales internas, etc, tal y como es planteado en el territorio de Serrano.

Desde la perspectiva de este autor cuando la actuación se enfoca en metas que un determinado personaje o rol escénico deben de conseguir se cae en el peligro del ensimismamiento y la baja intensidad de las interacciones, no solo entre los compañeros si no también con el público. Esto se relaciona también con lo que señala Aldo Ruben Pricco cuando se refiere a que la actuación no solo tiene que ver con el cumplimiento de una actividad escénica o de su representación (Pricco, 2015, p. 47).

Para Serrano esto último significa que no se debe de trabajar con una línea teleológica ni individual ni colectivamente en términos de que los actores no sepan de ante mano para donde se dirigen, si no que más bien lo que se debe buscar es que puedan desarrollar conductas sobre el presente, desde las cuales

se vivencie siempre de manera distinta una determinada estructura dramático-escénica. El objetivo es que los estudiantes-actores puedan enfocarse sobre todo en la organicidad y el elemento vivo de las interacciones en el juego y no solo en sus experiencias individuales o en las metas que individualmente crean que deben de alcanzar. Es decir, que se concentren en los problemas escénicos y no en sus soluciones.

De ahí es que Serrano cree que el trabajo con objetivos y acciones previamente establecidos, compuestos por direcciones fijas hacia “adelante”, puede propiciar un aprendizaje sobre la actuación que difícilmente permita la vivencia intensa en la interacción y sobre todo en el desarrollo de conductas conflictivas. En este tipo de estructuras de aprendizaje técnico se les sugiere a los actores que de antemano sepan para dónde van antes de comenzar el juego o la escena. El peligro radica en que las metas escénicas individuales eclipsen las posibilidades y profundidades dramáticas que se puedan alcanzarse y descubrirse en las interacciones colectivas.

7.1.2.2. Sentidos fragmentados y difusos sobre la acción dramática

En relación con lo anterior, otra de las asincronías importantes que se presentan tiene que ver con la manera en cómo los programas de Actuación I y II comprenden la acción dramática. En estos dos territorios se vincula a la acción dramática con la acción física, diferenciándola de las actividades y los movimientos, en el sentido de que una acción física en su especificidad dramática

está compuesta por un propósito (de ahí el trabajo con los objetivos y sus direcciones).

Ahora bien, esto para Serrano funciona de otra manera pues comprende la acción dramática como un todo en el que se articulan los distintos componentes de la estructura dramática y en el que se conducen los comportamientos escénicos a través de las situaciones que forman dicha acción. Es decir, para Serrano la acción dramática no solo tiene que ver con los propósitos que se manifiestan a través de proyecciones físicas, actividades con objetivo o desplazamientos de interacción. La acción para Serrano es una estructura general que da cuerpo o sentido a todas las situaciones conflictivas que se articulan para componer una determinada escena, relato o realidad escénica. La acción dramática es el todo que compone una situación o un conjunto de situaciones, en ellas se desenvuelven y crecen las conductas actorales por su naturaleza conflictiva (dramática). La acción dramática no puede ser, en ese sentido, la acción física como tal. De ahí que para Serrano tampoco exista la acción verbal en el territorio de su propuesta epistémica, puesto que las conductas operan como un todo dinámico entre las dimensiones interiores y exteriores del actor, en donde sus actividades físicas, sus desplazamientos, sus silencios, sus inmovilidades y sus palabras son manifestaciones de ese todo conductual y psicofísico. Las palabras para Serrano son extensiones conductuales que se desenvuelven en las oposiciones conflictivas de una situación dramática; la acción dramática es el todo que articula cada uno de los componentes de esa estructura conductual-

situacional. En su territorio las palabras no son independientes a esa estructura y no contienen en sí mismas otro tipo de acciones.

Para Actuación I y II, por el contrario, la acción dramática al parecer se instala solo en el hacer-decir de los actores y no la concibe como un todo estructural, además la piensa técnicamente en diferentes dimensiones de ese accionar-hablar al nombrarlas como las acciones físicas y las verbales. En la construcción y encarnación de conductas conflictivas que propone Serrano esta separación de lo físico y lo verbal simplemente no tiene sentido. Esta podría más bien dificultar el camino técnico hacia la integración del esquema psicofísico y las posibilidades de profundidad de su compromiso dramático.

7.1.2.3 La lógica temporal de múltiples procesos o de procesos en paralelo

Un último y trascendental elemento en el que se diferencian asincrónicamente estos tres territorios, obedece a la forma en cómo piensan el tiempo con el que se debe contar para un determinado proceso, y la profundidad que se puede alcanzar en esas escogencias específicas que se elaboran sobre una determinada organización temporal.

La propuesta que tienen los programas de Actuación I y II sobre llevar paralelamente al aprendizaje de la técnica actoral otros procesos vinculados con otro tipo de lenguajes escénicos o campos epistémicos distantes del trabajo con la estructura dramática, es algo que desde la perspectiva pedagógica de Serrano podría llegar a ser contraproducente.

Serrano considera que para que una conducta conflictiva sea orgánica, vivencial y consistente se debe de trabajar intensamente a partir de muchas improvisaciones, idas y venidas sobre las situaciones, replanteamientos estructurales luego de que se encuentren determinados hallazgos en el juego, que se lleven a cabo muchas hipótesis de acción sobre los conflictos y la construcción del entorno, entre otros. Difícilmente esto se podría alcanzar en el aprendizaje si en medio de este proceso hubiese otros dos procesos abiertos que no tienen mucho que ver con el viaje técnico de lo dramático y de la encarnación de las conductas.

En cierta forma la propuesta de exploración y ampliación creativa que los programas de Actuación I y II plantean, compite con la asimilación, el desarrollo y el manejo de una praxis técnica específica, en cuanto al tiempo como recurso específico. Esto sobre todo si se le ve o se le piensa en contraste con la perspectiva epistémico-metodológica de Serrano.

Por ejemplo, en la propuesta de Serrano, solo la transformación del sujeto-actor inicial hacia el sujeto escindido del primer núcleo de trabajo implica una inversión de tiempo importante en términos de proceso: juegos, improvisaciones, articulación de praxis, indicaciones y contraindicaciones, aproximación al entorno, trabajo con los pre-conflictos, etc. La aparición de un proceso paralelo en medio de estas transformaciones puede dispersar o debilitar las energías y concentraciones sobre los procesos psicofísicos sutiles y arduos mediante las que se llevan a cabo. La posibilidad de despertar y producir un compromiso psicofísico sobre estructuras de sentido ficticias, depende de la intensidad del proceso en el que se desarrolle la praxis específica que opere sobre dicho compromiso.

En términos temporales la propuesta de Serrano considera que el tiempo debe de organizarse en un proceso único que vaya acompañando y potenciando el tránsito orgánico entre el actor y sus posteriores transformaciones psicofísicas hasta llegar a convertirse en sujeto dramático.

El programa de Actuación II, por el contrario, abre la posibilidad de manejar tres procesos: uno sobre actuación y estructura dramática, otro sobre exploración interdisciplinaria y otro sobre la dramaturgia actoral y la creación performática. Lo hace además acomodando estos tres caminos en un periodo de cinco meses.

De todas las asincronías que podríamos encontrar entre estos tres territorios, sin duda, la manera en cómo se concibe el tiempo para que se generen aprendizajes significativos en términos técnicos, es en definitiva la principal.

7.1.3 Comportamiento de los dominios

Como se puede apreciar en las imágenes (figura No. 59 y figura No. 60)⁶, los diseños cartográficos de los programas de Actuación I y II en relación con el de la propuesta de Serrano comparten un comportamiento que le da bastante relevancia al dominio vincular, en el sentido de que este dominio organiza de

⁶ Los dominios del paradigma de Pricco (2015) los hemos visualizado a partir de zonas de color, las cuales nos parecen la forma más adecuada para integrarlos gráficamente a los diseños cartográficos. Entendemos a cada uno de los dominios como procesos que muchas veces pueden entrecruzarse o funcionar de manera yuxtapuesta, ya que efectivamente responden a eso: subprocesos que componen el gran viaje que se establece en el desarrollo de una determinada labor teatral, en este caso de aprendizaje.

Para esto hemos utilizado una categorización por colores correspondiente a cada dominio: el azul claro para el dominio vincular, el rojo para el dominio estructural, el amarillo para el dominio morfológico y el verde para el dominio dramaticidad.

Las zonas por color señalan la manera en cómo se organiza el proceso de aprendizaje de la actuación de acuerdo a las características de los elementos que las configuran, en términos de que sobre ciertos componentes técnicos o conceptuales opera con más intensidad un determinado dominio que otro, permitiendo de esta manera observar cómo se expresa el paradigma de Pricco en la estructura de cada mapa.

A partir de las concatenaciones de los dominios podemos también establecer comparaciones entre los diferentes territorios de acuerdo a ese comportamiento procesual que nos permite identificar el marco categorial de Pricco.

manera transversal casi todo el proceso de aprendizaje establecido en cada uno de los territorios de este bloque.

Figura No. 59. Comportamiento de los dominios en el mapa de Actuación I

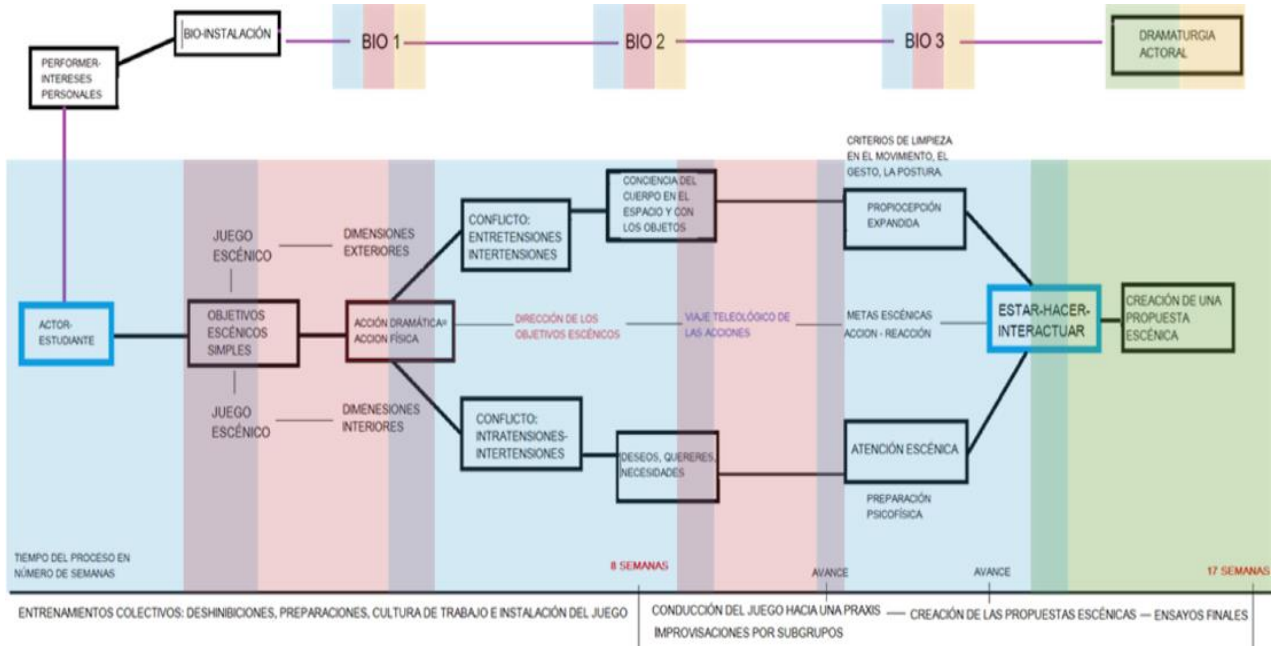
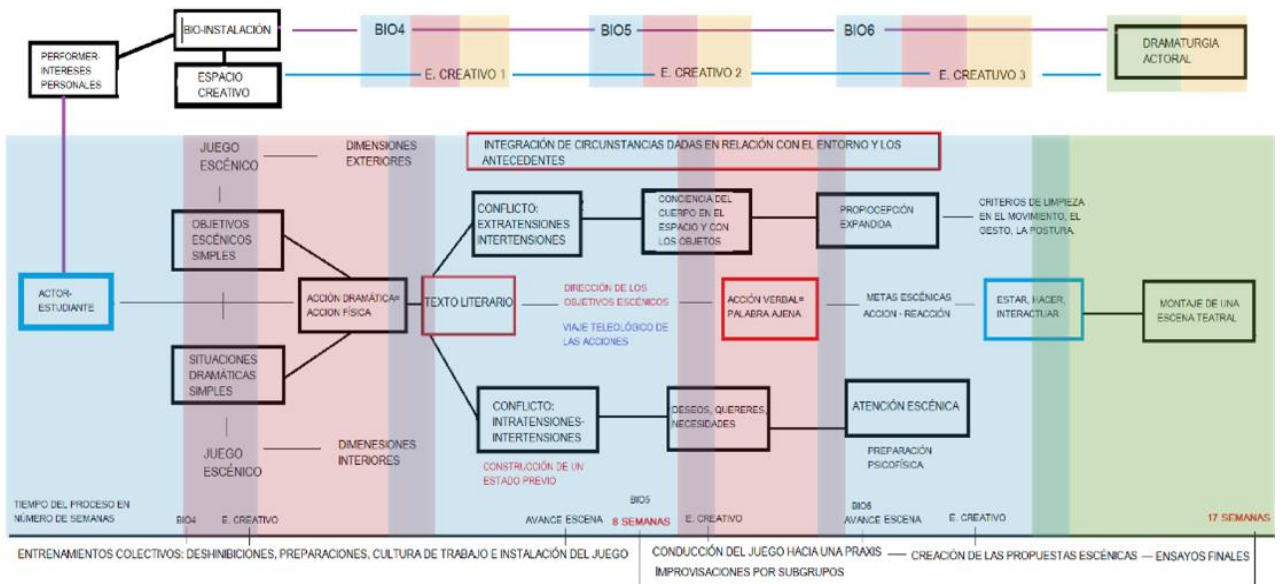


Figura No. 60. Comportamiento de los dominios en el mapa de Actuación II



(D. Vincular: azul claro - D. Estructural: rojo claro - D. Morfológico: amarillo - D. Dramaticidad: verde)

Recordemos que el dominio vincular obedece al desarrollo del juego como praxis y como base para construir una red de interacciones entre los actores, tanto a lo interno como a lo externo de la ficción, sobre la cual se desarrollará la organicidad y consistencia del sostenimiento del convivio.

De igual forma, en los tres territorios de este bloque el dominio estructural aparece como momento bisagra entre subprocesos vinculares, en cuanto a una revisión, reordenamiento o re-direccionamiento de las dinámicas lúdicas. En los programas de Actuación I y II este dominio tiene un poco más de presencia en medio del viaje vincular debido al carácter teleológico de sus elementos técnico-conceptuales y la lógica de avance del montaje de las escenas o ejercicios finales.

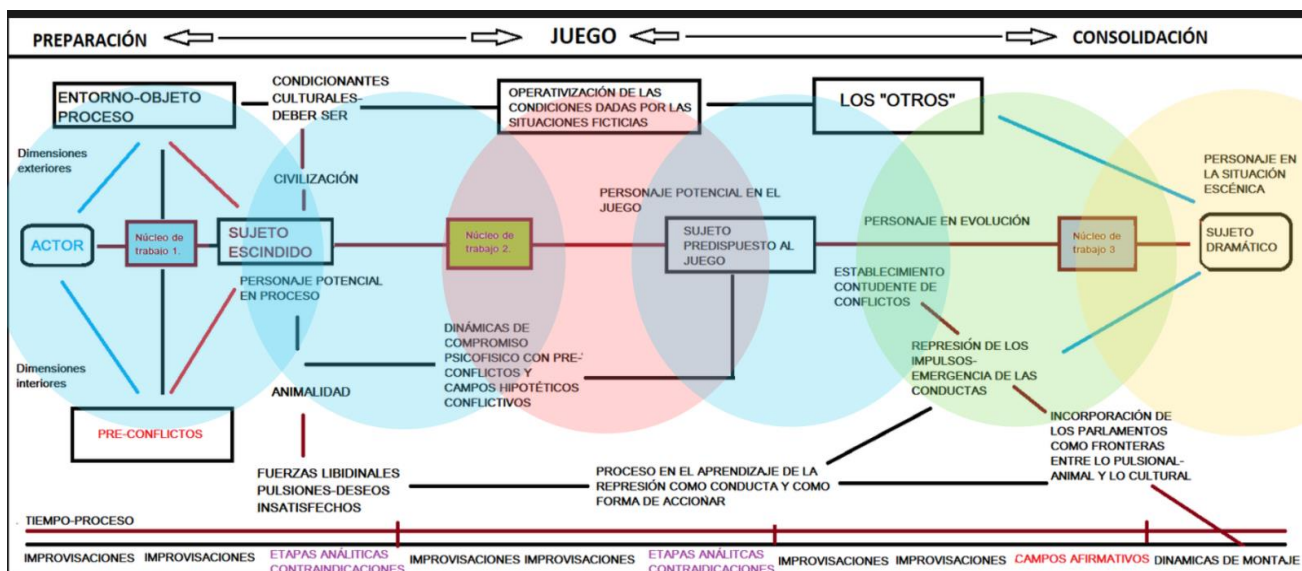
Sin embargo, en cuanto a la creación de escenas, para los programas de Actuación I y II el objetivo no es desembocar en un determinado resultado morfológico, sino más bien en lograr que el dominio dramaticidad se constituya de manera consistente y contundente de acuerdo al carácter teatral o tensional de cada ejercicio. Todavía en estos dos cursos el tipo de lenguaje o de resultado artístico no es una preocupación o un objetivo a conseguir. En ese sentido, comparte con la propuesta de Serrano el hecho de que, en todo caso, lo morfológico sólo puede aparecer después de que el dominio dramaticidad se ha logrado alcanzar mediante una correcta y potente sincronía entre lo vincular y lo estructural.

En el diseño cartográfico de la propuesta de Serrano el dominio morfológico se instala sobre una plataforma sólida compuesta por una poderosa presencia del

dominio vincular y un amarre medular del dominio estructural que dan como consecuencia la manifestación psicofísica y conductual de la dramaticidad en el trabajo actoral. El comportamiento de los dominios en la cartografía de Serrano tiene una alta compatibilidad con el tipo ideal que Pricco plantea en su paradigma, respecto a la organización de procesos de creación o aprendizaje que este autor encuentra como la más idónea dentro de sus planteamientos teóricos. En este tipo ideal lo morfológico debe de aparecer como el último paso en donde se funden todos los demás dominios como una estructura procesual consistente en la constitución y el mantenimiento del convivio teatral.

Desde la perspectiva de Serrano, se establece que solo se podría hablar de montaje estético de estilos y marcajes cuando primero se haya alcanzado esa sincronía procesual, psicofísica y encarnada en los cuerpos de los actores. Antes de que eso suceda, difícilmente lo morfológico sea una consideración técnica, epistémica o metodológica.

Figura No.1. Comportamiento de los dominios en el mapa de Serrano



(D. Vincular: azula claro - D. Estructural: rojo claro - D. Morfológico: amarillo - D. Dramaticidad: verde)

De acuerdo a lo anterior, en los programas de Actuación I y II encuentran una sincronía importante en relación con la propuesta de Serrano según este comportamiento de dominios que observamos en las imágenes (figura No. 59, figura No. 60 y figura No.1).

Ahora bien, en cuanto a lo que ya habíamos señalado sobre los otros subprocesos que estos programas establecen de manera paralela al proceso central de aprendizaje técnico-conceptual, y con los que la propuesta de Serrano entra en tensión en términos de los recursos sobre el tiempo y la profundidad de la asimilación, estos cursos también tienen otro comportamiento paralelo sobre los dominios.

En el desarrollo de las “BIOinstalaciones” y las propuestas interdisciplinarias llamadas como “Espacio creativo” sí se manifiesta la búsqueda de lo morfológico, en el sentido de que lo que se persigue en estos procesos paralelos no es necesariamente un camino técnico sobre la actuación sino más bien la emergencia de un lenguaje de creación personal, performático y libre. Estos otros subprocesos articulan de alguna manera los dominios vincular, estructural y morfológico como ejes a partir de los cuales se llevan a cabo la creación e investigación de ese lenguaje performático propio. Estas pesquisas creativas implican tanto operaciones que se acercan al aprendizaje de la actuación como a las operaciones de creación o puesta en escena, de ahí que estos subprocesos

tengan un comportamiento sobre los dominios muy distinto a todos los otros procesos de los demás programas del modelo formativo de la EAD, incluso.

Efectivamente, tanto en las BIOinstalaciones como en el Espacio creativo, el dominio dramaticidad debe llegar a desarrollarse según lo que Actuación I y II quieren lograr en el estudiantado a través de estos otros caminos alternativos, pero este dominio aparecerá mucho más al final cuando las operaciones de búsqueda morfológica se hayan sincronizado con los procesos vinculares y estructurales. Como vemos, este tipo de comportamiento en los procesos es más propio de las dinámicas de creación escénica en las que los interpretes pueden tomar distancia de su quehacer y trabajar también a partir de sus propias miradas exteriores, en términos de un determinado interés morfológico a alcanzar. Pricco advierte esta situación para los procesos de enseñanza-aprendizaje de la actuación, cuando señala que lo morfológico no debería ser el dominio guía desde el cual se conduzca una determinada praxis que se enfoque en los principios técnicos de esta disciplina (Pricco, 2015, p. 112).

La opción de sostener estos dos subprocesos paralelos a un proceso central de aprendizaje de actuación teatral es sin duda interesante e innovadora para nuestro contexto. No obstante, la gran pregunta que se genera en torno a ella, desde los planteamientos de Pricco y de Serrano, tiene que ver con la cantidad de tiempo con la que se cuenta para llevarlos a cabo. Aunado a esto, también surge la interrogante sobre la dispersión de la concentración que se pueda generar respecto al desarrollo de los dominios y de un determinado aprendizaje técnico sobre la estructura dramática, cuando en la propuesta de estos programas se

deben desarrollar en simultáneo procesos con distintos objetivos de aprendizaje que se alejan de la apropiación técnica de lo dramático. ¿Cuál es el tiempo que requiere un estudiante-actor para lograr una apropiación significativa de un solo camino técnico actoral? ¿Puede un estudiante-actor experimentar un aprendizaje significativo desde varios caminos técnicos llevados a cabo en simultáneo?

Como un último apunte respecto a la dinámica de comportamiento de dominios que tienen los programas de este bloque podemos encontrar que, en relación con los antecedentes de esta investigación, dichas cartografías comulgan epistémicamente con la vertiente psicofísica. Los programas de Actuación I y II son cercanos a los planteamientos del último Stanislavski, Meyerhold, Grotowski, Barba, Chejov, Oida, y más actualmente con los estudios de performance. Evidentemente, en la constitución conceptual y técnica de estas cartografías no transita ningún elemento cercano a las vertientes más psicológicas pertenecientes a las matrices inspiradas en el primer Stanislavski o los planteamientos de Lee Strasberg.

7.2 Segundo bloque – Actuación III y IV (versión A)

7.2.1 Sincronías

7.2.1.1 Sostenimiento de una praxis como eje transversal del aprendizaje: estructura dramática y análisis activo

Los programas de estos cursos comparten una sincronía importante con la propuesta de Serrano debido a la mayoría de elementos técnicos y procesuales que los componen. Para estos tres territorios es fundamental el desarrollo de una praxis que emerja del juego con la estructura dramática y el análisis activo de las

situaciones, las relaciones o los personajes (según lo vimos enunciado en los contenidos, los objetivos y las actividades de estos programas). Debido a esto, para los programas de Actuación III y IV (versión A), de hecho, el realismo no obedece a un marco de autores o de estilos a desarrollar, sino que este más bien funciona como una herramienta didáctica con la cual aproximar a las personas estudiantes a las herramientas y principios técnicos del trabajo actoral, pero en este caso pensando en el realismo incluso como experiencia cercana a los regímenes de realidad y vivencias de los participantes en el proceso.

Serrano piensa el realismo de manera similar, en el sentido de que también lo considera como un lugar más adecuado en términos de lenguajes teatrales desde donde emprender el aprendizaje orgánico y consistente de la actuación teatral como una disciplina técnica que sea eficiente en su convencimiento y en el sostenimiento del convivio. Para Serrano el realismo es una herramienta didáctica en el aprendizaje de la actuación porque este puede ser conducido como una experiencia de juego que es cercana a los regímenes de realidad y vivencia que en principio les son cercanos a los actores y las actrices en formación.

Por otro lado, de entre todos los programas del modelo formativo de la EAD estos dos son los que plantean un único proceso que se va adquiriendo mayor complejidad en el desarrollo de las escenas y los elementos de la estructura dramática a dominar. Este único proceso se compone de tres núcleos distintos en donde van siendo articulados múltiples elementos técnicos sobre las situaciones o los personajes con tal de que las personas estudiantes puedan encontrar organicidad y consistencia a través de la práctica sostenida del análisis activo y la

ejecución de acciones. En cierta forma los programas de Actuación III y IV (versión A) se acercan a la noción de desarrollo de conductas propuesta por Serrano en el sentido de que su interés es que ese único proceso genere determinadas transformaciones en los estudiantes-actores en términos psicofísicos, mediante una práctica continua con los mismos elementos de trabajo actoral durante todo el tiempo de aprendizaje.

Además para estos cursos el conocimiento debe de generarse sobre todo en medio de esas prácticas, juegos e improvisaciones, haciendo que la herramienta del análisis activo llegue a sus máximas consecuencias. En la técnica de desarrollo de las conductas escénicas que propone Serrano ese mismo análisis activo es vital.

7.2.1.2 Primero los procesos de identificación, luego los de caracterización: enfoque sobre la vivencia y no sobre la forma

Estas tres territorialidades no contemplan tampoco la necesidad de intelectualizaciones o análisis de mesa donde se establezcan líneas de acciones pre-establecidas y categorizadas según una determinada dirección y resultado.

La organización de los procesos de “identificación” y “caracterización” que los programas de Actuación III y IV (versión A) establecen es muy similar a lo que plantea Serrano respecto a cómo deben de desarrollarse dichos procesos. Los tres territorios comparten el hecho de que debe haber primero un gran e intenso proceso que se enfoque en las dinámicas de identificación que el actor hace consigo mismo, su personaje, los antecedentes, el entorno, las circunstancias

condicionantes, las hipótesis conflictivas, las relaciones con los otros, etc., para después de que todo esto se consolide se pueda entonces contemplar la posibilidad de que se particularice la exterioridad conductual de los actores-personajes.

Los procesos de caracterización y particularización de los gestos, las maneras y la fisicalidad de los personajes no deben de considerarse hasta que psicofísicamente los estudiantes-actores estén plenamente comprometidos con las hipótesis conflictivas de las escenas o los ejercicios. La forma exterior de los personajes debe de contemplarse como un proceso posterior y cercano a las dinámicas de montaje.

Tanto en Serrano como en las cartografías de estos dos cursos se tiene la claridad de esta operación técnico-pedagógica. Realmente el proceso de enseñanza aprendizaje de la actuación teatral debe ser poderosamente intenso en las etapas en las que se desarrolla la identificación, lo cual tiene que ver con el desarrollo vivencial de las conductas, las posibilidades de encarnación y la fuerza del dominio vincular. Las etapas de caracterización, por consiguiente, se sitúan más en el plano de los dominios morfológicos y estructurales, en cuanto a la definición y depuración de las formas, por lo tanto, estas deben de posicionarse en los momentos finales del proceso.

7.2.1.3 Construcción de un estado previo: pre-conflicto, pre-situación y escisión animalidad-condiciones civilizatorias

Como otro elemento sincrónico entre las cartografías de estos programas y la propuesta de Serrano, puede reconocerse que el viaje de los contenidos y las actividades se articula en tres momentos nucleares donde el proceso va encontrando ciertos saltos cualitativos respecto a su complejidad. Esto es similar en las tres propuestas metodológicas como pudimos observar en sus cartografías (figuras No. 24 y No. 38).

Tanto en los programas de Actuación III y IV (versión A) como en los planteamientos de Serrano es fundamental que, a partir de estos tres núcleos de trabajo, el sujeto actor atraviese distintos estados cognitivos, psicofísicos, orgánico-biológicos, entre otros, hasta llegar al personaje o en el caso de la matriz epistémica de Serrano al sujeto dramático. En ese sentido, para los tres territorios de este bloque es imprescindible que el actor aprenda a construir e introducirse en un estado previo a la escena, pre-conflictivo y pre-situacional, de auto-escucha y auto-reconocimiento desde el cual pueda ir incorporando los antecedentes y los posibles conflictos a jugar.

Luego de que ese actor en un primer núcleo aprenda a situarse en ese estado pre-conflictivo, pueda posteriormente consolidar una praxis sobre el juego, la evolución del personaje y la conducta en los siguientes dos núcleos de trabajo donde el sujeto dramático va emergiendo, como está establecido en la propuesta de Serrano y de alguna manera en los programas de Actuación III y IV (versión A).

Sobre lo anterior los tres territorios también se enfocan en que los actores puedan incorporar en todos estos procesos las fuerzas impulsivas y libidinales

pertencientes a las dimensiones del esquema psicofísico, pensadas desde “los deseos, los querereres y las necesidades”, que funcionen como motores del desarrollo conflictivo de las conductas.

La perspectiva que plantean los programas de este segundo bloque sobre la tridimensionalidad de los personajes, como criterio técnico con el cual los estudiantes-actores deben de guiarse, empata de manera importante con la evasión sobre lo teleológico que Serrano advierte en su planteamiento sobre el desarrollo de conductas a partir de sujetos escindidos y en evolución respecto de sus propios conflictos. Esta complejidad interdimensional de los personajes o de los cuerpos comprometidos psicofísicamente con una situación dramática, supone una superación del aprendizaje de la actuación que va más allá del desarrollo de objetivos, líneas de acciones o enunciación correcta de textos. El objetivo de las tres cartografías en ese sentido es el de que la encarnación actoral sea una realidad técnica, que sea aprendida a través de herramientas y de manera procesual, pero que no parta de las mismas categorías stanislavskianas cercanas a una visión teleológica.

Incluso la forma en cómo se evalúan los procesos en los programas de Actuación III y IV (versión A) manifiesta esa necesidad intrínseca en la propuesta, de acuerdo a la concepción sobre el aprendizaje actoral que se relaciona con esas etapas de transformación de los sujetos, las cuales implican la posibilidad de que las escenas o situaciones sean encarnadas más allá de un resultado estético o estilístico. Estos cursos enuncian un dispositivo de evaluación que no se proyecta sobre los resultados, sino que, por el contrario, se enfocan en el monitoreo de los

procesos y la calidad que vienen alcanzado. El cruce epistémico de este tipo de decisiones metodológicas con los planteamientos de Serrano es más que evidente.

7.2.1.4. Organización del tiempo sobre un único proceso

Por último, la sincronía sobre el concepto del tiempo que tienen estas tres cartografías (figuras No. 24 y No. 38) en relación con el desarrollo de un adecuado proceso de aprendizaje de actuación, es sin duda bastante cercana. Para Serrano el tiempo de construcción de las conductas y del tránsito del actor hacia el sujeto dramático implican una inversión de tiempo generosa según la humanidad y los comportamientos orgánicos de los actores como cuerpos vivos y contradictorios. Esto quiere decir que en su matriz epistémica las dinámicas de montaje, marcaje y depuración exterior sólo podrían llegar luego de que el sujeto dramático emerja de manera consolidada, en pleno dominio de toda la estructura.

La propuesta temporal que más se acerca a esta concepción de entre todos los programas de la EAD es la de Actuación III y IV (versión A) de acuerdo a como está enunciada en sus cronogramas. Desde la semana uno de estos programas el proceso se proyecta sobre el tránsito que las personas estudiantes deben de recorrer para construir la tridimensionalidad de sus personajes en los contextos de determinadas escenas, con una práctica sostenida y continua de improvisaciones y manejo de análisis activo en función de las situaciones de dichas escenas. Las dieciocho semanas se dedican única y exclusivamente a que la praxis se convierta en el vehículo de conocimiento y apropiación técnica.

7.2.2 Asincronías

7.2.2.1. La lógica de montaje y sus avances: un eje transversal de todo el modelo formativo de la EAD

El nivel de sincronía entre estos programas y la propuesta de Serrano es bastante alto, sin embargo, es posible encontrar un elemento asincrónico entre ellos en relación con la estructura de tiempo en el que están contenidos los cursos y que los empuja a buscar un determinado resultado escénico para una muestra final con público, antes quizá de que los diferentes núcleos de trabajo hayan encontrado una adecuada evolución.

La lógica de montaje y de producción de avances le imprime una determinada presión al proceso enunciado por estos programas, los cuales hacen todo lo posible por no entrar en una dinámica resultadista, pero que termina llevándolos irremediablemente a dinámicas de montaje en un promedio de dos meses, la cual apura todos los otros procesos de “identificación y encarnación” que se están llevando a cabo en cada uno de los núcleos y las transformaciones de los estados de compromiso psicofísico.

En la propuesta de Serrano el tiempo debe de invertirse intensamente en la evolución técnica y experiencial de los tres núcleos de trabajo que producen la preparación del sujeto dramático. El objetivo es que todos los pasajes de transformación de los estudiantes-actores se lleven a cabo de manera adecuada en términos de que su encarnación sea orgánica, consistente y efectiva, sobre todo para ellos mismos en cuanto a la vivencia plena de sus conductas.

Efectivamente, para Serrano el montaje, el marcaje o el ensamble de lo eminentemente estético no debería apurar bajo ninguna circunstancia los procesos de aprendizaje, asimilación y apropiación de la praxis, los juegos y las herramientas técnicas. En la propuesta de Serrano “los avances” no pueden determinarse de manera tan rígida respecto a una fecha límite, sino que estos deben de presentarse por la correcta conducción y evolución de los procesos, sobre todo los de los primeros núcleos los cuales son fundamentales para que los actores aprendan a ingresar a esa segunda naturaleza escénica, que en principio supone el primer obstáculo o bloqueo para que el esquema psicofísico se comprometa con determinadas estructuras conflictivas de ficción.

7.2.2.3. Comportamiento de los dominios

Los dominios de Pricco (2015), en el sentido ideal planteado por este autor, encuentran una sincronía directa con la manera en que Serrano concibe un proceso de aprendizaje o de creación actoral, esto en cuanto a la centralidad que le entregan los dos autores al dominio vincular como la senda que debe guiar el tránsito hacia el dominio dramaticidad. Los dos autores, a su vez, entienden los dominios estructurales y morfológicos como subprocesos o elementos relevantes para conducir el material orgánico hacia un determinado fenómeno escénico, que sea susceptible de ser mostrado múltiples veces. No obstante, ese material orgánico primero debe de ser encontrado y desarrollado en un sistema vincular de cuerpos participantes que pueda devenir en una urdimbre de tensiones dramáticas efectivas y eficientes en el sostenimiento de un convivio más allá de formas, estilos y efectos estéticos.

Las sincronías que se presentan entre los programas de Actuación III y IV (versión A) y la propuesta de Serrano se expresan incluso en el comportamiento de los dominios que encontramos también en sus territorios. Efectivamente, como podemos ver en las imágenes (figura No. 61 y figura No. 62) estos cursos le entregan una centralidad importante a las dinámicas vinculares en su tránsito hacia la construcción de dramaticidad, teniendo como momento bisagra en la mitad de sus procesos determinadas revisiones o replanteamientos estructurales sobre las investigaciones e improvisaciones escénicas. Es decir, las cartografías de Actuación III y IV (versión A) son compatibles con el paradigma tipo ideal de Pricco (2015, p.117), en cuanto a que también conciben al dominio vincular como el eje rector de toda la experiencia de aprendizaje, desde el cual, además, se comprende el funcionamiento de los otros dominios en el proceso técnico-vivencial de la actuación.

Figura No. 61. Comportamiento de los dominios en el mapa de Actuación III [versión A]

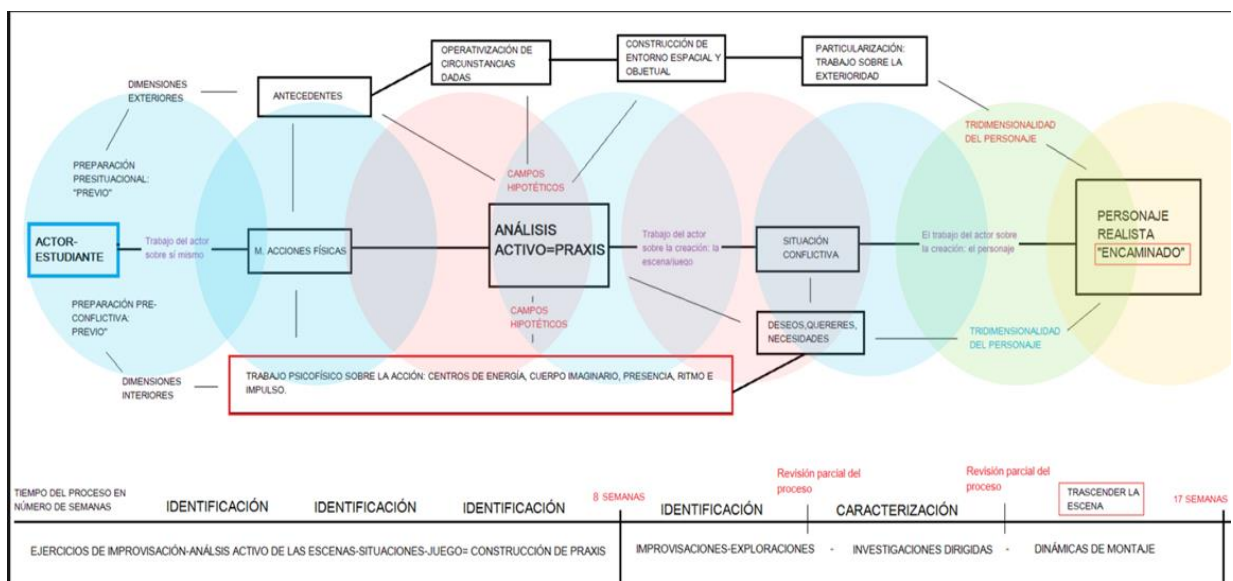
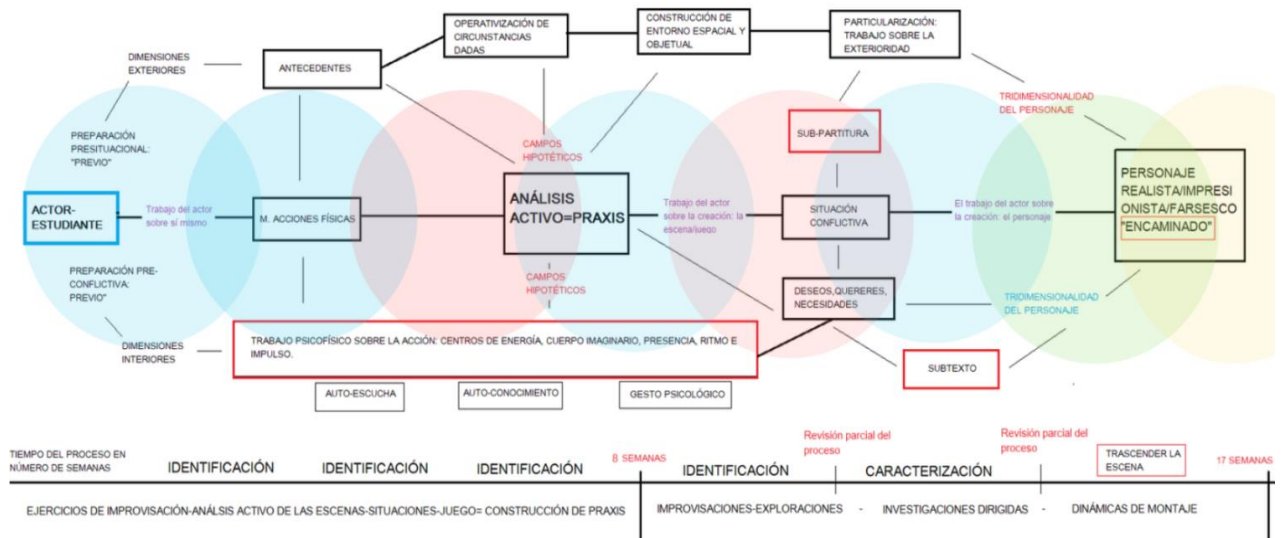


Figura No. 62. Comportamiento de los dominios en el mapa de Actuación IV [versión A]



D. Vincular: azul claro - D. Estructural: rojo claro - D. Morfológico: amarillo - D. Dramaticidad: verde

De la misma forma en cómo se expresa en la cartografía de Serrano el dominio morfológico en los territorios de Actuación III y IV (versión A) obedece a la etapa final de todos los procesos. En esta etapa final, deben de converger cada uno de los dominios como si esta etapa fuese una síntesis de todos los elementos.

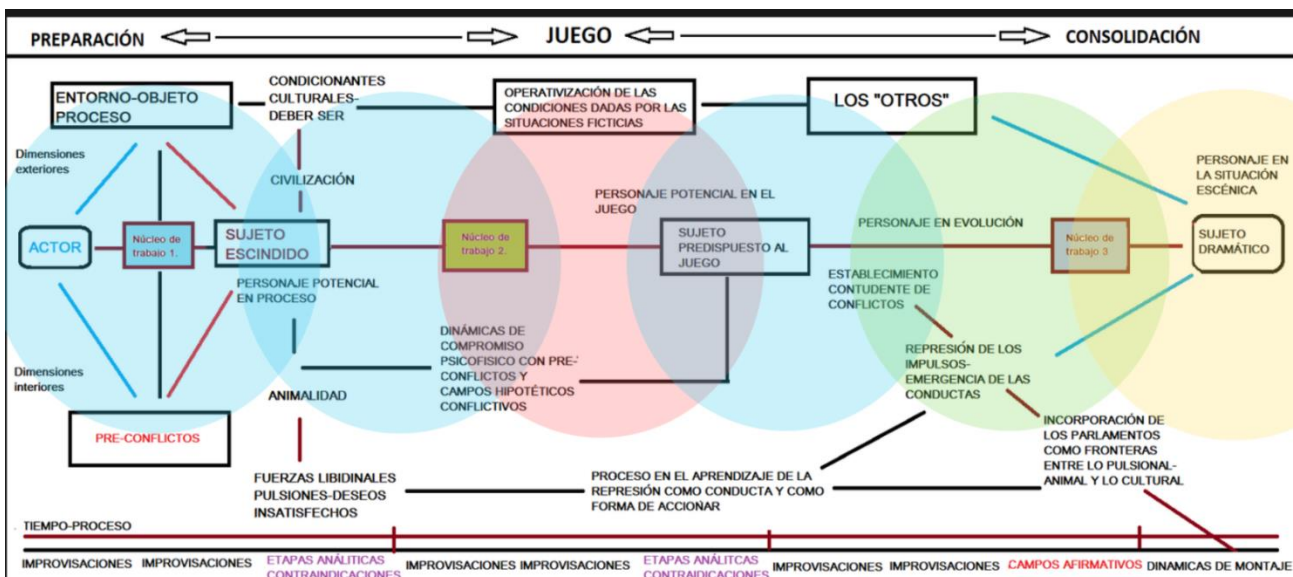
Es importante señalar acá que este tipo de comportamiento de los dominios supone que, según lo revisamos en las concepciones sobre la actuación teatral que Pricco plantea en su marco categorial, los procesos de aprendizaje actoral se proyecten sobre una praxis que conduzca hacia la encarnación de las situaciones y los personajes; preocupándose por la intensidad, organicidad y consistencia en las interacciones de los cuerpos comprometidos y posicionados hacia la seducción de la audiencia.

Este comportamiento ideal de los dominios, implica que la vincularidad sea la base de todas las experiencias y el espacio donde se generan los dispositivos de tensión, seducción y co-constitución de la realidad escénica, teniendo como objetivo central el mantenimiento del convivio y no solo la representación, reproducción o establecimiento de un “lenguaje artístico-estilístico”.

Los programas de Actuación III y IV (versión A) junto con la propuesta de Serrano comparten con Aldo Ruben Pricco una visión similar sobre la organización de los procesos de aprendizaje o de creación de fenómenos teatrales dramáticos, los cuales se centran en una concepción de la actuación que va más allá del manejo de las palabras, de un sistema de gestos, de una línea de acciones o estados energéticos, o, de una estructura de marcajes y composiciones. El tipo de actuación que se aprende a través de la explotación intensa de los procesos vinculares, como las improvisaciones y exploraciones llevadas a cabo mediante el análisis activo, implica la apropiación de determinadas herramientas técnicas que produzcan el compromiso psicofísico en conductas conflictivas, las cuales puedan funcionar como dispositivos que incidan de manera efectiva en los aparatos perceptivos de los espectadores.

El dominio dramaticidad en el fondo es el objetivo fundamental de los programas de estos cursos, de ahí se comprende su fuerte apuesta por el desarrollo del dominio vincular. Sin embargo, para lograrlo estos programas deben luchar al mismo tiempo con las estructuras temporales y las dinámicas de montaje de espectáculos-muestras finales a las que los restringe el modelo general de la EAD.

Figura. No. 1. Comportamiento de los dominios en el mapa de Serrano



D. Vincular: azula claro - D. Estructural: rojo claro - D. Morfológico: amarillo - D. Dramaticidad: verde

De igual forma, como un último punto respecto a la dinámica de comportamiento de dominios que tienen los programas de este bloque podemos encontrar que, en relación con los antecedentes de esta investigación, dichas cartografías también comulgan epistémicamente con la vertiente psicofísica. Los programas de Actuación III y IV (versión A) son cercanos a los planteamientos del último Stanislavski, Meyerhold, Grotowski, Barba, Chejov, Adler y Meisner (inclusive). Evidentemente, en la constitución conceptual y técnica de estas cartografías no transita ningún elemento cercano a las vertientes más psicológicas pertenecientes a las matrices inspiradas en el primer Stanislavski o los planteamientos de Lee Strasberg (psicologías complejas, monólogos interiores, transiciones emocionales y memorias emotivas). Para estos programas el entrenamiento psicofísico está directamente relacionado con el desarrollo, apropiación y ejecución de elementos fundamentales de la técnica actoral.

7.3 Tercer bloque Actuación III y IV (versión B).

7.3.1 Sincronías

7.3.1.1. El juego y el ritual: componentes de una posible praxis

Los programas de estos cursos tienen pocos elementos que se sincronizan con la propuesta pedagógico-actoral de Serrano. De acuerdo a sus cartografías podemos observar y reconocer lo disímiles que son sus territorios. Sin embargo, pese a esta situación, es posible encontrar por lo menos algún elemento en común.

Para estos programas también es importante viabilizar el proceso de aprendizaje desde la noción del juego y el ritual, lo cual podría reconocerse como esa posible sincronía con la propuesta de Serrano que queremos señalar. Esto se traduce quizá en las dinámicas de exploración e improvisación que aplican estos programas para crear las escenas con las que se evaluará al estudiantado. Este elemento puede asociarse con el hecho de que dicha noción implica, en el territorio de estos cursos, la necesidad de que se genere una praxis actoral lúdica que permita encontrar los caminos en los cuales se puedan construir actoralmente los ejercicios finales. Son sobre todo esas etapas previas al montaje de las escenas finales donde se hace presente con más fuerza este elemento, pues no todos los procesos de estos cursos están guiados por dicha noción.

Este elemento sobre el juego y el ritual también está presente en la matriz epistémica de Serrano como uno de los fundamentos clave para el desarrollo adecuado de procesos de aprendizaje de la actuación teatral, sobre todo por el valor que este autor le otorga al espacio de la improvisación como locus del

conocimiento y la técnica. Los programas de Actuación III y IV (versión B) tienen también el objetivo de conducir ciertas labores en cuanto al desarrollo psicofísico de los estudiantes-actores sobre la base del juego y la experiencia ritualista de lo escénico, aunque esto no se plasme en todas las etapas de sus propuestas metodológicas.

Este elemento sobre el juego y el ritual es el único encuentro sincrónico directo que se establece con la propuesta de Serrano en la enunciación que realizan estos programas a través de las herramientas técnicas que buscan enseñar, la forma en cómo organizan el proceso, los tipos de ejercicios y los contenidos, y la estructuración de las etapas de trabajo. Fuera de eso, las diferencias son radicales.

7.3.2 Asincronías

7.3.2.1. Separación epistémica de la teoría y la práctica en el hacer actoral

La principal asincronía que se presenta entre estos programas y la cartografía de la propuesta de Serrano tiene que ver con el hecho de que los programas de Actuación III y IV (versión B) separan en dos dimensiones, una teórica y otra práctica, las actividades, los contenidos y las herramientas técnicas del proceso de aprendizaje. En el contexto de estos territorios se plantea que ciertos conocimientos y conceptos deben de comprenderse primero en el plano teórico, para que luego sea posible encontrarles un sentido técnico en las ejecuciones escénicas y la asimilación técnica. Según estos programas, la praxis debe primero llenarse con la comprensión intelectual de los mecanismos, rudimentos y

principios que se establecen teóricamente sobre esa misma praxis, para que esta tenga la posibilidad de ser efectiva y consistente. O sea, que los estudiantes-actores primero deben entender teóricamente aquello que luego practicarán y experimentarían en el plano del hacer, como si el manejo mental de ciertos conceptos pudiese ofrecer la posibilidad de generar un dominio más potente sobre la técnica en las ejecuciones.

Esta separación entre teoría y práctica se relaciona, a su vez, con otra separación que estas cartografías plantean: la del cuerpo y la mente en el esquema psicofísico de las personas estudiantes.

La separación del cuerpo y la mente en los programas de Actuación III y IV (versión B) opera como un dispositivo metodológico y didáctico que supone que determinados procesos se llevan a cabo en la mente y otro tipo de procesos distintos en el cuerpo. Esta es una característica central de la tendencia basada en la interpretación psicológica del trabajo del actor que tienen estos programas al plantearse el aprendizaje actoral desde el desarrollo de psicologías complejas, memorias emotivas y sensoriales, monólogos interiores, separación de cuarta pared y los análisis sígnicos de los textos.

Como puede apreciarse en los mapas de estos programas, esta separación entre teoría y práctica conduce, legítima y válida la separación de mente y cuerpo. En las metodologías de tipo tendencia de interpretación psicológica no se comprende el esquema psicofísico como un todo dinámico entre las dimensiones interiores y exteriores del actor. En este tipo de metodologías se produce una concepción del

trabajo actoral que considera que un flujo interno de pensamientos, recuerdos e imágenes son las que conducen de manera prioritaria el tránsito de las emociones y la expresividad del cuerpo hacia el exterior. Este flujo psicológico sería el que sostiene todo el trabajo actoral desde el interior, y que por lo tanto el actor debe entrenarse en controlar y generar “las transiciones” entre su adentro y el afuera, respecto a las reacciones psicológicas que tenga de los impulsos exteriores y de sus propias imágenes internas.

Efectivamente, la propuesta de Serrano y el diseño cartográfico que hemos creado sobre ella no contienen un solo elemento de interpretación psicológica que separe los procesos interiores de los exteriores, sino que más bien los comprende en una intensa interconexión que converge en el desarrollo y evolución de las conductas como el funcionamiento de un esquema psicofísico complejo y dinámico. Plantear la enseñanza y el aprendizaje de la actuación, desde la perspectiva de Serrano, implica desarrollar en los cuerpos la capacidad para comprometerse con determinadas circunstancias de una ficción desde la totalidad integral del esquema psicofísico y de acuerdo a eso, por lo tanto, la superación del esquema mente-cuerpo-emoción. Desde el territorio de este autor es muy difícil aprender a encarnar conductas como dispositivos tensionales escénicos si estas se vivencian desde una mente que se distancia del cuerpo, en procesos que se asumen como superpuestos y no como yuxtapuestos. En la integralidad del esquema psicofísico todos los procesos motores, endocrinos, neuronales, energéticos y emocionales operan en simultáneo y el actor debe de aprender su oficio desde esa simultaneidad. Serrano a eso le llamó el trabajo sobre las conductas conflictivas.

Ciertamente, esta asincronía se plasma fundamentalmente a través de las líneas de trabajo y aprendizaje teórico que estos cursos plantean. Para Actuación III y IV (versión B) son trascendentales para el aprendizaje de la técnica actoral los análisis de mesa previos sobre las acciones de los personajes y la categorización de estas en esquemas de verbos, la comprensión teórica de las circunstancias dadas de las ficciones a desarrollar, y la investigación sobre las épocas, los signos y los estilos de los textos a montar. En el contexto de estas cartografías todo esto es un trabajo que opera sobre los campos de la mente y los procesos mentales.

Para estos cursos las investigaciones teóricas dan pie a la posibilidad de encontrar y comprender lo técnico en la práctica, de llenar de materiales creativos intelectuales el trabajo que luego debe hacerse en el cuerpo, de nutrir con datos e imágenes las mentes sobre las que se desencadenaran determinados procesos psicológicos que luego darán cuerpo a las emociones. En las propuestas programáticas de estos territorios los trabajos teóricos y los análisis de mesa se sitúan como los pasos que dan apertura al trabajo de las exploraciones e improvisaciones.

En la propuesta de Serrano el proceso funciona al revés. Primero se improvisa, se juega y se descubre de manera muy intensa, y luego se analizan los materiales y se plantean re-estructuraciones de lo hallado, para nuevamente volver al juego desde otro nivel de complejidad.

7.3.2.3. La fragmentación de la acción dramática

Otra de las principales asincronías que se presenta entre estas cartografías se evidencia en la comprensión técnico-conceptual de la acción dramática establecida en los programas de Actuación III y IV (versión B). En estos no se comprende la acción dramática como un todo desde donde se articulan y emergen las conductas a través de todas las dimensiones del esquema psicofísico. Por el contrario, en los programas de Actuación III y IV (versión B) se plantea que existen acciones físicas, acciones verbales y acciones internas que operan en distintas dimensiones (mentales-corporales) y que cada una por su lado contiene un determinado tipo de acción dramática. Esta categorización que separa la acción en distintas unidades en relación con el cuerpo, la voz y el pensamiento, evidencia, a su vez, la perspectiva de separación cuerpo-mente que existe en las matrices epistémicas de interpretación psicológica, relacionadas con las concepciones actorales que se han interpretado de los primeros planteamientos de Stanislavski (1938). Las herramientas técnicas sobre psicologías complejas, imágenes internas, monólogos interiores, memorias emotivo-sensoriales, la cuarta pared, las biografías de personaje, entre otros, son ejemplos de aquello que se trabaja en dichas perspectivas (y que el mismo Stanislavski fue abandonando en la progresión de sus investigaciones).

Contrario a lo anterior, para Serrano es muy difícil que se pueda desarrollar una conducta conflictiva orgánica y convincente si se asume la vivencia de la acción dramática desde trabajos técnicos que la separan y que producen una lógica de disociación del esquema psicofísico en el abordaje de las situaciones y las acciones. Es muy difícil que se produzca un adecuado proceso de encarnación si

el compromiso psicofísico está diseminado en una lógica que en vez de hacer converger todos los elementos hacia un todo conductual los fragmenta asumiendo que estos deben de trabajarse y desarrollarse en campos técnicos de distinto orden, para luego en un proceso de montaje y marcaje buscar la síntesis de todas esas unidades trabajadas-pensadas-estudiadas por separado. Serrano considera que esto fuerza el tránsito de los procesos orgánicos de los actores como cuerpos dinámicos, e instala la posibilidad de que las actuaciones devengan mecánicas, intelectualizadas, excesivamente ensimismadas y emocionales, marcadas por la constante anticipación en las interacciones y el desarrollo de las situaciones. Para Serrano no existen la acción interna ni la acción verbal, justamente por esas mismas preocupaciones.

7.3.2.4. Visualizaciones creativas que conciben previamente los resultados escénicos

Otra de las características asincrónicas que se establece entre estos territorios tiene que ver con los ejercicios que se producen como una concepción previa de las escenas y los personajes que estos cursos plantean como parte del proceso técnico para abordarlas. Es decir, la producción de universos estéticos y creativos que se generan como material artístico que para que funcionen como posibles visualizaciones de los personajes y sus conflictos.

Esto se forja no sólo a través del análisis de la acción en reuniones de mesa previas al trabajo escénico o en documentos teóricos escritos sobre las premisas de los autores, las fuerzas en pugna de las escenas, datos de la época de las obras y los estilos de las mismas, sino que también estas concepciones creativas

preliminares se presentan en ejercicios más de índole de creación escénica o dramaturgica en donde se produzcan los universos estéticos que mencionamos.

Si valoramos desde la perspectiva de Serrano la cantidad de experiencias paralelas o previas al abordaje específico de las escenas o situaciones de acción conflictiva que estos programas plantean, podríamos considerar como innecesarias algunas de ellas e incluso contraproducentes respecto a la intensidad teleológica que le imprimen de manera preliminar a la ejecución o encarnación de las acciones. Todas estas concepciones previas teóricas o práctico-creativas son procesos paralelos que no tendrían relación con la praxis específica que debe de desarrollarse en la exploración e improvisación de las mismas situaciones, articulando y asimilando los componentes de la estructura dramática que las configura. Para Serrano todo proceso previo que intelectualice o conduzca determinada concepción preliminar estilística o estética sobre aquello que aún no se ha vivenciado, podría terminar siendo problemático en cuanto a una pedagogía de la actuación que concretamente conduzca a comportamientos escénicos orgánicos y técnicamente precisos.

7.3.2.5. El realismo como resultado artístico y no como plataforma didáctica

La interpretación que realizan sobre “el realismo” cada uno de estos territorios es, sin duda, otra de las grandes asincronías que entre ellos se presenta. Para los programas de Actuación III y IV (versión B) el realismo funciona como un estilo o lenguaje artístico a ser desarrollado desde la actuación. En la cartografía de Serrano el realismo es fundamentalmente una plataforma o dispositivo didáctico

para el aprendizaje de una técnica sobre el desarrollo de conductas escénicas. Los dos enfoques son epistémica y metodológicamente distintos.

El marco específico de autores y textos a través del cual los programas de Actuación III y IV (versión B) cierran la experiencia vivencial sobre el realismo como herramienta de aprendizaje, en cuanto a la tarea de representar las ideas estos autores, sus épocas, sus signos y sus premisas, impide la posibilidad de que los regímenes de realidad cercanos a las vivencias de las personas estudiantes sean viabilizados didácticamente como parte del aprendizaje. Es decir, lo que se imposibilita es que el realismo no sea solo lo que está contenido en los textos de determinados autores, sino que también este pueda estar vinculado a las realidades culturales, políticas y sociales de las personas estudiantes, como parte de la asimilación de procesos técnicos sobre el desarrollo y evolución de conductas escénicas orgánicas y convincentes. Reconocerse como persona y reconocer los contextos propios en la vivencia de procesos de aprendizaje actoral puede ser un elemento clave en función de la calidad de la organicidad y la convicción que recién se empiezan a explorar en situaciones de ficción.

Para Serrano el realismo como plataforma de enseñanza no debe de ser asumido como un marco estilístico regido por lo que dicte un determinado texto, una forma específica de plasmar las palabras o un sistema de acotaciones. El realismo dentro del territorio pedagógico actoral de este autor es una herramienta a través de la cual el estudiantado puede generar conductas escénicas encontrándose también a sí mismos y a sí mismas o a sus vivencias dentro de las ficciones a explorar, cercanas a los juegos y la praxis teatrales de los cuales tienen que irse

apropiando. (Serrano, 2013, p. 233). En síntesis, dentro del territorio epistémico de Serrano el realismo no se trataría de una selección de textos pertenecientes a una determinada época teatral que deba ser representada según alguna preceptiva. Es más bien, un dispositivo desde el cual se pueden aprender los primeros pasos en cuanto a una técnica sobre el desarrollo de conductas escénicas y encarnaciones orgánicas de situaciones conflictivas.

7.3.2.6. Dinámicas de montaje, lógica de avances y organización del tiempo

Un último elemento asincrónico que podemos reconocer entre estos territorios, es el que se manifiesta en la mayoría de programas del modelo formativo de la EAD en contraste con la propuesta de Serrano, y sobre el cual Actuación III y IV no escapan. Este obedece a la organización del tiempo del proceso que se estructura según una dinámica de montaje de espectáculos, marcada por determinados avances de depuración sobre la idea de un resultado artístico final.

Pudimos observar en los cronogramas de estos dos cursos que el tiempo del proceso de aprendizaje se utiliza en principio para el desarrollo de las investigaciones teóricas, la práctica de algunos ejercicios sobre contenidos de actuación y la creación de las concepciones de personaje y escena, para luego de esto dedicarse al montaje de las escenas mediante algunas sesiones exploratorias y de improvisaciones que rápidamente entran en dinámicas de ensayos y la consecución de avances escénicos y estilísticos.

Evidentemente, esto contrasta de manera radical con los planteamientos de Serrano, en el sentido de que todo el proceso para este autor debe de enfocarse

en el desarrollo de las conductas escénicas, a través de una praxis que permita las transformaciones necesarias en el actor hasta que su cuerpo pueda comprometerse de manera definitiva con los campos hipotéticos de conflicto, contenidos en la ficción. Si vemos desde la perspectiva de Serrano esas primeras semanas que estos cursos invierten en ejercicios diversos, actividades teóricas y procesos creativos paralelos, podemos identificar que no se articulan coherentemente con un proceso de encarnación y desarrollo de conductas. Pues efectivamente lo que se plasma es una fragmentación de múltiples subprocesos separados, además, en las dimensiones de lo teórico y lo práctico.

Lo que sucede luego de esas primeras semanas de análisis, ejercicios paralelos e investigaciones bibliográficas, en cuanto a las dinámicas de montaje posteriores y la depuración de las formas escénicas, tampoco encuentra sincronía con el territorio epistémico de Serrano. Esto último en el sentido de que para este autor las dinámicas de montaje sólo pueden establecerse una vez que los procesos de transformación del actor y la consolidación de las conductas (como una segunda naturaleza escénica) se hayan alcanzado.

Las cartografías de Actuación III y IV (versión B) dedican muy poco tiempo a las improvisaciones, al juego y el desarrollo del ritual o convivio, apurando todos estos procesos en función del resultado sobre una representación estilística que debe de prepararse para presentarse a un público. Los respectivos cronogramas de estos territorios son una expresión de ello, respecto a la fragmentación de subprocesos y el apuro por los marcajes.

7.3.3 Comportamiento de los dominios

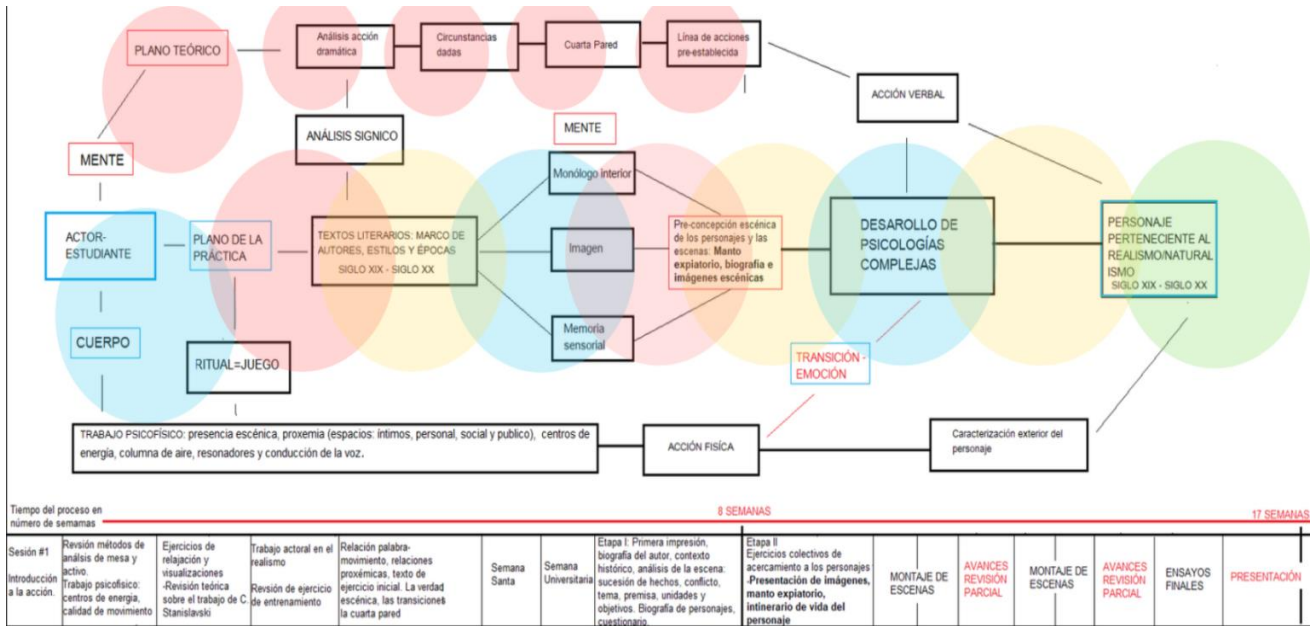
En el diseño de las cartografías de estos dos cursos podemos reconocer que de los cuatro dominios, aquellos que se presentan con más intensidad son el dominio estructural y el dominio morfológico en la dinámica metodológica y conceptual de sus propuestas.

El hecho de que estos dos dominios sean los que conducen y articulan con mayor fuerza los planteamientos, actividades y contenidos de estos programas, puede asociarse efectivamente a la manera en la que involucran todo aquello que tenga que ver con análisis de mesa, investigaciones teóricas, estudios semióticos y categorización de acciones, así como la búsqueda de elementos estéticos y concepciones escénicas preliminares. Todas estas actividades ciertamente son las que pueden relacionarse con ese carácter fundamentalmente morfológico y estructural que tienen estos territorios.

Como puede apreciarse en la imagen (figura No. 63) estos cursos no inician su proceso con dinámicas de trabajo que operen sobre el dominio vincular. Por el contrario, parten más bien de la definición de líneas estructurales en cuanto a previsiones sobre las acciones y las circunstancias de las situaciones a desarrollar. Incluso los dominios estructurales y morfológicos operan también sobre las improvisaciones y los trabajos escénico-actorales que llegan luego en las etapas medias del proceso, cuando empieza la creación de las escenas finales. La noción de juego y ritual que estos programas se plantean se ve incluso obnubilada por las presiones preceptivas que tiene su misma propuesta a lo

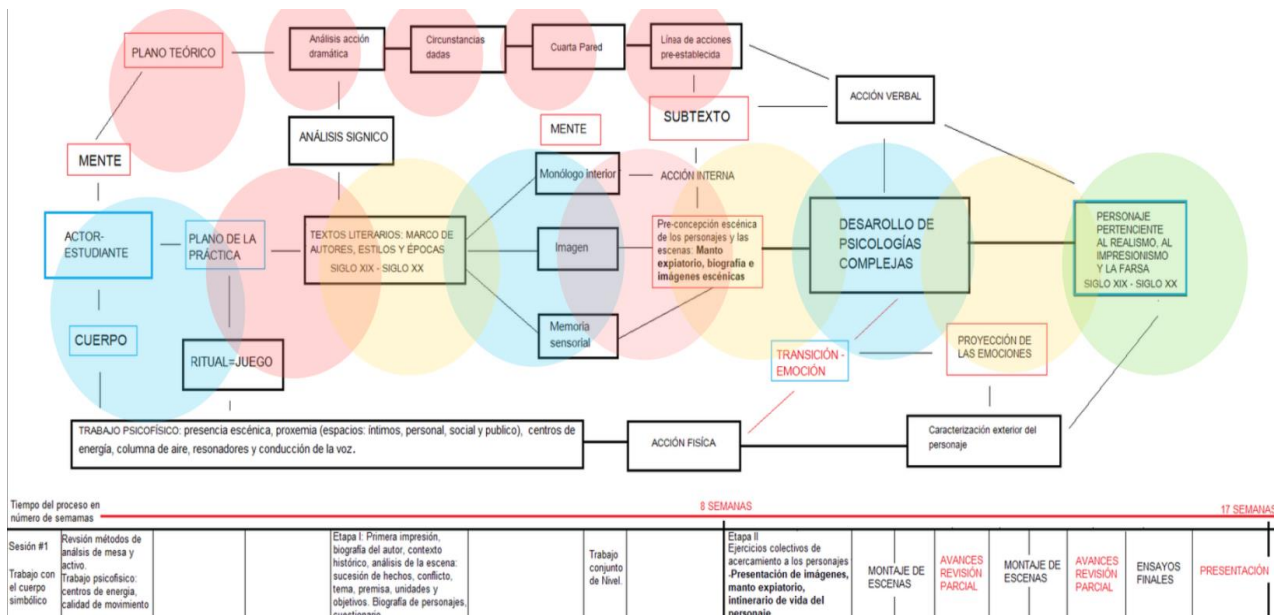
interno. En ese sentido, estas cartografías no escapan a sus propias contradicciones y por lo tanto los procesos de aprendizaje tampoco.

Figura No. 63. Comportamiento de los dominios en el mapa de Actuación III [versión B]



Asimismo, tal y como se expresa en las imágenes (figura No. 64) antes de que el dominio vincular alcance cierta propiedad procesual se posiciona primero también el dominio morfológico, debido a la centralidad que tienen para estos programas los textos dramáticos y las ideas estilísticas de sus autores, de acuerdo a su representación en el desarrollo de las escenas finales. El dominio morfológico se explica sobre todo por esa razón, porque estos cursos inician con actividades que les permitan establecer ciertas búsquedas de estilo específicas en cuanto a la idea de un resultado sobre los textos que debe de ser mostrado ante un público.

Figura No. 64. Comportamiento de los dominios en el mapa de Actuación IV [versión B]



D. Vincular: azul claro - D. Estructural: rojo claro - D. Morfológico: amarillo - D. Dramaticidad: verde

Para estos cursos el dominio dramaticidad sería una posible consecuencia buscada por los planteamientos procesuales de sus programas, efectivamente, pero desde las perspectiva de Pricco esto difícilmente se alcanzaría debido a la fragilidad que tienen los procesos vinculares en dichas propuestas metodológicas. La posibilidad de que el dominio dramaticidad trascienda solamente con el manejo de lo estructural y lo morfológico es ciertamente remota, pues para que los cuerpos puedan encarnar determinadas situaciones de ficción y generar dispositivos tensionales deben de generar antes una red vincular potente, tanto a lo interno de los dinámicas lúdicas que sostienen el convivio, como a lo externo sobre los aparatos perceptivos que lo complementan.

Los programas de Actuación III y IV (versión B) apuestan definitivamente por lo estructural y por lo morfológico primero, dejando que aparezca el dominio vincular hasta la mitad del proceso. Apuestan a que con esta concatenación específica de

procesos en función de la representación de la forma se genere la contundencia dramática de sus propuestas escénicas.

En términos de este comportamiento de los dominios que se presenta en estas cartografías, son evidentes y comprensibles las diferencias tan marcadas que se establecen entre estos programas y la territorialidad epistémico-metodológica de la propuesta de Serrano, que como ya hemos visto, apuesta fundamentalmente por el dominio vincular durante todo el tiempo de su proceso. En el territorio de Serrano se entiende que es solo a través del dominio vincular que se puede alcanzar la dramaticidad de manera más adecuada y fluida, dejando claramente para el final al dominio morfológico.

La presencia de tantas características asincrónicas entre estos territorios se explica con solo observar los mapas de color de cada una de las cartografías y el comportamiento de los dominios que se expresa en ellas. El contraste por color es radicalmente palpable. Este reconocimiento del comportamiento de los dominios que se muestra en estas territorialidades nos permite identificar un elemento más para señalar las profundas diferencias que se establecen entre los programas de Actuación III y IV (versión B) con toda la matriz epistémica de Serrano y no solo con el diseño cartográfico que hemos extraído de ella. El paradigma de Pricco nos funciona como un dispositivo que nos confirma desde otra perspectiva las incompatibilidades o las compatibilidades que se establecen entre cartografías teatrales.

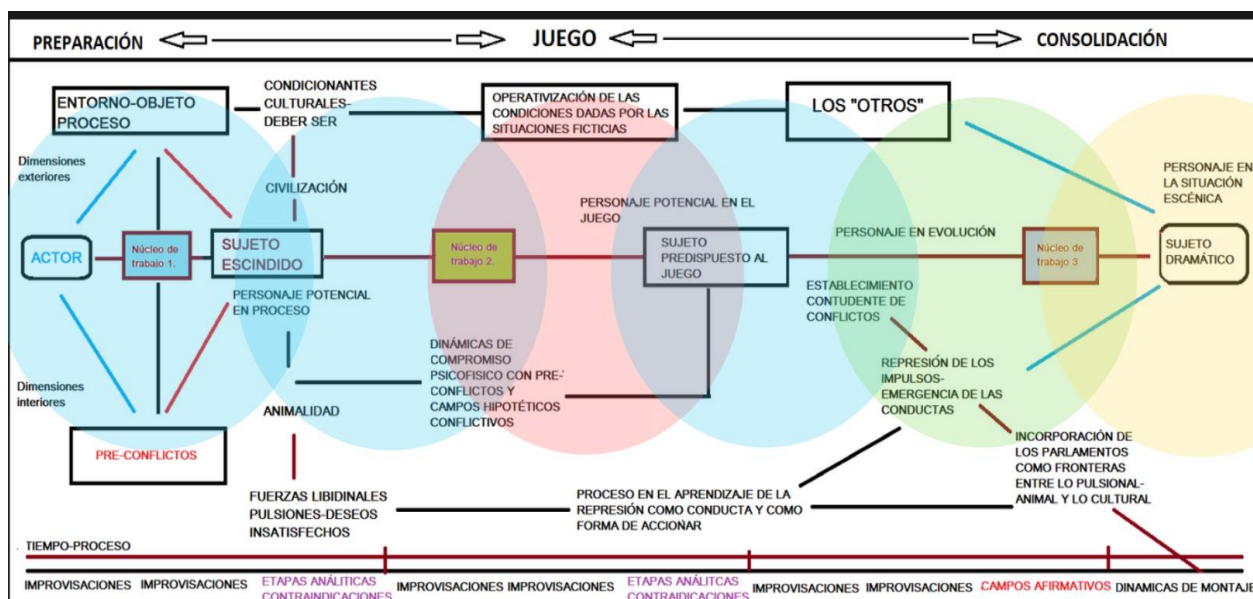
Es más, la oposición epistémica que se presenta entre estos territorios es tal, que incluso nos permite pensarla desde el contraste que existe desde hace décadas entre los planteamientos del primer Stanislavski con todas aquellas investigaciones y estudios que se han planteado para corregirlo y superarlo (de entre ellas la propuesta de Serrano). Los programas de Actuación III y IV (versión B) desde nuestra perspectiva y por todo lo que anteriormente hemos señalado se manifiestan como claras representaciones metodológicas adscritas a los marcos categoriales de ese primer Stanislavski.

Por último, este fenómeno asincrónico visto desde la perspectiva que nos ofrece el paradigma de Pricco como elemento diferenciador en la organización de los procesos y las lógicas epistémicas que los configuran, nos permite reconocer que si un determinado proceso contiene en demasía a los dominios estructural y morfológico es posible identificar que el trabajo actoral se sitúa en dinámicas fundamentalmente representacionales.

Es decir, lo que impera en este tipo de planteamientos metodológicos es principalmente “la representación” como eje técnico y conceptual sobre el cual se articulan todos los elementos que se pretenden enseñar sobre la actuación teatral. Si el proceso de aprendizaje pasa más por los dominios estructurales y morfológicos lo que se aprende es que la actuación tiene que ver mucho más con la representación de un texto, un personaje o un sistema estilístico, que con la encarnación de conductas y la elaboración de relaciones de seducción para múltiples audiencias.

El comportamiento que tienen los dominios de Pricco en una determinada estructura procesual sobre la enseñanza o la creación actoral, reproduce, a su vez, una conceptualización específica sobre la disciplina en sí misma: la propuesta de Serrano se enfoca en el desarrollo de conductas y el compromiso psicofísico, y la de los programas de Actuación III y IV (versión B) se enfoca en la representación de textos dramatúrgicos y sus personajes, conducidos por sus respectivos preceptos.

Figura. No.1. Comportamiento de los dominios en el mapa de Serrano



D. Vincular: azul claro - D. Estructural: rojo claro - D. Morfológico: amarillo - D. Dramaticidad: verde

Asimismo, de acuerdo al comportamiento de dominios que se expresa en las cartografías de este bloque y en relación con los antecedentes de esta investigación, podemos reconocer cómo los programas de Actuación III y IV (versión B) se adscriben con mucha más intensidad a líneas epistémicas que pertenecen a las vertientes más psicológicas del trabajo actoral como lo son los planteamientos del primer Stanislavski y el mismo Lee Strasberg. Si bien existen

algunos elementos de la praxis psicofísica (los cuales pueden encontrarse sobre todo en el trabajo de Michael Chejov) en los territorios técnico-conceptuales de estos programas existe una rectoría sobre el trabajo de psicologías complejas, transiciones emocionales, memorias emotivas y monólogos interiores como ejes centrales del aprendizaje. Hay una tensión que se establece entre estos elementos y la praxis psicofísica mucho más direccionada hacia la encarnación dinámica (contraria a la introspección emotiva y sensorial como lo sugieren las matrices enfocadas en el trabajo sobre las “psicologías”). La vinculación entre la actuación representacional y el trabajo actoral que se monta sobre la vertiente psicológica, de hecho, puede tener una correlación bastante marcada, las cartografías de estos programas son un ejemplo de ello.

7.4 Cuarto bloque – Actuación V

7.4.1 Sincronías

7.4.1.1. El proceso práctico sobre la estructura dramática debe de generarse desde el inicio

El programa de Actuación V plantea que el proceso de trabajo sobre las situaciones dramáticas a desarrollar en las escenas finales debe de empezarse con ejercicios de improvisación y entrenamientos exploratorios, que de alguna manera vayan aproximando a las personas estudiantes a dichos ejercicios. Este planteamiento puede ser considerado como sincrónico con la propuesta de Serrano en cuanto que el territorio de Actuación V considera que debe conducir desde etapas tempranas el proceso practico-creativo en función del aprendizaje

técnico sobre la actuación, suponiendo que este aprendizaje debe de generarse mediante el desarrollo de una praxis. No obstante, este elemento es contradictorio en la propuesta de esta cartografía pues en simultáneo le da un gran valor al desarrollo paralelo de investigaciones teóricas, revisión de referentes fílmicos y análisis de mesa preliminares sobre líneas de acciones. En ese sentido esta característica funciona a medias en términos sincrónicos por este viaje mixto entre procesos intelectuales y prácticos.

7.4.1.2. La estructura dramática como herramienta

Otro elemento que identificamos como sincrónico es el trabajo que las dos territorialidades hacen con la articulación de la estructura dramática como una herramienta técnica fundamental para los procesos de aprendizaje de la actuación teatral. El programa de Actuación V vehiculiza el trabajo sobre la acción dramática, las circunstancias dadas y la construcción del entorno como objeto-proceso desde las dimensiones prácticas del proceso actoral y no solo desde las concepciones teóricas, como lo hacen otros programas. Existe una preocupación en este curso porque se establezca una praxis en la cual se desarrolle el trabajo sobre los recursos psicofísicos del estudiantado en función de las estructuras dramáticas a vivenciar, la cuales están contenidas en la creación de los “estudios actorales” o las escenas finales de evaluación.

En la propuesta de Serrano la articulación de los componentes de la estructura dramática es fundamental, en términos de que esta debe funcionar como un todo que conduzca la evolución de las transformaciones conductuales de los actores.

En ese sentido, estos dos territorios tienen de alguna manera un criterio similar sobre esto, en cuanto al carácter profundamente práctico que debe de tener la asimilación técnica de las circunstancias dadas, los condicionantes del entorno, las hipótesis sobre los distintos conflictos, las relaciones y los problemas de los personajes, y el viaje de las situaciones, entre otros.

No obstante, estos dos son los únicos elementos que consideramos como sincrónicos entre estas dos cartografías, pues como veremos a continuación en todo lo demás tiene diferencias bastante profundas.

7.4.2 Asincronías

7.4.2.1. Las preceptivas de los personajes arquetípicos y la idea de lo “clásico”

La principal asincronía que se establece entre estos territorios se trata del carácter fundamentalmente representacional y estilístico que tiene el curso de Actuación V. Si bien este programa tiene la intención de seguir contribuyendo al aprendizaje de los principios técnicos sobre el arte actoral, lo hace desde una estrategia basada en la reproducción de formas establecidas de personajes y escenas conducidas por lógicas preceptivas gestuales, textuales y estilísticas. La idea de un tipo de teatralidad “clásica” derivada de interpretaciones histórico-estéticas sobre el teatro europeo anterior al siglo XIX o de los tratamientos cinematográficos sobre textos de esas épocas, vinculada con las nociones de “personajes tipo” o arquetípicos planteados por esos mismos ejercicios historiográficos y teatrológicos, es la estructura que sostiene esta lógica preceptiva sobre los lenguajes actorales que este curso quiere desarrollar.

En comparación con lo que se plantea en la cartografía de Serrano, en cuanto al desarrollo de una praxis sobre la creación y aprendizaje de conductas escénicas conflictivas, o de compromisos psicofísicos en pleno dominio de situaciones y estructuras dramáticas más allá de ideas morfológicas, estos programas, por el contrario, se proyectan hacia la consecución de una “forma”. El dominio de un sistema de gestos físicos y vocales enraizados con las concepciones preliminares y referenciales sobre los arquetipos teatrales de la antigüedad, el medioevo y el renacimiento europeo, es el objetivo fundamental de Actuación V. Si nos situamos en la perspectiva de Serrano, reconoceríamos que este objetivo podría obnubilar las posibilidades de profundización sobre el manejo orgánico y convincente de las estructuras y situaciones dramáticas que no estén atadas a resultados formales, justamente por el encuadre preceptivo que se yergue sobre la totalidad del trabajo en el contexto de este territorio.

Aunque este curso también contempla la viabilización del dominio de los componentes de la estructura y de la acción dramáticas mediante una praxis creativa constante, estos aprendizajes terminan siendo abordados o direccionados por los mandatos de un estilo y su lógicas preceptivas de depuración.

Serrano advierte en su matriz epistémica que el aprendizaje de la actuación poco tiene que ver con la reproducción de estilos o de procesos que se enrumban sobre la representación de una forma determinada. En ese sentido, estos dos territorios son en definitiva cartografías en oposición, sus diferencias difícilmente admitirían algún tipo de conciliación. En Serrano las preceptivas no tienen ningún sentido

pedagógico-actoral pues restringen el aprendizaje a solamente su marco de acción e interpretación.

7.4.2.2. Lógica de marcaje, montaje y depuración escénica en un proceso de aprendizaje actoral

En relación con lo anterior podemos señalar otra asincronía que surge entre estas cartografías la cual se relaciona con la lógica de marcaje, montaje y preparación de una muestra artística sobre la que termina siendo conducido el proceso de aprendizaje práctico-creativo. En este caso, además, la depuración de marcajes y resultados artísticos formales se ve agudizada, sobre todo, por el carácter representacional que tiene esta cartografía. Como se ve reflejado en su cronograma, en las últimas semanas el proceso ingresa en el apuro de un tiempo que se enfoca en ensayos para la muestra final que debe ser depurada según las preceptivas estéticas a alcanzar: el objetivo de la muestra es reconocer cómo se consolidan dichas coordenadas estético-formales a través de los despliegues actorales del estudiantado. Esto incluso puede verse reflejado en la enunciación que se hace en este programa de aquellos elementos que se evalúan sobre los ejercicios finales.

Por lo tanto, los tiempos de desarrollo de la praxis creativa y exploratoria, que se genera a través de improvisaciones y en donde el trabajo de aprendizaje se enfoca en la contundencia orgánica y conductual respecto a los conflictos de las situaciones y los personajes, se ven bastante reducidos pues estos deben competir luego con los tiempos de ensayo y depuración.

En la propuesta de Serrano todos los tiempos del proceso de aprendizaje deben de ser destinados a las preparaciones y tránsitos en las transformaciones que el actor debe de tener hasta devenir en sujeto dramático: en el terreno de esta cartografía los tiempos de montaje vienen después. En Serrano el montaje es un proceso de aprendizaje posterior y distinto, uno no se mezcla con otro, los resultados que se plantean en su matriz epistémica no son representaciones, ni resultados artísticos, estos obedecen, más bien, a una lógica procesual sobre el compromiso psicofísico.

7.4.2.3. Tendencia de interpretación psicológica: categorías del primer Stanislavski

Aunada a la matriz epistémica representacional a la que Actuación V se adscribe también aparece dentro de los planteamientos técnico-conceptuales de este curso una tendencia psicologista. En este curso se asume la labor de aprendizaje actoral sobre los personajes arquetípicos no solo desde los sistemas de gestos que definen tipos de cuerpos sublimes o grotescos (ya sea para preceptivas trágicas o cómicas), sino que considera que sobre este trabajo gestual puede conducirse, de manera yuxtapuesta, un trabajo sobre contenidos emocionales mediante el desarrollo de psicologías complejas. Como recordaremos las psicologías complejas se vinculan con los planteamientos del primer Stanislavski y sus interpretaciones en los cuales aparecen el monólogo interior, las imágenes internas, la acción interna y la memoria emotivo-sensorial, entre otros. Esta tendencia de interpretación psicológica en la que además se concibe a la mente como separada del cuerpo, y en la que se conciben procesos distintos para una y

otra cosa, es otra clara característica asincrónica que este curso tiene con la propuesta de Serrano, en términos de todo lo que hemos venido exponiendo sobre su cartografía y su determinante oposición a todo proceso que considere la actuación como un fenómeno psicológico.

7.4.2.4. Fragmentación de la acción dramática: la existencia de la acción verbal

Esta misma separación psicologista sobre el cuerpo y la mente conduce a la separación del cuerpo y la palabra dentro del territorio de aprendizaje teatral que contiene este curso. Efectivamente también en Actuación V como en otros cursos del modelo formativo de la EAD se separa a la acción dramática en diferentes tipos de acción, considerando que esta se manifiesta en ordenes distintos, ya sea traducida en palabras dichas o en actividades físicas con propósito. Al parecer este es un contenido casi que general dentro del modelo formativo, en el que no se comprende la acción dramática como un todo estructural en el cual están contenidos todos los componentes de las situaciones conflictivas, los condicionantes del entorno, las circunstancias dadas, las conductas escénicas, las actividades físicas y las expresiones vocales, tal como es comprendida en la matriz epistémica de Serrano. Para estos cursos por el contrario la acción dramática, al parecer, tiene diferentes campos en los que dependiendo de las dimensiones del cuerpo donde se ejecuten se puede pensar en y experimentar un determinado tipo de acción: verbal, física e interna.

La asincronía en este caso se establece en el sentido de que en la cartografía de Serrano la acción no puede ser concebida ni experimentada como diseminada o

fragmentada en distintas dimensiones de ejecución. En su territorio el esquema psicofísico se compromete como un todo en la vivencia conductual de la acción dramática que estructura de manera transversal una situación o un conjunto de situaciones.

7.4.2.5 La relevancia procesual de las investigaciones documentales y las teorizaciones sobre los textos

El programa de Actuación V plantea que debe desarrollarse una investigación teórica que se realice con el objeto de reconocer datos históricos, estilísticos y estéticos sobre las escenas u obras a trabajar. Asimismo, dichas investigaciones deben de contemplar un análisis sobre las premisas autorales, las fuerzas en pugna que se establecen desde el texto y una previsión de las líneas de acción de cada uno de los personajes. Estas pesquisas intelectuales se generan a través de análisis de mesa (previos o paralelos al trabajo creativo), revisiones de fuentes documentales y análisis de recursos audiovisuales o fílmicos relacionados con las obras en cuestión. Para este curso estas investigaciones tienen un papel central en el desarrollo de cualquier tipo de trabajo sobre el aprendizaje actoral en las dimensiones de la praxis, en términos de que en estos cursos se contempla como un primer paso necesario la aproximación teórica a las preceptivas históricas, estilísticas y estéticas en las que son situadas dichos textos. En estos trabajos teóricos se reafirma y construye, además, la perspectiva que tiene esta cartografía sobre el concepto de lo clásico. De hecho, en el cronograma se establecen como pasos fundamentales para el abordaje y la creación de los “estudios dramáticos” (las escenas finales) la entrega de avances sobre estos trabajos teóricos como

elementos importantes a evaluar y los cuales determinan el inicio de las improvisaciones o marcajes de las escenas.

Esto como ya hemos visto es una situación que no tiene ningún tipo de compatibilidad con lo que Serrano propone. Dentro de su cartografía no existe la posibilidad de que una investigación teórica inaugure y conduzca el trabajo sobre la actuación y el desarrollo de una praxis sobre las conductas escénicas. En la territorialidad de Serrano los momentos de revisión estructural o de contraindicaciones sobre los hallazgos y búsquedas siempre vienen de manera posterior, luego de grandes etapas de improvisación, exploración y juego con las coordenadas dramáticas de las escenas a trabajar. Lo que este autor advierte es que una sobreintelectualización de los materiales lo que puede generar son, más bien, actuaciones que constantemente estén anticipando la acción y fundamentalmente “la forma” con la que se ejecuta, por lo tanto el trabajo creativo del actor se abre al peligro de la mecanicidad y la nula interacción orgánica.

Estas investigaciones teóricas también se relacionan con dinámicas en las que se establecen concepciones previas de las escenas, en términos estéticos y de acuerdo a los estilos estudiados en dichas pesquisas. Tales concepciones tienen que ver no solo con las formas escenográficas, los objetos y las indumentarias, sino que estas también parten de la emulación de gestos y maneras de enunciar las palabras que se inspiran mediante los materiales recopilados en las revisiones bibliográficas y en los textos fílmicos en torno a la idea de lo clásico.

Desde la cartografía de Serrano el trabajo sobre los textos anteriores al siglo XIX, por el contrario, no se trataría de la representación o la emulación de determinadas preceptivas que definan estilos sobre lo antiguo, lo medieval o lo renacentista como si de un ejercicio de arqueología teatral se tratara, sino que más bien el trabajo actoral se proyectaría sobre las dinámicas dramático-situacionales que esos textos plantean. No desde sus características estilísticas o prosódicas, sino desde las posibilidades de encarnación de los conflictos propios de esos textos. Es decir, los textos de Shakespeare o de Sófocles, por ejemplo, podrían funcionar como herramientas didácticas no por las posibilidades estilístico-arqueológicas que ofrezcan, sino por las posibilidades dramáticas que contienen más allá de sus contextos históricos específicos. La asincronía que se produce entre estos territorios no tiene que ver con la posibilidad de trabajar con textualidades clásicas o antiguas, ésta más bien se establece con la forma de abordar dichas textualidades en términos del aprendizaje de la actuación como técnica y no como un estilo.

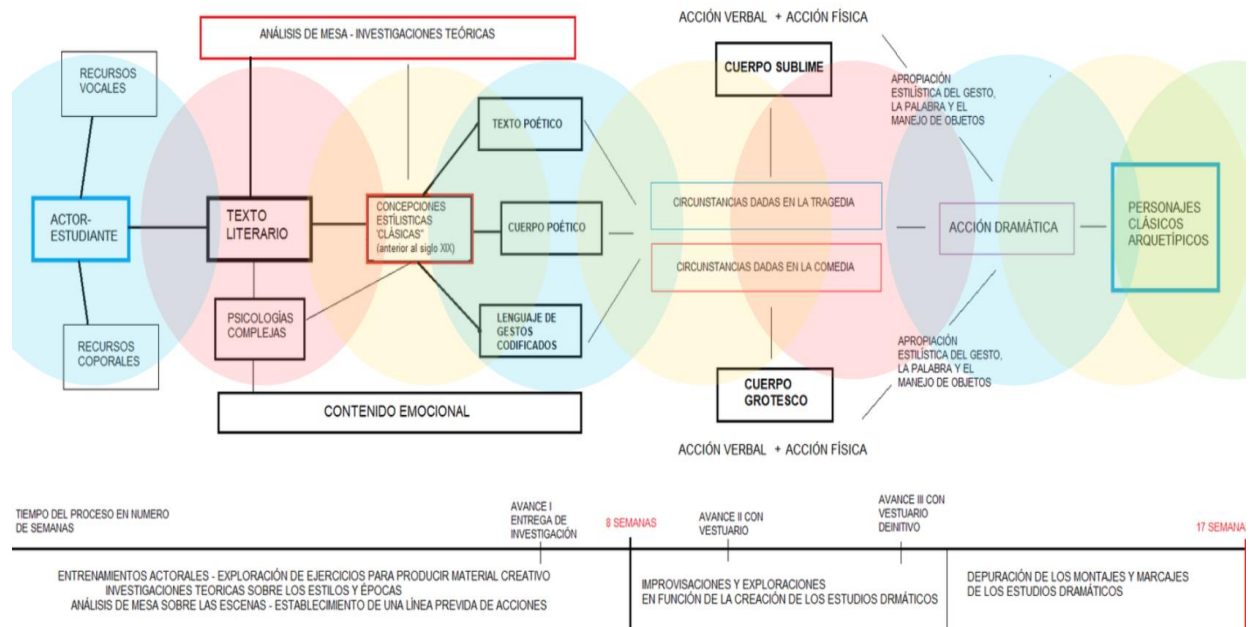
En el programa de Actuación V los personajes pre-existen al actor y este debe de llegar a él a través de determinadas operaciones gestuales, físicas y líricas, considerando que una buena labor actoral es aquella que se acerque a la correcta ejecución del arquetipo. En Serrano por el contrario el personaje no pre-existe como convención, sino que este más bien encuentra un camino conductual desde las circunstancias del personaje. En la conducta escénica convergen los dos, el actor y el personaje como un todo dinámico, psicofísico y encarnado, dando origen

al sujeto dramático único que surge de ese cruce entre la realidad propia de cada actor y las estructuras de ficción que den pie a las realidades escénicas.

7.4.3 Comportamiento de los dominios

La cartografía de Actuación V tiene un comportamiento sobre los dominios de Pricco que como podemos ver en la imagen (figura No. 65) es principalmente morfológica y estructural. Si bien en ella el dominio vincular está viabilizado en medio de toda las etapas a través de sus exploraciones más prácticas y creativas, los dominios rectores de todo el proceso son el estructural y sobre todo el morfológico.

Figura No. 65. Comportamiento de los dominios de Actuación V



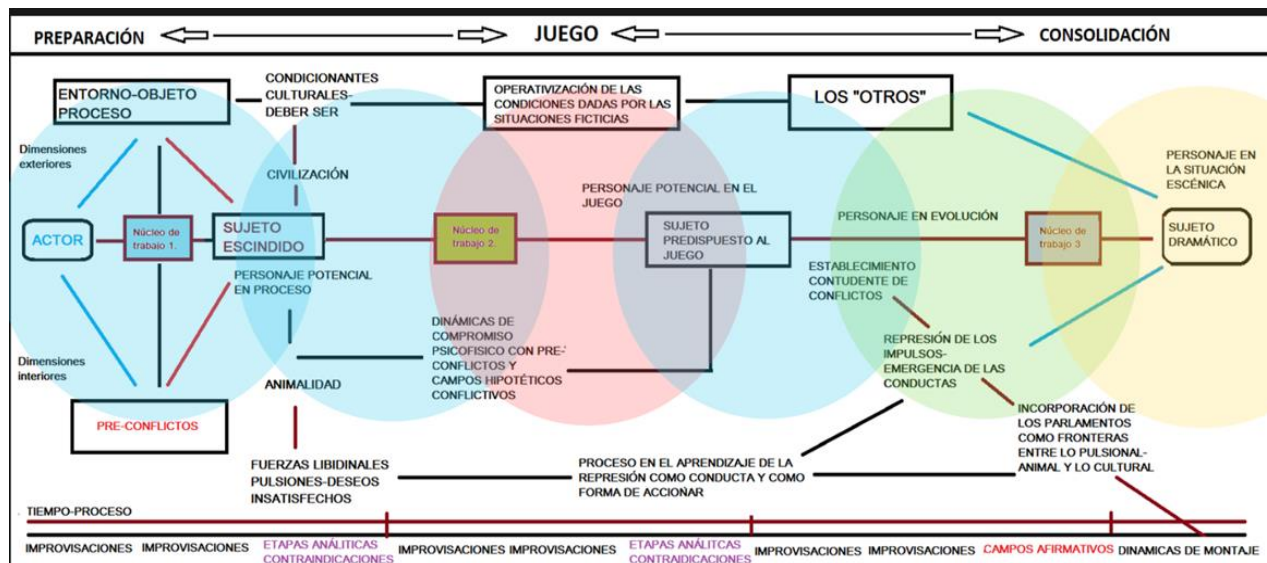
D. Vincular: azul claro - D. Estructural: rojo claro - D. Morfológico: amarillo - D. Dramaticidad: verde

El dominio estructural tiene presencia en cuanto a las investigaciones y los ejes teóricos que maneja el curso como pasos fundantes y estructurantes no solo de la creación de los ejercicios finales sino que de todas las exploraciones prácticas. Sin embargo, aunado a lo anterior, puede reconocerse que en el programa de Actuación V todo se rige por las concepciones, depuraciones y evaluaciones sobre los elementos morfológicos de estilos, lenguajes gestuales y tipos de personajes sobre la idea de lo clásico. Desde ahí que el dominio morfológico en este territorio somete a todos los demás dominios respecto a su propia zona de acción, como si de una imposición de la forma y de la representación de esa forma se tratara. Podríamos considerar que acá el dominio dramaticidad está contemplado como un logro y una consecuencia del resultado exitoso sobre la morfología clásica y no como una articulación profunda de los elementos de la estructura dramática, en términos de encarnaciones orgánicas de acciones y situaciones, elaborada desde la intensidad del dominio vincular. Como se aprecia en la imagen, el dominio vincular tiene una presencia vacilante y disminuida en la organización del proceso que se expresa en esta cartografía.

Efectivamente, las diferencias asincrónicas que se establecen entre estos dos territorios son contundentes y esto también se plasma en la manera en cómo se comportan los dominios en una y otra. El territorio de Serrano está profundamente articulado desde el dominio vincular, teniendo al dominio dramaticidad como la consecuencia directa de la fuerza de esa vincularidad. Por otro lado, la cartografía de Actuación V está fundamentalmente conducida por el dominio morfológico, teniendo como objetivo central el éxito de su misma morfología, la cual supone

podría alcanzar al dominio dramaticidad desde la depuración de sus formas y dinámicas representacionales. En Actuación V al parecer se relaciona al dominio dramaticidad con la depuración del dominio morfológico según una correcta emulación de la idea de lo clásico y lo arquetípico contenida en textos y estéticas anteriores al siglo XIX.

Figura. No. 1. Comportamiento de los dominios en el mapa de Serrano. Elaboración propia.



D. Vincular: azul claro - D. Estructural: rojo claro - D. Morfológico: amarillo - D. Dramaticidad: verde

Como último punto sobre el comportamiento de dominios que se establece en los territorios de estas cartografías es importante señalar que el programa de Actuación V se adscribe a la vertiente psicológica sobre el trabajo actoral, de igual forma que los programas del bloque anterior. Desde la perspectiva de los antecedentes de esta investigación este territorio se circunscriben a los planteamientos del primer Stanislavski y Lee Strasberg en cuanto al desarrollo de psicologías complejas, trabajos sobre la memoria emotiva, los monólogos interiores y las transiciones emocionales. Asimismo, en la cartografía de Actuación

V el aprendizaje sobre la labor actoral está también pensado de manera paralela desde otra matriz epistémica que se sale por completo de las vertientes psicofísicas, stanislavskianas conductuales y psicológicas. En este programa se circunscribe también “la vertiente gestual” que es propia de los planteamientos de las escuelas de Jacques Lecoq, Étienne Decroux y Jacques Copeau, esto sobre todo cuando se enuncia en su metodología que se trabajará con “el cuerpo poético, el cuerpo grotesco, los arquetipos cómicos y trágicos” desde sistemas gestuales preceptivos que se enrumban sobre la depuración de determinadas formas gestuales, lo cual en definitiva lo hace estar constituido por tres vertientes. Acá nuevamente aparece una correlación entre la lógica representacional del trabajo actoral y el desarrollo del aprendizaje desde dispositivos sobre el gesto y la psicología (en un bricolaje técnico-conceptual que desde nuestra perspectiva se antoja complicado, esto sobre todo porque la vertiente gestual y la vertiente psicológica desde los planteamientos de sus maestros epistémicos son fundamentalmente contrarias y disímiles entre sí).

7.5 Quinto bloque – Actuación VI

7.5.1 Sincronías

7.5.1.1. La potenciación de las habilidades psicofísicas del actor

Las sincronías entre estos dos territorios, la propuesta de Serrano y el programa de Actuación VI, también son pocas. Quizá el elemento principal en el cual convergen la propuesta de Serrano y este programa es en la preocupación sobre el trabajo psicofísico que el actor debe desarrollar y entrenar de manera continua y sostenida durante cualquier proceso de formación técnica o de creación escénica.

En cuanto a esto es importante señalar que aunque en el programa de Actuación VI aparece el sintagma “mente-cuerpo”, en el contexto de este territorio en principio no se comprende a la mente como separada del cuerpo, pues este curso no parte de una matriz epistémica psicologista respecto a sus objetivos de enseñanza. El sintagma “mente-cuerpo” en esta cartografía más bien sugiere el funcionamiento dinámico y orgánico del esquema psicofísico como un todo; esto se relaciona con la manera en que sus contenidos posicionan el trabajo sobre la presencia, las dinámicas de energía, la composición, el ritmo, la relajación activa, la tensión dinámica, la enunciación, entre otros, ya que en este curso se irá incluso más allá de las categorías de personaje y de estructura dramática y por ende la potenciación de las habilidades psicofísicas es clave.

Debido a las decisiones sobre los lenguajes y estéticas escénicas con las que trabajará este programa, la perspectiva de aprendizaje técnico de este curso depende fundamentalmente de que esa potenciación se lleve al máximo, ya que al pretender superar la estructura, las acciones y las situaciones dramáticas, debe producir presencia y seducción tensional a través de otros dispositivos completamente distintos hasta los ahora practicados.

En el territorio de Serrano este proceso de entrenamiento psicofísico desde el cual se potencian todas las cualidades y habilidades expresivas de los actores es igual de relevante, independientemente de que su propuesta se instale en el terreno de la convención dramática y de sus estructuras categoriales. Desde su perspectiva, la potenciación psicofísica es inherente a cualquier aprendizaje actoral más allá de las plataformas didácticas y las poéticas en las que se instalen los procesos de

asimilación técnica y/o de creación. De ahí que en definitiva esta sea una característica sincrónica compartida con varios programas del modelo formativo de la EAD.

7.5.1.2. El tiempo otorgado a la praxis lúdica de las improvisaciones y exploraciones

Otro elemento que podría considerarse como sincrónico entre estos dos territorios es, hasta cierto punto, el del tiempo otorgado en el programa de Actuación VI a la exploración e improvisación de los ejercicios actorales o escenas, como un único proceso práctico y sostenido hasta su muestra final. En esta cartografía esto sucede hasta la semana cinco, eso sí, pero de ahí hasta la semana diecisiete o dieciocho el proceso es uno solo, sin que se fragmente en el desarrollo de ejercicios paralelos. Serrano plantea, de igual forma, que el proceso debe de concentrarse en un solo camino, el de las transformaciones del actor hacia los sujetos de la estructura dramática. No está en su propuesta el desarrollo de procesos paralelos o de ejercicios alternos que no incidan de manera directa en el desarrollo de la praxis actoral sobre la especificidad de las situaciones, las interrelaciones y las herramientas a trabajar, en términos de la construcción encarnada de un comportamiento escénico, conflictivo y tensional.

Luego de la quinta semana el programa de Actuación VI considera, al igual que Serrano, que el proceso debe conducirse en el desarrollo de una praxis sin subprocesos paralelos.

7.5.2 Asincronías

7.5.2.1. Nuevamente la lógica representacional y la conducción de preceptivas

Las grandes asincronías que se presentan entre estas cartografías se manifiestan de manera muy similar a las que encontramos con el programa de Actuación V, ya que estos dos programas sobre los cuales transita el tercer año del modelo formativo de la EAD tienen un componente preceptivo muy acotado y estructurante de los procesos de aprendizaje actoral, en torno a lenguajes estéticos y poéticas escénicas escogidas.

Efectivamente, Actuación VI tiene todo un aparataje formal-representacional sobre el alcance de determinados resultados estilísticos e incluso ideológicos sobre la actuación teatral “estudiada y comprendida” desde los movimientos de vanguardia y las estéticas de ciertas poéticas posmodernas y/o contemporáneas. En contraste con esta característica se establece la misma lógica asincrónica desde lo planteado por Serrano para quien el aprendizaje técnico actoral no tiene nada que ver con la reproducción de preceptivas de ningún lenguaje o manifiesto estético-ideológico en específico, así como tampoco tiene que ver con la representación de formas pre-definidas por alguna tradición sea esta clásica, moderna o contemporánea.

Desde la cartografía de Serrano, e incluso desde el paradigma de Pricco, aprender a actuar -en términos de la apropiación de una praxis y una técnica- poco tiene que ver con el encasillar el trabajo actoral en la morfología de algún “ismo”. Eso de alguna manera bien podría ser un trabajo mucho más cercano al montaje y el

oficio de la puesta en escena, que al de la enseñanza de la actuación como una disciplina general que opera sobre los procesos de encarnación y seducción tensional. Esto no quiere decir que no haya nada de válido en apropiarse de lenguajes o poéticas diversas en donde la actuación logre ser orgánica y eficaz en cuanto al sostenimiento del convivio, pero para Serrano esto debe ocurrir después de que técnicamente se ha alcanzado un nivel técnico alto sobre la construcción de conductas y el dominio psicofísico. Incluso para Serrano este nivel debe alcanzarse o experimentarse primero desde las condiciones y los regímenes de realidad y vivencia cercanos a los de los estudiantes-actores. Desde la perspectiva de este autor no es lo mismo construir resultados morfológicos desde la actuación como dispositivo escénico, a generar conductas capaces de atrapar la atención y el “presente” de las y los espectadores. En cuanto a este punto en específico existe una diferencia asincrónica radical entre la propuesta de Serrano y todo el tercer año del modelo formativo de la EAD.

7.5.2.2. Nuevamente las investigaciones documentales y los análisis teóricos

En relación con lo anterior surge otro elemento fundamentalmente asincrónico entre estos territorios: el de las investigaciones teóricas sobre estilos, manifiestos ideológicos y análisis de mesa sobre los textos previos al desarrollo de una praxis lúdica.

En el caso de estas cartografías, se le dedica alrededor de cinco semanas de la totalidad del proceso a la construcción de estas investigaciones y análisis, lo cual evidencia el valor que en este curso se le otorga a la intelectualización de los

materiales como pasos importantes para lograr un proceso consolidado de aprendizaje sobre la actuación y su ejecución en los ejercicios finales.

El programa de Actuación VI concibe estas investigaciones como herramientas cruciales para ir encontrando un plan sobre los lenguajes estéticos y las poéticas a trabajar en cada una de las escenas, cuestión con la que Serrano también estaría en desacuerdo desde su matriz epistémica en la que toda dinámica de montaje, marcaje y concepción de estilo va después de que el actor se ha transformado plenamente en sujeto dramático. En el territorio de Actuación VI, por el contrario, lo que se considera es que el estudiante-actor debe primero de manejar intelectualmente los códigos estilísticos e ideológicos de lo que se va a trabajar para que tenga la posibilidad de llegar a un resultado orgánico y psicofísicamente comprometido dentro del lenguaje o la poética perteneciente a cada texto o movimiento artístico.

Inspirada en esta última asincronía surge una buena interrogante: ¿se trata el curso de Actuación VI de un proceso de aprendizaje de la actuación teatral como técnica o, más bien, de un proceso de creación escénico-estética a partir de la actuación? Aunque las dos dinámicas no son necesariamente excluyentes entre sí, son metodológica y epistémicamente muy distintas. Responder a esa interrogante podría ser relevante en cuanto al funcionamiento del modelo formativo de la EAD. En la matriz epistémica de Serrano, como lo vimos en el capítulo uno, está claramente establecido que en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la actuación como técnica, la creación escénica no tiene mucho que ver.

7.5.2.3. Un nuevo universo epistémico: ¿la técnica posdramática?

Ahora bien, la gran asincronía que se establece entre estos territorios, en un orden de intensidad superior a las dos que ya mencionamos, se presenta con la enunciación de algunos objetivos y contenidos de Actuación VI, que parten de la negación del personaje y de la noción de lo dramático como categorías centrales para trabajo didáctico y pedagógico en el proceso de enseñanza sobre la labor actoral.

El programa de Actuación VI se adscribe a las matrices epistémicas de ciertos movimientos estéticos, filosóficos y artísticos contemporáneos que consideran que, en términos ideológicos y de innovación, debe de ponerse en crisis todo aquello que tenga que ver con la estructura y las acción dramática, teniendo como objetivo la posibilidad de encontrar lenguajes escénicos más allá de las lógicas narrativas convencionales y los relatos que tengan algún componente aristotélico. Por lo tanto, sugieren nuevas categorías epistémicas sobre las realidades escénicas en las que ya no existirían los personajes o las situaciones conflictivas dramáticas, sino que estas vendrían a ser superadas o suplantadas por las nuevas categorías de impersonajes, voces, figuras, subjetividades fragmentadas, no-sujetos escénicos, estructuras de acción risomática, entre otras, las cuales se relacionan directamente con la aparición de la complejidad dramaturgica de autores, movimientos o estilos posmodernos y alternativos.

Evidentemente, en la cartografía de Serrano, por el contrario, se considera que el personaje y la estructura dramática son herramientas didáctico-procesuales que se

vinculan con el desarrollo de conductas escénicas y transformaciones en el sujeto dramático imprescindibles para el proceso de enseñanza. Se trabaja con estas categorías como elementos técnicos fundamentales en términos pedagógicos para conducir la asimilación técnica y el desarrollo de una praxis actoral. En ese sentido, es importante reconocer que entre estas cartografías existe un abismo bastante marcado que prácticamente las hace incompatibles.

El programa de Actuación VI desde esa perspectiva posdramática con la que se presenta y desde la cual quiere involucrar los procesos de aprendizaje es, en síntesis, la antítesis de todo aquello que Serrano plantea como clave para que un estudiante de actuación aprenda de manera contundente una técnica específica. La asincronía en este caso ya no es solo metodológica sino que también y con mucha más profundidad: epistémica. Lo mismo puede suceder si contrastamos al curso de Actuación VI con los dos primeros años del modelo formativo de la EAD, en cuyos programas las categorías de personaje y de lo dramático son vitales.

Nos surgen algunas interrogantes en relación con lo anterior: ¿podrían estar contenidas, en el concepto de “contemporaneidad” sobre el que se posiciona Actuación VI, las transformaciones e hibridaciones actuales de lo dramático y/o lo realista expresadas a través de operaciones escénico-actorales, estéticas e ideológicas, que sean eclécticas o contaminantes? ¿Admite el concepto de contemporaneidad y vanguardia de Actuación VI todo aquello que sucede en las dimensiones culturales estéticas del siglo XXI instaladas en la cultura pop, la cultura de masas y las realidades sociopolíticas actuales en las que no solo opera lo fragmentario y lo posdramático? ¿Quizá, como en las dinámicas

cinematográficas que producen innovación estética sin negar por completo lo aristotélico, por ejemplo? ¿Para Actuación VI el concepto de lo contemporáneo solo se restringe a los manifiestos estéticos de las vanguardias y las negaciones de lo convencional de ciertos movimientos artístico-experimentales de la actualidad? ¿O este concepto podría vincularse también con las dinámicas culturales convencionales actuales y las vivencias de los públicos del siglo XXI? ¿En síntesis, cuál es el concepto de lo contemporáneo que este curso quiere vincular con un proceso de formación actoral? ¿Tiene que ver esa conceptualización con una decisión pedagógica?

En la cartografía de Serrano el realismo y el trabajo con la estructura dramática obedecen a una decisión pedagógica, no a una perspectiva ideológica ni a una necesidad estética.

7.5.2.4. Nuevamente la lógica de avances y las dinámicas de montaje

Finalmente, así como con la mayoría de programas del modelo formativo de la EAD la lógica de avances hacia la realización de un montaje también atraviesa el proceso práctico de esta cartografía. La praxis de improvisaciones y exploraciones en determinado momento debe apurarse en cernir ciertos resultados con los cuales tiene que ir configurando el montaje de las escenas, con el objetivo de ser presentadas ante un público. Esto saca el proceso de aprendizaje de las dinámicas lúdicas y los dispositivos de profundización de la encarnación personajes y situaciones, pues en la lógica de los ensayos y los ensayos generales se establece otro régimen técnico y fundamentalmente otra praxis.

Cuando un proceso teatral entra en una etapa nombrada como “ensayos generales” se establece una idea de que aquello que se ensaya ya llegó al lugar deseado, por lo tanto, simplemente se repasan ajustes para su presentación. Desde esa perspectiva estos “avances” enunciados en los programas previos a los “ensayos generales” vendrían a ser aproximaciones a ese resultado esperado y las evaluaciones sobre estos parten de ese hecho. De acuerdo a eso es difícil argumentar que en dichos avances existe una continuidad del proceso de aprendizaje eminentemente técnico sobre la vivencia, la encarnación y el dominio de dispositivos de seducción, fuera de la presión de que deba buscarse a su vez un resultado artístico.

Para Serrano la lógica de montaje obedece a otro proceso el cual solo debería llegar luego de que el sujeto actor haya encontrado pleno dominio de todas las variables que implican su trabajo sobre una determinada dinámica escénica o dramática. Es decir, en el caso de la cartografía de Serrano esto solo sucede cuando el sujeto actor ha transitado todas sus transformaciones y se ha adueñado de una praxis que no tiene nada que ver con el resultado estético o con una estructura de marcajes planteados desde la puesta en escena. El aprendizaje profundo sobre la actuación teatral en el territorio de Serrano no se hace primero en el montaje. Cuando el público llega al proceso empieza una etapa aún más compleja sobre esa profundidad; la correcta preparación de la vivencia y la libertad orgánica de aquellos y aquellas encargados de sostener el convivio es vital.

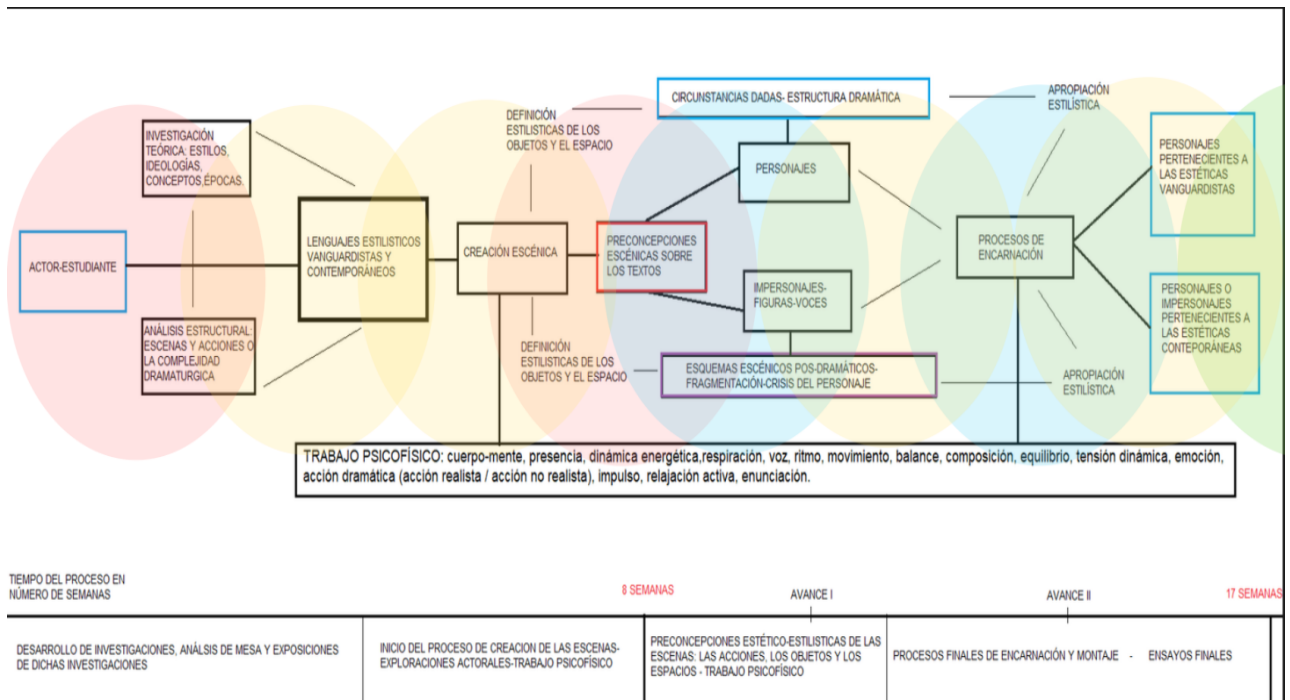
La estructura temporal de la mayoría de los programas, en cuanto a este punto que señalamos sobre los avances de las escenas, es otra clara asincronía entre estos territorios.

7.5.3 Comportamiento de los dominios

Es claro que debido a las características de esta cartografía el comportamiento de los dominios para este territorio es fundamentalmente morfológico, incluso si lo pensamos desde las asincronías que presentan en el programa de Actuación VI con la propuesta de Serrano.

Lo que se establece desde el inicio de Actuación VI es una preocupación por los lenguajes escénicos propios de las vanguardias y de la contemporaneidad posmoderna. Como ya vimos en su cronograma, durante las primeras cinco semanas el programa plantea que el aprendizaje se debe dedicar a la investigación documental y teórica del funcionamiento de estas poéticas. En ese sentido, son los dominios morfológicos y estructurales los que vienen a inaugurar los procesos de esta cartografía y con los cuales se conducirán las etapas posteriores. De hecho, Actuación VI es la cartografía que presenta con más fuerza la rectoría del dominio morfológico seguida por Actuación V. Esto lo podemos ver expresado en la siguiente imagen (figura No. 66) sobre el comportamiento de los dominios del paradigma de Pricco sobre la cartografía de este programa:

Figura No. 66. Comportamiento de los dominios en el mapa de Actuación VI



D. Vincular: azul claro - D. Estructural: rojo claro - D. Morfológico: amarillo - D. Dramaticidad: verde

Es interesante porque si situamos la mirada sobre el modelo formativo de la EAD solo desde las perspectiva de Pricco, es posible identificar que la totalidad del tercer año puede considerarse como una gran zona de acción morfológica, en la que lo primordial del aprendizaje se relaciona con búsquedas poéticas hacia lo antiguo o a hacia lo nuevo, en términos de la emulación, representación o construcción de lenguajes y estilos escénicos. Un camino completamente opuesto al que se transita en los primeros dos años en los cuales el dominio vincular tiene una mayor presencia e intensidad.

En Actuación VI el dominio vincular aparece luego de la quinta semana, pero de igual forma aunque se genere un proceso de exploraciones e improvisaciones en cuanto al desarrollo de una praxis lúdica, esta es siempre atravesada por

concepciones y decisiones de creación escénica de acuerdo a la estructura y la morfología de las escenas finales, según las preceptivas vanguardistas y posdramático-contemporáneas.

El dominio dramático acá aparece como un elemento relativo, pues en términos de los contenidos del programa que ponen en crisis todo aquello que tenga relación con lo dramático este podría no ser el objetivo que se busque con la culminación del proceso de aprendizaje actoral. Habría que establecer una investigación más profunda sobre las tesis posdramáticas para entender cuál sería el dominio o la dimensión escénica donde desemboca todo el proceso de construcción teatral no dramática, en el contexto de la enseñanza de la actuación como técnica.

Este tema, de hecho nos genera las siguientes interrogantes: ¿De dónde surge la seducción y la vinculación con los aparatos perceptivos del público en las metodologías y técnicas posdramáticas? ¿Hacia qué tipo de relaciones tensionales conducen los aprendizajes sobre técnicas actorales posdramáticas? ¿Existe una técnica actoral posdramática con sus respectivos elementos metodológico-epistémicos, que puedan ser articulados en un proceso pedagógico-actoral?

El paradigma de los dominios de Pricco, en cierta forma, está fuera de las fronteras que Actuación VI plantea, eso es claro. Sin embargo, desde esta misma perspectiva nos es posible reconocer la centralidad de lo morfológico y lo estructural en la propuesta específica de este territorio versus la presencia del

dominio vincular y su conexión con el dominio dramaticidad, los cuales en el territorio de Actuación VI son ciertamente una interrogante.

En la cartografía de Serrano el dominio vincular es el que inaugura y conduce todos los procesos, antes de que se piense siquiera en la incidencia del dominio estructural y morfológico. Esto es importante de recalcar porque en la matriz epistémica de la cartografía de este autor el trabajo con lo vincular es lo que tiene un lugar relevante en cuanto a sus preocupaciones pedagógicas, de acuerdo a los procesos orgánicos de los actores. Serrano no pierde de vista que efectivamente el actor es un cuerpo con historia propia: un esquema psicofísico con procesos biológicos, fisiológicos y neurológicos, el cual debe de ser conducido correctamente respecto de sus propios procesos naturales también. Es decir, desde el territorio de Serrano el dominio vincular tiene relevancia no solo por los procesos de apropiación técnica en sí, sino porque en este dominio dicha apropiación también se desarrolla de manera integral a los procesos adaptativos que el organismo biológico, la carne de los actores, va realizando en su tránsito de transformaciones conductuales. Los procesos de la carne son difíciles de conducir a través de tiempos y procesos mecanizados.

8. Conclusiones

La comparación que hemos realizado sobre las distintas cartografías nos ha demostrado que existen más asincronías que sincronías entre los programas del modelo formativo de la EAD con la propuesta pedagógico-actoral de Serrano. Esas asincronías se intensifican principalmente con los programas que operan desde una lógica representacional sobre un marco de textos, estilos y autores pertenecientes a diferentes épocas de la literatura teatral. Los programas de Actuación III y IV (versión B) junto con los programas de todo el tercer año del modelo formativo son efectivamente las propuestas que más se distancian de las investigaciones y planteamientos llevados a cabo por Raúl Serrano.

No obstante, antes de entrar a detallar algunas conclusiones sobre dichas asincronías, es importante señalar la potencia sincrónica que se establece entre el territorio de Serrano y el de la EAD, ya que sobre esto también surgen ciertas conclusiones y valoraciones relevantes.

8.1 Zona de convergencia epistémica y criterial

Realmente es bastante interesante reconocer que con el primer y segundo año (versión A) el modelo formativo de la EAD encuentra una gran compatibilidad de criterios y elementos técnicos sobre la organización de procesos de aprendizaje de la actuación teatral. Si bien se presentaron algunas asincronías entre estos territorios, lo cierto es que la centralidad de una praxis lúdica y vincular (no direccionada por ninguna preceptiva) como eje de todo el proceso de aprendizaje y situada en el espacio de la improvisación como locus definitivo del conocimiento

actoral, es la característica fundamental que comparte de manera orgánica esta sección del modelo formativo de la EAD con los planteamientos de Serrano.

De acuerdo a eso nos ha sido posible ir evidenciando que al parecer existen dos tipos de procesos contenidos en el modelo de la EAD. Uno que se desarrolla en todo el primer y segundo año (versión A), y otro que se establece de una manera completamente distinta, contenido en el segundo año (versión B) y todo el tercer año. Las diferencias entre estos dos procesos las hemos podido identificar de manera más concreta justamente por la confrontación cartográfica con la propuesta de Serrano y el comportamiento de los dominios del paradigma de Pricco (2015), la cual hemos establecido en relación con estas dos grandes secciones del modelo.

Esto nos ha llevado a considerar que el modelo de la EAF hasta cierto punto puede dialogar con la matriz epistémica de Serrano de manera directa y fluida, ya que en ese primer y segundo año (versión A) la preocupación por los aprendizajes de la técnica actoral pasan fundamentalmente por el entrenamiento para desarrollar un compromiso psicofísico sobre el contexto de determinadas situaciones escénicas, sin que exista una preocupación por los resultados artísticos o estéticos. Hasta aquí la compatibilidad criterial es bastante alta.

Los discernimientos procesuales, los objetivos, los contenidos y las actividades de los programas de estos dos años se acercan mucho a lo planteado por Serrano, en cuanto a que los ejercicios actorales y la praxis técnica lo que deben hacer es enfocarse en el aprendizaje sobre el desarrollo de conductas y estructuras de tensión psicofísica (en relación con el público), para que sirvan luego en el contexto de cualquier tipo de estilo, estética o discurso escénico. La mayoría de

los ejercicios de entrenamiento psicofísico están fundamentalmente direccionados hacia ese objetivo y no solo se presentan como simples entrenamientos sobre la presencia o la ampliación de habilidades físico-expresivas, sino que estos se articulan como herramientas técnicas directas y progresivas sobre el desarrollo de la praxis actoral.

Sobre este punto, identificamos que a lo interno del modelo formativo de la EAD conviven dos modelos excluyentes entre sí, los cuales deben compartir un mismo espacio de manera metodológica y epistémicamente tensionada. Dicha convivencia, podría verse reflejada en las formas de aprendizaje de un cierto grupo de estudiantes hacia el final de la carrera, puesto que el segundo año es el único que presenta dos versiones, y dependiendo de cuál de las dos haya sido cursada, resultará en un conflicto de técnicas y acercamientos epistémicos de mayor o menor nivel en el tercer año, donde la dinámica es totalmente distinta. Mientras un modelo mayormente estudia las posibilidades de la encarnación actoral, el otro estudia las posibilidades del fenómeno teatral desde dinámicas representacionales. Esto además podemos vincularlo con las vertientes de desarrollo epistémico sobre el arte actoral que ya veníamos revisando desde los antecedentes de esta investigación, en cuanto a que justamente estos dos modelos en convivencia obedecen, a su vez, a proyecciones de una vertiente mucho más psicofísica y a otra que todavía sigue insistiendo en las tendencias de interpretación psicológica propuestas por Stanislavski en sus primeras etapas. ¿Cuál es la técnica específica, de estudio y apropiación profunda, que las personas estudiantes terminan abordando hacia el final de sus procesos en medio

de estas convivencias epistémicas tensionadas? Una buena interrogante a responder.

A pesar de estas condición, lo cierto es que dentro del modelo formativo de la EAD existe una gran zona técnica y epistémica que coincide con Serrano en cuanto a que el aprendizaje sobre la actuación contemporánea (realista o no realista) ya no puede conducirse bajo las lógicas de representación, emulación y reproducción de estilos, formas y estéticas preconcebidas sobre textos consagrados (o formas o modelos preconcebidos del trabajo actoral). En el contexto de cartografías de formación actoral como las de Serrano se tiene claro que los procesos de aprendizaje poco tienen que ver con la búsqueda de resultados artísticos y dinámicas de creación estética. Establecer esta diferenciación no es un asunto fácil y es comprensible que esta sea efectivamente una de las grandes problemáticas de las escuelas teatrales actualmente, pues las fronteras entre el aprendizaje técnico, la creación performática o la producción artística muchas veces se entremezclan en nuestros contextos. De hecho, esto explicaría porqué conviven dos modelos de forma simultánea y que aún no hayan sido visualizados. ¿Sería importante, entonces, que en las estructuras curriculares o en los planes de estudio de las escuelas de formación teatral se puedan establecer con criterios didácticos cuáles cursos o experiencias estarían más cercanas al aprendizaje técnico y cuáles, por otro lado, se enfocarían en la creación escénica (o exploración creativa) como una forma de aplicación de las herramientas técnicas que se han aprendido previamente?

Esta distinción entre lo técnico y lo artístico-morfológico se establece solo en una parte del modelo de la EAD: aquella que se sitúa en los programas de Actuación I

y II, III y IV (versión A). Lo que se establece en los programas de este primer y segundo año, es la necesidad por fundar una praxis de ejercicios y técnicas concretas con las cuales se puedan asumir los procesos de encarnación psicofísica en determinadas situaciones escénicas, pero poniendo el énfasis en la praxis como tal y no necesariamente en un resultado que tenga que producirse de manera apresurada para un público. Estos programas comulgan también con lo propuesto por Serrano en su intento por guiar, seguir y potenciar los procesos orgánicos, biológico-endocrinos, energéticos, cognoscitivos, creativos y emocionales de los estudiantes-actores, a través de las transformaciones que el proceso continuo y sostenido de una praxis y un camino técnico va produciendo en ellos y ellas.

Respecto a esto último los programas de Actuación I y II presentan el problema de la multiplicidad de procesos en simultáneo y de la organización del tiempo para el cumplimiento de varios objetivos. No obstante, esa es más bien una asincronía fundamentalmente operativa y no sobre los principios epistémicos profundos a los que estamos haciendo mención. En estos dos cursos el proceso central de aprendizaje de la técnica actoral, mediante una praxis lúdica sostenida y llevada a cabo en el espacio de las improvisaciones, es el elemento que estamos señalando en relación con las grandes compatibilidades que la propuesta de Serrano tiene con esta zona del modelo la EAD.

8.2 La revalorización del sentido teleológico en el aprendizaje actoral

En relación con esta zona de diálogo entre el territorio de Serrano y el modelo formativo de la EAD, ha surgido sorpresivamente una situación que hemos

reconocido como fundamental en este análisis: el valor que podemos darle a ciertas asincronías dentro de esta área compatible de búsquedas pedagógicas, de entre ellas una que hemos discutido ampliamente: el sentido teleológico en el aprendizaje de la actuación teatral.

Desde la tensión criterial que se reflejó sobre este tema entre los planteamientos de Serrano y los elementos técnicos abordados por los programas de Actuación I y II, nos ha quedado claro el hecho de que en el inicio de un proceso de formación de un estudiante de actuación, es fundamental reconocer el funcionamiento de los elementos de la estructura dramática primero desde una visión básica y lineal sobre los objetivos, las acciones y las metas escénicas.

Como ya ha sido expuesto, Serrano se opone a trabajar con una visión teleológica de la acción y la estructura dramática en los procesos de enseñanza sobre la actuación. Lo que este autor plantea en cuanto a la superación del sentido teleológico en el trabajo actoral nos parece que es correcto, sobre todo si se piensa en el desarrollo de conductas escénicas complejas. No obstante, las comparaciones también nos han permitido reconocer que en los programas de Actuación I y II se evidencia el hecho de que también puede valorarse este sentido teleológico desde una función didáctico-estratégica, en cuanto a generar una aproximación más fluida de los y las estudiantes con sus primeras prácticas e intentos sobre el dominio de la acción dramática. En este caso el sentido lineal de las acciones, los objetivos y las situaciones cumple una función pedagógica.

En el terreno de las cartografías de Actuación I y II posiblemente se tenga claridad sobre esto, en cuanto a que la superación de lo teleológico solo puede efectuarse cuando primero se haya vivenciado la actuación desde ahí, en un nivel muy básico

y unidireccional. Los planteamientos teleológicos en un primer año de formación tienen ese cometido, funcionan como una etapa previa que debe de vivenciarse en el camino hacia la comprensión práctica de la estructura y las relaciones dramáticas en su sentido más profundo y dinámico.

Desde esta visión, compartimos el hecho de que efectivamente puede ser muy complejo para un estudiante de primer ingreso empezar a aprender y a desarrollar una praxis que parta de las categorías que propone Serrano, relacionadas con el desarrollo de conductas conflictivas tensionadas por múltiples focos y proyectadas sobre la transformaciones del actor hacia la plena constitución del sujeto dramático.

El marco categorial de Serrano nos ha servido para reconocer el carácter teleológico de la mayoría de los programas del modelo de la EAD y para desde ahí establecer las críticas o los señalamientos que ya hemos realizado en el capítulo anterior, no obstante, en el caso de Actuación I y II el análisis hacia las conclusiones más bien funcionó a la inversa, haciéndonos evidente que el sentido teleológico puede ser indispensable para las etapas iniciales en las que primero deben de reconocerse de manera muy rudimentaria los objetivos, las acciones y las situaciones teatrales.

Ahora bien, bajo este reconocimiento y este argumento sobre el valor de lo teleológico en determinados momentos iniciales del aprendizaje, se supondría también que esta lógica de trabajo actoral debe ir siendo superada conforme la complejidad de aprendizaje técnico vaya elevándose. Es decir, el sentido teleológico del trabajo actoral no debería ir más allá del curso de actuación II, pues luego de un primer año de aproximaciones e iniciaciones pedagógicas

tendrían que irse agudizando los contenidos y las técnicas sobre la praxis de aprendizaje del compromiso psicofísico, la vivencia dinámica, la encarnación y transformación conductual, entre otros. Como pudimos ver anteriormente en el segundo y tercer capítulo de esta investigación, esto sucede con los programas de Actuación III y IV (versión A), pues en ellos se produce un salto cualitativo técnico y epistémico que hace evolucionar ese proceso que se trae desde el primer año en relación con lo teleológico.

Sin embargo, en los programas de Actuación III y IV (versión B) como también en los del tercer año, esto no sucede así, más bien la visión teleológica lejos de superarse o evolucionar, se agudiza de manera importante sobre todo por las lógicas representacionales y preceptivas que constituyen estos otros programas.

Es decir, conforme el modelo avanza hacia sus procesos finales las asincronías se agudizan en su sentido contrariante con respecto a los planteamientos de Serrano.

Si el sentido teleológico de las acciones y la estructura dramática continúa en los procesos intermedios y finales de la formación, se vuelve complicado, desde nuestra perspectiva, justificarlo como un elemento pedagógico, a menos que consideremos que para todo el modelo formativo de la EAD lo que interesa es desarrollar un aprendizaje basado fundamentalmente en un tipo de actuación teleológica y representacional. No obstante, los programas de Actuación III y IV (versión A) sugieren que esto no podría ser del todo así y lo que se evidencia es justamente esta desarticulación epistémica que estamos señalando al contrastar todos los programas del modelo de la EAD con la propuesta de Serrano.

Lo teleológico al parecer tiene un sentido pedagógico en los programas de Actuación I y II, pero en los programas de Actuación III y IV (versión B), Actuación

V y Actuación VI, se adscribe más bien a una forma de concebir el trabajo actoral proyectado sobre determinados resultados estilísticos, representacionales y artísticos, que se apresuran en la construcción de una muestra para un público (y no necesariamente de un convivio de dinámicas tensionales profundas entre las conductas escénicas de los cuerpos actorales y los aparatos perceptivos de ese público). El sentido teleológico en el territorio de estos últimos programas está mucho más relacionado, en términos estratégicos, con una lógica de montaje mediante la cual se busca generar el aprendizaje. Al mismo tiempo este aprendizaje termina situado en una forma de concebir el teatro desde paradigmas representacionales propios del siglo XX o anteriores a él, sin que puedan registrarse los saltos evolutivos que estas formas o procesos ya experimentaron desde inicios del siglo XXI.

Justamente, siguiendo el camino hacia esa otra sección del modelo formativo de la EAD en la que encontramos una zona de incompatibilidades con la matriz epistémica de Serrano, a continuación detallaremos a modo de conclusión la gran deriva asincrónica que reconocimos entre estos dos territorios.

8.3 Zona de incompatibilidades y problemáticas epistémico-metodológicas

A partir del análisis comparativo que realizamos en el capítulo tres pudimos reconocer bastantes asincronías entre todas las cartografías de la EAD y la propuesta de Serrano. Mediante el paradigma de Pricco, además, logramos validar y reconocer esas asincronías desde un referente teórico que nos funcionara como un criterio externo a los objetos de estudio, desde el cual se

podrían reafirmar los contrastes encontrados. Todo esto nos fue conduciendo a entender el funcionamiento del modelo formativo de la EAD en dos grandes zonas de acción, una en la que, como ya hemos visto, se presentaban posibilidades de concertación y convergencia con los planteamientos de Serrano, y otra, en la que las diferencias se mostraban como elementos distanciados por un abismo.

El núcleo definitivo desde el cual se estructura y se reproduce esta segunda zona de incompatibilidades tiene que ver con la centralidad de lo morfológico, lo representacional y lo preceptivo, como elementos estructurantes y guías de los procesos de aprendizaje planteados en los programas de Actuación III y IV (versión B), Actuación V y Actuación VI.

Pudimos reconocer que conforme los procesos de formación avanzan en los tres años del modelo de la EAD, las actividades, los contenidos, los conceptos técnicos, la organización de los tiempos y las propuestas metodológicas, van tendiendo a situar el trabajo actoral como una labor de construcción, emulación o reproducción de formas estilísticas o estéticas, fundamentalmente direccionadas hacia la lógica de un resultado artístico para ser representado. O sea, todo lo contrario a lo que se desarrolla en los cursos del primer y segundo año (versión A), y contrario también, a lo que en el fondo plantean Raúl Serrano (2015) y Aldo Rubén Pricco (2015) sobre el aprendizaje de una técnica actoral que se preocupe no por la representación de una determinada forma teatral, sino por la construcción de una fuerte y eficiente red vincular tensional y de seducciones entre los cuerpos que accionan y los cuerpos que espectan.

Esto además lo pudimos corroborar con el hecho de que en estos programas pertenecientes a esta zona de incompatibilidades los dominios del paradigma de

Pricco que se expresan con mucha más presencia en sus cartografías y componentes son el estructural y el morfológico, permitiéndonos concluir que existe, por lo tanto, una correlación entre las dinámicas representacionales del aprendizaje de la actuación teatral con la poca o débil presencia de los dominios vincular y dramaticidad en las propuestas programáticas. Efectivamente, si de algo carecen los programas de esta zona de incompatibilidades es de un pleno y profundo desarrollo del dominio vincular como el eje rector de los procesos, las actividades, los tiempos y los contenidos, pertenecientes a sus planteamientos de enseñanza.

Una conclusión fundamental a la que llegamos en cuanto a esto, tiene que ver con el hecho de comprender que es la presencia del dominio vincular la que permite que el aprendizaje actoral se enrumbe técnica y epistémicamente hacia la producción del convivio como objetivo fundamental de dicho aprendizaje, situando a las personas estudiantes en un campo metodológico distante de la necesidad de representar o reproducir formas mecánicas teatrales (antigua o erróneamente vinculadas con el trabajo del actor).

Por otro lado, la nula o débil presencia del dominio vincular en una cartografía de formación actoral, según lo que pudimos reconocer, lleva también a que aparezcan las diferentes separaciones técnico-epistémicas propias de los programas de esta otra zona de incompatibilidades, fundamentalmente opuestas a los planteamientos de Serrano: la separación de la teoría y la práctica, el cuerpo y la mente, y la fragmentación de la acción dramática en acción verbal/acción física/acción interna. Esto, además, se relaciona directamente con la centralidad que le otorgan dichos programas a los elementos técnico-representacionales que

surgen desde la rectoría de los dominios morfológico y estructural como ejes organizadores de los procesos de aprendizaje. Los principales elementos que reconocimos como parte de esta matriz epistémica morfológico-estructural, la cual conforma esta zona de no compatibilidades, son los siguientes:

- Investigaciones teóricas según los lenguajes teatrales buscados para el montaje de los textos escogidos por época (como pasos indispensables y fundantes de los procesos prácticos).
- Análisis semióticos y discursivos sobre los textos, las premisas autorales o las premisas de los movimientos artísticos a los que pertenecen dichos textos (que se encuentran fuera del ámbito actoral).
- Análisis de mesa sobre los diferentes tipos de acciones categorizadas en los textos literarios (previos a las improvisaciones y como ejes estructurantes de las actuaciones aún sin vivenciarse).
- La emulación de referentes creativos o estéticos relacionados con los estilos teatrales contenidos en los textos (o pertenecientes a un movimiento artístico clásico, moderno o contemporáneo).

Todas estas actividades, contenidos técnico-conceptuales o dinámicas metodológicas son fundamentalmente compatibles con procesos de creación escénica, de aprendizaje sobre la puesta en escena y la producción de cierto tipo de espectacularidad. En “la creación escénica” se conduce la actuación como un elemento más de ese engranaje creativo, y efectivamente se tienen que desarrollar y dominar determinados elementos técnicos, sin embargo, estos están en función del diseño escénico y de la idea preliminar de un resultado estético a alcanzar.

El trabajo actoral en el contexto de este tipo de procesos puede encontrarse ante ciertos desafíos y aprendizajes pero estos están mucho más guiados por los dominios de lo morfológico y lo estructural (que de lo vincular y la dramaticidad). Los procesos de creación escénica, quizá, pueden suponer saltos cualitativos para personas con una técnica actoral avanzada y consolidada, pero en el terreno de la formación y el aprendizaje de una praxis técnica de la actuación -como una disciplina en sí misma y sobre una población que recién empieza su camino- la creación escénica es epistémica y metodológicamente distinta (principalmente en términos pedagógicos y didácticos).

Hablamos aquí de la creación escénica, sobre todo, en cuanto a esas dinámicas específicas que se enfocan especialmente en etapas de diseño y montaje, pues obviamente existen procesos de creación escénica en los que se generan etapas previas con mucho tiempo de antelación fundamentalmente enfocadas en el trabajo actoral y el desarrollo de dispositivos vinculares, tensionales y de seducción.

De acuerdo a lo que analizamos y vimos enunciado en los programas de esta zona de no compatibilidad, efectivamente, estos se tratan de procesos que tienen una lógica más cercana al diseño, el montaje y la apropiación metodológica de un estilo. Es por este motivo que de manera evidente pudimos reconocer la debilidad del dominio vincular en las respectivas cartografías de Actuación III y IV (versión B), Actuación V y Actuación VI.

En la gran presencia de lo morfológico y lo representacional que tienen los programas de esta zona de no compatibilidades, los personajes son concebidos no como herramientas didácticas o como procesos mediante los cuales se puedan

vehiculizar herramientas técnicas generales sobre el compromiso psicofísico, sino que más bien estos pre-existen al actor, como resultados o entidades estilístico-poéticas que este debe alcanzar con su labor. En la línea teatral representacional, la preceptiva está por encima de lo que el actor es como cuerpo con historia y características propias. Por ende, es difícil que se pueda considerar desde esta zona, que en la estructura dramática y en el desarrollo de conductas conflictivas surge el personaje como un resultado del cruce entre los procesos orgánico-biológico-personales del actor con las situaciones de ficción que prefiguran las circunstancias de dicho personaje como conducta. Desde la centralidad de lo morfológico y lo preceptivo el personaje ya existe como una entidad fenomenológica perfecta y un buen trabajo actoral es aquel que más se acerque a la representación de dicho espíritu poético. Relacionado con esta perspectiva de trabajo actoral que asume al personaje desde ese lugar identificamos los siguientes elementos o actividades en los programas de esta zona que se vinculan con lo anterior y que son fundamentalmente opuestos a lo planteado por Serrano:

- Las técnicas actorales de tendencia psicológica que se sitúan en la mente y priorizan las dimensiones interiores del actor, como si estas fueran las unidades generadoras de la actuación o de los procesos emocionales. En ellas se asume que el actor debe desarrollar una dinámica psicológica propia del personaje a la cual él debe de adaptarse (como si esta ya existiera).
- Los ejercicios que generan una imagen de separación entre la mente y el cuerpo, como por ejemplo el “monólogo interior” o las “transiciones emocionales”, los cuales dan pie al concepto de acción interna (separada de la acción dramática como un todo psicofísico).

- Las técnicas actorales que solo conciben al cuerpo como una exterioridad formal respecto a la reproducción de “personajes tipo” y sistemas gestuales preceptivos.

- Los ejercicios de trabajo de texto y vocalización que producen una idea de independencia de la palabra en relación con la acción dramática (como un todo psicofísico), dando pie a la idea de la acción verbal.

Esta es otra de las grandes vertientes asincrónicas que se presentan con lo planteado por Serrano, pues para este autor la pre-existencia del personaje y la visión preceptiva (psicológica o gestual) que lo jerarquiza frente al actor puede convertirse en un error técnico y pedagógico grave.

Si se quiere que una conducta conflictiva sea orgánica, convincente y eficaz esta debe de pensarse desde los propios procesos que el actor tiene como organismo (como un sujeto de carne). El actor para Serrano no es arcilla que se moldea para que alcance tal o cual forma, o para que “piense y sienta” de tal o cual manera, a este se le conduce como ser humano para que le otorgue su humanidad vivencial y cárnica a una realidad escénica ficticia. En la conducta escénica convergen los dos, el actor y el personaje como un todo dinámico, psicofísico y encarnado, dando origen al sujeto dramático único que surge de ese cruce entre la realidad propia de cada actor (y sus propios patrones de comportamiento) con las estructuras de ficción que den pie a las realidades escénicas. Serrano no pierde de vista que efectivamente el actor es un cuerpo con historia y subjetividad propias: un esquema psicofísico con procesos biológicos, fisiológicos, endocrinos, neurológicos, cognitivos, emocionales, culturales, socio-políticos y cronológicos, el cual debe de ser conducido correctamente respecto de sus propios procesos

naturales también. Por eso es que en el territorio de Serrano el dominio vincular tiene la relevancia que tiene, no solo por los procesos de apropiación técnica en sí, sino porque este es el dominio clave para que emerja esa apropiación integrada a los procesos adaptativos que el organismo biológico, la carne de los actores, va realizando en su tránsito de transformaciones orgánico-dramáticas durante un proceso de desarrollo de praxis actorales.

Las realidades escénicas surgen como convivio cuando es la carne del actor la que está en el centro del fenómeno, como un dispositivo de atracción perceptual y tensional y no como un mero reproductor de códigos discursivos o estéticos. Esta es la idea central detrás de lo que Serrano propone con su trabajo sobre las conductas conflictivas, radicalmente asincrónico con las dinámicas de “representación teatral”. Es este el criterio que en cierta forma separa las dos zonas de compatibilidades e incompatibilidades epistémico-metodológicas que encontramos en el modelo formativo de la EAD.

Incluso, en esta zona de programas incompatibles el trabajo o el entrenamiento sobre lo psicofísico no está articulado de manera integral a la praxis de la actuación. Debido a la fragmentación procesual que genera la lógica de aprendizaje representacional y la presencia de los dominios morfológico y estructural, los ejercicios de potenciación y de desarrollo del esquema psicofísico (estados energéticos, presencia, escucha y auto escucha, análisis activo, respiración, proxemia, tensión dinámica, acción-reacción, juego conflictivo, entre otros) no logran integrarse a una praxis actoral sobre el manejo de la estructura dramática y la encarnación de situaciones. Es complicado que el compromiso psicofísico pueda emerger de manera procesual en el territorio de estos

programas debido a la forma en cómo están organizados sus caminos de aprendizaje: etapas dedicadas a la teoría y los análisis de mesa, etapas dedicadas a procesos paralelos de producción estética, etapas dedicadas a la marcación y el montaje, etapas dedicadas a la depuración y el ensayo de la muestra, etc. En medio de todo eso, se encuentran algunos pequeños campos de tiempo para la ejercitación psicofísica y la improvisación, pero estos no son elementos estructurantes del aprendizaje como tal y más bien parecen quedar enunciados como elementos accesorios.

Si el entrenamiento psicofísico no está integrado a la praxis actoral y a los procesos de encarnación dramática, este simplemente se quedará en el plano de la expansión instrumental de habilidades expresivas, físicas o energéticas, pero difícilmente se convierta en una herramienta que incida en un aprendizaje sobre las transformaciones conductuales, la construcción de dispositivos de tensión y de seducción y el sostenimiento eficiente de un convivio a partir de realidades ficticias convincentes. Justamente esta tesis reside en el fondo de la matriz epistémica de Serrano, en el hecho de que los ejercicios y los entrenamientos en la disciplina de la actuación teatral solo pueden tener sentido si estos están articulados a un camino técnico progresivo en cuanto al manejo de los elementos de la estructura dramática y el desarrollo de conductas conflictivas. Desde el territorio de Serrano realizar ejercicios psicofísicos actorales solo por realizar ejercicios psicofísicos actorales, desde la pura ejercitación sin criterio de articulación progresiva, simplemente, no tiene ningún sentido. No existe en ello una pedagogía-actoral que lleve al dominio de una praxis técnica concreta. De hecho, si además esa

ejercitación psicofísica fragmentada está regida por principios morfológicos, representacionales y preceptivos la problemática se agrava aún más.

Finalmente la última gran asincronía que se desprende de esta lógica sobre la representación de textos teatrales como camino de aprendizaje, tiene que ver con la organización del tiempo y la dinámica de avances-resultados hacia la marcación y definición de un montaje. Esta es la característica que atraviesa todos los programas del modelo formativo de la EAD sin distinción, tanto a los que se adscriben de lleno con lo representacional como a aquellos que se resisten a esas dinámicas enfocándose en el trabajo sobre el compromiso psicofísico. Todos los cursos están amarrados a esta organización metodológica específica sobre el uso del tiempo, la cual debe desembocar –por un mandato estructural sedimentado históricamente- en un montaje para presentarse ante un público, independientemente que desde ciertos programas algunas o algunos docentes intenten plantear otro tipo de procesos o no le den tanto valor al resultado artístico al que el modelo, irremediabilmente, les empuja.

Aunque un programa se construya, por ejemplo, con todos los elementos y criterios epistémicos que Serrano propone, si a este se le encierra en este marco de tiempo en el que el proceso de cuatro o cinco meses tiene que producir sí o sí una determinada muestra ante un público y en la que en los últimos dos meses debe de cerciorarse del acabado de sus detalles mediante ensayos, difícilmente el aprendizaje pueda llevarse a cabo tal cual lo plantea Serrano. Esta es la característica estructural clave que amarra todos los programas y todos los procesos de aprendizaje a una dinámica de montaje por avances, en la que lo

representacional inevitablemente deviene en estratégico incluso en los programas que claramente se oponen a ello. Aunque todo el primer año y segundo año (versión A) se adscriban a una matriz epistémica no representacional, no texto-preceptiva y no reproductora de determinados estilos, el modelo mismo les termina presionando para que en el último momento sus procesos de aprendizaje sobre la transformación psicofísica sean interrumpidos y se apresuren a establecer un resultado, que quizá no sea coherente con la organicidad procesual que se trae desde el inicio del curso (en cuanto al desarrollo de una praxis no sujeta a un montaje).

En definitiva, este es sin duda uno de los ejes estructurales del modelo que tendrían que repensarse o modificarse si se quiere progresar hacia otro tipo de procesos más intensos sobre el aprendizaje técnico respecto a la organicidad de las conductas, la encarnación de situaciones y la producción de dispositivos tensionales que sean efectivos en el sostenimiento de un convivio.

La presencia del público no es el problema al que nos estamos refiriendo, pues finalmente las encarnaciones, las tensiones y las seducciones se complementan con su llegada y se entrenan con su participación reiterada. Por el contrario, lo que estamos señalando acá, desde las asincronías que el modelo de la EAD presenta con la propuesta de Serrano, es que el público debe llegar en el momento indicado, o, más bien, al público hay que saber llegar cuando el proceso orgánico de la carne de los estudiantes-actores manifieste que es el momento pedagógicamente idóneo. Si se establece una mecanización de la relación con el público en los procesos de aprendizaje actoral, es posible que esto termine aportando a la conformación de un contexto teatral en el que los actores

profesionales devengan como seres mecánicos, representantes de relatos y reproductores de códigos formales o discursivos, con pocas capacidades de producir tensión psicofísica. En esencia, esta es la tesis fundamental que nosotros interpretamos en los planteamientos de Serrano y también de Pricco, en cuanto a las preocupaciones que estos dos pedagogos e investigadores nos han inspirado sobre el fenómeno de la actuación como disciplina y como problemática de enseñanza.

Sobre el final de esta investigación hemos encontrado, quizá, el inicio de aquella respuesta o de aquellas respuestas a las insatisfacciones e interrogantes que nos inspiraron para llevar a cabo este proyecto. Consideramos que la lógica representacional, eminentemente morfológica y preceptiva, la cual hemos podido identificar en los programas de esta zona de incompatibilidades, es la que también podemos encontrar en no pocos de los escenarios y espacios de práctica profesional de la actuación teatral en Costa Rica. La ausencia del dominio vincular y del dominio dramaticidad en muchos de nuestros procesos de formación y de creación profesional puede explicar por lo tanto la deriva que ha venido tomando una parte importante de nuestras prácticas actorales, y por ende de nuestros resultados. Una deriva que quizá corre cada vez más lejos de los procesos de encarnación profunda y de un trabajo psicofísico articulado al desarrollo de una praxis técnica sobre el trabajo actoral.

Ciertamente, este ejercicio de análisis y el diálogo territorial que hemos establecido con la matriz epistémica de Raúl Serrano, nos han mostrado que tenemos la posibilidad de superar todos aquellos procesos formativos o

profesionales en los que la actuación no tenga un adecuado camino procesual sobre el desarrollo de conductas escénicas convincentes, no solo direccionadas a la defensa de una morfología específica, sino que puedan estar enfocadas en volverse altamente eficientes en la creación de seducción psicofísica, juego dramático, tensión dinámica, imprevisibilidad y realidad dilatada-extracotidiana (como soportes fundamentales del convivio teatral).

No obstante, para encaminarnos a dichos procesos de superación o evolución técnico-epistémica, quizá, debemos establecer una mirada más crítica y analítica sobre los procesos y metodologías que parten de las lógicas representacionales, preceptivas y morfológicas, en términos de que estas posiblemente ya no son coherentes ni alcanzan para generar saltos cualitativos técnicos en la disciplina de la actuación (situada en el siglo XXI). Nos parece que el camino que Raúl Serrano tomó como investigador del trabajo actoral hace más de cuarenta años partió de las mismas reflexiones e interrogantes. Un primer paso importante para nuestro contexto sería, por lo tanto, entender que estamos creciendo, formándonos y trabajando en el espacio tensionado de dos grandes lógicas epistémicas opuestas y excluyentes entre sí. Si somos capaces de reconocer ese escenario de contradicción, teniendo claros los procesos hacia los que nos lleva una u otra matriz epistémica, entonces podemos, quizá, tener la posibilidad de plantearnos tomar una decisión consciente de hacia dónde deberíamos concentrarnos en seguir caminando.

Como un cierre para estas conclusiones quisiéramos compartir una última reflexión que nos ha surgido de manera más personal luego de transitar por todo el sendero de esta investigación. Esta tiene que ver con la perspectiva de la

función del profesor o la profesora de actuación que se fue generando en nosotros como consecuencia de este contraste que hemos atravesado entre Serrano, Pricco y el modelo formativo de la EAD.

Llegamos a la conclusión de que un/a profesor/a de actuación no es aquel que enseña a representar un personaje, a analizar textos, a mover el cuerpo virtuoso en un espacio vacío, a emular estilos escénicos antiguos o contemporáneos, o a saber decir palabras convincentes frente a un público.

Un/a profesor/a de actuación es, más bien, un facilitador de procesos de encarnación, de transformaciones de la propia carne. Debe ser la plataforma detonante que una persona estudiante necesita para abrir los caminos de sus propias transformaciones psicofísicas, siguiendo el curso orgánico de sus procesos biológicos, fisiológicos, vasomotores, neurológicos, cognitivos, emocionales y socioculturales. Es el que tiene la función de construir herramientas y monitorear los procesos para que ese estudiante aprenda a modificar sus propios patrones de conducta a voluntad.

La/El pedagogo del arte del actor es el que debe generar las experiencias para que esa voluntad lúdica y dinámica aprenda a materializarse en una realidad extracotidiana con el objetivo de esculpir el tiempo y el espacio en la mirada y los sentidos de los otros. Es el/la responsable de que quede claro que "el presente" es el elemento fundamental del aprendizaje y la base técnica de toda la disciplina actoral, más allá de estilos y morfologías estéticas.

Es la/el encargado de ir poniendo a prueba todo el aprendizaje con una rigurosidad pedagógica y no artístico-resultadista, en términos de que el que aprende pueda llegar a conducir un convivio consistentemente, mediante

dispositivos tensionales y de seducción que sean capaces de sostener los aparatos perceptivos de un público determinado, lejos de la inminente posibilidad del aburrimiento.

En sus últimas consecuencias, el arte del actor es un fenómeno que va más allá de lo formal, de lo técnico y de lo disciplinario. Este finalmente tiene que ver con una experiencia profunda de la existencia, con la posibilidad del absurdo en la sinrazón poética, con la vida misma en las fronteras de lo social y lo cultural, con la sensación definitiva del tiempo atravesando la carne. Quien quiera aventurarse a enseñar este oficio del espíritu debe tener claro que, quizá, el objetivo nunca ha sido llegar al lugar de la representación y que en los niveles más altos de este arte habrá cuestiones que ya no podrán ser explicadas, ni enseñadas. Estas, deberán ser descubiertas.

9. Bibliografía

Abirached, Robert (1994). *La crise du personnage dans le théâtre moderne*. Gallimard: Paris.

Adler, Stella. (1988). *The technique of acting*. New York: Batam Books.

Arheim, Rudolf. (1985). *El pensamiento visual*. Buenos Aires: Eudeba.

Ariza, Marina y Gandini, Luciana. (2012). *El análisis comparativo cualitativo como estrategia metodológica*. Recuperado de: https://www.academia.edu/1873659/Ariza_M_y_L._Gandini_2012_El_an%C3%A1lisis_comparativo_cualitativo_como_estrategia_metodol%C3%B3gica

Aslan, Odette. (1979). *El actor en el siglo XX. Evolución de la técnica. Problema ético*, Barcelona: Gustavo Gil.

Barba, Eugenio y Savarese, Nicola. (1990). *El arte secreto del actor. Diccionario de antropología teatral*. México: Editorial Escenología.

Barba Eugenio (1986). *Más allá de las islas flotantes*. México: Editorial Gaceta.

- (1997). *Soledad, oficio y revuelta*. Buenos Aires: Editorial Catálogos.
- (2000). *La tierra de cenizas y diamantes*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- (2005). *La canoa de papel*. Buenos Aires: Editorial Catálogos.

Benedetti, Jean. (1999). *Stanislavski: his life and art*. Methuen: London.

Berthoz, Allain y Petit, Jean-Luc. (2006). *Phénoménologie et psychologie de l'action*. París: Odile Jacob.

Brook, Peter. (1973) *El espacio vacío*. Barcelona: Editorial Península.

Chejov, Michael. (1993). *Al actor*. Buenos Aires: Editorial Quetzal.

- (1999). *Sobre la técnica de la actuación*. España: Editorial Alba.
- (2005). *The path of the actor*. Londres: Editorial Routledge.

- (2006). *Lecciones para el actor profesional*. Barcelona: Alba Editorial.

Chevallier, Jean-Frédéric. (2004). *Introducción: hacia un teatro del presentar*. Coloquio Internacional sobre el gesto teatral contemporáneo. Proyecto 3, Escenología, México, UNAM. Noviembre.

- (2011). *El teatro hoy: una tipología posible*. México: Editorial Paso de Gato.

Cuevas, Rafael. (1995). *El punto sobre la i: políticas culturales en Costa Rica (1948-1990)*. Costa Rica: Ministerio de Cultura, juventud y deportes.

Dubatti, Jorge. (2007). *Filosofía del teatro: convivio, experiencia y subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Atuel.

- (2008). *Teatro comparado. Cartografía teatral*. México: Editorial Paso de Gato.

Eisenstein, Sérguei. (1999). *El montaje de atracciones (1923)*, en *El Sentido del cine.*, Madrid: Editorial Siglo XXI.

Fediuk, E. (2008). *Formación teatral y complejidad*. México: Universidad Veracruzana.

Fo, Darío. (1992). *Fabulazzo*. Milán: Kaos.

- (1997). *Manual mínimo del actor*. Torino: Editorial Einaudi.

Fumero, Patricia. (2018). *El teatro en la Universidad de Costa Rica (1950-2012)*. Universidad de Costa Rica: ESCENA. Revista de las artes, vol. 77, núm. 2, pp. 113-119,

Gibson, James. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.

Gordon, Robert.(2006). *The Purpose of playing, Modern acting theories in perspective*. Michigan: University of Michigan Press.

Grotowsky, Jerzy. (1999). *Hacia un teatro pobre*. Madrid: Siglo XXI.

Guskin, Harold. (2010). *Cómo dejar de actuar*. Barcelona: Alba Editorial

Hans-Thies, Lehmann, (2002) *Le Théâtre postdramatique*, traduction de Philippe-Henri Ledru, L'Arche: Paris.

Hormigón, J. A. (2001) *Paradojas de la interpretación actoral. Muchos equívocos y algunas certidumbres*, *ADE TEATRO*, 87, setiembre-octubre, pp. 7-15

Layton, William. (1990). *¿Por qué? Trampolín del actor*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Lijphart, A. (1971) *Comparative Politics and the Comparative Method*, en: *APSR* 65, 682–693.

- (1975) *The Comparable-Cases Strategy in Comparative Research*, en: *CPS* 8, 158–175. *Linz, J. J.* 2000.

Meisner, Sanford y Lowell, Dennis. (2003). *Sobre la actuación*. Madrid: Editorial La avispa.

Meyerhold, Vsevolod. (2003) *Teoría teatral*. Madrid: Editorial Fundamentos.

- (1998) *Meyerhold: textos teóricos*. Madrid: ADE.

Morphos, E. (1990): “Prólogo”, en Strasberg, pp. 11-17.

Nohlen, Dieter. (2006). *Diccionario de Ciencia Política: Teorías, métodos, conceptos*. Ciudad de México: Porrúa. Recuperado de http://www.nohlen.uni-hd.de/es/doc/diccionario_metodo-comparativo.pdf

Oida, Yoshi. (2005). *El actor invisible*. El Milagro. D.F. México.

Pricco, Aldo Ruben. (2015). *Sostener la inquietud: teoría y práctica de la actuación teatral, según una retórica escénica*. Biblos-Universidad de Rosario. Ciudad autónoma de Buenos Aires.

Richards, Thomas. (2005). *Trabajar con Grotowsky en las acciones físicas*. Alba. Barcelona.

Rojas, Erika. (2011). *Metodología de la enseñanza de la interpretación teatral: algunos ejemplos*. Tesis de doctorado. Facultad de ciencias de la comunicación. Instituto superior de danza Alicia Alonso. Universidad Rey Juan Carlos.

Ruiz, Borja. (2008). *El arte del actor en el siglo XX*. Artezblai.

Salazar, Mario. (2013). *Los espectáculos de representación escénico-popular en Costa Rica: Culturas Populares y Políticas Culturales, durante 1960-1990*. Tesis de maestría académica. Programa de posgrado en historia. Universidad de Costa Rica.

Selden, Samuel. (1972). *La escena en acción*. Buenos Aires: Editorial Universidad de Buenos Aires.

Serrano Raúl. (1996). *Tesis sobre Stanislavski*. México: Editorial Escenología.

- (2004). *Nuevas tesis sobre Stanislavski: fundamentos para una teoría pedagógica*. Buenos Aires: Atuel.
- (2013). *Lo que no se dice*. Buenos Aires: Atuel.

Sofia, Gabriele (cord). (2010). *Diálogos entre teatro y neurociencias*. Barcelona: Editorial Artezblai.

- (2015). *Las acrobacias del espectador*. México: Editoriales Paso de Gato y Artezblai.

Stanislavsky, Constantin. (1979). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. Buenos aires: Editorial Quetzal.

- . (1993). *Mi vida en el arte*. Buenos aires: Editorial Quetzal.

- (1999). *La construcción del personaje*. Madrid: Alianza Editorial.
 - (2003). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. Barcelona: Alba Editorial.
 - (2003). *La preparación del actor*. España: Editorial La avispa.
- Strasberg, Lee. (1987). *Un sueño de pasión*. Barcelona: Editorial Icaria.
- Stretton, H. (1969). *The Political Sciences: General Principles of Selection in Social Sciences and History*. Londres: Routledge et al.
- Knébel, María Osipovna. (1998). *El último Stanislavsky*. Fundamentos. España.
- Universidad de Costa Rica. (2021). *Histórico de modificaciones al Plan de Estudios de Artes Dramáticas de la UCR*. Recuperado de Archivo de la Vicerrectoría de Docencia.
- Varela, Francisco, Thompson Evan, Rosch Eleanor. (1991). *The embodied mind. Cognitive Science and human experience*. Massachusetts: Institute of technology.
- Vásquez Lomelí. (2009). *Pedagogía teatral: una propuesta teórico-metodológico crítica*. Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte, 3, pp 60-73
- Vladich, S y Bonilla, M. (1982) *Artes dramáticas en la escuela*. Editorial Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica.
- Vietes, Manuel. (2005) *La formación teatral y el teatro en la formación*. ADE TEATRO. 105, abril-junio, pp. 104-109
- Vietes, Manuel. (2010) *A pedagogía teatral como disciplina e como especialidade de estudos. Apenas un bosquejo*. RGT. Revista Galega de teatro. 63, 2010, pp 20
- Zarilli, Phillip, (2002). *Psychological acting. An intercultural aprocha after Stanislavski*. Londres: Routledge.

ANEXOS

1. Programa No.1. Actuación I. Escuela de Artes Dramáticas (2019)



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

EAD Escuela de
Artes Dramáticas

SIGLA:	AD-2131
NOMBRE:	ACTUACIÓN 1
CRÉDITOS:	3
HORAS:	6 PRÁCTICA
REQUISITOS:	NINGUNO
CORREQUISITOS:	Expresión Corporal (AD-2132), Expresión Oral (AD-2124)
CICLO:	I-2019
CLASIFICACIÓN:	PROPIO

1

Docente: [REDACTED]

Horario del curso: L y J de 9am a 12md (grupo 1), L y J de 3pm a 6pm (grupo 2)

Contacto docente [REDACTED]

Descripción del Curso

Curso práctico-teórico semestral, con énfasis en la praxis y el proceso de aprendizaje de la actuación escénica. Introducción a los principios básicos del estar, el hacer e interactuar en escena, en una perspectiva que supone un/a actor-actriz plena/o, creador/a e investigador/a.

Objetivos Generales

Al finalizar el curso cada estudiante habrá creado y presentado dos ejercicios escénicos cortos (individual) y uno en grupo, con un dominio básico de los contenidos trabajados durante el curso.

Objetivos Específicos

Al finalizar el semestre los estudiantes habrán elaborado un ejercicio escénico a partir de una estructura dada y otro de carácter más libre, en ambos casos aplicando los contenidos del curso.

Al presentar sus ejercicios los estudiantes serán capaces de:

- Accionar en escena **manteniendo su atención** en el juego escénico.
- Proponer y concretar **objetivos** escénicos simples.
- Realizar **acciones** claras, precisas y coherentes con sus **objetivos** escénicos.
- Accionar con un nivel básico de consciencia y dominio de sí (Cuerpo como un todo) en un espacio dado y en función de una propuesta escénica específica.



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

EAD Escuela de
Artes Dramáticas

SIGLA:	AD-2131
NOMBRE:	ACTUACIÓN 1
CRÉDITOS:	3
HORAS:	6 PRÁCTICA
REQUISITOS:	NINGUNO
CORREQUISITOS:	Expresión Corporal (AD-2132), Expresión Oral (AD-2124)
CICLO:	I -2019
CLASIFICACIÓN:	PROPIO

2

- **Aplicar** el principio **acción-reacción**.
- Interactuar con el/la otra/o, en el marco de una propuesta escénica determinada.

Contenido

Todos los contenidos del curso están imbricados, de modo que la asimilación y aplicación de uno está estrechamente relacionada con la asimilación y aplicación de los otro(s):

- **Atención escénica** (foco de la acción: en la interacción con el espacio, el objeto y la/el otra/o).
- **Acción física** (acción dramática), actividad, movimiento, gesto.
- **Objetivo escénico** (propósito: *yo deseo/ yo necesito/ yo quiero*).
- **Propiocepción y propiocepción *expandida*** (percepción de sí en un entorno y en interacción con: el **espacio**, los **objetos**, la/el **otra/o**). Incluye un nivel básico de conciencia y uso de: los **desplazamientos**, la **postura**, la gestualidad, la **mirada**, la voz, las tensiones, la **manipulación de objetos**.
- **Acción-reacción** (incluye la escucha activa del/a otro/a, del espacio y los objetos).
- **Conflicto escénico** e interacción (juego de *entretensiones e intratensiones*).



SIGLA:	AD-2131
NOMBRE:	ACTUACIÓN 1
CRÉDITOS:	3
HORAS:	6 PRÁCTICA
REQUISITOS:	NINGUNO
CORREQUISITOS:	Expresión Corporal (AD-2132), Expresión Oral (AD-2124)
CICLO:	I-2019
CLASIFICACIÓN:	PROPIO

3

Metodología

Mediante diversos ejercicios (entrenamiento, juego e improvisación) cuyo nivel de dificultad y exigencia irá aumentando poco a poco, las/os estudiantes tendrán la posibilidad de experimentar, explorar y asimilar los contenidos. Estos se reforzarán por medio de lecturas, breves conversatorios grupales y reflexiones escritas.

- El proceso es especialmente valorizado. Por ello los ejercicios escénicos de final de curso también serán evaluados durante el proceso de su elaboración (evaluaciones parciales).

- Los ejercicios de reflexión escrita suponen vincular la experiencia (horas curso y ensayos fuera del horario) con textos sobre el arte del/a actor-actriz y otros temas relacionados. Con ese propósito se les proporcionarán preguntas y/o frases orientadoras.
- Con el objetivo de realizar una reflexión sobre el proceso personal de aprendizaje se solicita a los estudiantes mantener registros constantes en bitácoras o diarios de trabajo. Este material no será evaluado, pero si parcialmente compartido en clase. Ocasionalmente se solicitará compartir y/o entregar fragmentos específicos. La bitácora se considera un instrumento clave para el proceso de autoconocimiento y al mismo tiempo como un medio que contribuye con los objetivos del curso mediante la reflexión sobre la praxis, la experiencia y el proceso de aprendizaje en general.
- El curso se desarrollará en dos vertientes metodológicas complementarias: una con orientaciones y principios vinculados al hecho teatral, caracterizada por un seguimiento, orientación e indicaciones constantes y direccionadas hacia la elaboración de ejercicios escénicos “teatrales”, aplicando los principios básicos del estar, el hacer e interactuar en escena. Se complementa con una vertiente enfocada en la creación, que pretende la identificación de los intereses personales y, en general, contribuir al desarrollo del estudiantado como seres plenos, creadores e investigadores. Esta segunda vertiente supone orientaciones/provocaciones menos frecuentes y, sobre todo, más abiertas y flexibles.
- Los ejercicios individuales se trabajarán con una metodología colaborativa en equipos de 2 personas.



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

EAD Escuela de
Artes Dramáticas

SIGLA:	AD-2131
NOMBRE:	ACTUACIÓN 1
CRÉDITOS:	3
HORAS:	6 PRÁCTICA
REQUISITOS:	NINGUNO
CORREQUISITOS:	Expresión Corporal (AD-2132), Expresión Oral (AD-2124)
CICLO:	I -2019
CLASIFICACIÓN:	PROPIO

4

- Comunicación: se utilizará una red social para compartir documentos; documentar procesos; hacer consultas; y organizar todo lo relacionado con: fechas, tareas, lecturas y otros. Para ello cada estudiante se compromete a revisar el sitio como mínimo dos veces por semana. Además podrán hacerse consultas vía correo electrónico: [REDACTED]

Actividades:

El curso es en un alto porcentaje de carácter práctico. A lo largo del mismo se realizarán múltiples y diversas actividades, entre las que están:

- Entrenamientos para la experimentación y asimilación de los principios básicos de la actuación escénica.
- Preparación psicofísica para la escena: dirigida y libre.
- Improvisaciones individuales y grupales.
- Presentación de avances de ejercicios individuales.
- Devolución y comentarios grupales sobre avances de cada estudiante.
- Reflexiones grupales en clase sobre la práctica desarrollada.
- Registro escrito en bitácoras: reflexión personal, en ocasiones compartida.
- Lecturas relacionadas con el arte del/a actor-actriz y otros temas vinculados.
- Reflexión escrita vinculando la práctica y la teoría.
- Investigación en función de los ejercicios personales de creación.
- Elaboración y presentación de uno o dos ejercicio/s escénicos (individual).

Evaluación

- 2 Tareas prácticas (2,5 % c/una) 5 %
- 1 Tarea escrita 5 %
- Trabajo en clase 10 % *
- Clase abierta improvisación 10 %
- Parcial 1 (proceso ejercicio individual): 10 %
- Parcial 2 (proceso ejercicio individual): 20 %
- Examen final : 40 % (ejercicios individuales)



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

EAD Escuela de
Artes Dramáticas

SIGLA:	AD-2131
NOMBRE:	ACTUACIÓN 1
CRÉDITOS:	3
HORAS:	6 PRÁCTICA
REQUISITOS:	NINGUNO
CORREQUISITOS:	Expresión Corporal (AD-2132), Expresión Oral (AD-2124)
CICLO:	I-2019
CLASIFICACIÓN:	PROPIO

5

* Incluye: traer propuestas para los ejercicios individuales; trabajar de manera colaborativa en los equipos (parejas); incorporar observaciones recibidas en clase a los ejercicios individuales; traer tareas asignadas en clase (puede ser una lectura, un objeto, un ejercicio u otro); hacer comentarios y reflexiones vinculando lecturas y práctica; colaborar con el mantenimiento del espacio de la clase (limpieza, espacio despejado, objetos necesarios).

Importante:

- Toda tarea escrita debe entregarse por escrito, en formato digital.

- En las tareas escritas toda citación y referencia bibliográfica se hará siguiendo el sistema APA (versión # 6). Para ello podrán hacer consultas en línea o en el texto de Ruth González Arrieta.

- El curso se pierde con:

- tres ausencias injustificadas (3-AI) o
- seis justificadas (6-AJ).

Además:

- dos ausencias justificadas equivalen a una injustificada (2AJ=1AI).

Las justificaciones deben presentarse por escrito en papel y firmadas con un plazo **NO MAYOR DE UNA SEMANA DESPUÉS DE LA AUSENCIA.**

- La asistencia a los ensayos generales para el examen final es **OBLIGATORIA**. La ausencia a cualquiera de éstos puede implicar la pérdida del curso. En caso de ausencia por motivos de salud u otros fuera del control del/a estudiante será necesario presentar una justificación debidamente certificada por un/a médica/o. Para evitar coincidencia de horarios con exámenes de otras carreras se les solicita verificar las fechas con un mes de anticipación.



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

EAD Escuela de
Artes Dramáticas

SIGLA:	AD-2131
NOMBRE:	ACTUACIÓN 1
CRÉDITOS:	3
HORAS:	6 PRÁCTICA
REQUISITOS:	NINGUNO
CORREQUISITOS:	Expresión Corporal (AD-2132), Expresión Oral (AD-2124)
CICLO:	I-2019
CLASIFICACIÓN:	PROPIO

6

Cronograma

Este programa es una guía de carácter general que será alterada y/o ajustada de acuerdo a las necesidades e imprevistos del estudiantado y del desarrollo del curso en general. Toda modificación será informada a más tardar una semana antes.

FECHAS	ACTIVIDADES
MARZO	
11-14	Entrega de programa del curso. Revisión del programa del curso: discusión, observaciones, aprobación. Organización red social: lista correos. Preparación psicofísica Entrenamiento actoral: principios básicos Improvisación
18-21	Aprobación de programa del curso. Preparación psicofísica Entrenamiento actoral: principios básicos Improvisación
25-28	Tarea escrita 1
ABRIL	
1-4	Preparación psicofísica Entrenamiento actoral: principios básicos Improvisación
8-11	Preparación psicofísica Entrenamiento actoral: principios básicos Improvisación
15-18	SEMANA SANTA
22-25 *	Preparación psicofísica Entrenamiento actoral: principios básicos Improvisación
29-2	Preparación psicofísica Entrenamiento actoral: principios básicos Clase abierta improvisación 10 %



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

EAD Escuela de
Artes Dramáticas

SIGLA:	AD-2131
NOMBRE:	ACTUACIÓN 1
CRÉDITOS:	3
HORAS:	6 PRÁCTICA
REQUISITOS:	NINGUNO
CORREQUISITOS:	Expresión Corporal (AD-2132), Expresión Oral (AD-2124)
CICLO:	I -2019
CLASIFICACIÓN:	PROPIO

7

MAYO	
6-9	Lunes 6 Clase integrada (profesores cursos prácticos) Jueves 9 Inicia proceso de trabajo en equipos para la preparación de ejercicios finales.
13-16	Preparación psicofísica Improvisaciones Muestra de primeras propuestas
20-23	Preparación psicofísica Improvisaciones Muestra de primeras propuestas
27-30	Parcial 1 (ejercicio 1) Introducción de ejercicio 2
JUNIO	
3-6	Preparación psicofísica para la escena Improvisaciones Muestra de avances
10-13	Preparación psicofísica para la escena Improvisaciones Muestra de avances Parcial 2
17-22	Preparación psicofísica para la escena Improvisaciones Muestra de avances
24-27	Preparación psicofísica para la escena Improvisaciones Muestra de avances Posibles horarios extra clase para seguimiento de ejercicios.
JULIO	
1	Lunes 9am-3pm Clase abierta Expresión Oral 1

TEL. 2511-6722

Correo electrónico: artesdramaticas@ucr.ac.cr Página Web: www.teatro.ucr.ac.cr



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

EAD Escuela de
Artes Dramáticas

SIGLA:	AD-2131
NOMBRE:	ACTUACIÓN 1
CRÉDITOS:	3
HORAS:	6 PRÁCTICA
REQUISITOS:	NINGUNO
CORREQUISITOS:	Expresión Corporal (AD-2132), Expresión Oral (AD-2124)
CICLO:	I -2019
CLASIFICACIÓN:	PROPIO

8

4	Jueves 9am-5pm Examen final Exp. Corporal 1
6	Sábado 9-12md Ensayo general grupo 01
7	Domingo 9-12md Ensayo general Grupo 02
8	Lunes 8am-5pm Examen final Actuación 1 Grupo 01
9	Martes 8am-5pm Examen final Actuación 1 Grupo 01

*Semana Universitaria: la asistencia no es obligatoria, pero si es **NECESARIA Y CONVENIENTE**.

Referencias

- Brook, P., (1998) La puerta abierta. Reflexiones sobre la actuación y el teatro. México: El Milagro.
- Barba, E. y Savarese, N., (1988) Anatomía del Actor. Un diccionario de Antropología teatral. México: Edit. Gaceta.
- Hormigón, J.A., (2001) Paradojas de la interpretación actoral. Muchos equívocos y algunas certidumbres. Revista ADE, #87, España: Asociación de Directores de España. (págs. 7-14).
- Lazzarato, M. (2011) Campo de Visão. Exercício e linguagem cenica. São Paulo: Escola Superior de Artes Célia Helena. (p.23 a p.43)
- Mamet, D. (1999) Verdadero y Falso. Herejía y sentido común para el actor. Barcelona: Ediciones del Bronce.

TEL. 2511-6722

Correo electrónico: artesdramaticas@ucr.ac.cr Página Web: www.teatro.ucr.ac.cr



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

EAD Escuela de
Artes Dramáticas

SIGLA:	AD-2131
NOMBRE:	ACTUACIÓN 1
CRÉDITOS:	3
HORAS:	6 PRÁCTICA
REQUISITOS:	NINGUNO
CORREQUISITOS:	Expresión Corporal (AD-2132), Expresión Oral (AD-2124)
CICLO:	I -2019
CLASIFICACIÓN:	PROPIO

9

- Morin, Edgar (2009) El Método 5. La humanidad de la humanidad. Madrid: Cátedra.
- Oída, Y. (2010) El actor invisible. Barcelona: Alba Editorial. (p.9-68)
- _____ (2002) Un actor a la deriva. España: Ñaque Editora y Editorial La Avispa. 1ª edición.
- Richards, Thomas. (2005) Trabajar con Grotowski sobre las acciones físicas. Barcelona: Alba.
- Sacks, Oliver. (1987) El hombre que confundió a su mujer con un sombrero, Barcelona: Ed. Muchnik. (Capítulo: La mujer desencarnada.)
- Acceso en: http://www.culturacientifica.org/textosudc/la_dama_desencarnada.pdf)
- Stanislavski, Konstantin (2007). El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia. (Trad. Jorge Saura). España: Alba Editorial (Cap.3, p.51-72 y Cap.7 p.149-167)

Programa No.2. Actuación II. Escuela de Artes Dramáticas (2019)

EAD Escuela de
Artes Dramáticas

SIGLA:	AD-2231
NOMBRE:	ACTUACIÓN 2
CRÉDITOS:	3
HORAS:	6 TEÓRICO-PRÁCTICO
REQUISITOS:	AD-2131 AD-2137
CORREQUISITOS:	AD-2232
CICLO:	II -2019
CLASIFICACIÓN:	

Docente: [REDACTED]
 Horario del curso: L y J 9am – 12 md (grupo 01), L y J 3pm – 6pm (grupo 02)
 Contacto docente: [REDACTED]

DESCRIPCIÓN

Curso práctico-teórico semestral, con énfasis en la praxis y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la actuación escénica. Introducción a los principios básicos del estar, el hacer e interactuar en situación escénica, en una perspectiva que supone un actor-actriz plenx, creadorx e investigadorx. El presente curso se centra en la resolución actoral de situaciones dramáticas simples a partir de un *texto dramático simple*.¹

OBJETIVOS

Objetivo general

Al finalizar el curso cada estudiante habrá creado y presentado en pareja, un ejercicio escénico a partir de un texto dramático simple corto dado, alcanzando un nivel básico de *organicidad* en el uso de la palabra/texto. (Entendiendo la palabra/texto como parte de la acción.) Con un dominio básico de los contenidos del curso.

Objetivos específicos

Al finalizar el semestre lxs estudiantes habrán elaborado en parejas, un ejercicio escénico actoral, basado en un texto dramático simple y otro de carácter más libre, en ambos casos aplicando los contenidos del curso. Al presentar sus ejercicios lxs estudiantes serán capaces de:

1. Identificar y desarrollar **objetivos escénicos** a partir del texto dramático simple dado.
2. Aplicar el principio **acción-reacción** en la resolución escénica del texto dramático simple asignado.
3. Accionar sobre la escena de manera coherente con las **circunstancias dadas** del texto dramático simple asignado.

¹ Ver CONTENIDOS.

4. A partir del texto dramático y en la interacción con la/el otrx, desarrollar la acción escénica con precisión en relación a: la **dirección de la acción y el inicio-desarrollo-fin** de la misma.
5. Establecer un nivel básico de **comunicación** en la interacción con su compañerx de escena, sobre la base del texto dramático simple asignado.
6. Crear y presentar un ejercicio escénico personal que implique la apropiación de las experiencias y conocimientos adquiridos durante el curso.²

CONTENIDOS

Todos los contenidos del curso están imbricados, de modo que la asimilación y aplicación de uno está estrechamente relacionada con la asimilación y aplicación de los otro(s). La presentación de estos de manera separada pretende visibilizar los desafíos a enfrentar.

El curso profundiza en los contenidos del curso Actuación 1, con un nivel de complejidad mayor dado por, la interacción con el/la otrx y el texto dramático simple.

- **Respiración** (medio para la atención, impulso y desarrollo de la acción).
- **Atención escénica** (foco de la acción: en la interacción con el espacio, el objeto y la/el otra/o).
- **Propiocepción y propiocepción *expandida*** (percepción de sí en un entorno y en interacción con: el **espacio**, los **objetos**, la/el **otra/o**). Incluye un nivel básico de conciencia y uso de: los **desplazamientos**, la **postura**, la **gestualidad**, la **mirada**, la voz, las tensiones, la **manipulación de objetos**.
- **Acción física** (acción dramática), actividad, movimiento y gesto. El desplazamiento como acción física.
- **Objetivo escénico** (propósito: *yo deseo/ yo necesito/ yo quiero*), tareas escénicas.
- **Acción-reacción** (incluye la escucha activa del/a otro/a, del espacio y los objetos).
- **Circunstancias dadas: como variables que inciden en el desarrollo de la acción física (acción con propósito).**
- **Conflicto escénico** (juego de *entretensiones e intratensiones*).
- Comunicación: **escucha e interacción con la/el otrx.**
- **La palabra** como uno de los componentes de la acción, **acción verbal, aproximaciones al texto dramático, la organicidad de la acción verbal.**
- **Trasescena:** preparación y construcción de estado (energético/sensible/imaginativo/de atención) para la escena.

METODOLOGÍA

Mediante diversos ejercicios (entrenamiento, juego e improvisación) cuyo nivel de dificultad y exigencia irá aumentando poco a poco, las/os estudiantes tendrán la posibilidad de experimentar, explorar y asimilar los contenidos. Estos se reforzarán por medio de lecturas, breves conversatorios grupales y reflexiones escritas.

- El proceso es especialmente valorizado. Por ello los ejercicios escénicos de final de curso también serán evaluados durante el proceso de su elaboración (evaluaciones parciales).

² Puede incluir también habilidades y destrezas, conocimientos y experiencias adquiridas en otros contextos.

- Por la misma razón se incluye la evaluación en una clase abierta.
- Los ejercicios de reflexión escrita suponen vincular la experiencia (horas curso y ensayos fuera del horario) con textos sobre el arte del/a actor-actriz y otros temas relacionados. Con ese propósito se les proporcionarán preguntas y/o frases orientadoras.
- Con el objetivo de realizar una reflexión sobre el proceso personal de aprendizaje se solicita a los estudiantes mantener registros constantes en bitácoras o diarios de trabajo. Este material no será evaluado, pero si parcialmente compartido en clase. Ocasionalmente se solicitará compartir y/o entregar fragmentos específicos. En ocasiones la profesora hará solicitudes específicas en relación al uso de la bitácora. Se considera la bitácora como un instrumento clave para el proceso de autoconocimiento y al mismo tiempo como un medio que contribuye con los objetivos del curso mediante la organización y reflexión sobre la praxis, la experiencia y el proceso de aprendizaje en general.
- Reflexión en clase a partir de las experiencias del curso (improvisaciones, ejercicios guiados, prácticas de entrenamiento actoral, ejercicios en desarrollo, observación de ejercicios de otros), siendo los registros en la bitácora el principal insumo.
- El curso se desarrollará en dos vertientes metodológicas complementarias: una con orientaciones y principios vinculados al hecho teatral, caracterizada por un seguimiento, orientación e indicaciones constantes y direccionadas hacia la elaboración de ejercicios escénicos “teatrales”, aplicando los principios básicos del estar, el hacer e interactuar en escena. Se complementa con una vertiente enfocada en la creación, que pretende la identificación de los intereses personales y, en general, contribuir al desarrollo del estudiantado como seres plenos, creadores e investigadores. Esta segunda vertiente supone orientaciones/provocaciones menos frecuentes y, sobre todo, más abiertas y flexibles.
- Módulo integrador de contenidos, orientado por los docentes de los tres cursos prácticos.
- Comunicación: se utilizará una red social para compartir documentos; documentar procesos; hacer consultas; y organizar todo lo relacionado con: fechas, tareas, lecturas y otros. Para ello cada estudiante se compromete a revisar el sitio como mínimo dos veces por semana. Además podrán hacerse consultas vía correo electrónico: [REDACTED]

ACTIVIDADES

El curso es en un alto porcentaje de carácter práctico. A lo largo del mismo se realizarán múltiples y diversas actividades, entre las que están:

- Entrenamientos para la experimentación y asimilación de los principios básicos de la actuación escénica.
- Preparación psicofísica para la escena: dirigida y libre.
- Improvisaciones individuales y grupales.
- Aproximaciones y exploraciones hacia
- Presentación de avances de ejercicios individuales y en pareja.
- Devolución y comentarios grupales sobre avances de cada estudiante.
- Reflexiones grupales en clase sobre la práctica desarrollada.
- Registro escrito en bitácoras: reflexión personal, en ocasiones compartida.

- Lecturas relacionadas con el arte del/a actor-actriz y otros temas vinculados.
- Reflexión escrita vinculando la práctica y la teoría.
- Investigación en función de los ejercicios personales de creación.
- Elaboración y presentación de uno o dos ejercicio/s escénicos (individual).
- Elaboración y presentación de creación grupal libre, a partir de algunas pautas dadas. (Módulo integrador)

EVALUACIÓN

Espacio Creativo	5%
Clase abierta	10%
Parcial 1	10%
Parcial 2	10%
Tarea escrita	5%
Tareas prácticas	5%
Trabajo en clase	15%
Examen final	40%

Detalle de evaluación:

- Espacio Creativo: módulo integrado coordinado por lxs docentes de los cursos prácticos (Expresión Oral 2, Expresión Corporal 2 y Actuación 2).
- Clase Abierta: tiene un componente de improvisación sobre la base de una dinámica experimentada en clases anteriores.
- Parcial 1 y 2: aproximaciones al ejercicio final, pretenden valorar la asimilación paulatina de los contenidos.
- Tarea escrita: se asignará en el primer mes de clases.
- 2 o 3 tareas prácticas: se evaluará el *Texto/proceso* (reflexión escrita) resultante de cada una de estas tareas.
- Trabajo en clase incluye: participación verbal vinculada al curso (preguntas, comentarios, aportes); disposición para la participación práctica; presentación de tareas prácticas y escritas (no evaluadas); disposición ante las presentaciones de otras y otros compañeras/os (poner atención, no uso de celular durante la clase); traer elementos necesarios para la realización de los distintos ejercicios (objetos, textos, ropa de trabajo, otros); traer y utilizar la bitácora (no digital); puntualidad. Parte importante del ítem es el proceso/progreso de cada estudiante.
- Examen final: una escena corta basada en un texto dramático.

OTROS:

Asistencia

El curso se pierde con:

- 3 ausencias injustificadas (AI) o
- 6 ausencias justificadas (AJ).
- 2 ausencias justificadas equivalen a 1 ausencia injustificada (**2 AJ= 1 AI**).

Las justificaciones deben presentarse por escrito en un plazo **NO MAYOR DE UNA SEMANA DESPUÉS DE LA AUSENCIA.**

La asistencia a los **ensayos generales** para el examen final es **OBLIGATORIA**. La ausencia a cualquiera de éstos puede implicar la pérdida del curso. El/la estudiante que se ausente por motivos de salud deberá presentar la justificación médica correspondiente. Para evitar coincidencia de horarios con exámenes de otras carreras se les ruega verificar las fechas con un mes de anticipación.

Comunicación

Para la comunicación estudiantes-profesora fuera del horario lectivo, el curso contará con una red social escogida por consenso por el grupo. Lxs estudiantes se comprometen a revisarlas al menos 2 veces por semana.

CRONOGRAMA

Por su naturaleza, el desarrollo del curso se halla en estrecha relación con las necesidades y dificultades individuales y grupales de lxs estudiantes. En términos generales el proceso se desarrollará en dos etapas:

Etapa 1

Agosto-setiembre: Ejercicios para profundizar la atención escénica, la autopercepción y la toma de conciencia del propio Cuerpo en relación con el espacio, los objetos y la/el otra(o) y en general para retomar contenidos del semestre pasado. Ejercicios para el encuentro con la/el otra(o). Ejercicios de juego e improvisación con la palabra/texto. Improvisación y aproximaciones al texto o cómo apropiarse de la palabra "ajena". Lectura y reflexión sobre algunos conceptos básicos de actuación, el/la actor/actriz y la/el performer (arte performance), el papel de la respiración. Espacio Creativo 1. Tarea Escrita. Clase Abierta. Primer Parcial. Presentación de ejercicios personales o BIOinstalación.

Etapa 2

Octubre-noviembre: exploración, aproximación y preparación de ejercicios finales. Espacio Creativo 2 y 3. Segundo Parcial. Presentación de ejercicio personal o BIOinstalación. Evaluación final.

ENSAYOS GENERALES:

Domingo 1 de diciembre

- 8am a 12pm: Grupo 01
- 1pm a 5pm: Grupo 02

EXAMEN FINAL

Martes 3 de diciembre: Grupo 01

- 8am – 5pm

Miércoles 4 de diciembre: Grupo 02

- 8am – 5pm

	MES
SEMANA	AGOSTO
1	<p>Lunes 12 Desayuno/café compartido. Lectura de semestre pasado: Richards, T. (p.23-25) (p.38-52) Ejercicio parejas: Actividad ‡ Acción Física</p> <p>Jueves 15 FERIADO</p>
2	<p>Lunes 19 SIMULACRO NACIONAL Programa del curso. Espacio Creativo: propuesta Tarea Escrita ½ (p/21)</p> <p>Jueves 22 PELICULA</p>
3	<p>Lunes 26 TAREA ESCRITA (12mdn)</p> <p>Jueves 29 BIO 4</p>
	SETIEMBRE
4	<p>Lunes 2 ESPACIO CREATIVO 1</p> <p>Jueves 5</p>
5	<p>Lunes 9</p> <p>Jueves 12 CLASE ABIERTA</p>
6	<p>Lunes 16</p> <p>Jueves 19</p>
7	<p>Lunes 23 PARCIAL 1</p> <p>Jueves 26</p>
8	<p>Lunes 30 BIO 5</p> <p>Jueves 3</p>
	OCTUBRE
9	<p>Lunes 7 ESPACIO CREATIVO 2</p> <p>Jueves 10</p>

10	Lunes 14 Jueves 17 ESPECIAL*
11	Lunes 21 Jueves 24 ESPECIAL*
12	Lunes 28 PARCIAL 2 Jueves 31 BIO 6
NOVIEMBRE	
13	Lunes 4 ESPACIO CREATIVO 3 Jueves 7
14	Lunes 11 Jueves 14
15	Lunes 18 Jueves 21
16	Lunes 25 Jueves 28 EXAMEN FINAL CORPORAL 2
DICIEMBRE	
17	Domingo 1 ENSAYO GENERAL ACTUACIÓN Lunes 2 EXAMEN FINAL ORAL 2 Martes 3 EXAMEN FINAL ACTUACIÓN 2 Grupo 1 Miércoles 4 EXAMEN FINAL ACTUACIÓN 2 Grupo 2

HORARIO DE ATENCIÓN (individual)

A convenir estudiante-profesora o lunes y jueves de 6 a 8pm.

TEL. 2511-6722

Correo electrónico: artesdramaticas@ucr.ac.cr Página Web: www.teatro.ucr.ac.cr

BIBLIOGRAFIA

Araújo, A. (2011) *A gênese da Vertigem. O processo de criação de O paraíso perdido*. São Paulo: Perspectiva, (p.3-8)

Brook, P. (1998) *La puerta abierta. Reflexiones sobre la actuación y el teatro*. México: Ediciones El Milagro. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Hormigón, J.A., (2001) *Paradojas de la interpretación actoral. Muchos equívocos y algunas certidumbres*. Revista ADE, #87, España: Asociación de Directores de España. (págs. 7-14).

Lazzarato, M. (2011) *Campo de Visão. Exercício e linguagem cênica*. São Paulo: Escola Superior de Artes Célia Helena. (p.23 a p.43)

Mamet, D. (1999) *Verdadero y Falso. Herejía y sentido común para el actor*. Barcelona: Ediciones del Bronce.

Oída, Y. (2010) *El actor invisible*. Barcelona: Alba Editorial.

_____ (2002) *Un actor a la deriva*. España: Ñaque Editora y Editorial La Avispa. 1ª edición.

Stanislavski, K. (2007) *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. Barcelona: Alba Editorial.

Taylor, Jill B. (2009) *Un ataque de lucidez. Un viaje personal hacia la superación*. Buenos Aires: Debate.

Thomas, R. (2005) *Trabajar con Grotowski sobre las acciones físicas*. Barcelona: Alba Editorial, 2005.

Zarrilli, Phillip B. (2009) *Psychophysical Acting. An intercultural aproach after Stanislavski*. Londres: Routledge.

Programa No.3. Actuación III [Versión A] y Programa No.4 Actuación IV [Versión A]. Escuela de Artes Dramáticas (2019).



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

EAD Escuela de
Artes Dramáticas

SIGLA:	AD-3131
NOMBRE:	ACTUACIÓN III
CRÉDITOS:	4
HORAS:	8 TEÓRICO-PRACTICAS EN CLASE
REQUISITOS:	AD -2231
CORREQUISITOS:	AD2126, AD3132
CICLO:	I -2019
HORARIO ATENCIÓN:	A CONVENIR

Prof. [REDACTED]
Tel. [REDACTED]
Correo: [REDACTED]

1. Descripción:

Curso semestral en el que se estudian la teoría y la práctica sobre los principios del trabajo del actor/actriz para la creación de escenas y personajes que pertenecen a las corrientes del teatro naturalista/realista, principalmente. Durante el curso el/la estudiante se enfrentará con el análisis de textos dramáticos para la creación de escenas cortas de diversas obras de las corrientes teatrales mencionadas y con la creación e interpretación de personajes tanto dramáticos como cómicos. En este caso se utilizarán las poéticas naturalista/realista con el propósito de estudiar principalmente la técnica del Sistema Stanislavski (MAF/AA), como una de las muchas técnicas actorales que existen para enfrentar dichas poéticas.

Asimismo, se integrarán en el curso algunas otras técnicas de creación, investigación y entrenamiento actoral, especialmente aquellas relacionadas con un enfoque psico-físico de la actuación, como las creadas por V. Meyerhold, M. Chéjov, J. Eines, J. Grotowski, P. Zarrilli, entre otros. Se espera que el/la estudiante desarrolle una actitud crítica/reflexiva sobre su proceso de aprendizaje, el proceso creativo en general y las relaciones del material de clase con el contexto personal, histórico, social y cultural actual.

2. Objetivos Generales:

2.1. Consolidar los conocimientos aprendidos en los cursos anteriores de actuación, voz, cuerpo y teoría teatral.



2.2. Introducir al estudiante en los principios teórico-prácticos básicos del trabajo del actor dentro de las corrientes del teatro naturalista/realista, tanto para la escena de drama como para la de comedia.

3. Objetivos Específicos:

3.1. Reconocer los conceptos propios del trabajo del actor, de la creación de escenas y personajes dentro de las poéticas teatrales mencionadas.

3.2. Crear personajes de drama y de comedia, dentro de las poéticas mencionadas, cuyas características serán cercanas o alejadas de sus condiciones cotidianas como estudiantes, dependiendo de la especificidad de cada proceso.

3.3. Crear personajes de drama y de comedia, dentro de las poéticas teatrales mencionadas con, al menos, verosimilitud¹ y organicidad² según las circunstancias dadas y la situación dramática estudiada.

3.4. Desarrollar tanto un proceso de trabajo individual como grupal para la creación de personajes e investigación de escenas.

3.5. Reflexionar de manera crítica sobre su proceso personal de formación, sobre sus aptitudes, actitudes y problemas técnicos que deberá superar.

3.6. Reflexionar de manera crítica sobre las diversas lecturas teóricas que serán estudiadas y su relación con el trabajo práctico, vivenciado dentro y fuera de clase, así como con el proceso de formación de cada uno.

3.7. Valorar el aprendizaje de las diversas herramientas técnicas interpretativas, relacionadas con las poéticas teatrales mencionadas, y su aplicación en el ejercicio actoral.

¹ La verosimilitud es aquello que, en las acciones, en los personajes, en la representación parece verdadero para el público, tanto en el plano de las acciones como en el modo de representarlas en el escenario...vale para una dramaturgia basada en la ilusión, la razón y la universalidad de los conflictos y de los comportamientos (Pavis 1998:504).

² "El actor como sujeto creador del personaje, moviliza los tres niveles esenciales: intelectual, físico y emocional, es decir, la organicidad..." (Quiroga 2009:436). "Como virtud escénica implica, un compromiso, una capacidad para situarse en el "aquí y ahora" simultáneos de la ficción" (Serrano 2008:81)



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

EAD Escuela de
Artes Dramáticas

4. Contenidos

4.1. El trabajo del actor sobre sí mismo

Quién soy, Cómo estoy, Dónde estoy, Mi Cuerpo/Mente, Mi discurso

4.2. El trabajo del actor en la creación: La Escena/El Juego

Respiración, Relajación, Atención, Imaginación, Presencia, Juego, Tempo-Ritmo, Escucha, Comunicación, Contradicción/Conflicto, Organicidad, Análisis Activo, Circunstancias Dadas/Entorno, Objetivo/Deseo, Acción, Reacción, Unidad, Cuarta Pared, Atmósfera, Transición, Previo, Visualización, Improvisación, Centro/Hara.

4.3. El trabajo del actor en la creación: El personaje

Análisis Tridimensional del personaje (Dimensión Social, Psicológica, Física), Caracterización, Centros de Energía, Cuerpo Imaginario.

5. Metodología y Cronograma de trabajo (Ver documento aparte)

La asignatura será impartida y desarrollada fundamentalmente desde la práctica, sin embargo, se le dará un gran valor al análisis crítico de los diferentes textos teóricos que se estudiarán y su relación con el proceso práctico. Se partirá de crear un lenguaje común sobre los elementos vinculados a la práctica con base en la teoría de la actuación que se irá analizando a lo largo del curso. Se desarrollarán clases magistrales, conversatorios, lecturas, ejercicios escénicos grupales e individuales, principalmente.

6. Actividades:

La principal actividad de los estudiantes durante el semestre será la preparación de una escena de drama y una escena de comedia, pertenecientes a las corrientes teatrales mencionadas. Para ello el estudiante realizará las actividades que parten de la metodología y el cronograma propuesto.

7. Evaluación:

La Evaluación es mixta (cualitativa y cuantitativa), inmediata, acumulativa, dialógica y tomará en cuenta tanto el proceso como el resultado, además, en ella participamos todos/as: profesora, estudiantes y colaboradora. Aparte de las observaciones de la



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

EAD Escuela de
Artes Dramáticas

profesora y las colaboradora, durante el proceso los/as estudiantes también valoran el trabajo de sus compañeros/as de escena mediante un instrumento que deberán rellenar una vez al mes (abril, mayo y junio).

Durante el trabajo con las escenas, la profesora dará las pautas de los diferentes ejercicios y una vez ejecutados, se desarrollarán reflexiones/evaluaciones conjuntas, en la medida en que nos alcance el tiempo de las clases.

Se le dará especial importancia al trabajo de preparación fuera de clase por parte del/la estudiante, a su disposición para la investigación teórico-práctica, a la ética de grupo³, a la disciplina individual y a la reflexión de su propio proceso, que culminará en la presentación de una bitácora y un ensayo final.

Se efectuarán seis evaluaciones de proceso durante el semestre (tres de drama y tres de comedia), de las cuales la primera evaluación no tiene calificación, mientras que la segunda y tercera sí. Durante la segunda evaluación, a finales del mes de mayo, se realizará al mismo tiempo el examen parcial con la presencia de un jurado de profesores para abrir y encaminar el trabajo de las escenas. El examen final del curso se realizará a mediados del mes de julio.

Siempre estoy abierta a observaciones sobre mi trabajo y el desarrollo del curso, cualquier cambio podemos discutirlo en conjunto y tomar decisiones si hay apoyo de la mayoría y tiempo prudencial para efectuarlo.

³ Compañerismo, colaboración, comunicación, respeto, puntualidad. En *Ética y Disciplina* de K. Stanislavski (1947): 1- No se puede llegar tarde al trabajo en común y no se puede perturbar el orden. 2- Es necesario corregir el propio carácter y adecuarlo al trabajo común... es necesario procurarse un carácter corporativo. 3-Importancia del trabajo en casa. 4-Es absolutamente necesario tomar apuntes... (pero) no basta con tomar apuntes, es necesario reflexionar sobre los mismos en casa y hacer propias las cosas anotadas. 5-El actor tiene que actuar con toda su capacidad creativa, si el actor agota su papel para arrastrar consigo al compañero flojo, que trabaja mal y no da todo de sí, tampoco es justo. 6- El espectador percibe las situaciones limpias como las relaciones poco claras (cuando ensayan se nota, cuando no ensayan también se nota). 7-También en la vida de cada día el actor lleva su profesión.



Actividades sujetas a evaluación	Porcentaje
Fichas de lectura y reflexión (5 lecturas)	5% (1% c/u)
Bitácora de Registro, Sistematización e Investigación	10%
Contiene:	
1- Análisis de la obra: Contexto histórico, tema y fuerzas en pugna.	2%
2- Biografía del autor.	1%
3- Análisis del texto de las escenas: Unidades, acción por parlamento (con y sin texto), objetivos.	3%
4- Acopio: actividades del proceso creativo y de aprendizaje: clases/preguntas de investigación de los personajes/ Ideas/experimentos/ensayos/material visual/ moodboard/películas/sonoridades/ colores/objetos/utilería/vestuario	4%
Reflexión/Ensayo final del proceso personal	5%
Actitud de Trabajo en clase:	10%
1- Disciplina individual y grupal	4%
2- Avances de proceso	4%
3- Propuestas	2%
(Valora profesora)	
Actitud de Trabajo fuera de clase:	5%
1- Disciplina individual	1%
2- Etica de grupo	3%
3- Propuestas de investigación	1%
(Valoran compañeros de escena)	
Examen/Muestra parcial	10%
(Valoran profesores invitados)	
Examen/Muestra final	35%
(Valoran profesora y profesores invitados)	
Cuatro evaluaciones en clase (5% c/u) (Dos de comedia y dos drama)	20%
(Valoran profesora y colaboradoras)	
TOTAL	100 (Nota 10)



- **Sobre las evaluaciones en clase de las escenas:**

La evaluación general de las escenas durante su proceso de creación toman en cuenta dos aspectos principalmente: LA PROPUESTA DE PERSONAJE (TRABAJO INDIVIDUAL) (2,5%) LA PROPUESTA DE LA ESCENA (TRABAJO GRUPAL) (2,5%)

La evaluación específica toma en cuenta:

La Primera evaluación es para la investigación de las circunstancias dadas y las primeras propuestas de personaje (PRIMERA PARTE DE LA ESCENA). Esto es: situación, conflicto, objetivos. ¿Quién soy?, ¿Qué quiero? Desde esta evaluación se incorpora y valora VESTUARIO, ESCENOGRAFÍA Y UTILERÍA, como parte de la propuesta individual y grupal.

La Segunda evaluación es para el desarrollo de las circunstancias dadas propuestas, las características del personaje propuestas y el inicio de la estructura de la escena (SEGUNDA PARTE DE LA ESCENA). Esto es: No nos quedamos con lo primero que encontramos, sino que seguimos investigando-desarrollando cada propuesta y empezamos a fijar movimiento para la escena en relación a esos hallazgos y a las observaciones de la profesora, colaboradores y compañeros.

La Tercera evaluación es para integrar el movimiento de la escena con todos los demás aspectos encontrados y trascender la escena (TERCERA PARTE DE LA ESCENA). Esto es: Terminar de fijar el movimiento en relación al desarrollo y profundización de cada hallazgo para trascender la escena.

Puntaje de las escenas a partir de las necesidades de cada evaluación:

VERDE	EN-PROCESO	EN-CAMINADA
0-1PTS	2-3 PTS	4-5PTS

- **Sobre el Resultado Final:**

Si el jurado evaluador y la profesora consideran que el estudiante no está preparado para afrontar los contenidos del próximo semestre, no cumple con los objetivos planteados en el programa, no demuestra comprensión de los contenidos del curso a lo largo de su proceso y no aprueba alguno de los exámenes, no pasará el curso. Posteriormente, se le recomendará vivenciar el mismo proceso nuevamente con el propósito de que logre



alcanzar las condiciones que lo capaciten para transitar los niveles superiores del plan de estudios.

- **Sobre las Fichas de Lectura:** Deberán incluir una reflexión personal sobre los puntos más importantes expuestos y su relación con la práctica creativa personal. Se realizará de forma individual. NO ES UN RESUMEN. Se entregan de forma electrónica el día asignado en el cronograma.
- **Sobre el Ensayo final:** Deberá contener una reflexión final sobre su proceso de aprendizaje individual en relación con el trabajo fuera y dentro de clase, y las lecturas desarrolladas. Se puede entregar físico o digital.
- **Sobre la bitácora:** Se puede entregar físico o digital. Se hará una entrega parcial para la segunda evaluación de los tres primeros puntos descritos en la evaluación.
- **CUALQUIER DOCUMENTO ESCRITO ENTREGADO FUERA DE LA FECHA ASIGNADA RECIBIRÁ LA MITAD DE LOS PUNTOS.**

8. Asistencia:

LA ASISTENCIA y LA PUNTUALIDAD SON OBLIGATORIAS. Tres ausencias injustificadas o seis justificadas a clase, significan la pérdida total del curso. Lo que se recomienda es que NUNCA falten. Dos llegadas con más de diez minutos de retraso, equivalen a una ausencia justificada. En cada clase se pasarán listas de asistencia para comprobar la misma. Es esencial traer ropa de trabajo a cada clase. Si ud llega tarde a clase, tenga la cortesía de cambiarse afuera y de entrar listo/a para trabajar.

9. Bibliografía recomendada:

Teoría de la Actuación: Eugenio Barba, Konstantin Stanislavski, Michael Chéjov, Josette Feral, Alison Hodge, Vsévolod Meyerhold, Bella Merlin, Jorge Eines, Jerzy Grotowski, Phillip Zarrilli, Guillermo Heras, Jorge Dubatti, Borja Ruiz, entre otros. **Autores:** Henrik Ibsen, August Strindberg, Tennessee Williams, Eugene O'Neill, Arthur Miller, Federico García Lorca, Ferdinand Brückner, John Steinbeck, Michael V. Gazzo, William Mastrosimone, John Patrick Shanley, Sam Shepard, Shelag Delany, Andrés Lizárraga, Osvaldo Dragún, David



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

EAD Escuela de
Artes Dramáticas

Mamet, Tony Kushner, Ernesto Caballero, Juan Mayorga, Sergi Belbel, Neil Simon,
Cristopher Durang, Emilio Carballido, Paloma Pedrero, Ana Istarú.

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
Escuela de Artes Dramáticas

Programa del curso:

ACTUACIÓN IV
(AD 3231)

Período: II Semestre 2019

Facilita:

Cel:

Correo:

Grupo facebook: Actuación 4- 2019: <https://www.facebook.com/groups/2033491016978624/>

Descripción:

Este es un curso semestral en el que se investiga la teoría y la práctica del trabajo del actor/actriz para la creación de escenas y personajes que pertenecen a las corrientes del Teatro Realista/Impresionista, en el caso de las escenas dramáticas, y Comedia de situación/farsa en el caso de las escenas de comedia. Durante el curso los/as estudiantes trabajarán colectiva e individualmente en el análisis y la experimentación para la creación de escenas cortas y de personajes tanto dramáticos como cómicos, que están propuestos por textos dramáticos de las corrientes teatrales mencionadas.

En este caso, se utilizan dichas poéticas con el propósito de que los/as estudiantes profundicen en el aprendizaje de las técnicas actorales estudiadas durante el curso anterior (Actuación III), como la *psicotécnica* (Stanislavski/MAF/AA). Estudiaremos también, con mayor atención, el concepto del subtexto y la subpartitura, y la creación de líneas de acción tanto realistas como no realistas. Asimismo, se pretende integrar en el curso el aprendizaje de otras técnicas de creación de personajes, investigación, creación escénica, entrenamiento actoral dentro de un marco de referencia conceptual contemporáneo e integral, como las planteadas por V. Meyerhold, M. Chéjov, J. Grotowski, J. Eines, P. Zarrilli, N. Núñez, entre otros).

Objetivos Generales:

- Consolidar los recursos actorales aprendidos en los cursos anteriores de Actuación.
- Introducir al estudiante en los principios teórico-prácticos básicos del trabajo del actor dentro de las corrientes del teatro impresionista, u otras relacionadas con estas poéticas.
- Introducir al estudiante en los principios teórico-prácticos básicos del trabajo del actor dentro de las corrientes del teatro de comedia de situación/farsa.

Objetivos Específicos:

- Reconocer los conceptos del trabajo del actor/actriz para la creación de personajes y pequeñas escenas dentro de las poéticas teatrales mencionadas.
- Crear personajes de drama y de comedia, dentro de las poéticas mencionadas, cuyas características serán cercanas o alejadas de las condiciones cotidianas de los estudiantes, dependiendo de la especificidad de cada proceso.
- Crear personajes de drama y de comedia, dentro de las poéticas teatrales mencionadas, con al menos verosimilitud, organicidad, concentración y relajación activa, según las circunstancias dadas y la situación dramática estudiada.

- Desarrollar tanto un proceso de trabajo individual como grupal, dentro del tiempo lectivo y en los ensayos fuera de clase, durante la creación de los personajes y la investigación de las escenas.

- Reflexionar sobre su proceso personal de formación, sobre sus aptitudes y los problemas técnicos interpretativos que deberá superar.

- Reflexionar sobre las diversas lecturas teóricas que serán estudiadas y su relación con el trabajo práctico, con el proceso de formación de cada alumna/alumno y su contexto.

- Valorar el aprendizaje de las diversas herramientas técnicas interpretativas, relacionadas con las poéticas teatrales mencionadas, y su aplicación en el ejercicio actoral.

Contenidos

-El trabajo del actor sobre sí mismo

Auto escucha y Auto conocimiento de Mi Cuerpo/Mente.

-Conceptos propios del ejercicio actoral

Relajación, Atención, Imaginación, Presencia, Juego, Tempo-Ritmo, Escucha hacia el otro(s), Comunicación, Contradicción/Conflicto, Organicidad, Integración.

-El trabajo del actor en la creación: La escena/El juego

Análisis Activo, Circunstancias Dadas/Entorno, Objetivo/Deseo, Acción, Reacción, Acción no realista, Contradicción/Conflicto, Unidad, Cuarta Pared, Atmósfera, Transición, Previo, Visualización, Improvisación, Situación, Subtexto/Subpartitura.

-El trabajo del actor en la creación: El personaje

Análisis Tridimensional (Dimensión Social, Psicológica, Física), Caracterización, Centros de Energía, Cuerpo Imaginario, Gesto psicológico.

Metodología y Cronograma de trabajo (Ver documento aparte)

La asignatura será impartida y desarrollada fundamentalmente desde la práctica, sin embargo, se le dará un gran valor a la discusión crítica de los diferentes textos que se estudiarán. Se partirá de crear un lenguaje común sobre los elementos vinculados a la práctica con base en la teoría que se irá consultando a lo largo del curso.

Se desarrollarán clases magistrales, conversatorios, ejercicios escénicos grupales e individuales y la creación de escenas, principalmente.

Actividades:

La principal actividad de los estudiantes durante el semestre será la preparación de una escena de drama y una de comedia de las corrientes teatrales mencionadas. Para ello el estudiante realizará las actividades que parten del cronograma propuesto. La profesora facilitará las escenas que se entregarán según el cronograma. Se realizarán además, ejercicios de calentamiento, entrenamiento e investigación actoral.

Valoración:

La evaluación será inmediata y permanente, y toma en cuenta tanto el trabajo en clase como el trabajo fuera de clase, así como el de creación de escenas, personajes y su muestra final. Es de especial importancia la disposición y apertura hacia el trabajo, la ética de grupo, la disciplina individual y la reflexión sobre cada experiencia de aprendizaje.

Actividades sujetas a evaluación	Porcentaje
Fichas de lectura y reflexión (5 lecturas)	5% (1% c/u)
Bitácora de Registro e Investigación	10%
Contiene:	
1- Análisis de la obra: Contexto histórico, tema y fuerzas en pugna.	1%
2- Biografía del autor.	1%
3- Análisis de las escenas: Unidades, acción por parlamento (con y sin texto), objetivos.	4%
4- Actividades del proceso creativo y de aprendizaje: Clases/Preguntas de investigación de los personajes/ Ideas/Experimentos/Ensayos/Material visual: fotos, pinturas, dibujos, películas/Sonoridades/ Colores/Objetos/Utilería/Vestuario	4%
Reflexión/Ensayo final del proceso personal	5%
Actitud de Trabajo en clase:	10%
1- Disciplina individual y grupal	4%
2- Avances de proceso	4%
3- Propuestas	2%
(Valora profesora)	
Actitud de Trabajo fuera de clase:	5%
1- Disciplina individual	1%
2- Ética de grupo	3%
3- Propuestas de investigación	1%
(Valoran compañeros de escena)	
Examen/Muestra parcial	10%
(Valoran profesores invitados)	
Examen/Muestra final	35%
(Valoran profesora y profesores invitados)	
Cuatro evaluaciones en clase (5% c/u) (Dos de comedia y dos drama)	20%
(Valoran profesora y colaboradoras)	
TOTAL	100 (Nota 10)

Sobre las valoraciones en clase de las escenas:

La evaluación general de las escenas durante su proceso de creación toma en cuenta dos

aspectos principalmente: LA PROPUESTA DE PERSONAJE (TRABAJO INDIVIDUAL), LA PROPUESTA DE LA ESCENA (TRABAJO GRUPAL) y la integración de ambos aspectos según la escena.

+La Primera evaluación es para la investigación de las circunstancias dadas y las primeras propuestas de personaje (PRIMERA PARTE DE LA ESCENA). Comprensión de la situación, ¿quién soy?, ¿qué hago aquí?, ¿qué quiero? ESTA NO ES EVALUADA.

+La Segunda evaluación es para el desarrollo de las circunstancias dadas propuestas, las características del personaje propuestas y el inicio de la estructura de la escena (SEGUNDA PARTE DE LA ESCENA). No nos quedamos sólo con lo primero que encontramos, sino que seguimos investigando-desarrollando cada propuesta y empezamos a fijar movimiento para la escena en relación con esos hallazgos y a las observaciones de la profesora, colaboradores y compañeros.

+La Tercera evaluación es para integrar el movimiento de la escena con todos los demás aspectos encontrados y trascender la escena (TERCERA PARTE DE LA ESCENA). Terminar de fijar el movimiento en relación con desarrollo y profundización de cada hallazgo para ir más allá de sólo “resolverla”.

Las escenas a partir de las necesidades de cada evaluación:

VERDE	EN-PROCESO	EN-CAMINADA
0-1%	2-3 %	4-5 %

Si el jurado evaluador y la profesora consideran que el estudiante no está preparado para afrontar los contenidos del próximo semestre, no cumple con los objetivos planteados en el programa y no aprueba alguna de las muestras, no pasará el curso. Posteriormente, se le recomendará vivenciar el mismo proceso nuevamente con el propósito de que logre alcanzar las condiciones que lo capaciten para transitar los niveles superiores del plan de estudios.

Sobre las lecturas: Se entregará una reflexión personal (no un resumen) sobre los puntos más importantes expuestos por el autor y su relación con la práctica creativa de cada uno/a. Se realizará de forma individual. Se reciben sólo en digital el día estipulado en el cronograma.

Sobre la bitácora: Se entregará en papel o digital (todo el documento y NO EN PARTES) en la fecha según indica el cronograma. Se deberá llevar un diario único para la clase, que no contenga otras materias y que debe ser sistemático en relación con las actividades y reflexiones de la clase.

Sobre el Ensayo final: Se entregará junto con la bitácora, todo en papel o digital y NO EN PARTES. Deberá contener una reflexión final sobre su proceso de aprendizaje individual en

relación con el trabajo fuera y dentro de clase, y las lecturas desarrolladas a lo largo de todo el semestre y/o año.

Notas importantes sobre los trabajos escritos:

A-Se recibirán trabajos luego de las fechas acordadas para su entrega, pero se les rebajará el 50% de la nota estipulada.

Asistencia:

LA ASISTENCIA y LA PUNTUALIDAD SON OBLIGATORIAS. Tres ausencias injustificadas o justificadas a clase, significan la pérdida total del curso. Es decir, a la tercera ausencia pierden el curso. Si no se presentan al ENSAYO GENERAL o al EXAMENFINAL pierden el curso. Lo que se recomienda es que NUNCA falten. Dos llegadas con más de diez minutos de atraso, equivalen a una ausencia justificada. En cada clase se pasarán listas de asistencia para comprobar la misma, es responsabilidad de cada estudiante anotarse en cuanto llegue a clase. Es esencial traer ropa de trabajo a cada clase. Luego de 15 minutos de la hora de inicio de la clase se cerrará la puerta y el estudiante deberá cambiarse afuera para no interrumpir.

Bibliografía recomendada:

Teoría de la Actuación: Stella Adler, Sandford Meisner, Eugenio Barba, Lee Strasberg, John Strasberg, Konstantin Stanislavski, Michael Chéjov, Josette Feral, Alison Hodge, Vsévolod Meyerhold, Bella Merlin, Jorge Eines, Nicolás Núñez, Jerzy Grotowski, Phillip Zarrilli, Guillermo Heras, Jorge Dubatti, Borja Ruiz, entre otros.

Dramaturgos: Tennessee Williams, Federico García Lorca, Anton Chéjov, Harold Pinter, Darío Fo, Eduardo de Filippo, Jose Sanchis Sinesterra, entre otros.

ACTUACIÓN 4 -II SEMESTRE 2018

Prof. [REDACTED]

CRONOGRAMA

M 14 AGOSTO	Reconocimiento grupal y personal. Lectura del Programa del Curso, Cronograma de trabajo y Cuestionario del personaje Calentamiento-Entrenamiento
V 17 AGOSTO (TRAER TENIS)	Calentamiento-Entrenamiento
M 21 AGOSTO	Taller de Bitácora con Nacho- Entrenamiento estudiantes drama (2)
V 24 AGOSTO	1era lectura Entrenamiento estudiantes comedia (2)
M 28 AGOSTO	Entrenamiento estudiantes drama (2) ENTREGA ESCENAS-Lectura y primeras impresiones
V 31 AGOSTO	2da Lectura Entrenamiento estudiantes drama (2) Análisis Activos de dramas
M 4 DE SETIEMBRE	Entrenamiento estudiantes drama (2) Análisis activos dramas
V 7 SETIEMBRE	Entrenamiento estudiantes comedia (2) Análisis Activos comedia
M 11 SETIEMBRE	Entrenamiento estudianes comedia (2) Análisis activos comedia
V 14 SETIEMBRE	3era Lectura. Entrenamiento opcional-
M 18 SETIEMBRE	Disparadores personaje drama: Visualidad, sonoridad, texto, acciones no realistas.
V 21 SETIEMBRE	4ta lectura Entrenamiento Sensaciones arquetípicas-acciones no realistas
M 25 SETIEMBRE	Momento a solas personaje comedia: con regla de tres, contrastes, rompimiento de 4ta pared, música y baile.
V 28 DE SETIEMBRE	5ta lectura Entrenamiento opcional comedia/drama
M 2 OCTUBRE	PRIMERA EVALUACIÓN DRAMAS
V 5 OCTUBRE	PRIMERA EVALUACIÓN COMEDIAS
M 9 OCTUBRE	Calentamiento/Entrenamiento grupal. Ejercicios escenas.
V 12 OCTUBRE	Taller con Adrián Brais-Afro
M 16 OCTUBRE	Calentamiento/Entrenamiento grupal. Ejercicios escenas.
V 19 OCTUBRE	Calentamiento/Entrenamiento grupal. Ejercicios escenas.
M 23 OCTUBRE	Calentamiento/Entrenamiento grupal. Ejercicios escenas.
V 26 OCTUBRE	Calentamiento/Entrenamiento grupal. Ejercicios escenas.
M 30 OCTUBRE	SEGUNDA EVALUACIÓN DRAMAS/EXAMEN PARCIAL

V 2 NOVIEMBRE	SEGUNDA EVALUACIÓN COMEDIAS/EXAMEN PARCIAL
M 6 NOVIEMBRE	Entrenamiento-aflojar
V 9 NOVIEMBRE	CITAS
M 13 NOVIEMBRE	CITAS
V 16 NOVIEMBRE	CLASE FINAL CIERRE-Entrenamiento
M 20 NOVIEMBRE	TERCERA EVALUACIÓN COMEDIAS
V 23 NOVIEMBRE	TERCERA EVALUACIÓN DRAMAS
M 27 NOVIEMBRE	CITAS
V 30 NOVIEMBRE	CITAS
M 4 DICIEMBRE	TRAMOYA
V 7 DICIEMBRE	CITAS
M 11 DICIEMBRE	ENSAYO GENERAL 8AM-6PM
MIER 12 DICIEMBRE	EXAMEN FINAL 8AM-6PM
LUNES 17 DE DICIEMBRE	DEVOLUCIÓN DE PROCESO Y NOTAS

Lecturas

1era	-El actor creativo, la actriz creativa de Jesús Jara y Alfredo Mantovani, 2008, Artezblai, Bilbao. Págs: 27-56.
2da	-Introducción al lado oscuro de la vida cotidiana de Connie Zweig y Jeremiah Abrams en Encuentro con la sombra, VVAA, 2007, Barcelona, Kairós. Págs 14-38.
3era	-Teatros del Silencio de Cassiano Sydow Quilici (Traducción: Ana Lucía Rodríguez), 2005 Quilici, C. (2005). <i>Sala Preta</i> , 5, 69-77. https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v5i0p69-77 - Prólogo de Galina Tolmacheva, en Antón Chéjov, Teatro Completo, 2009, Buenos Aires, Adriana Hidalgo. Pás 5-16
4ta	-_Trabajando con la técnica actoral de Michael Chéjov (Traducción Vanessa Martínez) en The Michael Chekhov Handbook: For the Actor de Lenard Petit.
5ta	-Los Trucos del Actor de Yoshi Oida, págs. 104-119 -El actor y la Diana de Declan Donellan, 2004, Madrid, RESAD. Págs 21-51

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN DE LOS PERSONAJES PARA BITÁCORA

1. ¿Cuál es el objetivo/deseo de mi personaje durante toda la obra? ¿Cómo éste se manifiesta o habla a través de los personajes? ¿Qué los hace hacer?
2. ¿Qué les impide alcanzar lo que desean? ¿Esta contradicción qué les provoca?
3. ¿Cuáles son los arquetipos de mis personajes? ¿Por qué? ¿Cómo los estoy incorporando en la escena?
4. ¿Qué animales serían mis personajes? ¿Por qué? ¿Cómo los estoy incorporando en la escena?
5. Análisis Tridimensional:
 - 5.1. Dimensión Social: clase social, relaciones sociales. ¿Cómo se relaciona con los demás?
 - 5.2. Dimensión Emocional: temores, personalidad, dudas, alegrías. Mencione algunas de las sensaciones/emociones predominantes del personaje.
 - 5.3. Dimensión Física: modos de hablar, modos de andar, características corporales, risa, tempo-ritmo, maquillaje, vestuario, externos. ¿Cómo camina, cómo se mueve? ¿Por qué? ¿Cómo habla, cómo suena? ¿Por qué? ¿Cómo se viste? ¿Por qué?

Programa No. 5. Actuación III [versión B] y Programa No.6. Actuación IV [versión B]. Escuela de Artes Dramáticas (2019).



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

EAD Escuela de
Artes Dramáticas

**Universidad de Costa Rica
Escuela de Artes Dramáticas**

Teoría y Práctica de la Actuación III
Programa del Curso

Curso: AD- 3131 Teoría y Práctica de la Actuación III
Grupo: 02
Ciclo: I 2019
Créditos: 4
Requisitos: AD 2231 / **Co-requisitos:** AD 2125, AD 2232
Horario: K y V de 1 a 5 pm
Aula: martes / Teatro Universitario y viernes/ Aula 003 AD
Profesora: [REDACTED]
Correo electrónico: [REDACTED]

I. DESCRIPCIÓN:

Curso teórico-práctico semestral sobre los principios del trabajo actoral (integración mente-cuerpo-voz) a partir del estudio de la técnica Stanislavski (memoria sensorial, acciones físicas, análisis de la acción), desde diferentes lecturas y aplicaciones, con la intención de adquirir herramientas fundamentales para la construcción de personajes del realismo y naturalismo.

La construcción de una ética personal de la profesión de cara al trabajo de intérprete será un eje transversal del curso que pretende brindarle al estudiantado una base sólida para hacerse cargo de sus decisiones como artistas profesionales en formación. Asimismo, se estimulará la búsqueda individual de un lenguaje personal desde el punto de vista actoral.

Se propone el proceso artístico como una investigación creativa- formativa planteada desde la exploración y búsqueda personales para la interpretación y apropiación de signos, situaciones y psicologías complejas planteadas por los autores seleccionados.

II. OBJETIVOS:

2.1 Objetivos Generales:

2.1.1 Fortalecer los recursos actorales aprendidos en los cursos anteriores de actuación, voz, cuerpo y teoría teatral.

2.1.2. Introducir al estudiantado en los principios teórico-prácticos básicos del trabajo del actor dentro de las corrientes del teatro realista o partidas del realismo, tanto para la escena de drama como para la de comedia (comedia de situación).

TEL. 2511-6722

Correo electrónico: artesdramaticas@ucr.ac.cr Página Web: www.teatro.ucr.ac.cr

2.2 Objetivos específicos:

Al finalizar el curso el/la estudiante será capaz de:

2.2.1 Reconocer los conceptos propios del trabajo del actor propuestos por Stanislavski (acciones físicas, memoria sensorial y análisis de la acción).

2.2.2 Aplicar las metodologías de análisis de la acción dramática y análisis activo al estudio e interpretación de textos realistas de diferentes autores: Ibsen, Strindberg, Chejov, Gorki, Shaw, Miller, Wilde, Simon, Williams, Duras, García Lorca, Pedrero, Carballido, Garnier, Fernández Guardia, Calsamiglia, Castro, Anouill.

2.2.3 Desarrollar una metodología posible para la construcción de personajes a partir de los análisis anteriormente propuestos.

2.2.4 Crear personajes partiendo de textos de la corriente del teatro realista y partidas del realismo (algunos cercanos y otros alejados de sus circunstancias individuales).

2.2.5 Desarrollar un trabajo consciente con los géneros cómico y dramático dentro del estilo del realismo y partidos del realismo.

2.2.6 Reconocer y utilizar algunos de los elementos propios de su lenguaje actoral.

2.2.7 Reflexionar de manera crítica sobre los conceptos asimilados y los que requieren mayor profundización para avanzar en su proceso formativo (diferentes en cada caso según las capacidades y oportunidades de desarrollo de cada estudiante).

III. CONTENIDOS:

Los contenidos se dividirán en tres grupos los cuales constituyen las áreas o niveles en los que se abordará el proceso de acercamiento de cada estudiante al arte de la interpretación: El aspecto teórico, el práctico (ambos enfocados en el trabajo con el realismo) y el trabajo sobre sí mismo, el cual a su vez involucra el trabajo físico y psicológico del interprete. De este modo cada grupo de contenidos corresponde a un trabajo distinto de análisis, búsqueda y generación de conocimiento.

En el trabajo teórico:

- La imaginación
- La verdad escénica
- Circunstancias dadas
- La acción
- Sí mágico
- Memoria emocional y sensorial
- La cuarta pared
- El realismo en el teatro
- Contexto histórico, vida y obra de los autores seleccionados como material de trabajo correspondientes a los estilos realista y otros que parten del realismo.
- La metodología de análisis de la acción dramática propuesta por Vladich y Bonilla.

En el trabajo práctico: (conceptos disparadores hacia las construcciones escénicas):

- El juego como motor creador
- El teatro como ritual humano
- Construcción de personaje: Integración: conflicto, acción, metáfora.

2.2 Objetivos específicos:

Al finalizar el curso el/la estudiante será capaz de:

2.2.1 Reconocer los conceptos propios del trabajo del actor propuestos por Stanislavski (acciones físicas, memoria sensorial y análisis de la acción).

2.2.2 Aplicar las metodologías de análisis de la acción dramática y análisis activo al estudio e interpretación de textos realistas de diferentes autores: Ibsen, Strindberg, Chejov, Gorki, Shaw, Miller, Wilde, Simon, Williams, Duras, García Lorca, Pedrero, Carballido, Garnier, Fernández Guardia, Calsamiglia, Castro, Anouill.

2.2.3 Desarrollar una metodología posible para la construcción de personajes a partir de los análisis anteriormente propuestos.

2.2.4 Crear personajes partiendo de textos de la corriente del teatro realista y partidas del realismo (algunos cercanos y otros alejados de sus circunstancias individuales).

2.2.5 Desarrollar un trabajo consciente con los géneros cómico y dramático dentro del estilo del realismo y partidos del realismo.

2.2.6 Reconocer y utilizar algunos de los elementos propios de su lenguaje actoral.

2.2.7 Reflexionar de manera crítica sobre los conceptos asimilados y los que requieren mayor profundización para avanzar en su proceso formativo (diferentes en cada caso según las capacidades y oportunidades de desarrollo de cada estudiante).

III. CONTENIDOS:

Los contenidos se dividirán en tres grupos los cuales constituyen las áreas o niveles en los que se abordará el proceso de acercamiento de cada estudiante al arte de la interpretación: El aspecto teórico, el práctico (ambos enfocados en el trabajo con el realismo) y el trabajo sobre sí mismo, el cual a su vez involucra el trabajo físico y psicológico del interprete. De este modo cada grupo de contenidos corresponde a un trabajo distinto de análisis, búsqueda y generación de conocimiento.

En el trabajo teórico:

- La imaginación
- La verdad escénica
- Circunstancias dadas
- La acción
- Sí mágico
- Memoria emocional y sensorial
- La cuarta pared
- El realismo en el teatro
- Contexto histórico, vida y obra de los autores seleccionados como material de trabajo correspondientes a los estilos realista y otros que parten del realismo.
- La metodología de análisis de la acción dramática propuesta por Vladich y Bonilla.

En el trabajo práctico: (conceptos disparadores hacia las construcciones escénicas):

- El juego como motor creador
- El teatro como ritual humano
- Construcción de personaje: Integración: conflicto, acción, metáfora.

- La imagen, la palabra y la acción.
- Postura y movimiento en la construcción del personaje
- El ritmo, el tempo y la pausa.
- El monólogo interior
- Las transiciones
- El análisis activo (en la escena)

El actor/la actriz sobre sí mismo/misma:

- Atención, concentración y presencia escénica.
- La mirada.
- La verosimilitud
- El tránsito de la emoción en la relación mente- cuerpo
- La proxemia (espacios: íntimo, personal, social y público)
- Los centros de energía.
- La columna de aire, resonadores y conducción de la voz.
- El trabajo con el otro: principio de acción- reacción.

IV. METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES:

Clases magistrales, investigación y exposiciones individuales, improvisaciones individuales y colectivas, estudios de campo, trabajo de mesa, exploración y experimentación escénica, aprendizaje de texto y movimiento, defensa de ejercicios finales a público ante un jurado.

El curso contará con un aula virtual en la página mediacionvirtual.ucr.ac.cr. Esta aula virtual dará apoyo a las actividades del curso regular. Así, a través de este medio, se mantendrá la comunicación con los estudiantes, quienes tendrán acceso a las presentaciones, a nuevas indicaciones sobre algún tema, etc. La plataforma funcionará, fundamentalmente, como un repositorio. Así, la modalidad de uso será bajo virtual. Contraseña: Torstov

V. EVALUACIÓN:

La evaluación es correctiva, inmediata y permanente y tomará en cuenta tanto el proceso como el resultado.

<u>Aspectos actitudinales:</u> Puntualidad Responsabilidad Participación crítica de las clases Respeto Colaboración	10% (Heteroevaluación 5%, coevaluación 5%)
Composiciones (trabajo teórico sobre la lectura del texto “El trabajo del actor sobre sí mismo”) y “La palabra en la creación actoral”	10% (5% c/u)
Bitácora de trabajo y reflexiones	Etapa I 10% Etapa II 5% Reflexión sobre el proceso 5% (dos entregas)
2 Avances de escenas finales (clases cerradas, ambas presentaciones con vestuario y utilería sugeridos)	20%
Examen final (presentación ante público)	40% (20% cada escena)
TOTAL	100%

VI. CRONOGRAMA

S	FECHA	TRABAJO EN CLASE	ENTREGAS Y/O LECTURAS	%
1	12/15 marzo	-Presentación del curso, lectura del programa y cronograma -Entrenamiento actoral (Relajación en movimiento y la mirada (interna/externa) <i>Lectura: "Empezar" (pp. 27) e Historia de China (pp. 106) del actor invisible</i> -Introducción a la acción -Asignación del primer ejercicio <u>Lecturas contenidas en "Hacer actuar" de Eines: Lo teatral es lo real y lo real no existe (pág. 37).</u>		
2	19/22 marzo	-Revisión de métodos de análisis de texto (acción y activo) -Introducción al lenguaje artístico y el signo. -Entrenamiento actoral (Centros de energía: adentro- afuera, calidad de movimiento M. Chejov) -Trabajo a partir de poema -Introducción al realismo		
3	26/29 marzo	-Ejercicios de relajación y visualizaciones -Revisión teórica sobre el trabajo de C. Stanislavski -Revisión primer ejercicio <u>Lecturas contenidas en "Hacer actuar" de Eines: Estar presente me indica adónde ir (pág. 125), Exigir al cuerpo para rehacer la palabra (pág. 94), Objetivo. Entorno. Acción. Contingencia. Texto. (pág. 121), El tercero incluido (pág. 123).</u>	*Revisión teórica: "El trabajo del actor sobre sí mismo." (2. Arte y oficio de la escena, 3. Acción/ El sí/ Las circunstancias dadas, 4. La imaginación, 8. Fe y sentido de la verdad, 9. Memoria emocional.) Entrega de composición: viernes 29.	5%

4	2/5 abril	-El trabajo actoral en el realismo -Lecturas contenidas en "Hacer actuar" de Eines: La patria del actor (pág. 131), No copiar la realidad: construirla, (pág. 134) -Revisión primer ejercicio con incorporación de observaciones		
5	9/12 abril	-Entrenamiento actoral (Relación palabra- movimiento, relaciones proxémicas, texto de ejercicio inicial) <i>Lecturas contenidas en "Hacer actuar" de Eines: Prepararse para recibir al personaje (pág. 17), El cuerpo contiene la biografía (pág. 20)</i> -Entrenamiento actoral (la verdad escénica, las transiciones y la cuarta pared) -Entrega de textos para escenas finales y asignaciones de temas específicos para trabajo de campo.	*Revisión teórica: "La palabra es acción, Valoración de los hechos, Visualización, Monólogo interno" en La palabra en la creación actoral de Osipovna, M.	4%
6	16/19 abril	SEMANA SANTA	SEMANA SANTA	
7	23/26 abril	SEMANA UNIVERSITARIA	SEMANA UNIVERSITARIA	
8	30 abril/ 3 mayo	-Trabajo de mesa sobre las escenas, intercambio. -Primeros acercamientos a las escenas: palabra y el movimiento. -Lecturas contenidas en "Hacer actuar" de Eines: El tiempo sin muerte (pág.115), Hacer para creer (pág. 117), Elegir la acción, no el resultado (118), Saber para no saber (pág. 120)	Etapa I: Primera impresión, biografía del autor, contexto histórico, análisis de la escena: sucesión de hechos, conflicto, tema, premisa, unidades y objetivos. Etapa I: Biografía de personajes, cuestionario.	10%
9	7/10 mayo	-Intercambio: Manto expiatorio, Itinerario de vida, reportes de	Etapa II: Visitas con reporte, Itinerario de vida del personaje,	5%

		visitas. -Ejercicios colectivos de acercamiento a los personajes. -Presentación de imágenes	Manto expiatorio Presentación de imágenes.	
10	14/17 mayo	-Presentación de imágenes. Exploración y experimentación sobre las escenas		
*	18 de mayo	<i>Sesión compartida (TEATRO UNIVERSITARIO)</i>	<i>Exploración conjunta voz, cuerpo y actuación.</i>	*
11	21/24 mayo	Exploración y experimentación sobre las escenas		
12	28/31 mayo	Exploración y experimentación sobre las escenas Inicio etapa IV	Evaluación: I Avance de las escenas. (Etapa III)	10%
13	4/7 junio	Exploración y experimentación sobre las escenas	<i>Lectura: "Tempo-ritmo" en La palabra en la creación actoral de Ósipovna, M.</i> <i>Entrega bitácora (reflexiones 1)</i>	1% 2.5%
14	11/14 junio	Exploración y experimentación sobre las escenas		
*	15 junio	<i>Sesión compartida (TEATRO UNIVERSITARIO)</i>	<i>Exploración conjunta voz, cuerpo y actuación.</i>	*
15	18/21 junio	Exploración y experimentación sobre las escenas	Evaluación: II Avance de las escenas. (Etapa III)	10%
16	25/28 junio	Exploración y experimentación sobre las escenas		
17	2/5 julio	Ensayos finales		
18	9/12 julio	Ensayos finales <i>Lectura: "La relación con el público" en El actor invisible de Oida y Marshall</i>		
	13 julio	Ensayo final (8AM-4PM)	<i>Entrega bitácora (reflexiones 2)</i>	2.5%
*	17 julio	ENSAYO GENERAL (3AM- 8 PM)		
*	18 julio	EXAMEN FINAL (8AM-6PM)		40%

* Fechas especiales, no obligatorias pero importantes para su formación integral

ASPECTOS ORGANIZATIVOS:

- El horario fijado de común acuerdo entre la profesora y el estudiantado será respetado.
- **La asistencia es obligatoria por ser un curso inminentemente presencial.** Asimismo, partiendo del criterio de respeto y disciplina en la creación actoral y entre profesora y estudiantes se solicita la permanencia en la clase durante las lecciones y la participación activa en ellas (esto implica ser además observador activo frente al trabajo de sus compañeros y compañeras).
- Tres ausencias injustificadas implican la pérdida del curso.
- Dos ausencias justificadas equivalen a una injustificada.
- **Dos tardías equivalen a una ausencia injustificada.**
- Tres ausencias injustificadas o seis justificadas a clase o a ensayo con los compañeros y compañeras implican la pérdida del curso.
- Las ausencias serán justificadas por escrito y dentro de lo que estipula el reglamento.
- La profesora se guarda el derecho de cerrar la puerta del aula **a la hora en punto.** Los y las estudiantes que lleguen tarde deben esperar a que se les permita el ingreso, sin interrumpir, sin garantía de que más adelante se abra la puerta, pues puede entorpecer el trabajo que se esté desarrollando.
- Es esencial traer ropa de trabajo cómoda y apropiada (se determinará en forma conjunta) a las clases, de lo contrario el o la estudiante será invitado a integrarse únicamente como observador.
- No está permitido durante la clase comer o traer observadores sin autorización.
- **El uso del celular no es permitido durante las clases, ensayos o presentaciones. La atención y la concentración son contenidos del curso y se ven afectados notoriamente por la intervención de dispositivos en clase.**
- Los trabajos teóricos se entregan en físico al inicio de cada clase de la fecha acordada.
- **Las escenas finales son obligatorias, su no presentación o una ausencia injustificada al ensayo técnico implican la pérdida del curso sin importar su valor porcentual.**
- **Los y las estudiantes que asistan a clases bajo los efectos del alcohol y/o drogas, serán invitados a salir del aula y se tomará ese día como ausencia injustificada.**
- Los elementos de utilería y escenografía son responsabilidad de los y las estudiantes pues son sus instrumentos de trabajo, así como los materiales que se les soliciten para el entrenamiento. Deben ser responsables de que permanezcan ordenados en un lugar seguro durante y al finalizar la clase y el curso.

REFERENCIAS

LECTURAS FUNDAMENTALES DEL CURSO:

Eines, J. (2005) *Hacer actuar*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.

Ósipovna K., María (2004) *La palabra en la creación actoral*. Editorial Fundamentos. España.

Oida, Y y Marshall, L. (2010). *El actor invisible*. Editorial Alba. Barcelona, España.

Stanislavski, K. (2007) *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. 2da edición. Alba editorial. Barcelona, España.

LECTURAS SUGERIDAS:

- Balaskas, A. (1984) *La vida del cuerpo*. 2da edición. Ediciones Paidós. Barcelona, España.
- Barva, E. y Savarese, N. (2007) *El arte secreto del actor*. 2da edición. Ediciones Alarcos. Holstebro, Dinamarca.
- Borja R. (2012) *El arte del actor en el siglo XX*. Editorial Artesblai. Bilbao, España.
- Eco, U. (1980) *Signo*. Editorial Labor, SA. Barcelona, España.
- Eines, J. (2007) *La formación del actor*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- Kowsan. (1992) “*El signo en el teatro: Introducción a la semiología del espectáculo*”. En: *El teatro y su crisis actual*. Montea Avila Editores. Caracas, Venezuela.
- Lecoq, J. (2011) *El cuerpo poético*. Editorial Alba. Barcelona, España.
- Mitter, S. (1992). *Systems of Rehearsal: Stanislavsky, Brecht, Grotowski and Brook*. Routledge. New York, USA.
- Muller, C. (2007). *El training del actor*. Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F.
- Pavis (1998) *Diccionario del teatro*. Trad. Jaume Melendres. Ediciones Paidós, Barcelona, España.
- Sánchez, A. (1979) *La definición del arte. Estética y marxismo*. Ediciones Era, México.
- Stanislavski, C. (1997) *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. Editorial Quetzal. Argentina.
- Stanislavski, C. (1994) *Ética y disciplina: Introducción al método de las acciones físicas*. Editorial Gaceta.
- Tavira, L. (s.f.) *El espectáculo invisible*. Serie debate n°9. Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España. Madrid.
- Vladich, S y Bonilla, M. (1982) *Artes dramáticas en la escuela*. Editorial Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica.
- Vladich, S y Bonilla, M. (1984) *Recursos audiovisuales*. Editorial Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica. Pp. 17-31.



Universidad de Costa Rica
Escuela de Artes Dramáticas
Teoría y Práctica de la Actuación IV
Programa del Curso



Curso: AD- 3231 Teoría y Práctica de la Actuación IV

Grupo: 02

Ciclo: II 2019

Créditos: 4

Requisitos: AD 3131 / **Co-requisitos:** AD 3232, AD 2127

Horario: K y V de 1 a 5 pm

Aula: martes / Aula 003 y viernes/ Teatro Universitario

Profesora: [REDACTED]

Correo electrónico: [REDACTED]

I. DESCRIPCIÓN:

Curso teórico-práctico semestral sobre los principios del trabajo actoral (integración mente-cuerpo-voz) a partir del estudio de la técnica Stanislavski (memoria sensorial, acciones físicas, análisis de la acción) para la creación de escenas y personajes que pertenecen a las corrientes del teatro realista e impresionista, en el caso de las escenas dramáticas, y comedia de situación/farsa en el caso de las escenas de comedia.

En este caso, se utilizan dichas poéticas con el propósito de que los/as estudiantes profundicen en el aprendizaje de las técnicas actorales estudiadas durante el curso anterior (Actuación III). Este curso enfoca su atención en los conceptos de *subtexto* y el trabajo con la proyección de las emociones, así como la creación de líneas de acción tanto realistas como no realistas.

Se propone el proceso artístico como una investigación creativa- formativa planteada desde la exploración y búsqueda personales para la interpretación de signos, situaciones y psicologías complejas planteadas por los autores seleccionados.

La construcción de una ética personal de la profesión de cara al trabajo de intérprete será un eje transversal del curso que pretende brindarle al estudiantado una base sólida para hacerse cargo de sus decisiones como artistas profesionales en formación. Asimismo, se estimulará la búsqueda individual de un lenguaje artístico personal.

II. OBJETIVOS:

2.1 Objetivos Generales:

2.1.1 Fortalecer los recursos actorales aprendidos en los cursos anteriores de actuación, voz, cuerpo y teoría teatral.

2.1.2. Entrenar los principios teórico-prácticos básicos del trabajo del actor dentro de las corrientes del teatro impresionista, realista u otras relacionadas con estas poéticas.

2.1.3 Instruir los principios teórico-prácticos básicos del trabajo del actor dentro del teatro de comedia de situación y farsa.

2.2 Objetivos específicos:

Al finalizar el curso el/la estudiante será capaz de:

2.2.1 Reconocer los conceptos propios del trabajo del actor propuestos por Stanislavski (acciones físicas, memoria sensorial y análisis de la acción) dentro de las poéticas mencionadas.

2.2.2 Aplicar las metodologías de análisis de la acción dramática y análisis activo al estudio e interpretación de textos realistas e impresionistas de diferentes autores: Ibsen, Strindberg, Chejov, Gorki, Shaw, Miller, Wilde, Williams, Duras, García Lorca, Pedrero, Carballido, Anouill. Entre otros.

2.2.3 Desarrollar una metodología posible para la construcción de personajes a partir de los análisis anteriormente propuestos.

2.2.4 Crear personajes de drama y de comedia, dentro de las poéticas teatrales mencionadas, con al menos verosimilitud, organicidad, concentración y relajación activa, según las circunstancias dadas y la situación dramática propuesta por los textos.

2.2.6 Reconocer y utilizar algunos de los elementos propios de su lenguaje actoral.

2.2.7 Reflexionar de manera crítica sobre los conceptos asimilados y los que requieren mayor profundización para avanzar en su proceso formativo (diferentes en cada caso según las capacidades y oportunidades de desarrollo de cada estudiante).

2.2.8 Considerar las diversas lecturas que serán estudiadas en relación con el trabajo práctico, con el proceso de formación de cada alumna/alumno y su contexto.

III. CONTENIDOS:

1. El trabajo del actor sobre sí mismo (Entrenamiento pre-expresivo y expresivo).

Atención y concentración, imaginación, proxemia, la presencia escénica (trabajo con la energía), capacidad de juego, capacidad de asombro, sentido de la verdad, el tempo-ritmo, capacidad de escucha, el impulso, la visualización.

2. El trabajo del actor sobre el personaje: La Escena

El análisis de la acción dramática, análisis sígnico, análisis activo, la improvisación, las circunstancias dadas, objetivo y super objetivo, la acción interna, la acción verbal, el conflicto y la premisa, la cuarta pared, la atmósfera, las transiciones, el subtexto.

3. El trabajo del actor sobre el personaje: La Creación

Aplicación de los distintos métodos de análisis mencionados, caracterización y signos externos, gestos y movimientos, centros de energía, el cuerpo imaginario, el gesto psicológico.

IV. METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES:

Clases magistrales, investigación y exposiciones individuales, improvisaciones individuales y colectivas, estudios de campo, trabajo de mesa, exploración y experimentación escénica, aprendizaje de texto y movimiento, defensa de ejercicios finales a público ante un jurado.

El curso contará con un aula virtual en la página mediacionvirtual.ucr.ac.cr. Esta aula virtual dará apoyo a las actividades del curso regular. Así, a través de este medio, se mantendrá la comunicación con los estudiantes, quienes tendrán acceso a las presentaciones, a nuevas indicaciones sobre algún tema, etc. La plataforma funcionará, fundamentalmente, como un repositorio. Así, la modalidad de uso será bajo virtual.

V. EVALUACIÓN:

La evaluación es correctiva, inmediata y permanente y tomará en cuenta tanto el proceso como el resultado. Es de especial importancia la disposición y apertura hacia el trabajo, la ética de grupo, la disciplina individual y la reflexión sobre cada experiencia de aprendizaje.

Desempeño ético y avance: Puntualidad, comprensión del teatro como hecho colectivo (respeto, solidaridad, colaboración, disposición), participación activa y observaciones a los compañeros y las compañeras.	15% (5% cada rubro)
**Reportes de lectura (Diarios de doble entrada de lecturas)	10%
**Proceso: identificación de logros, oportunidades de mejora y riesgos.	
2 Avances de escenas finales (clases cerradas, ambas presentaciones con vestuario y utilería sugeridos)**	30% (10% primer avance, 20% segundo avance)
*Bitácora de trabajo y exposiciones (La presentación de la bitácora con la información sistematizada en cada etapa propuesta para la creación del personaje es un requisito para presentar los avances, si no se presenta este material en la fecha estipulada se perderá el porcentaje correspondiente al avance)	Entrega 1: Primera impresión, biografía del autor, contexto histórico, análisis de la escena: sucesión de hechos, conflicto, tema, premisa, análisis parlamento por parlamento, emoción, subtexto y cuestionario del personaje. Entrega 2: biografía del personaje, manto expiatorio, itinerario de vida, temas específicos de investigación.
Imágenes	5% (2,5% cada una)

Examen final (presentación ante público)	40%
TOTAL	100%

**** Entre los reportes de lectura y la observación de proceso conjunta (profesora-estudiante) se otorgarán los valores a la evaluación de los avances, por lo que son requisitos para éstos.**

VI. CRONOGRAMA

SEM	FECHA	TRABAJO EN CLASE	ENTREGAS Y/O LECTURAS	%
1	13/16 AGO	Presentación del curso, lectura del programa y cronograma Entrenamiento actoral (Trabajo con el cuerpo simbólico) Asignación del primer ejercicio El impresionismo y la construcción poética en la escena.		
2	20/ 23 AGO	Entrenamiento calidades de movimiento según Chejov. Revisión primer ejercicio (soledad compartida) Revisión de métodos de análisis de texto (acción y activo). Diarios de doble entrada.	Reporte de lectura: M. Chejov Esquema resumen indispensable para el trabajo en clase.	
3	27/ 30 AGO	Segunda revisión de ejercicio (soledad compartida) Entrenamiento actoral (la verdad escénica y la cuarta pared) Ejercicio con texto	Reporte de lectura: El actor invisible de Oída y Marshall	5%
4	3/6 SET	Entrega de textos para escenas finales y asignaciones de temas específicos para trabajo de campo. - Primera impresión - Explicación metodológica construcción del personaje. Entrenamiento actoral: la acción verbal	Reporte de lectura: "Neurociencias"	5%

5	10/13 SET	- Entrenamiento - Trabajo de mesa Primeros acercamientos a la palabra y el movimiento.	Entrega 1: Primera impresión, biografía del autor, contexto histórico, análisis de la escena: análisis parlamento por parlamento, sucesión de hechos, conflicto, tema, premisa, sub texto, cuestionario del personaje.	
6	17/ 20 SET	Exposiciones: Biografía del personaje, manto expiatorio, itinerario de vida Rayuela de emociones/ Voladero de pájaros	Biografía del personaje, itinerario de vida y manto expiatorio.	
*	21 SET	Trabajo conjunto del nivel (9AM- 12MD en el Teatro Universitario)		
7	24/ 27 SET	Presentación de imágenes Introducción al trabajo con las escenas/ Rayuela	Imágenes	5%
8	1/ 4 OCT	Exploración y experimentación sobre las escenas (Inicia etapa III)		
9	8/ 11 OCT	Exploración y experimentación sobre las escenas	Primer avance escenas	10%
10	15/ 18 OCT	Exploración y experimentación sobre las escenas	<i>Evaluación de desempeño ético y avance 1</i>	
11	22/ 25 OCT	Exploración y experimentación sobre las escenas Inicio etapa IV		
*	26 OCT	Trabajo conjunto del nivel		
12	29 OCT- 1 NOV	Exploración y experimentación sobre las escenas		
13	5/ 8 NOV	Exploración y experimentación sobre las escenas		
14	12/ 15 NOV	Exploración y experimentación sobre las escenas	Evaluación: Segundo avance de las escenas.	10%

15	19/ 22 NOV	Exploración y experimentación sobre las escenas	<i>Evaluación de desempeño ético y avance 2</i>	
16	26/ 29 NOV	Ensayos finales		
17	3/ 6 DIC	Ensayos finales		
*	08 DIC	ENSAYO GENERAL (9AM-6 PM)		
*	10 DIC	EXAMEN FINAL (8AM-6 PM)		40%
*	12 DIC	Devoluciones (9AM- 12MD)		

* *Fechas especiales*

ASPECTOS ORGANIZATIVOS:

- El horario fijado de común acuerdo entre la profesora y el estudiantado será respetado.
- La asistencia es obligatoria por ser un curso inminentemente presencial. Asimismo, partiendo del criterio de respeto y disciplina en la creación actoral y entre profesora y alumnos (as), se solicita la permanencia en la clase durante las lecciones y la participación activa en ellas (esto implica ser además observador activo frente al trabajo de sus compañeros y compañeras).
- Tres ausencias injustificadas implican la pérdida del curso.
- Dos ausencias justificadas equivalen a una injustificada.
- **Dos tardías equivalen a una ausencia injustificada.**
- **Una llegada tardía de más de 10 minutos equivale a una ausencia.**
- **Tres ausencias injustificadas o seis justificadas a clase o a ensayo con los compañeros y compañeras implican la pérdida del curso.**
- Las ausencias serán justificadas por escrito y dentro de lo que estipula el reglamento. No se justificarán las ausencias que tengan relación con el ámbito profesional o con yuxtaposiciones horarias de otras actividades académicas o profesionales del estudiante salvo en los casos de representar al país o a la Universidad de Costa Rica, previa comunicación y siguiendo el protocolo establecido en el reglamento..
- La profesora se guarda el derecho de cerrar la puerta del aula **a la hora en punto**. Los y las estudiantes que lleguen tarde deben esperar a que se les permita el ingreso, sin interrumpir, sin garantía de que más adelante se abra la puerta, pues puede entorpecer el trabajo que se esté desarrollando.
- Es esencial traer ropa de trabajo a las clases de lo contrario el o la estudiante será invitado a integrarse únicamente como observador. Asimismo se recomienda evitar rótulos, símbolos o estampados llamativos en la ropa de trabajo, de preferencia se recomienda utilizar colores neutros, pantalones largos y cómodos, camisas o blusas cómodas.
- No está permitido durante la clase comer (fuera de periodos asignados para tal fin) o traer observadores sin autorización.
- **El uso del celular está terminantemente prohibido durante la totalidad de la clase, así como durante ensayos o presentaciones. De violar esta disposición el estudiante será invitado a salir de la clase, con la responsabilidad que ello conlleve**

(pérdida de entrenamiento, ensayo o pasada). De ser necesario el uso del celular por motivos familiares o médicos el estudiante debe indicarlo al inicio de la clase o ensayo.

- Los trabajos teóricos se entregan vía mediación virtual en la fecha indicada.
- **Las escenas finales son obligatorias, su no presentación o ausencia injustificada al ensayo técnico implican la pérdida del curso sin importar su valor porcentual.**
- **Los y las estudiantes que asistan a clases bajo los efectos del alcohol y/o drogas, serán invitados a salir del aula y se tomará ese día como ausencia injustificada.**
- Los elementos de utilería y escenografía son responsabilidad de los y las estudiantes pues son sus instrumentos de trabajo, así como los materiales que se les soliciten para el entrenamiento. Deben ser responsables de que permanezcan ordenados en un lugar seguro durante y al finalizar la clase.

REFERENCIAS

LECTURAS FUNDAMENTALES DEL CURSO:

Borja R. (2012) *El arte del actor en el siglo XX*. Editorial Artesblai. Bilbao, España. Pp. 153-169.

Eines, J. (2005) *Hacer actuar*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.

Ósipovna K., María (2004) *La palabra en la creación actoral*. Editorial Fundamentos. España.

Oida, Y y Marshall, L. (2010). *El actor invisible*. Editorial Alba. Barcelona, España.

Stanislavski, K. (2007) *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. 2da edición. Alba editorial. Barcelona, España.

LECTURAS SUGERIDAS:

Balaskas, A. (1984) *La vida del cuerpo*. 2da edición. Ediciones Paidós. Barcelona, España.

Barva, E. y Savarese, N. (2007) *El arte secreto del actor*. 2da edición. Ediciones Alarcos. Holstebro, Dinamarca.

Eco, U. (1980) *Signo*. Editorial Labor, SA. Barcelona, España.

Eines, J. (2007) *La formación del actor*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.

Kowsan. (1992) “*El signo en el teatro: Introducción a la semiología del espectáculo*”. En: *El teatro y su crisis actual*. Montea Avila Editores. Caracas, Venezuela.

Lecoq, J. (2011) *El cuerpo poético*. Editorial Alba. Barcelona, España.

Mitter, S. (1992). *Systems of Rehearsal: Stanislavsky, Brecht, Grotowski and Brook*. Routledge. New York, USA.

- Muller, C. (2007). *El training del actor*. Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F.
- Pavis (1998) *Diccionario del teatro*. Trad. Jaume Melendres. Ediciones Paidós, Barcelona, España.
- Sánchez, A. (1979) *La definición del arte*. Estética y marxismo. Ediciones Era, México.
- Stanislavski, C. (1997) *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. Editorial Quetzal. Argentina.
- Stanislavski, C. (1994) *Ética y disciplina: Introducción al método de las acciones físicas*. Editorial Gaceta.
- Tavira, L. (s.f.) *El espectáculo invisible*. Serie debate n°9. Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España. Madrid.
- Vladich, S y Bonilla, M. (1982) *Artes dramáticas en la escuela*. Editorial Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica.
- Vladich, S y Bonilla, M. (1984) *Recursos audiovisuales*. Editorial Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica. Pp. 17-31.

Programa No. 7. Actuación V. Escuela de Artes Dramáticas (2019)



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

EAD Escuela de
Artes Dramáticas

Docente: [REDACTED]
 Horario del curso: L y V 9:00am-12:md, M 2:00pm-5:00pm
 Horas Presenciales: 9
 Horas Extra-clase: 12
 Horario de Atención a Estudiantes: L y J de 1:00pm-2:00pm. Lugar según disponibilidad de la EAD.
 Contacto docente: [REDACTED]

**Programa del curso AD-4131
 Teoría y Práctica de la Actuación V
 Ciclo I-2019**

• Descripción del curso:

Curso teórico-práctico sobre los principios del trabajo actoral desde una experiencia creativa-formativa planteada desde la exploración y reconocimiento de los recursos vocales y corporales para la creación de personajes arquetípicos que se desprenden de los textos clásicos. Se propone un acercamiento a estructuras de psicología compleja, que les permita reconocer registros de interpretación clave para el desarrollo de la formación actoral profesional. Es importante considerar que para el curso será un eje fundamental el reconocimiento del "cuerpo poético" así como la comprensión, interpretación y ejecución del texto poético y sus imágenes.

• Objetivos:

General:

- Profundizar en la interpretación actoral a partir de una perspectiva exploratoria y creativa enfocada en la construcción poética del cuerpo y el texto clásico.

Específicos:

- Construir estudios actorales que permitan profundizar en la acción dramática a partir de la utilización de técnicas corporales, vocales e interpretativas, para la creación de los personajes clásicos (arquetípicos) y su relación con las circunstancias.
- Integrar y profundizar en la comprensión de circunstancias, análisis del gesto, transiciones, y contenido emocional al trabajo de la construcción de personajes clásicos.
- Investigar el "cuerpo elevado o sublime" y su aplicación a la construcción del personaje trágico así como el "cuerpo bajo o grotesco" en el personaje cómico.

• Contenidos:

- "Cuerpo elevado o sublime" en el personaje trágico.
- "Cuerpo bajo o grotesco" en el personaje cómico.
- Cuerpo como pensamiento vivo.
- El carnaval.
- La imagen, la palabra y la acción verbal.
- El "arquetipo" en los personajes clásicos.
- El cuerpo, personaje y discurso en la interpretación actoral.

TEL. 2511-6722

Correo electrónico: artesdramaticas@ucr.ac.cr Página Web: www.teatro.ucr.ac.cr

- Acción, transición, emoción.
- La relación mente-cuerpo y tiempo-espacio.
- El ritmo y la pausa.
- Diseño escénico del actor/actriz, la manifestación de la singularidad.

- Metodología:

Se considerarán tres etapas de trabajo:

- **Formación y Entrenamiento para la creación de Material Escénico:**

Esta área consistirá en la exploración y ejecución de ejercicios y técnicas para la creación de material escénico a partir de improvisaciones individuales y grupales, o pequeños estudios preparados por los estudiantes y analizados en clase a la luz del proceso formativo. Se diseñarán estructuras que potencian las habilidades creativas de los y las estudiantes relacionadas con el material escénico a trabajar (textos clásicos, verso y gesto clásico).

- **Asignación de Estudios Actorales y Sistematización Escénica:**

Esta área consiste la asignación del material escénico sobre el que se trabajará, en un espacio para la investigación, el análisis y la recopilación del material creativo para las escenas, con la intención de transformarlo en material escénico. Es una etapa de síntesis entre la teoría y la práctica, mediatizada por el proceso creativo (investigativo), en el que la subjetividad del actor/actriz está presente.

- **Creación de Estudios Escénicos:**

Se refiere a la creación de las escenas finales la cual consistirá en una síntesis del proceso de investigación y formación y una depuración del material escénico para ser presentada (en el marco de una muestra de trabajo creativo) a un público.

- Experiencia de Aprendizaje:

- Se asignará material teórico y/o audiovisual que apoye el trabajo de investigación actoral.
- Se recomienda el uso de una bitácora crítica que incluya, registr de trabajo en clase, registro de ensayos, análisis crítico de lecturas y material audiovisual y reflexiones sobre el proceso crítico.
- Se asignarán escenas y personajes sobre las cuales se desarrollará la experiencia creativa.
- Los comentarios de los estudiantes están enfocados a la asimilación de conceptos y procesos, se evitarán los juicios de valor de carácter destructivo.
- Se realizará al menos una muestra abierta al público que será evaluada en conjunto con un jurado especializado.
- Se desarrollarán ejercicios de entrenamiento orientados a la ampliación de los recursos escénicos de los y las estudiantes tales como:
 - Los recursos vocales en relación al trabajo de comprensión e interpretación de los textos clásicos.
 - La Dramaturgia del cuerpo y el lenguaje corporal clásico.
 - La transformación del material de entrenamiento y los recursos creativos en material escénico. La escritura escénica del actor y la actriz.

- Aspectos Organizativos:

Con el fin de establecer algunas normas que ayuden al proceso de aprendizaje se acuerda lo siguiente:

- La clase inicia a la hora puntual. Los primeros 10 minutos se destinarán a la preparación individual antes del trabajo grupal. A la hora y 10 minutos de iniciada la clase la puerta se cerrará para iniciar la clase.
- La inasistencia a un ensayo técnico o general implica la pérdida automática del total del rubro: ASPECTOS ÉTICOS que equivale a un 10% de la nota.
- Las ausencias serán justificadas por escrito y dentro de lo que estipula el reglamento.
- Partiendo del criterio de respeto y disciplina en la creación actoral y entre profesora y estudiantes, solicita la permanencia en la clase durante las lecciones y la participación activa.

- Es inadmisibles realizar la clase bajo el uso de sustancias alcohólicas o drogas.
- Los elementos de utilería y escenografía son responsabilidad de los y las estudiantes pues son sus instrumentos de trabajo, así como los materiales que se les soliciten para el entrenamiento. Deben ser responsables de que permanezcan ordenados en un lugar seguro al finalizar la clase.
- Al terminar la clase, las y los estudiantes deben comprometerse a dejar el espacio de trabajo en óptimas condiciones de orden y limpieza.

- Recursos Educativos:

Se cuenta con material bibliográfico y audio visual, elementos para el entrenamiento actoral, vestuario y utilería.

- Evaluación:

RUBRO	DESCRIPCIÓN	CALIFICACIÓN DESGLOSADA	CALIFICACIÓN TOTAL
Análisis de Escenas (Tragedia y Comedia 10% cada una)	• Autor, Época y Obra.	2%	20%
	• Análisis Estructural y de personajes.	4%	
	• Texturas, Imágenes Insumos fílmicos.	4%	
I Avance:	• Aproximación Creativa a la Escena aplicando las herramientas de entrenamiento vistas e clase.	5% (Tragedia)	10%
		5% (Comedia)	
II Avance	• Se evaluará la aplicación de herramientas hasta la mitad de la escena. Además de la propuesta definitiva de vestuario.	5% (Tragedia)	10%
		5% (Comedia)	
III Avance	• Se evaluará la aplicación de herramientas hasta el final de la escena.	5% (Tragedia)	10%
		5% (Comedia)	
Aspectos Éticos	• Demuestra interés y dedicación a su trabajo en el curso.	2%	10%
	• Participa de forma crítica y analítica en clases.	2%	
	• Se relaciona con respeto con profesora, asistente y compañeros (as)	2%	
	• Demuestra actitudes de solidaridad y colaboración.	2%	
	• Demuestra responsabilidad y puntualidad.	2%	

Escenas de Tragedia	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de las circunstancias y profundización en la ejecución de acciones. 	5%	20%
	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución del personaje (recursos de interpretación del actor en función de la creación del personaje: voz, cuerpo, emoción, etc.) 	10%	
	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución apropiada del texto, interpretación, proyección y acción vocal (darle sentido al texto, relación forma/contenido) 	5%	
Escena de Comedia	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de las circunstancias y profundización en la ejecución de acciones. 	5%	20%
	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución del personaje (recursos de interpretación del actor en función de la creación del personaje: voz, cuerpo, emoción, etc.) 	10%	
	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución apropiada del texto, interpretación, proyección y acción vocal (darle sentido al texto, relación forma/contenido) 	5%	
TOTAL			100%

- Cronograma:

SEMANA	ACTIVIDADES	ENTREGA DE ASIGNACIONES
1 Del 11 al 15 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del curso. • Lectura del programa y revisión del cronograma • Entrenamiento actoral • Asignación de primer ejercicio actoral. 	
2 Del 18 al 22 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> • Lecturas: "La palabra es acción". Pp 17-32. • Película: "Anonymous" de Roland Emmerich 	
3 Del 25 al 29 de marzo	<ul style="list-style-type: none"> • Lecturas: "Análisis por medio de la acción". Pp. 33-58. • Películas: "Edipo Alcalde" de Jorge Alí Triana Película: "La tempestad" de Julie Taymor 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de Primer Ejercicio Actoral.
4 Del 1 al 5 de abril	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura: "Valoración de los hechos". Pp. 59-70. • Entrega de Estudios Dramáticos. • Asignación de Análisis de Escenas. • Películas: "Romeo e Julieta", de Franco Zeffirelli "Romeo Julieta" de Baz Luhrmann 	
5 Del 8 al 12 de abril	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura: "Visualización". Pp. 71-94. • Películas: "Hamlet" de Kenneth Branagh 	

	<p>"Titus" de Julie Taymor "Medea" de Pasolini</p>	
6 Del 15 al 19 de abril	SEMANA SANTA	
7 Del 22 al 26 de abril Semana U	<ul style="list-style-type: none"> Lecturas: "El trabajo con la palabra artística", P.p. 95-114 "Monólogo interno", P.p. 115-136 Películas: "Marquise" de Véra Belmont 	I AVANCE ESCENAS. Entrega de Investigación y análisis Tragedia. Entrega de Investigación y análisis Comedia.
8 Del 29 de abril al 3 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> Lectura: "Técnica y lógica del habla". Pp. 95-166 Trabajo sobre los estudios dramáticos y cómicos Película: "Macbeth" de Justin Kurzel 	
9 Del 6 al 10 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> Lectura: "Pausa psicológica". Pp. 167-175. "Adaptación". Pp. 175-181. Trabajo sobre los estudios dramáticos y cómicos	
10 Del 13 al 17 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> Lectura: "Tempo-ritmo". Pp. 181-207. Trabajo sobre los estudios dramáticos y cómicos 	II AVANCE ESCENAS: Hasta la mitad de la escena. Presentación de vestuario incluida.
11 Del 20 al 24 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo sobre los estudios dramáticos y cómicos 	
12 Del 27 al 31 de mayo	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo sobre los estudios dramáticos y cómicos 	
13 Del 3 al 7 de junio	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo sobre los estudios dramáticos y cómicos 	III AVANCE ESCENAS: Escenas Terminadas. Con vestuario definitivo.
14 Del 10 al 14 de junio	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo sobre los estudios dramáticos y cómicos 	Depuración de Escenas para la muestra final
15 Del 17 al 21 de junio	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo sobre los estudios dramáticos y cómicos 	Depuración de Escenas
16	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo sobre los 	Depuración de Escenas.

Del 24 al 28 de junio	estudios dramáticos y cómicos	
17 Del 1 al 5 de julio	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo sobre los estudios dramáticos y cómicos 	Revisión Final de Escenas.
18 Del 8 al 12 de julio	<ul style="list-style-type: none"> ENSAYOS Y EXÁMENES 	<p>ENSAYO TÉCNICO: Miércoles 10 de julio: De 5:00 p.m. a 10:00 p.m. Ensayo Técnico y General</p> <p>Jueves 11 de julio: De 9:00am a 12:00md Ensayo General 3:00pm Examen</p>
19 Del 15 al 19 de julio		<p>ENTREGA DE PROMEDIOS *(Por coordinar)</p>

Referencias bibliográficas:

- Obras de teatro para los estudios actorales y textos para el análisis respectivo específico.
- Berry, C. La voz y el Actor. Editorial Alba. Adaptación de Vicente Fuentes, 1973.
- Blecua, A. (2009) El Teatro del Siglo de Oro: Edición e Interpretación. Editorial Iberoamericana/Vervuert. Madrid.
- Calhoun, Ch. y Solomon, R. (1996) ¿Qué es una emoción? Lecturas clásicas de psicología filosófica. Fondo de Cultura Económica. México.
- Catalán, A. (2005) El actor como escenario. *Conjunto 136*. (80-87)
- Escuza, C. (2003) Un inventor de sentido. *Conjunto 128*. (27-32)
- Guevara, D. (2009). La Transformación del vínculo en la Pedagogía Teatral: una propuesta de enfoque. En Tesis para optar por el grado de Licenciatura. Escuela de Artes Dramáticas. Universidad de Costa Rica.
- Hethmon, Robert H. (2015) El Método del Actors Studio. Editorial Fundamentos. España.
- Hormigón, J (2001). Paradojas de la Interpretación actoral. Muchos equívocos y algunas certidumbres. ADE Teatro, Asociación de Directores de Escena N°87 Sep- Oct. Madrid España.
- Layton, William (2014) ¿Por qué? Trampolín del actor. Editorial Fundamentos. España.
- Ósipovna K., María (2004) La palabra en la creación actoral. Editorial Fundamentos. España.
- Rebel, G. (2000). El lenguaje Corporal. Lo que expresan las actitudes, las posturas, los gestos y su interpretación. Editorial Edad. Tercera Edición. Madrid, España.
- Saulquin, S. (2001) El cuerpo como metáfora. Designis 1. La moda: representaciones e identidad (169-185). Barcelona: Gedisa.
- Stanislawski, C. (1992). La Creación de un Personaje. Editorial Diana. México.
- Van Dijk, T. (1980). Estructuras y Funciones del Discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. Siglo Veintiuno Editores. S.A. Tercera Edición. México.

Programa. No. 8. Actuación VI. Escuela de Artes Dramáticas (2019).



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

EAD Escuela de
Artes Dramáticas

SIGLA:	AD-4231
NOMBRE:	ACTUACIÓN VI
CRÉDITOS:	4
HORAS:	9 TEÓRICO-PRACTICO
REQUISITOS:	AD-4131
CORREQUISITOS:	AD4232 AD2129
CICLO:	I-2019
CLASIFICACIÓN:	PROPIO

Docente: [REDACTED]

Horario del curso: martes, miércoles y viernes de 1:00 am a 4:00 pm

Contacto docente: [REDACTED]

1. DESCRIPCIÓN DEL CURSO:

Curso teórico-práctico semestral enfocado en los principios de la interpretación actoral como eje fundamental de la creación escénica. Se plantea el trabajo actoral desde la exploración, reconocimiento y asimilación de recursos psicofísicos del estudiante aplicados de forma integrada en diversas escenas/obras correspondientes al devenir histórico teatral de los últimos periodos. El curso plantea un enfoque activo-participativo de la figura del (la) intérprete como ser creador(a) a partir de una perspectiva dinámica, crítica, dialéctica y propositiva, que les permita a los y las estudiantes dialogar, analizar y enunciar el rol del actor/actriz en el contexto teatral del siglo XX, desde las vanguardias artísticas-históricas hasta el teatro contemporáneo.

El trabajo actoral se centrará en la investigación teórico-práctica para la creación de personajes de las principales vanguardias artísticas de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Del mismo modo, los y las estudiantes deberán enfrentarse a las nuevas concepciones de las *dramaturgias alternativas* (O'Reilly) o al también llamado *teatro postdramático* (H. T. Lehmann) del teatro contemporáneo, haciendo hincapié en lo que se refiere a la *crisis del personaje* (R. Abirached) y en la fragmentación espacio-temporal de la acción y/o narración. Para esto será imprescindible

TEL. 2511-6722

Correo electrónico: artesdramaticas@ucr.ac.cr Página Web: www.teatro.ucr.ac.cr

reconocer los elementos estéticos, ideológicos y estructurales que constituyeron estos movimientos, así como su contexto histórico, social y filosófico.

Se considerará fundamental enfocar el trabajo formativo en tres ejes principales:

- La investigación teórica sobre aspectos como ideología, estética, vanguardia, estilo, contexto histórico y su relación con el trabajo escénico.
- La investigación escénica a partir del actor/actriz (nuevas posibilidades creativas, interpretativas y expresivas) como aproximación para la creación de personajes y/o *impersonaje* (J.P. Sarrazac) en relación con sus circunstancias dramáticas-*narratúrgicas* a partir de las interrelaciones con la estética determinada.
- El actor/actriz como creador de discursos; así como, la reinterpretación del material escénico a trabajar que le permitirá desarrollar un resultado escénico (escenas finales).

2. OBJETIVO GENERAL:

- Estudiar y comprender el fenómeno actoral / interpretativo en el contexto de las vanguardias artísticas de finales del siglo XIX- inicios del siglo XX y del teatro contemporáneo a partir de la creación de escenas teatrales propias de este devenir histórico, desde una perspectiva analítica, crítica, integral y autónoma.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Aproximarse al lenguaje estético de las principales vanguardias artísticas de finales del siglo XIX- inicios del siglo XX desde los recursos de la interpretación actoral.
- Desarrollar diversos lenguajes de expresión escénica actoral a partir de las posibilidades que ofrece la complejidad de la dramaturgia del teatro contemporáneo.
- Aplicar y ampliar los recursos expresivos del actor/actriz de una manera integral (*Bodymind*) para la construcción-desarrollo-encarnación de personajes, *figuras, voces* y/o *impersonajes*.

4. CONTENIDOS:

- Relación Estética e Ideología.
- Contexto histórico y artístico de las vanguardias (siglo XIX- siglo XX), así como los manifiestos y estéticas específicas.
- Simbolismo.
- Expresionismo.
- Futurismo y Constructivismo.
- Esperpento.
- Dadaísmo y Surrealismo.
- Existencialismo y Absurdo.
- Teatro de la Crueldad y Teatro Pánico
- *La Performance o Performance Art*
- Postmodernismo
- Autores, textos y principales características del Teatro Contemporáneo, principalmente Occidental y Latinoamericano.
- Recursos expresivos del actor/actriz: cuerpo-mente, presencia, dinámica energética, respiración, voz, ritmo, movimiento, balance, composición, equilibrio, tensión dinámica, emoción, acción dramática (acción realista / acción no realista), impulso, relajación activa, enunciación, entre otros.
- La figura del actor/actriz como creador en el siglo XXI.

El curso Teoría y Práctica de la Actuación VI es un curso teórico- práctico, por esta razón la metodología consistirá en dividir tareas tanto de investigación teórica como de creación práctica para lo cual se organizará de la siguiente manera:

a. **Investigación Teórica:**

Se abordarán conceptos teóricos y técnicos de manera magistral. Se asignará material audiovisual (grabaciones de extractos de obras teatrales y/o películas), escritos sobre el teatro y obras teatrales para su respectivo estudio a manera de referentes estéticos para la comprensión y análisis de tanto las diversas manifestaciones del teatro de vanguardia, así como del teatro contemporáneo y sus ejes transversales. A su vez, se utilizarán diversas obras de teatro para los

trabajos prácticos de creación actoral asignados con el fin de analizar las características fundamentales de cada corriente teatral.

Este contenido teórico será evaluado a partir de exposiciones teóricas y prácticas, así como el análisis que entregarán a al docente relacionado con las escenas finales asignadas. A partir de este análisis teórico se tomarán las decisiones escénicas, actorales y estéticas del trabajo práctico. Es obligación de los estudiantes buscar el material bibliográfico específico para la resolución de escenas actorales.

b. Creación Práctica:

- Se desarrollarán clases prácticas con énfasis en la exploración creativa para acercarse al material escénico a partir del trabajo de interpretación actoral, el lenguaje del cuerpo, la estética estudiada, las operaciones escénicas que ayudan a resignificar un concepto o situación particular, la subjetividad y “objetividad” del intérprete.
- Se asignarán escenas para ser resueltas escénicamente. A cada estudiante se le asignarán dos escenas: una correspondiente al territorio de las vanguardias artísticas y una de teatro contemporáneo (desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días).
- Una vez asignado el material escénico los y las estudiantes deberán disponer de horarios de ensayo de manera autónoma fuera del horario de clases que incluya análisis y espacio de creación práctica y presentarán semanalmente los avances prácticos de las escenas.
- Una vez terminado el proceso creativo los y las estudiantes presentarán sus escenas finales ante un público general y uno especializado (jurado) el cual emitirá una evaluación del trabajo de cada estudiante. El criterio consensuado del jurado puede determinar si uno o una estudiante debe repetir el proceso en el caso de que la ejecución en interpretación actoral no cumpla con el nivel de un curso de Actuación VI.

5.1 ASPECTOS ORGANIZATIVOS:

Con el fin de establecer algunas normas que ayuden al proceso de aprendizaje y permitan tanto a los y las estudiantes como a al docente conocer las reglas del espacio de formación, se acuerda lo siguiente:

- El horario fijado de común acuerdo será respetado. La llegada a clase después de 10 minutos y antes de los 15 minutos será contabilizada como tardía. Más de 15 minutos se contabilizará como ausencia y deberá esperar la autorización de la profesora para integrarse en la clase.
- Las ausencias serán justificadas por escrito y dentro de lo que estipula el reglamento. La acumulación de tres ausencias implica la pérdida no apelable del curso. Tres llegadas tardías serán contabilizadas como una ausencia injustificada.
- Partiendo del criterio de respeto y disciplina en la creación actoral y entre profesores y estudiantes, se solicita la permanencia en la clase durante las lecciones y la participación activa en ellas (esto implica ser además observador activo frente al trabajo de sus compañeros y compañeras). En caso de que se divida el tiempo de clase para ver escenas específicas, los y las estudiantes deberán utilizar el tiempo para resolver sus propias escenas del mismo curso (ensayo, trabajo de mesa, etc.). Además, deberán tener presente que el horario de clase es horario de clase. En caso de que se les indique que deberán quedarse o venir a un momento de la clase determinado no se admite la inasistencia por cualquier otro motivo que no sea cualquiera de los justificables por el reglamento universitario (cita médica, muerte de algún familiar, etc.). De no asistir a esa convocatoria, será contabilizado como ausencia.
- Después de terminar la clase y/o las presentaciones de ejercicios prácticos los estudiantes son responsables de dejar el espacio en las mismas o mejores condiciones en las que lo encontraron.
- Los elementos de utilería y vestuario son responsabilidad de los y las estudiantes, pues son sus instrumentos de trabajo, así como los materiales que se les soliciten para el entrenamiento. Deben ser responsables de que permanezcan ordenados y en un lugar seguro.

5. RECURSOS EDUCATIVOS:

Se cuenta con material bibliográfico referido a cada contenido y material de apoyo fotocopiado.

Material visual y auditivo.

Elementos de Vestuario, Escenografía y Utilería serán buscados y/o proporcionados por los y las estudiantes para el desarrollo de sus ejercicios.

6. EVALUACIÓN:

Asignación Teórico-Práctica (Vanguardia).....	5%
Asignación Teórico-Práctica (Contemporáneo).....	5%
I Avance de Escena Vanguardia.....	5%
I Avance de Escena Contemporánea.....	5%
Concepción Estética Vanguardia.....	5%
Concepción Estética Contemporáneo.....	5%
II Avance de Escena Vanguardia.....	5%
II Avance de Escena Contemporánea.....	5%
Bitácora	10%
Examen T. Vanguardia	20%
Examen T. Contemporáneo.....	20%
Aspectos Actitudinales.....	10%
<hr/>	
TOTAL.....	100%

7.1 RÚBRICAS DE LA EVALUACIÓN

RUBRO	DESCRIPCIÓN	CALIFICACIÓN DESGLOSADA	CALIFICACIÓN TOTAL
-------	-------------	----------------------------	-----------------------

Asignación (Teórico- práctica). Vanguardia Modalidad: Grupal.	Exposición: Contexto histórico y artístico, características estético/ideológicas sobre el tema de una vanguardia histórica asignada. Demostrar dominio del tema, además de presentar apoyo visual y sonoro.	2,5%	5%
	Presentar una propuesta creativa (original-metáfora): que demuestre la comprensión de la estética estudiada.	2,5%	
Asignación (Teórico- práctica). Contemporáneo Modalidad: Grupal.	Exposición: Contexto histórico y artístico y características fundamentales del Teatro contemporáneo. Demostrar dominio del tema, además de presentar apoyo visual y sonoro.	2,5%	5%
	Presentar una propuesta creativa (original) (matáfora): que demuestre la comprensión de los principales ejes, influencias y características del teatro contemporáneo.	2,5%	
I Avance Escena Vanguardia	Aplicación de lo visto en clase.	2,5%	5%
	Resolución de indicaciones hasta el momento	2,5%	
I Avance Escena Contemporáneo	Aplicación de lo visto en clase. Resolución de	2,5%	5%

	indicaciones hasta el momento.	2,5%	
II Avance Escena Vanguardia	Aplicación de lo visto en clase.	2,5%	5%
	Resolución de indicaciones hasta el momento.	2,5%	
II Avance Escena Contemporáneo	Aplicación de lo visto en clase.	2,5%	5%
	Resolución de indicaciones hasta el momento.	2,5%	
Bitácora	Breve contexto histórico y artístico del autor y de la obra.	2%	10%
	Propuesta estética y conceptual (diseños, colores, texturas, textiles, etc.)	2%	
	Análisis del texto dramático y/o <i>postdramático</i> y del personaje-figura: circunstancias, características, acciones, enunciaciones, emociones y transformación.	2%	
	Análisis crítico de las películas o videos de obras o textos escritos a la luz de la teoría.	2%	
	Reflexión crítica del proceso personal.	2%	
Examen Escena Vanguardia	Ejecución de acciones escénicas en relación con las circunstancias y la propuesta estética.	5%	20%

	Ejecución del personaje (recursos de interpretación del actor en función de la creación del personaje: voz, energía, cuerpo, presencia, emoción, gesto, etc.)	5%	
	Ejecución apropiada del texto, interpretación, proyección y acción vocal (darle sentido al texto, relación forma/contenido).	5%	
	Riesgo de la propuesta escénica. (profundización y novedad desde los lineamientos de la vanguardia)	5%	
Examen Escena Contemporáneo	Ejecución de las circunstancias-ficciones performativas-estados-fragmentaciones; así como, del personaje que deviene en <i>impersonaje</i> . (recursos de interpretación del actor: voz, cuerpo, energía, presencia, emoción, enunciación, disociación, etc.).	5%	20%

	Ejecución apropiada del texto: interpretación, proyección y acción vocal-enunciación, direccionalidad del texto, etc.	5%	
	Riesgo de la propuesta escénica: Generar una propuesta interpretativa y estética pertinente al texto, que dialogue con lo comprendido como contemporáneo, profundización y novedad.	10%	
Presentación de la Concepción Estética de Vanguardia.	Concepción del espacio.	2,5%	5%
	Concepción del vestuario y utilería.	2,5%	
Presentación de la Concepción Estética de Contemporáneo	Concepción del espacio.	2,5%	5%
	Concepción del vestuario y utilería.	2,5%	
Aspectos Actitudinales	Atiende indicaciones.	2%	10%
	Participa de forma crítica y analítica en clases.	2%	
	Se relaciona con respeto con profesora, asistente y compañeros (as).	2%	

	Demuestra actitudes de solidaridad y colaboración.	2%	
	Demuestra responsabilidad y puntualidad.	2%	
TOTAL			100%

7. CRONOGRAMA:

Semana	Actividad
Semana 1: 12 a 18 de agosto	Lectura del programa. Introducción del curso. Clase teórico/práctica sobre los principales contenidos del curso. Asignación de Exposiciones Teórico-Prácticas 1
Semana 2: 19- 23 de agosto	Clase teórico/práctica (Vanguardias: Antecedentes, etapas y sucesores) Trabajo sobre investigaciones Teórico-Prácticas. Ejemplos de obras de las Vanguardias Históricas (extractos)
Semana 3: 26- 30 de agosto	Presentación de Asignaciones: Teórica y Práctica. Día 1: <ul style="list-style-type: none"> • Expresionismo • Futurismo Día 2: <ul style="list-style-type: none"> • Esperpento • Dadaísmo y/o Surrealismo. Lecturas: Antología Día 3: <ul style="list-style-type: none"> • Existencialismo y Absurdo • Teatro de la crueldad y Pánico

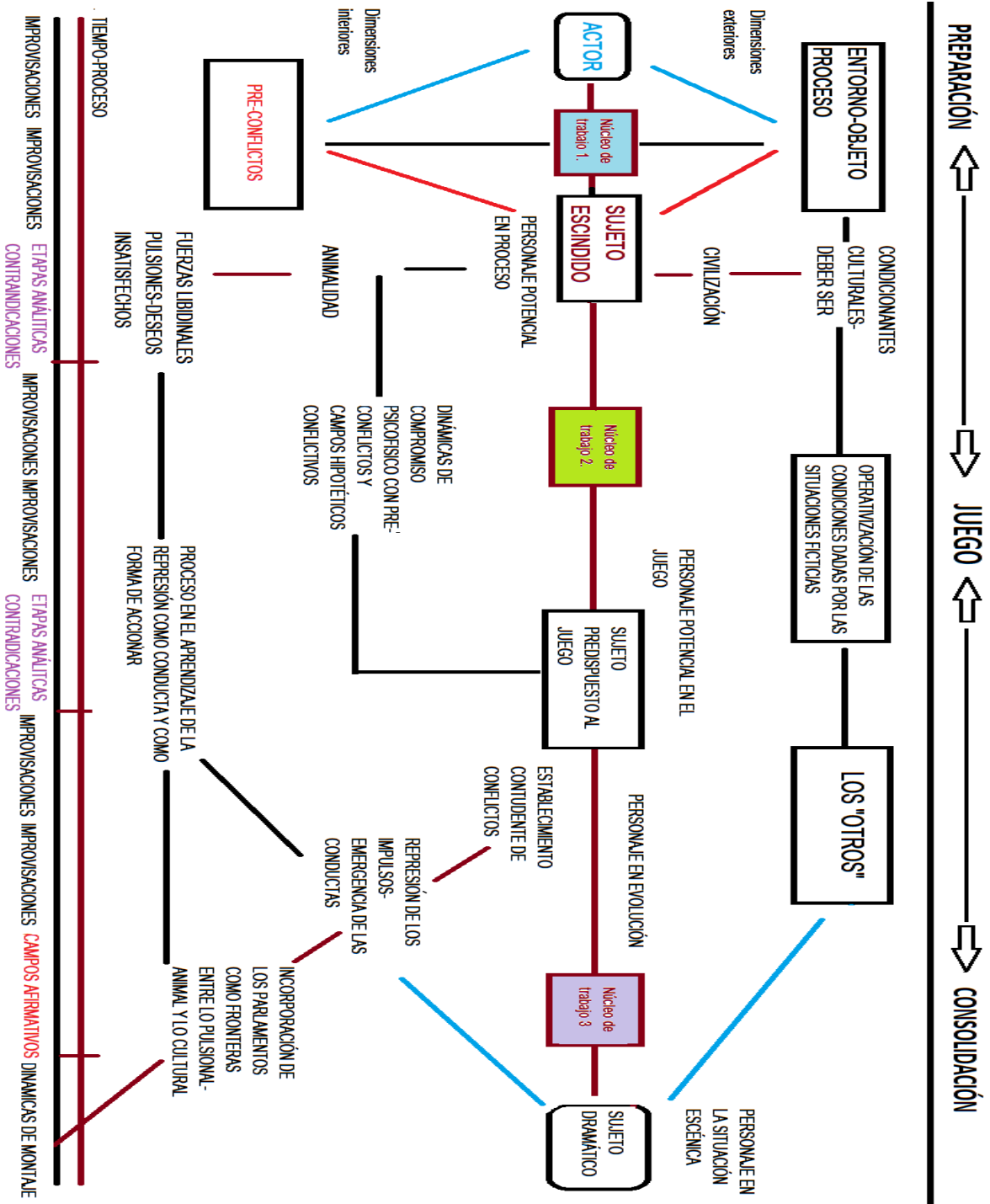
Semana 4: 2 de setiembre – 6 de setiembre	<p>Día 1 y 2: Clases teórico-práctica sobre las características fundamentales del Teatro contemporáneo (antecedentes y actualidades) y principales características: crisis de la fábula, crisis del personaje y crisis del dialogo. Asignación de Exposiciones Teórico Prácticas II</p> <p>Día 3 Asignación de escenas.</p>
Semana 5: 9-13 de setiembre	<p>Presentación de exposiciones Teórico Prácticas II</p> <p>Análisis preliminar de las escenas de Vanguardia y Contemporáneo: Contexto, autor y obra.</p>
Semana 6: 16-20 de setiembre	<p>Trabajo actoral (entrenamiento y ejercicios de acercamiento a las escenas) Apoyo de material audiovisual (obras de teatro) y escrito (escritos sobre teatro)</p>
Semana 7: 23-27 de setiembre	<p>Trabajo actoral sobre las escenas Lectura: Antología</p>
Semana 8: 30 setiembre-04 de octubre	<p>Entrenamiento actoral Ejercicios técnicos e improvisaciones para aplicar al trabajo con las escenas</p>
Semana 9: 7-11 de octubre	<p>Trabajo sobre las escenas Lectura: Antología</p>
Semana 10: 14-18 de octubre	<p>I Avance Vanguardia y Contemporáneo</p>
Semana 11: 21-25 de octubre	<p>Entrega Concepción Estética de las Escenas: Vanguardia. Trabajo sobre las escenas: Presentación de las propuestas estéticas de las escenas finales. (Utilería, Escenografía, Vestuario)</p>
Semana 12: 28 de octubre al 01 de noviembre	<p>Entrega Concepción Estética de las Escenas: Contemporáneo</p>

- Jameson, Fredric. (1991) *Ensayos sobre el postmodernismo*. Traducción de Esther Pérez, Christian Ferrer y Sonia Mazzeo, Ediciones Imago Mundi: Buenos Aires.
- Lacan, Jacques, (1973) *Le quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Seuil : Paris.
- Lucet, Sophie et Libois Jean-Louis, (2003) *L'acteur créateur*, *Revue Double Jeu*, número 1, Presses universitaires de Caen.
- Meyerhold, V.E. (2003) *Teoría Teatral*, Editorial Fundamentos: Madrid.
- Pavis, Patrice. (2016) *The Routledge Dictionary of Performance and Contemporary Theatre*. Routledge: London.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética y semiología*. (Edición revisada y ampliada) Paidós: Barcelona.
- Richards, Thomas (2005), *Trabajando con Grotowski las acciones físicas*, ALBA Editorial: Barcelona.
- Ryngaert, Jean-Pierre et Sermon, Julie (2006) *Le personnage théâtral contemporain : décomposition, recomposition*, éditions théâtrales : Paris.
- Sánchez J. A. (1999). *La escena moderna. Manifiestos y textos sobre teatro de la época de las vanguardias*. Ediciones Akal: Madrid.
- Sarrazac, Jean-Pierre. (2010) *Lexique du drame moderne et contemporain*, Circé Poche : France.
- Sarrazac, Jean-Pierre. (2005) *Nouveaux Territoires du dialogue*. Actes Sud-Papiers : Paris.
- Zarrilli, Phillip B. (2009) *Psychophysical Acting, An Intercultural Approach after Stanislavsk*, Routledge: London.
- Zinder, David. (2002) *Body Voice Imagination*. Routledge: London.

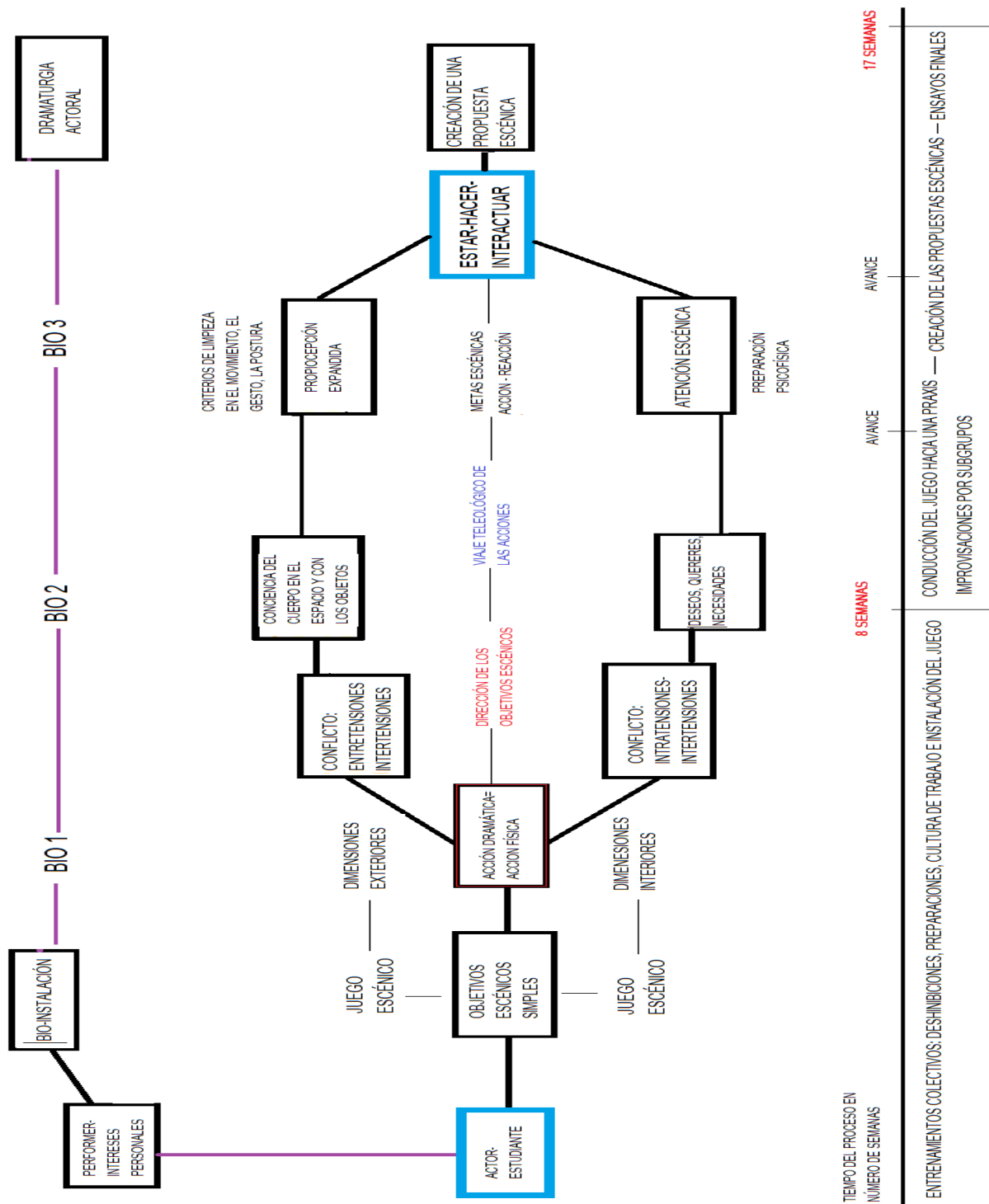
9. FILMOGRAFÍA DE SUGERENCIA:

- “El Gabinete del Dr. Caligari”, Robert Wiene
- “Sin City”, Robert Rodríguez y Frank Miller
- “Metrópolis”, Fritz Lang
- “Un perro andaluz”, Luis Buñuel
- “Irreversible”, Gaspar Noé
- “Saló”, Pierre Paolo Pasolini
- “La Montaña Sagrada” Jodorovsky
- “Kill bill”, Quentin Tarantino
- “Crash”, Paul Haggis
- “Babel”, Alejandro González Iñárritu
- “Ex Machina”, Alex Garland

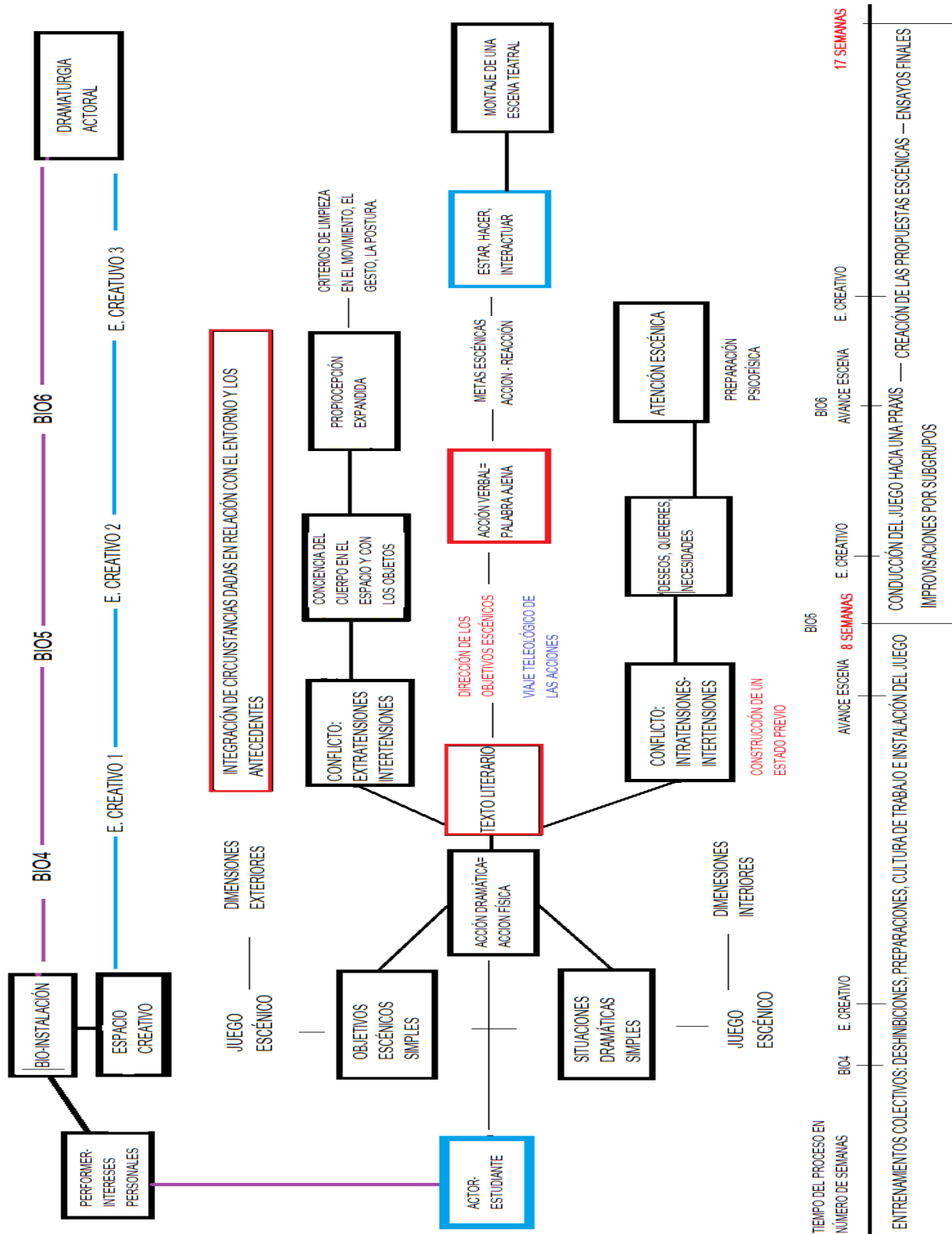
Mapa de la propuesta pedagógico-actoral de Raúl Serrano. Elaboración propia.



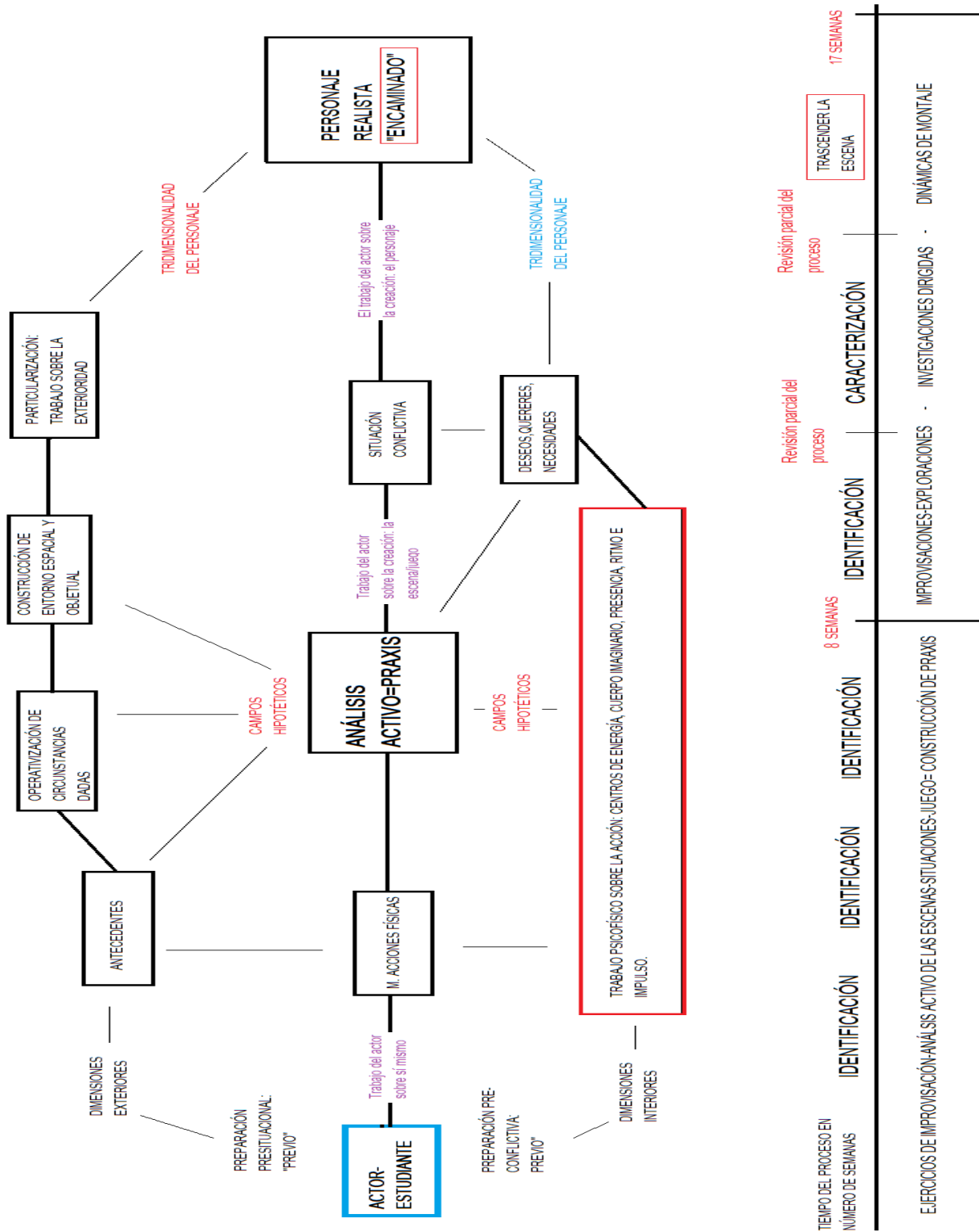
Mapa del programa de Actuación I. Elaboración propia.



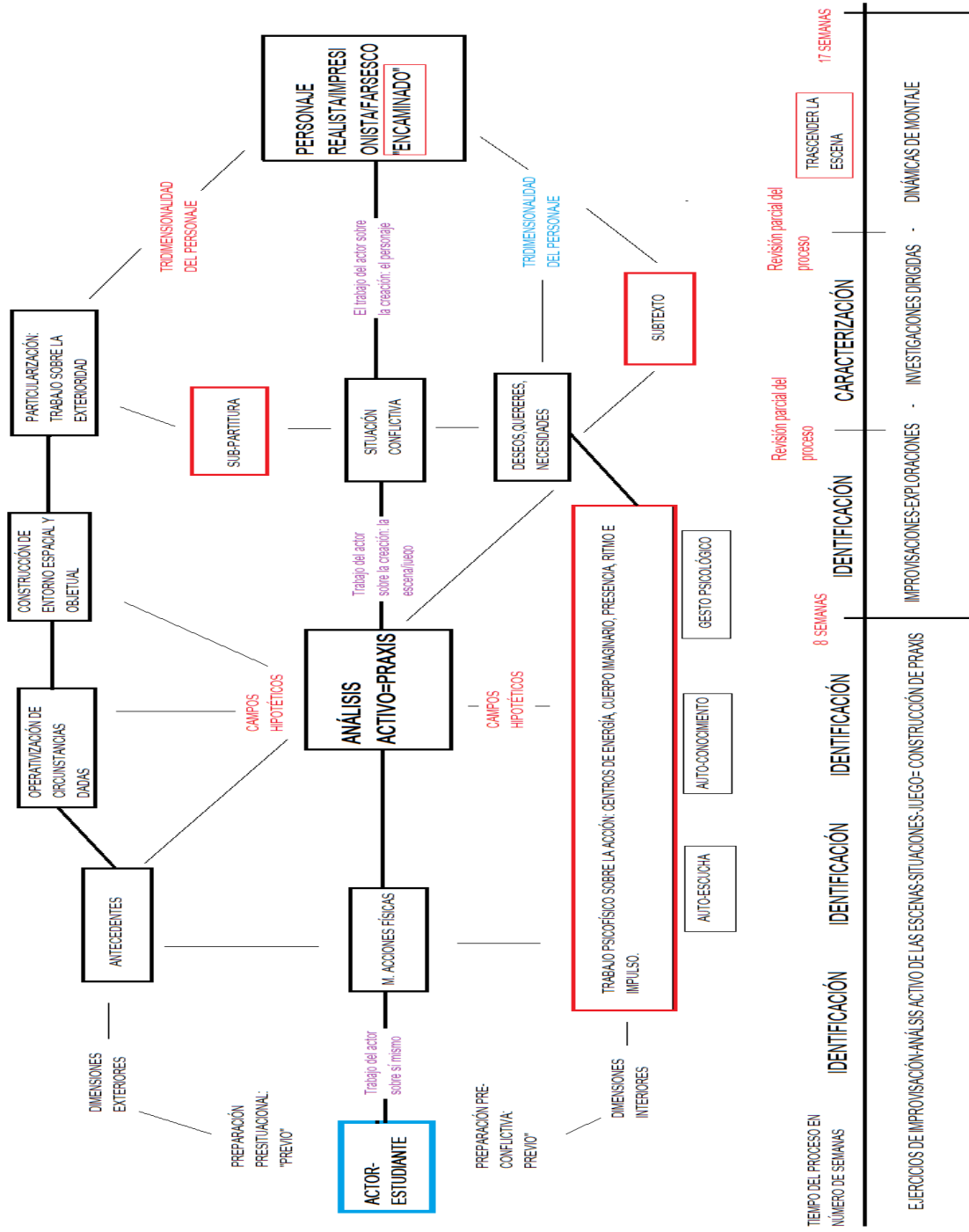
Mapa del programa de Actuación II. Elaboración propia.



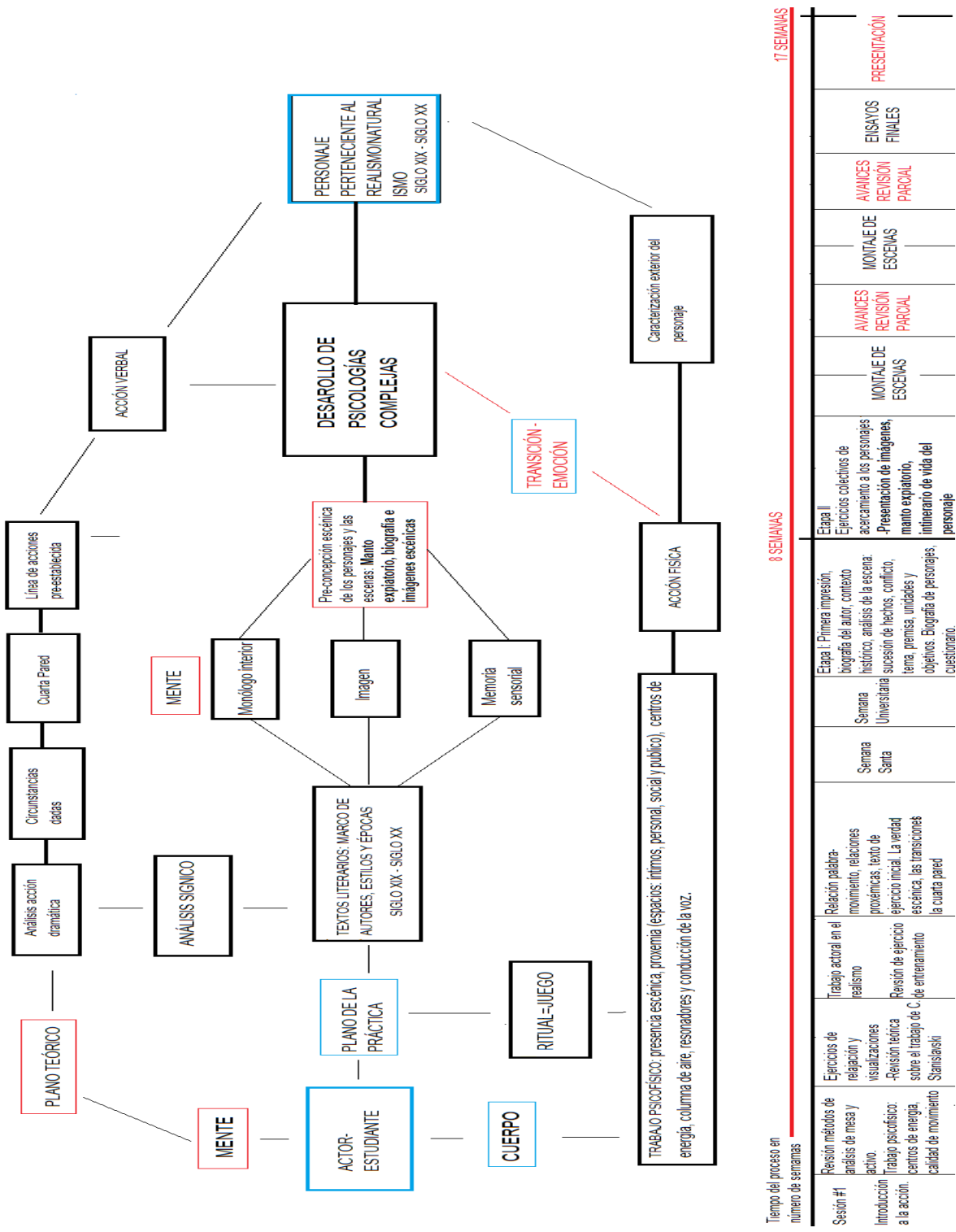
Mapa de Actuación III (versión A). Elaboración propia.



Mapa de Actuación IV (Versión A). Elaboración propia.



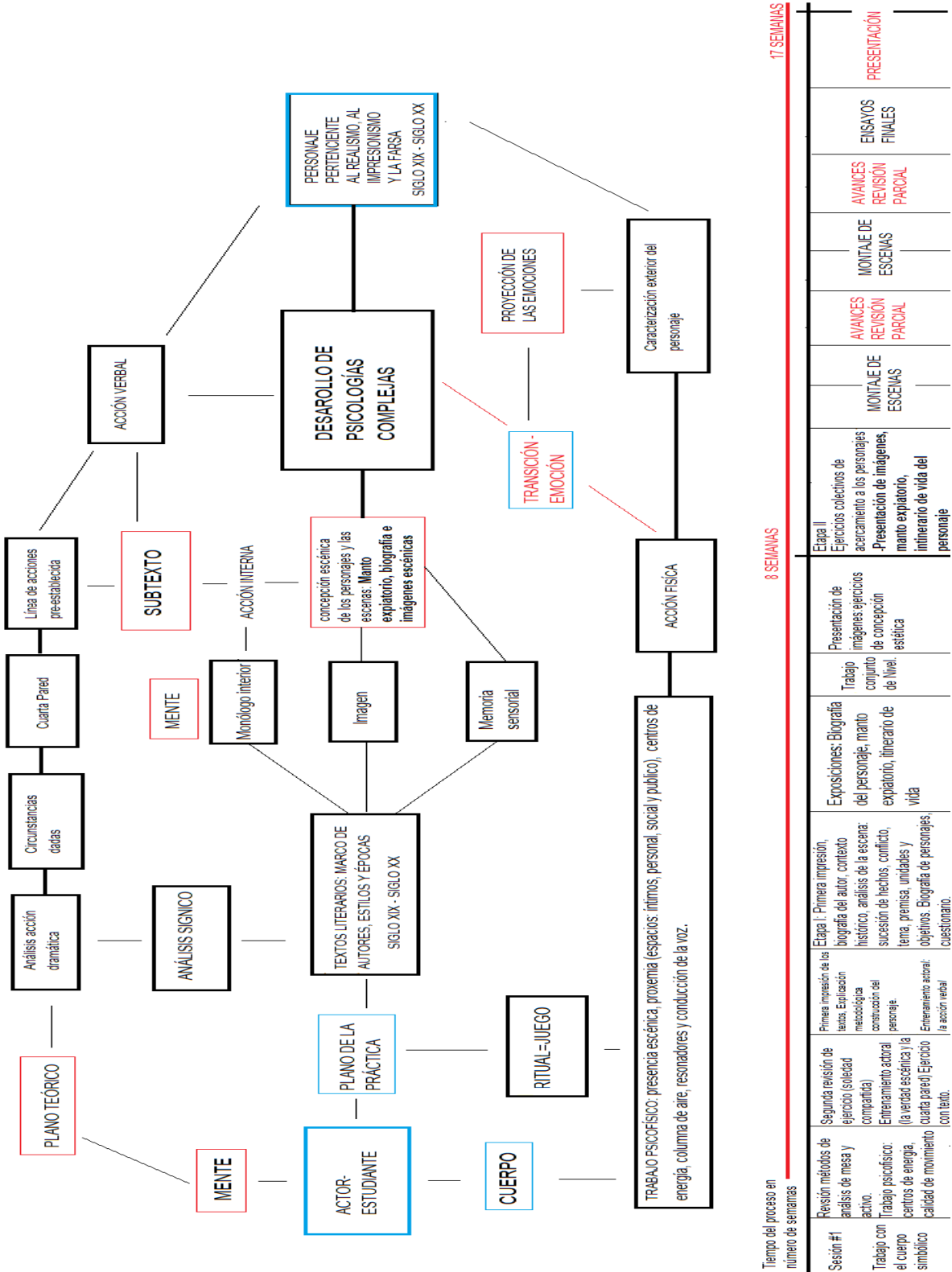
Mapa de Actuación III (B). Elaboración propia.



Tiempo del proceso en número de semanas

Sesión #1	Revisión métodos de análisis de mesa y activo.	Ejercicios de relajación y visualizaciones	Trabajo actor en el realismo	Relación palabra-movimiento, relaciones próximas, texto de ejercicio inicial. La verdad escénica, las transiciones la cuarta pared	Semana Universitaria	Semana Santa	Etapa I. Primera impresión, biografía del autor, contexto histórico, análisis de la escena: sucesión de hechos, conflicto, tema, premisa, unidades y objetivos. Biografía de personajes, costumario.	Etapa II. Ejercicios colectivos de acercamiento a los personajes	AVANCES REVISIÓN PARCIAL	MONTEAJE DE ESCENAS	AVANCES REVISIÓN PARCIAL	MONTEAJE DE ESCENAS	AVANCES REVISIÓN PARCIAL	ENSAYOS FINALES	PRESENTACIÓN
-----------	--	--	------------------------------	--	----------------------	--------------	--	--	--------------------------	---------------------	--------------------------	---------------------	--------------------------	-----------------	--------------

Mapa de Actuación IV (B). Elaboración propia.



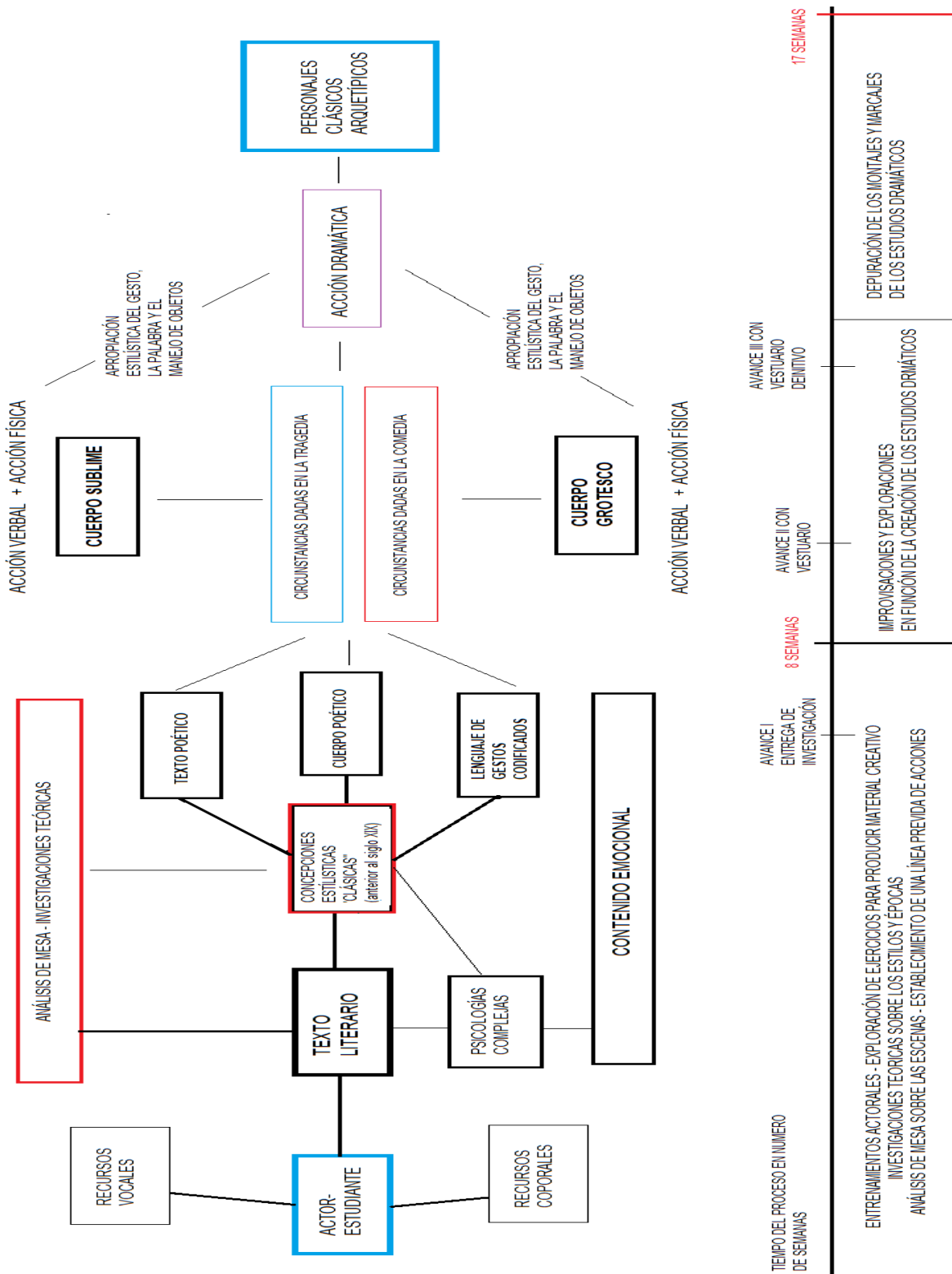
Tiempo del proceso en número de semanas

8 SEMANAS

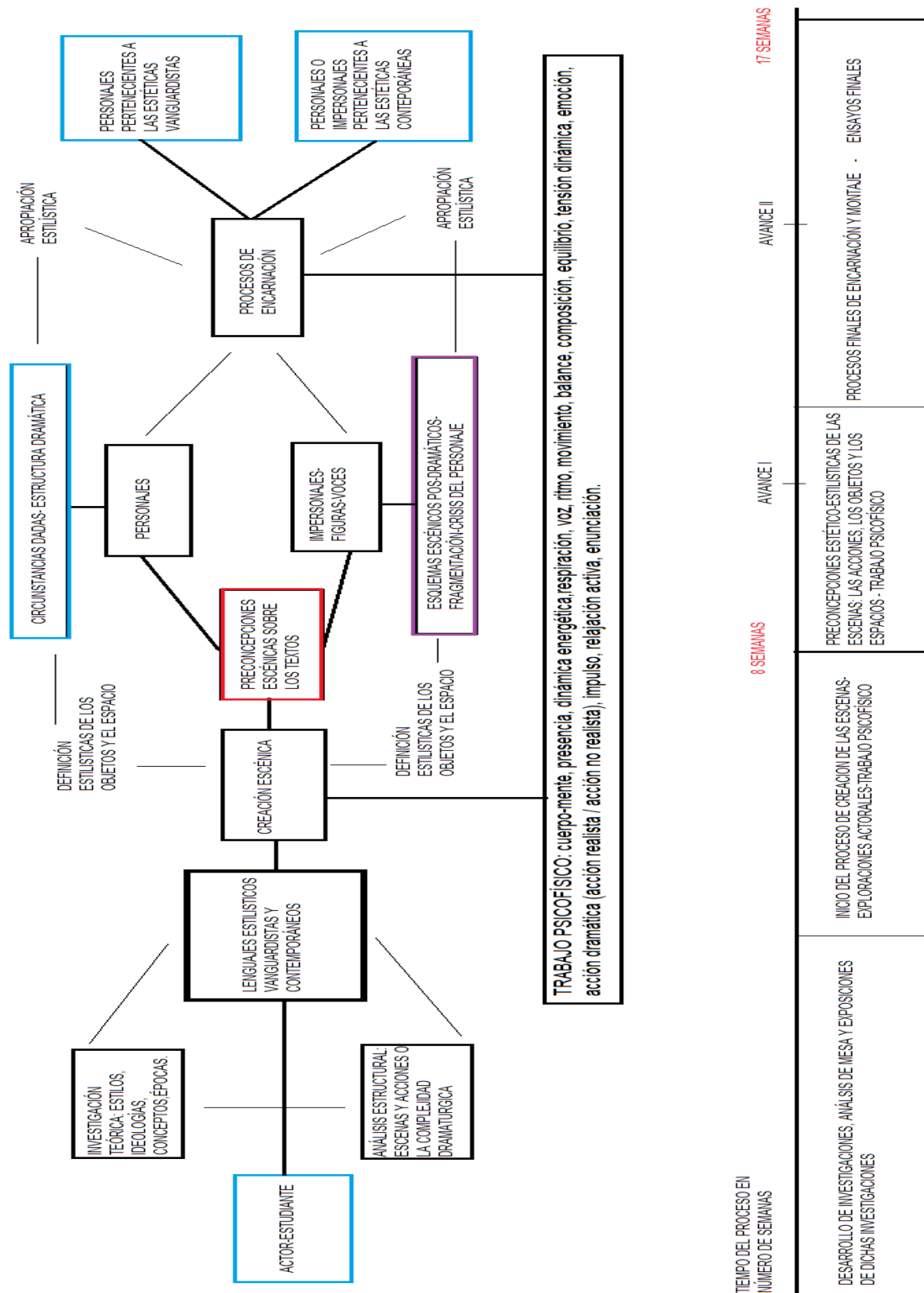
17 SEMANAS

Sesión #1	Revisión métodos de análisis de mesa y activo.	Segunda revisión de ejercicio (soledad compartida).	Primera impresión de los textos. Explicación metodológica construcción del personaje.	Etapa I: Primera impresión, biografía del autor, contexto histórico, análisis de la escena: sucesión de hechos, conflicto, tema, premisa, unidades y objetivos. Biografía de personajes. Cuestionario.	Exposiciones: Biografía del personaje, manto expiatorio, itinerario de vida.	Trabajo conjunto de nivel estética.	Presentación de imágenes ejercicios de concepción estética.	Etapa II: Ejercicios colectivos de acercamiento a los personajes.	AVANCES REVISIÓN PARCIAL	MONTE DE ESCENAS	AVANCES REVISIÓN PARCIAL	MONTE DE ESCENAS	AVANCES REVISIÓN PARCIAL	ENSAYOS FINALES	PRESENTACIÓN
	Trabajo con el cuerpo simbólico	Entrenamiento actoral (la verdad escénica y la cuarta pared) Ejercicio (con texto).	Entrenamiento actoral: la acción real.					-Presentación de imágenes, manto expiatorio, itinerario de vida del personaje.							

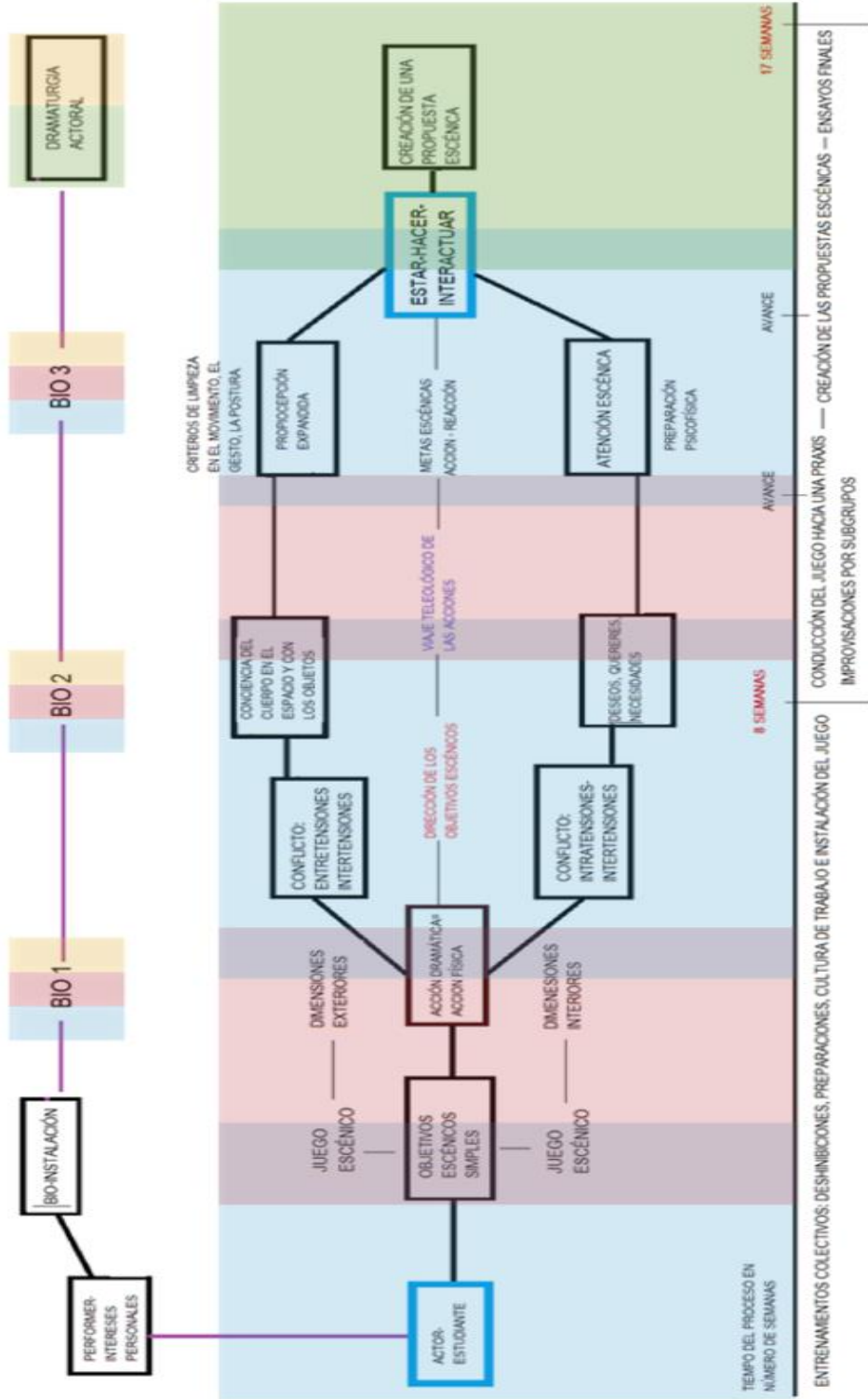
Mapa de Actuación V. Elaboración propia.



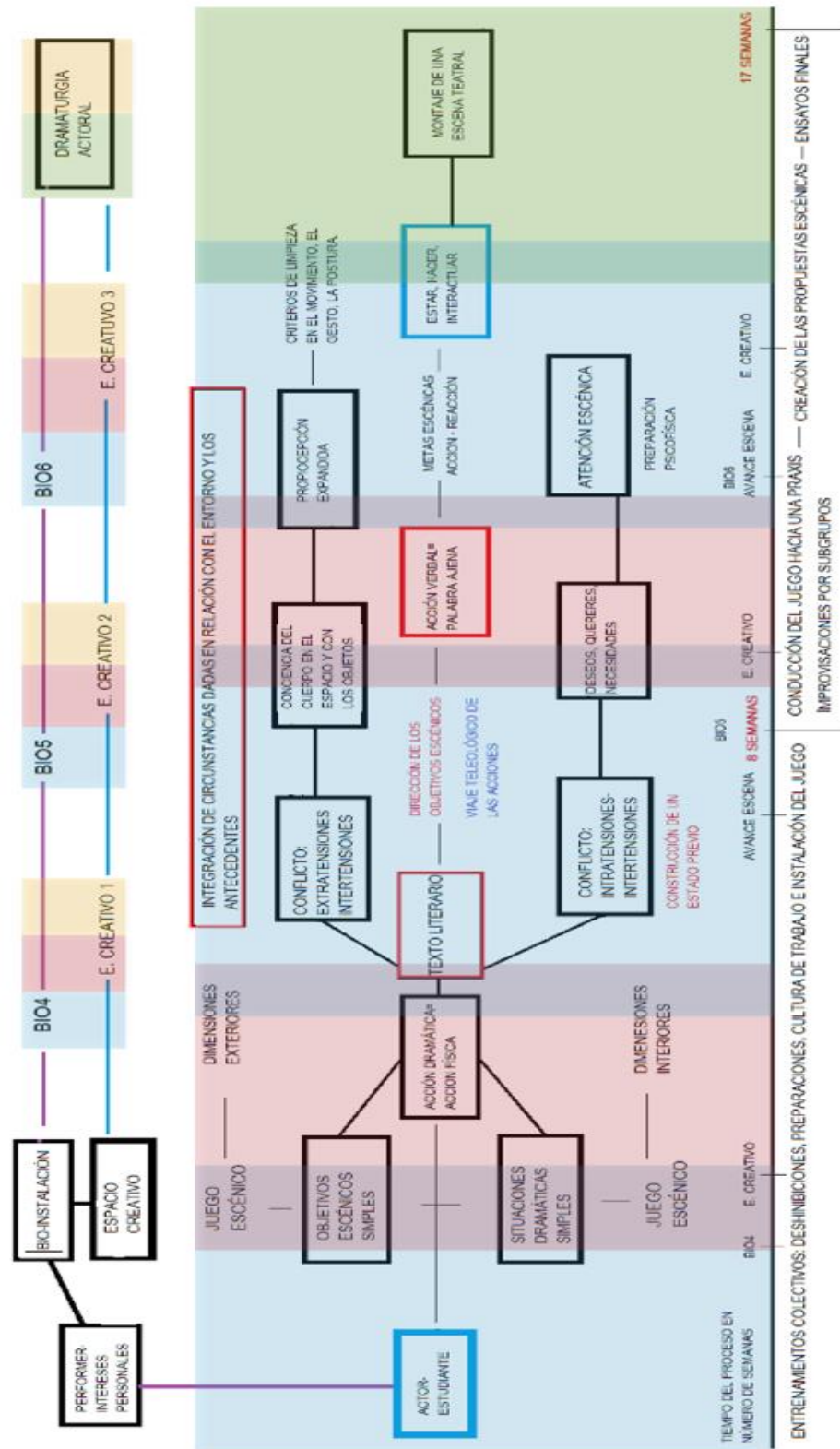
Mapa de Actuación VI. Elaboración propia.



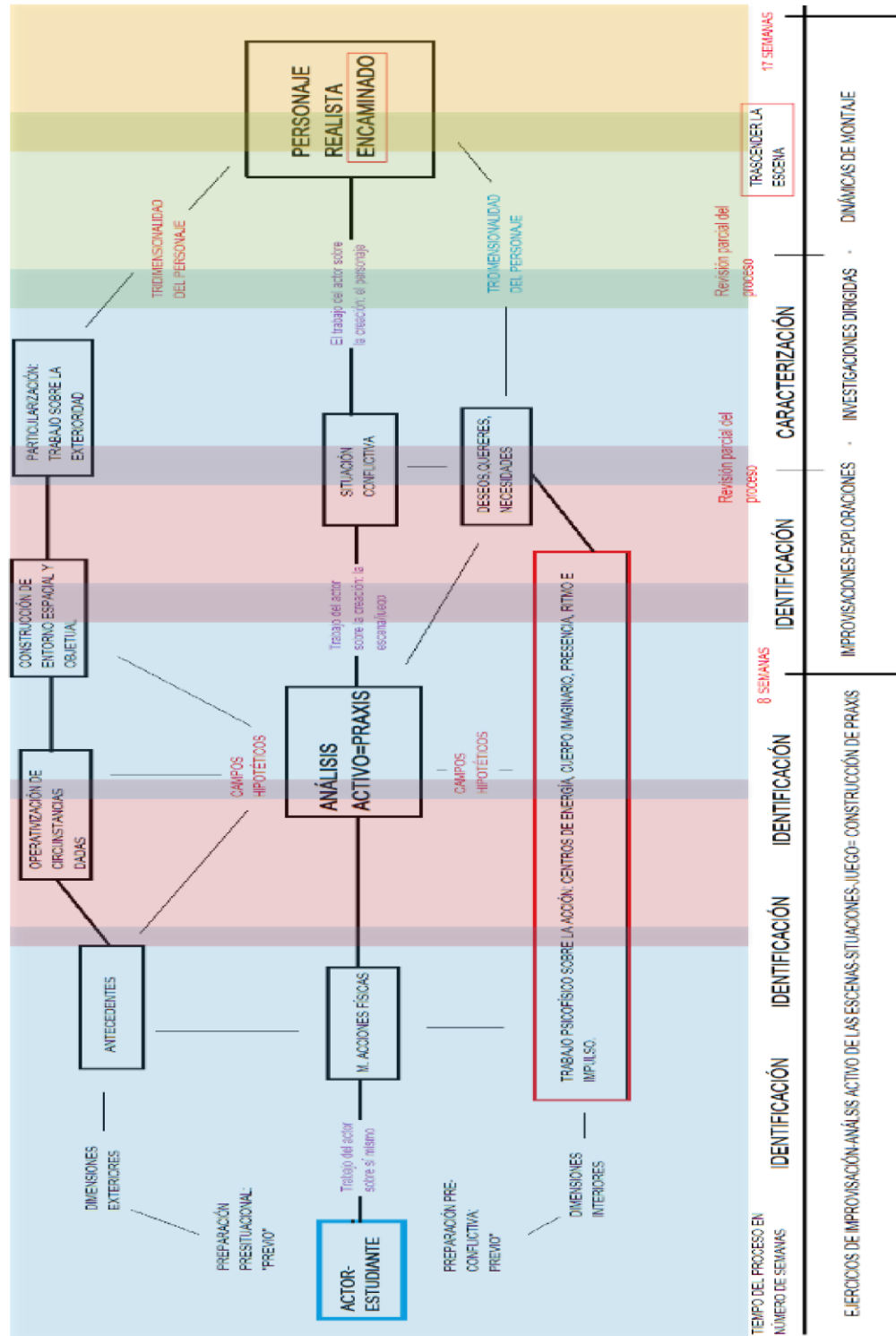
Comportamiento de los dominios-Mapa de Actuación I. Elaboración propia.



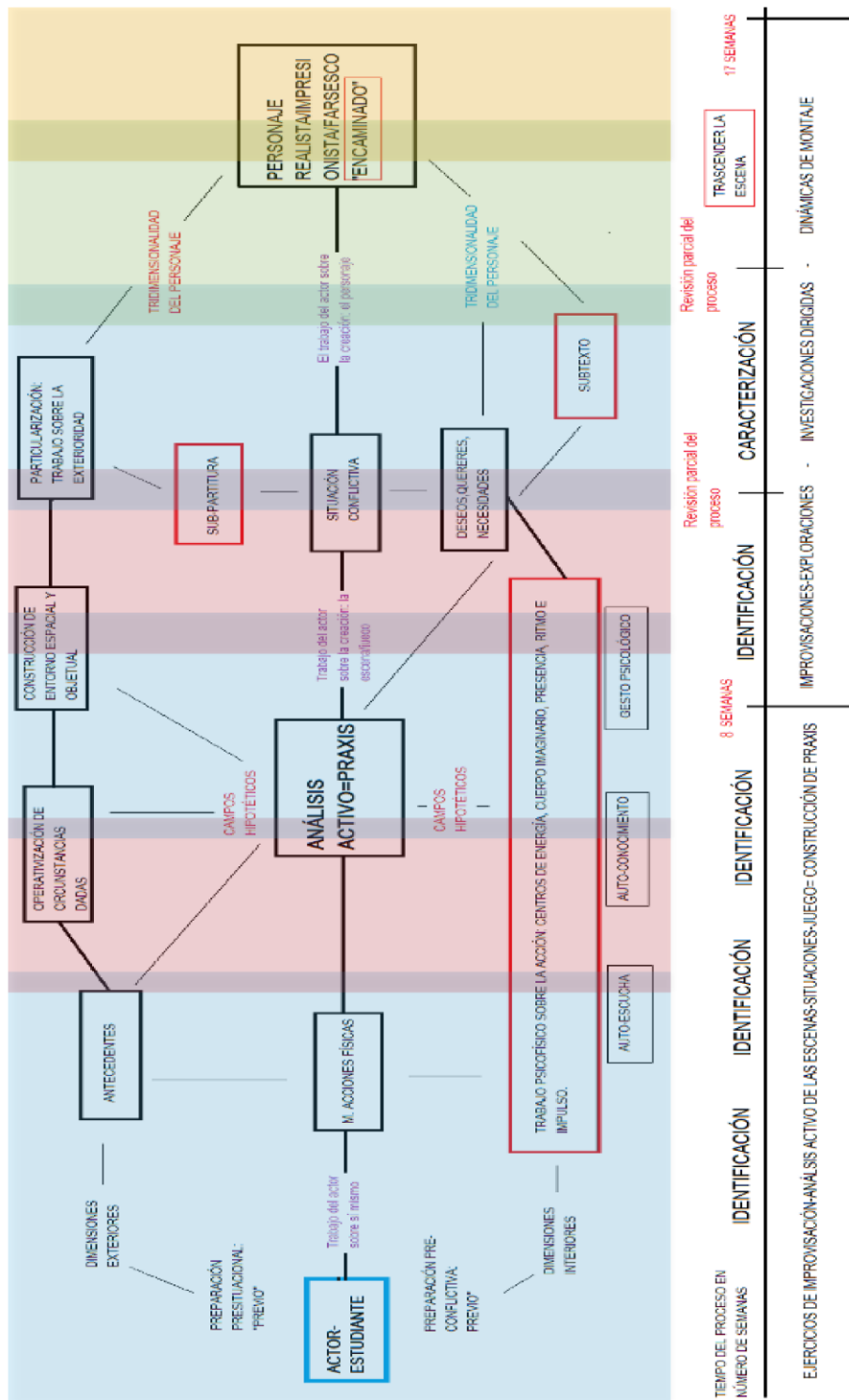
Comportamiento de los dominios-Mapa de Actuación II. Elaboración propia.



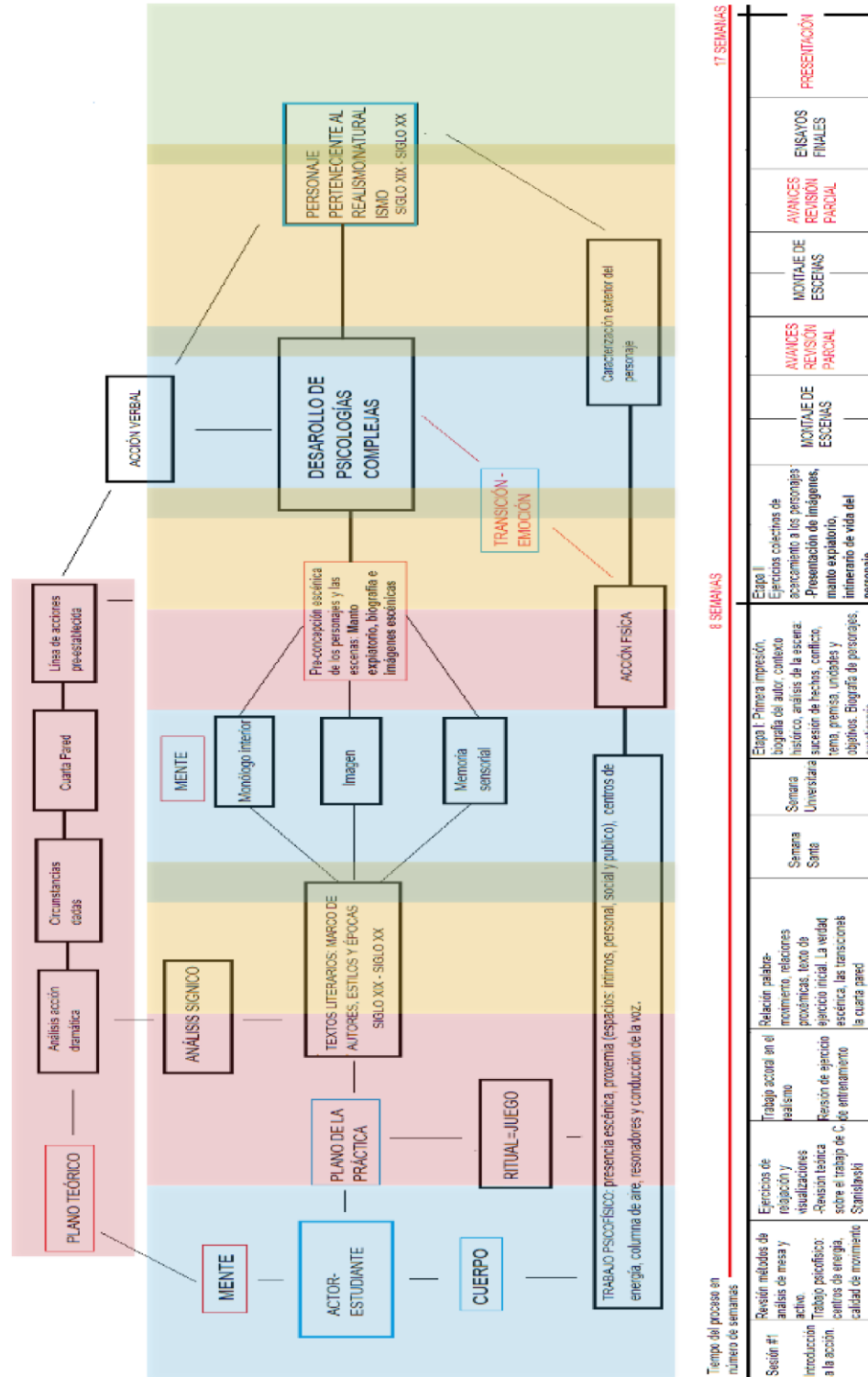
Comportamiento de los dominios-Mapa de Actuación III (versión A). Elaboración propia.



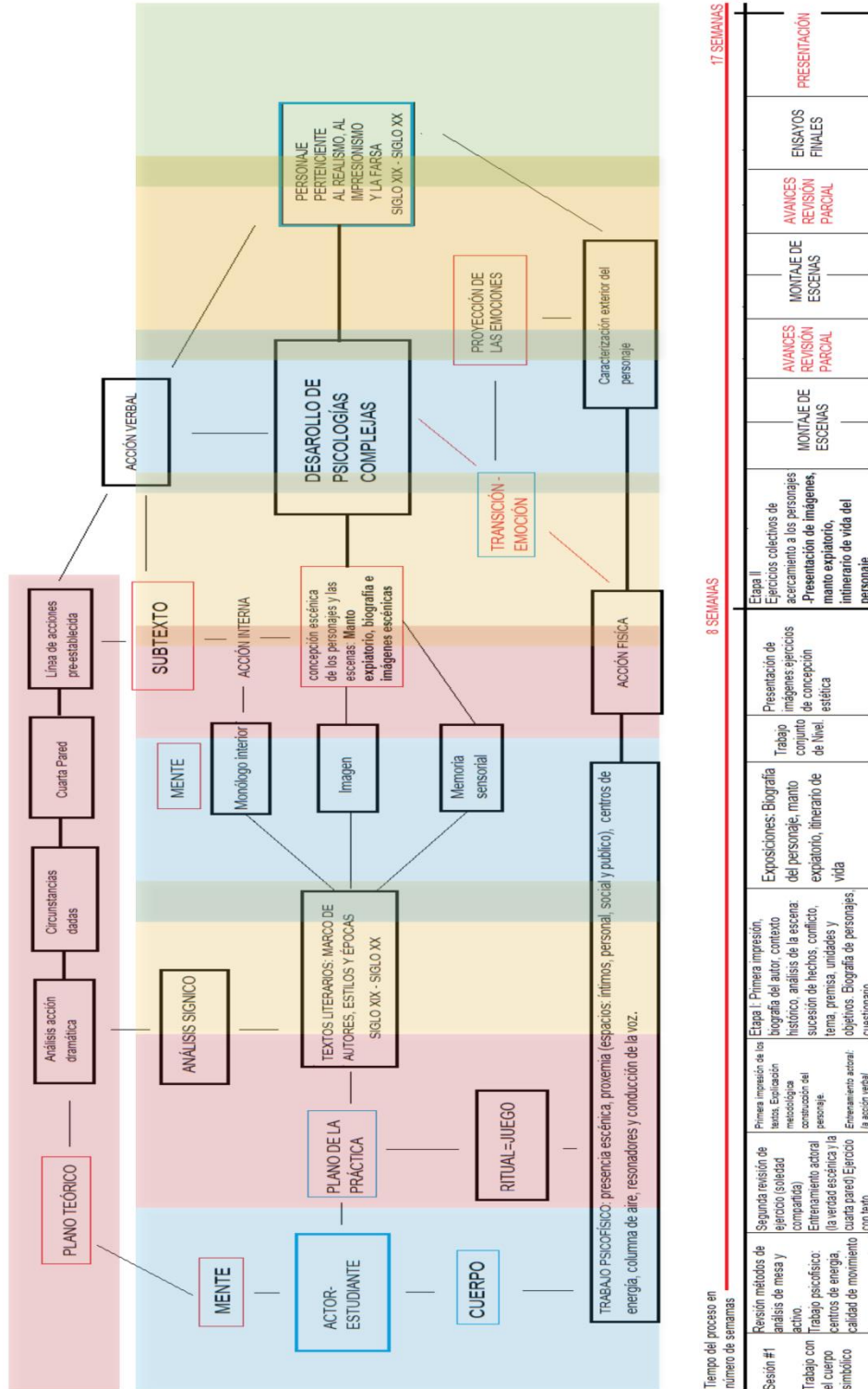
Comportamiento de los dominios-Mapa de Actuación IV (versión A). Elaboración propia.



Comportamiento de los dominios-Mapa de Actuación III (versión B). Elaboración propia.



Comportamiento de los dominios-Mapa de Actuación IV (versión B). Elaboración propia.



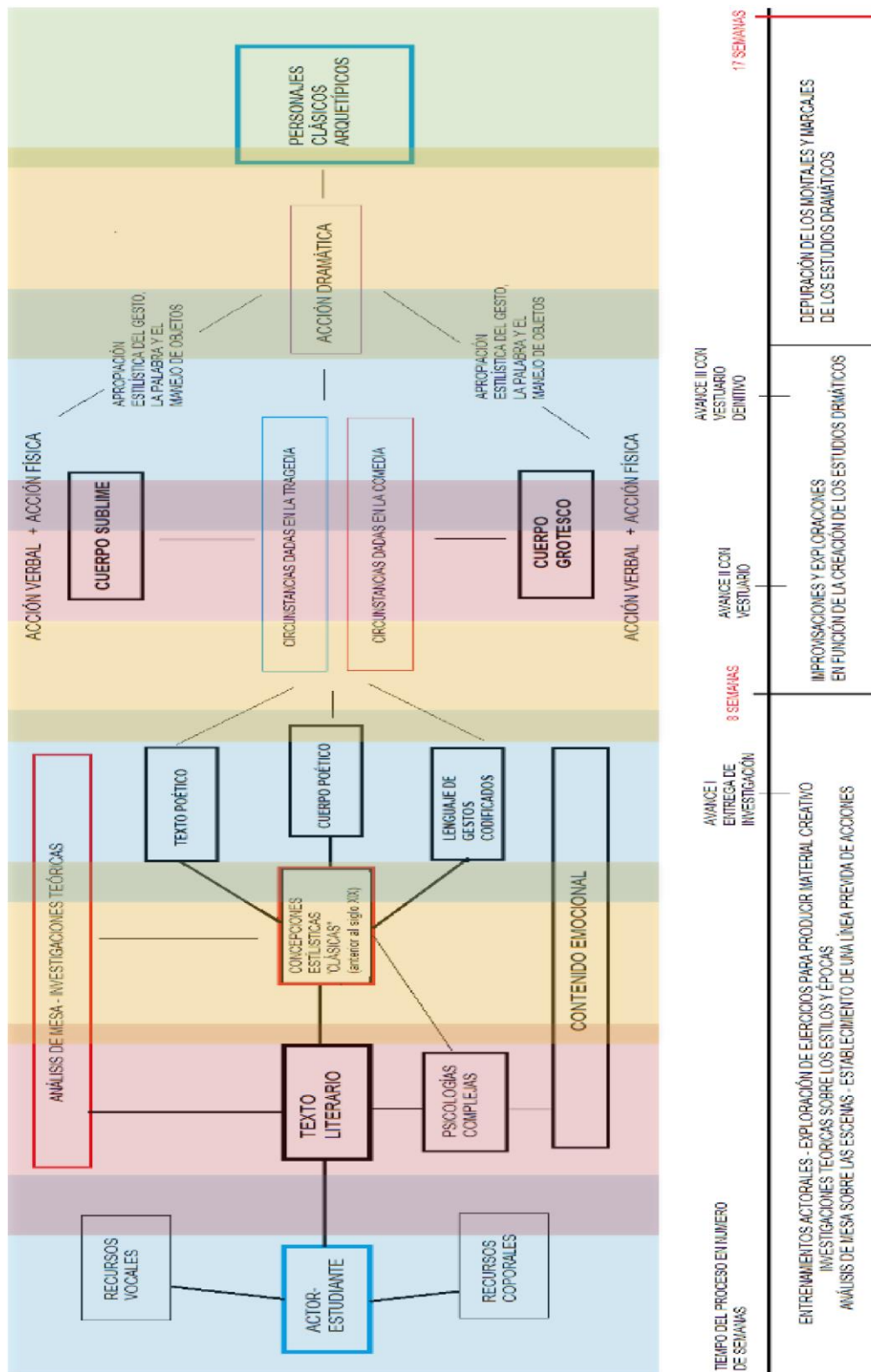
Tiempo del proceso en número de semanas

8 SEMANAS

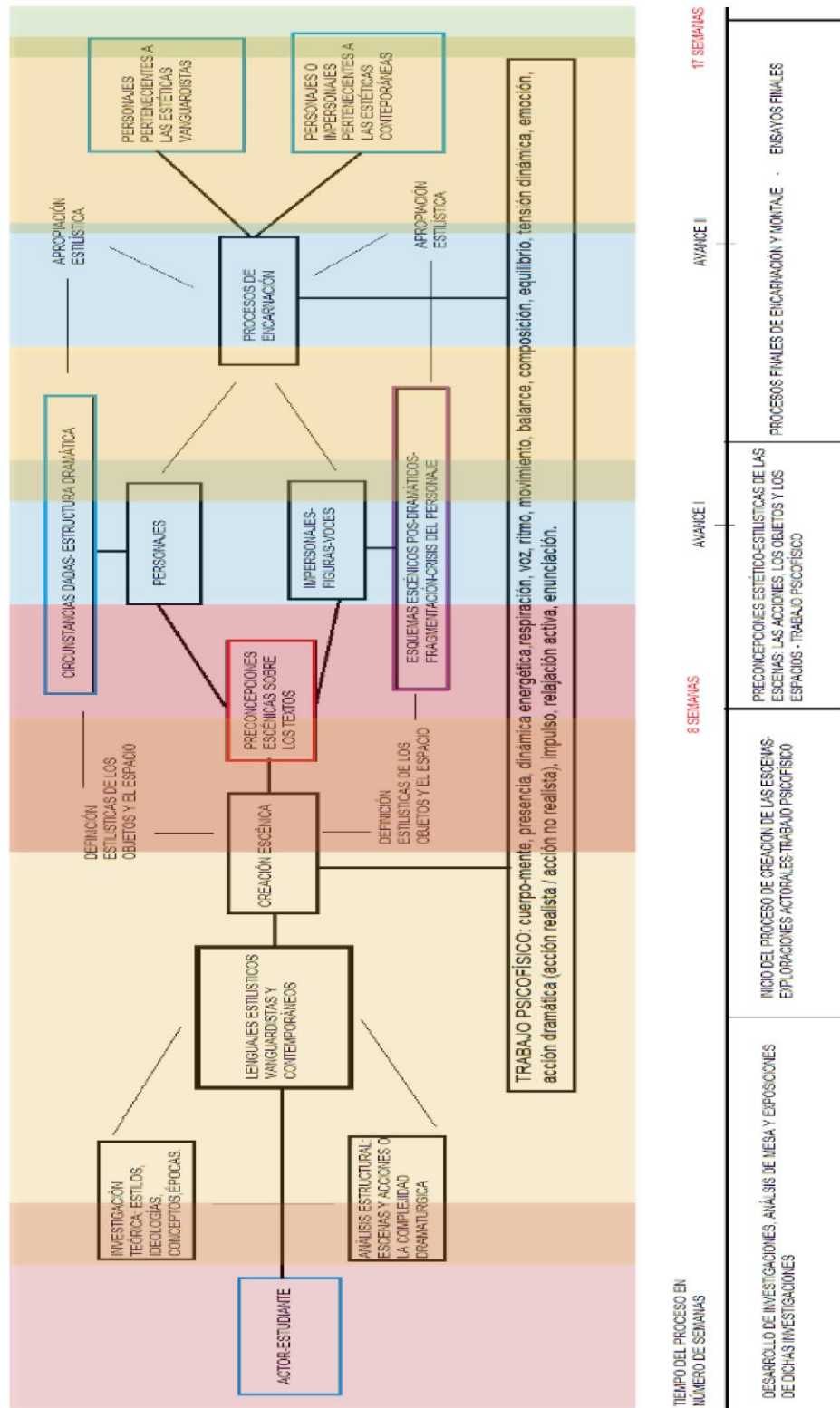
17 SEMANAS

Revisión métodos de análisis de mesa y trabajo con el cuerpo simbólico	Segunda revisión de ejercicio (soledad compartida) Entrenamiento actual (la verdad escénica y la cuarta pared) Ejercicio con teatro.	Primera impresión es los textos. Explicación metalingüística construcción del personaje. Entrenamiento actoral (la acción verbal con teatro).	Etapas I. Primera impresión, biografía del autor, contexto histórico, análisis de la escena: sucesión de hechos, conflicto, tema, premisa, unidades y objetivos. Biografía de personajes cuestionario.	Exposiciones: Biografía del personaje; manto escópico, itinerario de vida	Trabajo conjunto de nivel, estática	Presentación de imágenes escópicas de concepción estática	Etapas II Ejercicios colectivos de acercamiento a los personajes -Presentación de imágenes, manto escópico, itinerario de vida del personaje	MONTAJE DE ESCENAS PARCIAL	AVANCES REVISIÓN PARCIAL	MONTAJE DE ESCENAS PARCIAL	AVANCES REVISIÓN PARCIAL	ENSAYOS FINALES	PRESENTACIÓN
--	--	---	--	---	-------------------------------------	---	--	----------------------------	--------------------------	----------------------------	--------------------------	-----------------	--------------

Comportamiento de los dominios-Mapa de Actuación V. Elaboración propia.



Comportamiento de los dominios-Mapa de Actuación VI. Elaboración propia.



Comportamiento de los dominios-Mapa de la propuesta de R. Serrano.

Elaboración propia

