


VICERRECTORÍA ACADÉMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA DE ARTES ESCÉNICAS

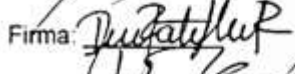
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO


Los profesores abajo firmantes, jurados, y la directora del trabajo de grado titulado "REFLEXIONES Desde una experiencia corporal HACIA UNA PEDAGOGIA DEL CUERPO", elaborado por REGINA MARÍA GUTIERREZ B Código 2005177011; consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

- Presenta una articulación entre los procesos epistemológicos reflexivos desde el cuerpo y el teatro.
- Existe un riguroso manejo metodológico y aporta al programa en cuanto a conceptos sobre pedagogía, cuerpo y construcción de campo de estudio.

En Bogotá, a los once (13) días del mes de Diciembre de dos mil trece (2013).

Jurado Alexander Rubio Calificación: 5.0 Firma: 

Jurado Diana Patricia Huertas Calificación: 5.0 Firma: 

Director Edwin Acero R Calificación: 5.0 Firma: 

Calificación final (Promedio de los tres): 5.0

" Se propone para distinción: PROYECTO MERITORIO "



REFLEXIONES

Desde una experiencia corporal

HACIA UNA PEDAGOGIA DEL CUERPO

REGINA MARÍA GUTIÉRREZ BERMÚDEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DE COLOMBIA

2013

TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN ARTES ESCÉNICAS
REFLEXIONES Desde una experiencia corporal HACIA UNA PEDAGOGIA DEL CUERPO

AUTORA: REGINA MARÍA GUTIERREZ B

Código 2005177011

DIRECTOR PROYECTO DE GRADO: EDWIN ACERO ROBAYO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Escénicas

BOGOTÁ – COLOMBIA

2013

RESUMEN

Este trabajo de monografía estudia a partir de la teoría fenomenológica las bases para la construcción de una pedagogía del cuerpo. Metodológicamente usa la descripción de la propia experiencia para de allí inferir categorías de análisis que relacionan el cuerpo, la pedagogía y el teatro, basándose principalmente en los conceptos claves del neurofenomenólogo Francisco Varela y apoyado en las concepciones filosóficas de Merleau Ponty y otros fenomenólogos. Al mismo tiempo la monografía dedica una buena parte a la exposición y explicación de concepciones pedagógicas, teorías del teatro, y de la ciencia cognitiva que ponen de presente la centralidad del cuerpo en la construcción del conocimiento y la experiencia, y a partir de ellas busca encontrar fundamentos que den explicación al papel primordial del arte, específicamente en teatro dentro de los procesos de educación y su rol en la construcción de nuevas pedagogías. El trabajo en suma, es un inicio de lo que puede ser una larga investigación para la definición de una pedagogía del cuerpo, es decir, para una pedagogía que subraye la acción del cuerpo-experiencia como el

eje fundamental de los procesos de enseñanza, y a la vez para la construcción de iniciativas que den curso a una transformación radical de la educación.

Palabras Clave: Cuerpo, Pedagogía, Cognición, Entrenamiento, Educación Artística, Corporalidad, Fenomenología.

ABSTRAC


This monograph examines from a phenomenological stand point, basis for the construction of a pedagogy of the body. Methodologically uses a descriptive method of the own experience of the author and from there infer categories of analysis in relation to body, pedagogy and theater, based primarily on the key concepts of Neurophenomenologists Francisco Varela and supported in the philosophical views of Merleau Ponty and other phenomenologists . At the same time the monograph devotes a good part to the exposition and explanation of pedagogical and theater theories, and concepts from cognitive science that put in mind the centrality of the

body in the construction of knowledge and experience, and from them seeks to find foundations that give explanation to the primordial role of theater arts in education processes and its role in the construction of new pedagogies and the transformation of education. This work initiates what may be a long investigation for defining Pedagogy of the Body, as a pedagogy that emphasizes the action of body - experience as the cornerstone of pedagogical process and at the same time serves as a starting point for construction of initiatives to give effect to a radical transformation of education.

Keywords: Body, Pedagogy, Cognition, Training, Education, Performance, Phenomenology.

AGRADECIMIENTOS


A mis padres, Virginia Bermúdez y Luis Gutiérrez, quienes fueron los pilares de mi educación y coautores de éste trabajo por su apoyo incondicional en mi carrera y mis proyectos. A mi compañero de proyectos, sueños y tablas Álvaro Hernández, quién ha aportado a mi vida nuevos caminos. A mis hermanos que crecieron y compartieron la experiencia de crecer.

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 3	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado para optar por el Título de Licenciado En Artes escénicas
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Reflexiones. (Desde una experiencia corporal). Hacia una Pedagogía del Cuerpo
Autor(es)	Regina María Gutiérrez Bermúdez
Director	Edwin Acero Robayo
Publicación	
Unidad Patrocinante	
Palabras Claves	Cuerpo, Pedagogía, Cognición, Entrenamiento, Educación Artística, Corporalidad, Fenomenología.

2. Descripción
<p>Este trabajo de monografía estudia a partir de la teoría fenomenológica las bases para la construcción de una pedagogía del cuerpo. Metodológicamente usa la descripción de la propia experiencia para de allí inferir categorías de análisis que relacionan el cuerpo, la pedagogía y el teatro, basándose principalmente en los conceptos claves del neurofenomenólogo Francisco Varela y apoyado en las concepciones filosóficas de Merleau Ponty y otros fenomenólogos. Al mismo tiempo la monografía dedica una buena parte a la exposición y explicación de concepciones pedagógicas, teorías del teatro, y de la ciencia cognitiva que ponen de presente la centralidad del cuerpo en la construcción del conocimiento y la experiencia, y a partir de ellas busca encontrar fundamentos que den explicación al papel primordial del arte, específicamente el teatro dentro de los procesos de educación y su rol en la construcción de nuevas pedagogías. El trabajo en suma, es un inicio de lo que puede ser una larga investigación para la definición de una pedagogía del cuerpo, es decir, para una pedagogía que subraye la acción del cuerpo-experiencia como el eje fundamental de los procesos de enseñanza, y a la vez para la construcción de iniciativas que den curso a una transformación radical de la educación.</p>

3. Fuentes
<p>Antilla, E. (2007). <i>Mind the Body: Unearthing the Affiliation Between the Conscious Body</i>. Obtenido de Acta Scenica 19: http://www.teak.fi/general/Uploads_files/waysofkn.pdf</p> <p>Barba, E., & Savarese, N. (2006). <i>A Dictionary of Theatre Anthropology. The secret Art of the Performer</i>. New York: Routledge.</p> <p>Escribano, X. (1999). <i>Maurice Merleau-Ponty: El Anclaje Corporeo en el Mundo</i>. Obtenido de CONCEPCIONES Y NARRATIVAS DEL YO. THEMATA. Núm 22, 1999, pág 67-69: http://institucional.us.es/revistas/themata/22/06%20escribano.pdf</p> <p>Francisco J, V., Thompson, E., & Rosch, E. (1997). <i>De Cuerpo Presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana</i>. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 3	

Growthoski, J. (1992). *Hacia un Teatro Pobre*. Mexico, D.F: Siglo Veintiuno Editores.

Hamera, J. (2002). Performance Studies, Pedagogy and Bodies in/as the Classroom. En N. Edited by Stucky, & W. Cynthia, *Teaching Performing Studies* (págs. 121-130). Illinois: Southern Illinois University.

Huertas, M. (2008). Límites y supuestos para la educación artística: un marco de referencia. En U. d. Educación, *Experiencia y acontecimiento, reflexiones sobre educación artística* (pág. pag. 19). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Unibiblos.

4. Contenidos

El cuerpo de la monografía está estructurado de la siguiente manera:

Capitulo Uno: Marco conceptual en el que se fundamenta la monografía.

Capitulo Dos: Análisis a partir de un recuento de mi propia experiencia dentro de tres espacios distintos que entran en relación, y que sirven como ejes para establecer categorías de análisis: la Experiencia Artística, la Experiencia Docente y la Experiencia Formativa.

Capitulo Tres: Conceptualiza el cuerpo desde una dimensión pedagógica a partir de diversas perspectivas que se enfocan en la corporalidad como centro del proceso de aprendizaje y como eje de la cognición; el análisis se centra principalmente, en La teoría Critica performativa y los estudios del performance; este capítulo también explora a partir de las nociones y concepciones de teóricos y hacedores de teatro, la manera en que el cuerpo actúa como vehículo de conocimiento dentro del espacio del teatro.

Capitulo Cuatro: Reflexiones Finales, ya que más que concluir el trabajo, tratan de recoger las impresiones que se han ido esbozando a lo largo del desarrollo del mismo, que quedan como cuestionamientos posibles para próximas investigaciones en torno a los temas que emergen del trabajo de Grado.

5. Metodología

La monografía tiene como base, el análisis de la experiencia de la autora, para de allí establecer una serie de categorías que puedan transponerse al problema principal de la investigación: la relación de la experiencia (dividida en ejes de reflexión y análisis que establecen categorías del cuerpo) con la pedagogía, es decir, la relación cuerpo y pedagogía, desde la práctica del teatro en particular desde el concepto del entrenamiento del actor, para la configuración de elementos que puedan aportar a la "pedagogía del cuerpo".


Dada la condición viva, fenomenal, del hecho y la experiencia teatral, la perspectiva fenomenológica puede ser propuesta como apropiada y coherente para el análisis del teatro.

De lo anterior se desprende, que la investigación es de carácter cualitativo, y que, dado el trasfondo experiencial, y personal, en el cual se funda el análisis, el trabajo usa una metodología fenomenológica que permita el estudio del fenómeno "in situ", a partir de la descripción y la apropiación del nivel inmediato de la experiencia.

6. Conclusiones

- La investigación fenomenológica al rescatar la vivencia, la experiencia directa, lo vivido, puede encontrar lógicas para destacar los procesos desde los cuales surge el hecho escénico como productor de conocimiento. La descripción fenomenológica de los procesos que operan en la construcción de lo escénico, como el entrenamiento, el encuentro de relaciones, la percepción, la energía, la atención, la construcción de la ficción teatral como realidad etc., puede ser sumamente fértil para comprender los hechos constitutivos del teatro, la Experiencia de Ser Cuerpo.

- La primera reflexión de esta investigación fenomenológica es sobre La Experiencia de Ser Cuerpo en

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 3	

relación al teatro inmerso en la Educación Artística es Plantear una Pedagogía del Cuerpo entendida como conjunto de disciplinas, que entran en diálogo a través de una pregunta, es éste caso concreto la pregunta por La experiencia de ser cuerpo en relación a la educación de un sujeto. Pero ¿qué disciplinas? Sería la pregunta a responder, De acuerdo a lo que esta investigación, se encuentran:

A. El Arte, específicamente el teatro como disciplina artística que incluye el cuerpo como eje de su práctica tanto en el aprendizaje como en la enseñanza.

B. La fenomenología, desde de una "Actitud Fenomenológica" de investigación cualitativa.


C. Desde la perspectiva Fenomenológica Cognoscitiva, considera que la cognición es una experiencia Corporal, que está Enactivamente encarnada.

D. Los Performance Studies como un campo disciplinar que estudia los eventos que se suceden en la experiencia, como acciones; es decir, comportamiento restaurado y repetido dentro del comportamiento humano, la experiencia cotidiana, las relaciones sociales, las manifestaciones artísticas, entre otros, aspectos de la vida del ser humano..

E. Por último, sin pretender cerrar la posibilidad de que otras disciplinas intervengan, estarían La Pedagogía del Teatro, entendida, como las reflexiones que nacen de la práctica del teatro, como las de los autores que en éste trabajo se citaron, E. Barba, J. Growtosky, E. Antilla, entre otros.

Las dimensiones emergidas de éste trabajo, que se explican y complementan desde las disciplinas que he nombrado, son pautas para pensar una pedagogía que se preocupe por desentrañar el Cuerpo Creador, el Cuerpo Técnico, El Cuerpo Total y el Cuerpo Relacional, dimensiones que están potencialmente vivas en cada uno de nosotros. Y esto nos conduce a otro principio fundacional, situar el cuerpo en términos de su condición inseparable del hecho de construir conocimiento.

- La Pedagogía del Cuerpo puede apoyar la "reconstrucción del cuerpo", es decir la posibilidad de recuperar "la propiedad" del cuerpo, la apropiación de un cuerpo crítico que aprenda a tener una conciencia más libre del mundo y de su habitar en el mundo. Llevar a los sujetos a "apropiarse" de su propio cuerpo y con ello a establecer relaciones más libres consigo mismo, con los otros y con el mundo. Esto conllevaría a una transformación de la educación y de la sociedad en su conjunto y de las relaciones.

Elaborado por:	Regina María Gutiérrez Bermúdez
Revisado por:	
	Edwin Acero Robayo

Fecha de elaboración del Resumen:	11	12	2013
--	----	----	------

Contenido

Lecciones para La Vida.....	9	<i>El Cuerpo Técnico</i>	57
Metodología y El Enfoque Fenomenológico.....	12	El Teatro Para La Construcción De Un Cuerpo Total: El Cuerpo Total Y La Liberación Del Cuerpo. La Experiencia Del Cuerpo Creador.....	59
CAPITULO UNO	14	<i>Superando la Dualidad Cuerpo Mente</i>	60
La Partida Desde Una Perspectiva Fenomenológica.....	14	<i>El Cuerpo Como Espacio De Liberación.</i>	64
Teatro Y Reeducción Del Cuerpo.....	20	<i>El Cuerpo Creador</i>	65
CAPITULO DOS	26	Educación Y Cuerpo: Experiencias Y Aproximaciones A La Pedagogía Del Cuerpo: Ken Robinson, La Escuela Finlandesa Y Los Estudios Del Performance.....	69
El tejido de La experiencia.	26	El Teatro Como Vía De Conocimiento. Pedagogía Del Cuerpo En El Teatro. Miradas Teóricas Sobre El Cuerpo En El Teatro. Extra-Cotidianidad Y Restauración Del Comportamiento, pedagogía del teatro	92
Los Pilares De Mi Educación: El Judo, La Vida Artística, La Experiencia Académica y La Docente.	30	EL Entrenamiento Como Aprendizaje Para La Vida. El Teatro Más Allá Del Teatro: el esqueleto de la expresión en la conformación del cuerpo técnico	98
<i>El Judo.</i>	30	REFLEXIONES FINALES	104
<i>Experiencia Artística</i>	36	1. Teatro	104
<i>Experiencia Académica</i>	41	2. Pedagogía del Cuerpo	105
<i>Experiencia Docente</i>	47	<i>Últimas consideraciones.</i>	109
CAPITULO III	52	Trabajos citados	112
Aproximaciones A La Fundamentación Para La Pedagogía Del Cuerpo.	52		
El Teatro Como Experiencia Corporal De Conocimiento: Cuerpo, Teatro Y Pedagogía	54		
<i>El Cuerpo Relacional</i>	54		

Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1 Descripción de una experiencia corporal	29
Ilustración 2 Dimensiones de una experiencia Corporal	51

Yo no estoy delante de mi cuerpo,

Estoy en mi cuerpo, o mejor,

Soy mi cuerpo.

(Merleau, Ponty).

INTRODUCCIÓN

Lecciones para La Vida

Creo que la educación debe garantizar el desarrollo libre del individuo. La educación, debe ser una fuerza liberadora, revolucionaria (en el sentido positivo) y potencialmente transformadora, como lo expresa Paulo Freire (1996):

La educación de las masas se hace algo absolutamente fundamental entre nosotros, Educación que, libre de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad. La opción, por lo tanto, está entre una "educación" para la "domesticación" alienada y una educación para la libertad. "Educación" para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto (pág. 27).

Por las anteriores razones, es que la presente monografía es una reflexión sobre un aspecto de la educación colombiana: la experiencia de ser cuerpo, desde nuestro campo de saber, el teatro. Como estudiante de Licenciatura en Artes Escénicas y

como Actriz Profesional de formación empírica, siempre me pregunté por la incidencia del arte, particularmente el teatro, en la educación del sujeto; con el encuentro de la práctica docente, en diferentes ámbitos, pero en particular en los colegios, esa pregunta se transformó en una necesidad de indagar sobre una Pedagogía del Teatro, que desde la educación impartida en los colegios, aportara a la transformación de nuestro contexto social actual, desde la educación de individuos pensantes y activos en su sociedad.

Por lo tanto, generar una reflexión sobre el sentido del cuerpo en la escuela, desde el teatro, como campo de saber y práctica artística donde la investigación del trabajo con el cuerpo es primordial, es el propósito de éste trabajo. Ahora bien, el cuerpo como unidad con la mente es la perspectiva que plantea esta monografía. Durante el aprendizaje teatral se nos dice repetidamente, el cuerpo es el objeto, la herramienta, el instrumento principal de la práctica de la actuación, pero para efectos de éste trabajo vale tener presente consideraciones como aquella de Richard Schechner, al expresar, “el cuerpo no es un

instrumento, yo soy mi cuerpo”, es decir, que el cuerpo no es algo separado de mí sino que es lo que me constituye.

La construcción de este trabajo tiene como nace entonces, la descripción de mi experiencia corporal en cuatro diferentes etapas de mi vida: como practicante de Judo, como actriz de formación empírica que empezó en grupos profesionales de teatro, como estudiante al ingresar al programa de Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, y, la permanente experiencia docente, (cómo un interrogante constante por una pedagogía que surgiera desde el Teatro).

A partir de la observación de mi experiencia, surgen tres espacios sistematizados como ejes de análisis: La Experiencia Artística, La Experiencia Académica y La Experiencia Docente. Dicho diálogo se entabla entre el Teatro y la Pedagogía (campos de saber presentes en los tres espacios de experiencia nombrados anteriormente) y una mirada crítica sobre el lugar del Cuerpo como eje de convergencia entre estos dos saberes.

Con el fin de indagar acerca de la importancia del conocimiento que surge de la experiencia corporal (conocimiento encarnado, y posibilitado a través de la “experiencia teatral” (no solamente desde el resultado de la obra artística), y su papel primordial en el desarrollo cognitivo en el ámbito escolar, y en el desarrollo de una pedagogía cuyo eje principal se sitúe en la experiencia de ser CUERPO. La perspectiva fenomenológica configura a mi modo de ver, una base fundamental para entender los procesos corporales y el papel de la corporalidad dentro del conocimiento; de allí que teorías surgidas desde una perspectiva fenomenológica se constituyen en un punto de anclaje para el desarrollo de concepciones teorías y prácticas alrededor de la problemática del arte en la pedagogía y de la pedagogía del arte.

Con un énfasis analítico que surge de la perspectiva fenomenológica, y que se constituye en el enfoque metodológico para abordar esta investigación, se problematiza la perspectiva dualista cartesiana del cuerpo, que divide el cuerpo de la mente, para plantear una noción del cuerpo como eje central en la constitución del conocimiento y la experiencia;

desde esta noción del cuerpo como unidad cuerpo-mente, se plantea la pregunta de investigación y los objetivos que expondré a continuación:

¿Qué planteamientos conceptuales surgen desde la mirada fenomenológica para desarrollar un análisis de la propia experiencia artística, académica y docente, que den como resultado una reflexión hacia la pedagogía del cuerpo?¹

De donde se desprenden los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo General: Inferir los planteamientos conceptuales que surgen desde la mirada Fenomenológica en dialogo con la propia experiencia artística, académica y docente para generar un reflexión hacia la pedagogía del cuerpo.

Objetivos específicos: a) Describir y desarrollar un cuerpo analítico de la experiencia corporal de la autora en tres momentos; artística, académica y docente. b) Plantear una serie

¹ De esta primera pregunta, cuya contextualización se hará en el desarrollo del trabajo, se desprende inmediatamente otra: ¿Por qué la mirada fenomenológica? La cual será respondida al dar explicación a la base metodológica sobre la que se construye este trabajo

de acercamientos conceptuales para la fundamentación de la pedagogía del cuerpo. c) Indagar desde el cuerpo teórico y las praxis desarrolladas por practicantes (artistas) de las artes teatrales, nociones y concepciones acerca de la pedagogía del teatro.

Como producto del análisis que surge al entablar un diálogo entre el Teatro y la Pedagogía desde la experiencia de ser cuerpo, la presente monografía, esboza aportes que el teatro, como experiencia corporal, inmerso en el contexto escolar, puede hacer dentro de la Educación Artística, en términos de una experiencia de conocimiento y encuentro con un “cuerpo total”² que permita al educando, y a la educación misma, acceder al encuentro con la experiencia y las propias potencialidades, es decir, a entender los procesos de aprendizaje como un espacio para el conocimiento de sí mismo; al mismo tiempo, lograr que otros campos del saber se permitan a sí mismos consentir en la relación del conocimiento con el sujeto como ser de la experiencia, sensible, integral, sujeto del mundo,

² Este concepto se explicará más adelante en el Capítulo 3

ser cuerpo; un comienzo hacia la construcción de lo que puede ser una *Pedagogía Del Cuerpo*.

Metodología y El Enfoque Fenomenológico

La escogencia de una perspectiva fenomenológica, como enfoque principal para el desarrollo de este trabajo monográfico, se sustenta en tres puntos:

1. La monografía tiene como base, el análisis de la experiencia de la autora, para de allí establecer una serie de categorías que puedan transponerse al problema principal de la investigación: la relación de la experiencia (dividida en ejes de reflexión y análisis que establecen categorías del cuerpo) con la pedagogía, es decir, la relación cuerpo y pedagogía, desde la práctica del teatro en particular desde el concepto del entrenamiento del actor, para la configuración de elementos que puedan aportar a la “pedagogía del cuerpo”

De lo anterior se desprende, que la investigación es de carácter cualitativo, y que, dado el trasfondo

experiencial, y personal, en el cual se funda el análisis, se hace necesario – para quien escribe- una perspectiva que permita el estudio del fenómeno “in situ”, a partir de la descripción y la apropiación del nivel inmediato de la experiencia.

Es así que, como lo explica Navarrete (2004) a continuación:

Se define la investigación interpretativa como el conjunto de perspectivas teóricas mutuamente interrelacionadas y que comparten orientaciones metodológicas en la práctica de la investigación cualitativa. Entre las principales destacan la fenomenología, la etnometodología, la hermenéutica y el interaccionismo simbólico. Lyotard describe este proceso como un giro interpretativo en las ciencias sociales.

En ese sentido, la investigación interpretativa analiza los fenómenos sociales dentro de la concepción fenomenológica, es decir, en su medio natural, en el propio mundo en que se presenta, por lo que las teorías emergen de estos

datos observados. No se formulan marcos teóricos e hipótesis previas, sus estructuras conceptuales deformarían la realidad social.

Este tipo de investigación cualitativa, según anotamos líneas arriba, desarrolla una visión holística, donde la realidad es una totalidad dinámica, que hace que el conocimiento vaya del todo a las partes y de éstas al todo sucesivamente, en un proceso denominado por Dilthey círculo hermenéutico, es decir se trata de una espiral, donde cada momento de la alternancia supone un nivel de mayor profundidad y comprensión de los fenómenos estudiados. (pág. 287)

2. Dada la condición viva, fenomenal, del hecho y la experiencia teatral, la perspectiva fenomenológica puede ser propuesta como apropiada y coherente para el análisis del teatro.

3. La “resurrección” del cuerpo, visto como eje primordial del conocimiento y la experiencia, han surgido principalmente, por lo menos en sus inicios, de

la escuela fenomenológica. Así es, que gran parte del marco teórico que fundamenta este trabajo, tiene relación con la fenomenología, y al mismo tiempo el aporte de ésta a la investigación relacionada con el cuerpo en diversidad de ámbitos es notorio.

Teniendo en cuenta lo anterior, se delimita el objeto principal de esta monografía, así:

Construir una reflexión a partir de la mirada Fenomenológica que entable un diálogo con la experiencia artística, académica y docente de la autora, cómo medio para establecer ejes de análisis que permitan un acercamiento a la Pedagogía del Cuerpo.

El cuerpo de la monografía está estructurado de la siguiente manera:

- La primera parte se compone del marco conceptual en el que se fundamenta la monografía.
- La segunda parte, hace un análisis a partir de un recuento de mi propia experiencia dentro de tres espacios distintos que entran en relación, y que sirven

como ejes para establecer categorías de análisis: *la Experiencia Artística, la Experiencia Docente y la Experiencia Formativa*.

- La tercera parte del trabajo conceptualiza el cuerpo desde una dimensión pedagógica a partir de diversas perspectivas que se enfocan en la corporalidad como centro del proceso de aprendizaje y como eje de la cognición; el análisis se centra principalmente, en La teoría Crítica performativa y los estudios del performance; este capítulo también explora a partir de las nociones y concepciones de teóricos y hacedores de teatro, la manera en que el cuerpo actúa como vehículo de conocimiento dentro del espacio del teatro. La Cuarta Parte la llamo Reflexiones Finales, ya que más que concluir el trabajo, tratan de recoger las impresiones que se han ido esbozando a lo largo del desarrollo del mismo, que quedan como cuestionamientos posibles para próximas investigaciones en torno a los temas que emergen de este trabajo.

CAPITULO UNO

La Partida Desde Una Perspectiva Fenomenológica

Voy a empezar este capítulo, citando a un escritor argentino, considerado como el maestro de Borges, de nombre Macedonio Fernández. En su texto “A fotografiarse”, escribe:

El universo o realidad y yo nacimos el 1º de Junio de 1874 y es sencillo añadir que ambos nacimientos ocurrieron cerca de aquí y en una ciudad de Buenos Aires. Hay un mundo para todo nacer, y el no nacer no tiene nada de personal, es meramente no haber mundo. Nacer y no hallarlo es imposible; no se ha visto a ningún yo que naciendo se encontrará sin mundo, por lo que creo que la Realidad que hay la traemos nosotros y no quedaría nada de ella si efectivamente muriéramos, como temen algunos, (Fernández, 2004, pág. 25).

El texto anterior encierra de manera literaria la relación entre el “yo” y el mundo, relación fundamental en el

planteamiento de esta monografía. Fernández sintetiza la idea de que la realidad no existe sin mí, yo soy quien al entrar en relación con ella la hago mía. Fernández dice: “*Hay un mundo para todo nacer*”, es decir, entiendo la realidad, porque está en mí. La realidad, y mi realidad, no son antagónicas, son una sola cosa. Un fenómeno que se mueve en dos direcciones. Cuando entro en relación con el mundo que aparece ante mí, es mi acción sobre y en este mundo, lo que hace que mi Realidad exista, “Yo” existo en la medida en que construyo esa realidad, la cual es única, ya que es mi experiencia de “ser y estar en el mundo” la que la determina. Esta primera afirmación que plantea el texto de Fernández, encierra un entendimiento gnoseológico de la manera como exploramos el mundo.

En otras palabras, Fernández habla de la experiencia del nacer en el mundo y este nacer significa que el mundo a su vez nace para nosotros porque entramos en contacto con éste a través de la experiencia. Es entonces desde la experiencia de

nacer para el mundo que esta monografía encuentra sus bases conceptuales en la **Fenomenología**.³

¿Por qué la Fenomenología? La explicación fenomenológica se centra en la pregunta: ¿Qué significa para el ser humano, estar vivo en el mundo que le rodea?, y en ¿Cómo se percibe ese mundo? En esta dirección, el concepto de **percepción** es fundamental, para la construcción de este trabajo, porque desde la concepción fenomenológica, la aprehensión del mundo se da a través de los sentidos, y como lo dice Merleau Ponty, “percibir es hacer presente algo a sí mismo a través del cuerpo”⁴. En otras palabras, ese algo se percibe solamente al hacerse presente en el cuerpo, de modo que la percepción, se da

³La fenomenología es una corriente filosófica de pensamiento que inicia a comienzos del siglo XX, principalmente en Alemania. Entre sus figuras más destacadas, o los llamados padres fundadores de la fenomenología están los filósofos Edmund Husserl y Martin Heidegger. Luego de su aparición, la fenomenología se difundió a otros países, principalmente a Francia, donde aparecen los trabajos de otras de las figuras líderes de esta corriente, como el filósofo francés Maurice Merleau Ponty, y el también francés Jean Paul Sartre. Al contrario de otras perspectivas, como las científicas que se basan en “un mundo objetivo”, o las semióticas, que se basan en la explicación de la realidad o de algunos eventos como sistemas de signos, la fenomenología, se enfoca en “como el mundo aparece (como fenómeno) a los humanos que interactúan con éste” (Fortier, 2002, pág. 38).

⁴ Ídem

a través de la manifestación corporal del fenómeno percibido, de su presencia-presente en el cuerpo.

Quien verdaderamente centra la pregunta de la percepción en el cuerpo, desde la Fenomenología, es Merleau Ponty. La manera como percibimos el mundo es a través del cuerpo. “El propio cuerpo está en el mundo como el corazón en el organismo” (Salamanca, 2009, pág. 76). Según Ponty, la fenomenología “es el ensayo de una descripción directa de nuestra experiencia tal y como es”, “(...) se trata entonces de describir, no de explicar ni de analizar”⁵.

La importancia de la descripción es motivada por el hecho de que es la experiencia del mundo la que hace que algo llegue a ser conocido por mí, para mí. No hay nada que pueda tener significado, a menos que, sea parte de mi propia experiencia del mundo, y es mi experiencia la que determina el mundo. (Salamanca, 2009, pág. 77).

⁵ Ídem: 77

La percepción del mundo se da a través del cuerpo, y en este sentido, la experiencia surge de la relación de éste con el mundo, y es a través de esa experiencia que se puede conocer y hallar un significado pleno en mí, y para mí. Como cuerpo y mundo son inseparables, la cognición y con ella la experiencia, son definidas por ese acto continuo y permanente de mi cuerpo situándose frente al horizonte posible de encuentros y conexiones.⁶

Esa relación con el mundo, no es individual, puesto que en él existen otros cuerpos, a través de los cuales yo me veo y me conozco, de modo que la relación que establezco con el mundo, es a su vez la conexión edificada con otros cuerpos. Siguiendo este fundamento gnoseológico y cognoscitivo, se plantea la idea general del estudio núcleo de la investigación: la descripción de una experiencia de Ser Cuerpo. Ahora bien al preguntarme sobre la experiencia en el teatro, en tres diferentes momentos, como actriz de formación empírica, estudiante de Lic. En Artes Escénicas, y docente, usando el enfoque

⁶ Más adelante, a partir de las teorías de Varela se explicará con más detalle, la noción de cognición y la concepción de la experiencia utilizada dentro de este trabajo.

metodológico propuesto por la investigación fenomenológica, encuentro el fundamento para el desarrollo de esta monografía al tomar la descripción y análisis de mis propios procesos y de los eventos sucedidos dentro de éstos, para destacar ciertos elementos –como fenómenos- desde los cuales me baso para construir ejes de conceptualización y análisis del tema fundamental de este trabajo: La experiencia de Ser Cuerpo desde la relación cuerpo-teatro-pedagogía.

Pero, dentro del mismo carácter y procedimientos de la investigación fenomenológica, me remito más a una aproximación o mirada fenomenológica, que no se basa en el estricto conocimiento de la ciencia fenomenológica, sino más bien en la fenomenología como punto de vista, como aproximación, pero sobre todo, como lo dice Bert O. States, como **una “actitud”** de conocer, la cual es parte fundamental de la fenomenología como fuente o método de conocimiento e investigación; “Actitud Fenomenológica”, es como la termina por llamar Bert O. States: “Una actitud fenomenológica hacia el mundo (o lo que Husserl llama “el punto de vista fenomenológico”) no depende de saber la “ciencia” de la

fenomenología. Es más bien una habilidad para ver a través “del filme de la familiaridad”, que aturde “la escena de las cosas” a través de su reiteración”. Citando a Shelley, continua: “esos, en quienes esta actitud, “existe en exceso”, son llamados poetas”; pero, (sigue O.States) “podrían también ser llamados críticos. O más bien, podría ser cualquier habitante del mundo que tenga un talento natural por la *epoché*, o la capacidad para poner en “paréntesis perceptual “el “accidente de las impresiones que lo rodean”, y ver lo que los fenomenólogos llaman “las cosas en sí mismas” (States, 2010, pág. 26).

Es así que este trabajo, es un ensayo de entrenamiento de la “actitud fenomenológica”. Dicha actitud es para mí, profundamente atractiva, no solo como medio o instrumento de investigación, sino también para el desarrollo del oficio de la actuación. De alguna manera, pienso que un actor, debe poseer o entrenarse para obtener una actitud fenomenológica exaltada, (a los que Shelley en la cita de States llama poetas, yo los llamo actores/actrices); y en el sentido de no dejarse llevar por la visión nublada a la que nos lleva la reiteración y la familiaridad con las cosas, me asocio, como actriz y autora de esta

investigación, a esta idea que percibe Merleau Ponty en su fenomenología:

... el mundo que distinguía de mí como suma de cosas o procesos vinculados por unas relaciones de causalidad, lo redescubro <<en mí>> como el horizonte permanente de todas las cogitaciones y como una dimensión respecto a la cual no ceso de situarme. El verdadero Cógito no define la existencia del sujeto por el pensamiento que éste tiene de existir, no convierte la certeza del mundo en certeza del pensamiento de mundo, ni sustituye al mundo con la significación mundo. Al contrario, reconoce mi pensamiento como un hecho inajenable y elimina toda especie de idealismo descubriéndome como <<ser del mundo>> (Merleau, 1994, pág. 13)

“La actitud fenomenológica”, de cierto modo, deja de lado el carácter filosófico abstracto de la fenomenología, para convertirse en un ejercicio de constante acción con el mundo. En este sentido se pasa de la fenomenología como escuela de pensamiento, a la fenomenología como presencia ante el

mundo, como forma de relación con éste, es decir, como actitud activa y experiencial de comportamiento frente a los fenómenos que constituyen el mundo y la experiencia. La fenomenología se centra entonces en el acontecimiento, en el **momento** “en el cual un objeto o una imagen se establecen en nuestra percepción como algo”. (States, 2010, pág. 27)

Como lo explica States (2010), la experiencia del momento, está atravesada y difuminada por todo el conjunto de significaciones y hábitos que son generados en nosotros por la cotidianidad, o la familiarización. Más sin embargo, en términos de la conciencia de “la actitud fenomenológica”, dicha experiencia puede ser “desfamiliarizada”⁷ para concretar en ésta un punto concreto de análisis, porque “una cosa es tener tal

⁷ El término “desfamiliarización” es la traducción, ahora común, de la palabra *Verfremdungseffekt*, o efecto de distanciamiento Brechtiano. También se ha traducido como extrañamiento. Desfamiliarización ha sido utilizado en términos de la explicación brechtiana por la cual, se hace referencia a esa actitud, estrategia, para hacer lo familiar extraño, y extraño lo familiar. Es decir extrañar, o desfamiliarizar los eventos-momentos para lograr en ellos un efecto de sorpresa. La desfamiliarización se asocia aquí, a esa conciencia de la mirada fenomenológica para desentrañar la experiencia, el objeto, la imagen de su significación o encuentro habitual o familiar.

experiencia (cuando uno la tiene), y otra, es saber qué hacer con ella desde un punto de vista analítico”. (States, 2010, pág. 27)

Esta forma de acercarse a los fenómenos, de entrar en contacto con la experiencia, fomentada por la fenomenología como “actitud”, es un punto clave para establecer una relación fructífera entre el teatro y la perspectiva fenomenológica. Por un lado, al asociar dicha actitud con la disciplina y entrenamiento de la atención, la observación, la percepción, combinadas dentro del establecimiento de relaciones, tan determinante en el trabajo del actor. De otro lado, al hecho de estar en sincronía con esa cualidad de irrepetibilidad, viva, presente, del acontecimiento teatral.

En esta segunda dirección, los fenomenólogos critican la explicación o el análisis de la experiencia del teatro, del acontecimiento teatral, que lo reduce a códigos lingüísticos o sistema de signos, es decir, la explicación semiológica del hecho teatral. La crítica fenomenológica al respecto radica en que al ser el teatro analizado desde tal perspectiva (la

semiótica) se pierde la experiencia fundamental que es base del teatro: el hecho de ser un evento de percepción, construido para estar en relación viva con la presencia del espectador, es decir, su accionar como un hecho experiencial. La fenomenología reivindica entonces el teatro como “experiencia viva”, y el hecho de que su explicación deba pasar por la percepción inmediata, y con ello rescata en su análisis y descripción su condición fundamental de ser un acto vivo y vivido en un espacio/tiempo presentes tanto para la escena como para el espectador.

La preocupación fundamental de la fenomenología en ese sentido está “(...) en el encuentro en la experiencia vivida entre la conciencia individual y la realidad, la cual se manifiesta en sí misma no como una serie de signos lingüísticos sino como fenómenos sensoriales y mentales, – el “mundo” es lo que encontramos en la percepción y la reflexión, mientras que la “tierra”, son las cosas que pueden estar en sí mismas fuera de la percepción humana-. En este sentido, el énfasis está en la presencia o desocultamiento del mundo por la conciencia, en lugar de su desaparición en el lenguaje, y por lo tanto en la

interacción con lo real y no en su inevitable aplazamiento.”. (Fortier, 2002, pág. 41).

Teatro Y Reeducción Del Cuerpo

Al adoptar la perspectiva fenomenológica como medio del análisis del fenómeno la Experiencia teatral, se reconcilia la condición del teatro como evento, como acto que no puede ser aplazado, sino vivido y aprehendido en su relación directa con el momento en que éste se da. La vivencia del teatro, ese acoplamiento entre la percepción de lo real y la conciencia que se hace de ésta, es la condición que trae consigo la mirada fenomenológica para el análisis del hecho teatral.

Si bien, en acuerdo con el escritor Macedonio Fernández,” *el mundo nace cuando yo nazco*”, sería bueno añadir, siguiendo a la filósofa norteamericana Judith Butler, quien asevera, que no existe esencialmente una identidad humana antes de que los actos corporales la formen. “Nosotros somos un producto de nuestra “encarnación” social, lo cual

significa que cambiar como el cuerpo actúa puede cambiar lo que somos” (Fortier, 2002, pág. 46). Algo que plantea en esta investigación: Si hay algo que hace el teatro es reconstruir o transformar el comportamiento, la manera cómo actúa el cuerpo para lograr estar “presente”. Dicho cambio de comportamiento es consecuentemente un cambio de cuerpo, cuerpo “restaurado” (Schechner)⁸ o “alterado” (Barba)⁹, a través del entrenamiento y la práctica cotidiana del oficio del teatro.

Aunque esto se hace con un objetivo principalmente técnico y dirigido al logro del arte, hay teóricos-directores y actores de teatro como Jerzy Grotowski, Eugenio Barba, Roberta Carreri, Ryszard Cieslak¹⁰, quienes han expresado que ese cambio en el actuar que genera el teatro, también está dirigido y tiene consecuencias en la relación cotidiana con el

⁸ La noción de cuerpo restaurado, o de comportamiento restaurado puede verse en el ensayo de Richard Schechner del mismo nombre, “Comportamiento Restaurado”.

⁹ La noción de cuerpo alterado, hace referencia al concepto de comportamiento extra-cotidiano de Eugenio Barba, que puede verse más ampliamente en el diccionario de Antropología Teatral.

¹⁰ Jerzy Grotowski y Eugenio Barba, son directores e investigadores de Teatro, Ryszard Cieslak y Roberta Carreri son actores discípulos Grotowski y Barba respectivamente.

mundo, en nuestra experiencia fuera del teatro. Este es un asunto de suma relevancia en este trabajo y que más adelante se tratará con mayor profundidad.¹¹

La fenomenología subraya la experiencia como la base de todo entendimiento del mundo. No es dado adquirir sentido profundo de las cosas, a menos que éstas sean dadas por la experiencia, por la relación del cuerpo y los sentidos con la realidad. En esta dirección, la percepción es el medio de relacionarse con el mundo, y es a través de ésta que el mundo se hace parte de mí. El cuerpo no analiza ni reflexiona el mundo como un objeto que está fuera de sí, sino que es parte del mundo, está inserto en él y por tanto el conocimiento es un proceso de incorporación del ambiente/ medio/ mundo que rodea y habita el ser humano.

¹¹ Para observar un testimonio de la actriz del Odin Teatret, Roberta Carreri, acerca de la transformación de la corporalidad del actor, no solo dentro de la escena sino fuera de ella, como consecuencia de la práctica y el entrenamiento, del actor, ver la entrevista realizada a la actriz por Á. Hernández y por mí, la cual está publicada en el # 1, de la revista Scnikas, de la ASAB-U. Distrital.

Por otro lado, existen varios ejes que se desprenden de la teoría fenomenológica, que tienen una gran relación con diversos discursos del teatro. En primer lugar, el hecho de la experiencia sensible del mundo y de la corporalidad¹² o corporización de la experiencia. En el teatro, la mayor parte del aprendizaje tiene que ver con hacer que el actor agudice su capacidad de relacionarse sensiblemente con lo que le rodea; otros cuerpos, el espacio, los objetos que están en él, el texto mismo, etc. Esta capacidad de entrar en relación puede verse desde dos perspectivas: la **primera** corresponde al ámbito del trabajo psicológico, desde el cual se entrena la mente para

¹² El término corporalidad para efectos de éste trabajo se entiende como la doble dimensión que tiene el cuerpo: la física o cuerpo biológico y el mental cuerpo cognoscente. En este sentido lo explica F.Varela en la introducción de su Libro *De cuerpo presente*:

Sostenemos, con Merleau-Ponty, que la cultura científica occidental requiere que veamos nuestros cuerpos no sólo como estructuras físicas sino como estructuras vividas y experienciales, es decir como "externos" e "internos", como biológicos y fenomenológicos. Es obvio que ambos aspectos de la corporalidad no se oponen sino que, por el contrario, circulamos continuamente de un aspecto al otro. Merleau-Ponty entendía que no podemos comprender esta circulación sin una investigación detallada de su eje fundamental, a saber, la corporización del conocimiento, la cognición y la experiencia. Para Merleau-Ponty, pues, al igual que para nosotros, corporalidad tiene este doble sentido: abarca el cuerpo como estructura experiencial vivida y el cuerpo como el contexto o ámbito de los mecanismos cognitivos (Varela, Evan, & Eleanor, 1997).

fabricar “un imaginario” tan fuerte que haga que el cuerpo reaccione en consecuencia, o en dirección opuesta, se entrena el cuerpo de modo que sea capaz de reaccionar adecuadamente a los mandatos de la mente. Desde una **segunda perspectiva**, el cuerpo se sitúa como el eje de construcción de la experiencia sensible dentro del espacio teatral, y por tanto, subraya la necesidad de un entrenamiento que de a pie la conformación de un “cuerpo total” del actor, en el sentido de la construcción de las más delicadas fibras de la dimensión psicofísica, que accionen el trabajo de cuerpo y mente juntos, en el momento. Barba en su artículo, “la edad de los ejercicios”, concibe a estos últimos como la vía para el aprendizaje de un lenguaje interno, de un sistema profundo de asimilación e incorporación psicofisiológica, que permita actuar con el “cuerpo total”, es decir, sobrepasando el dualismo cuerpo-mente, para llegar a una experiencia del cuerpo como unidad.

Esta segunda perspectiva, puede bien, ser radicalmente opuesta a la primera, negando el trabajo de la mente (mente como pensamiento o raciocinio) dentro del proceso teatral (el de la actuación), u optar por un punto medio donde el trabajo

del actor es **psicofísico**.¹³ Desde esta segunda perspectiva, el énfasis siempre está puesto sobre el cuerpo, y en muchos casos concibe y quiere lograr la unicidad de cuerpo y mente.

Por otro lado, la *percepción sensible-corporal* del mundo, y del mundo dentro del cuerpo, hace que el mundo se constituya en **Experiencia**. *Ese estar presente*, ese “aquí y ahora”, desde la constitución de un cuerpo que pueda dar vida o “realizar”, “hacer reales”, las relaciones con el espacio, con el propio cuerpo y los otros cuerpos presentes, y con el medio que lo circunda, tanto el real como el imaginario.

Para este trabajo de monografía, el interés principal está puesto en la segunda perspectiva nombrada arriba, aquella que

¹³ Michael Chejov en su libro *Al Actor* dice: “El entrenamiento del cuerpo es por tanto un entrenamiento de la conciencia, en aprender como escuchar al cuerpo, como ser guiado por él (...) Las palabras son muy inteligentes pero el movimiento es más simple. Por tanto, nosotros empezamos nuestro trabajo con el movimiento, con el gesto psicológico y dejamos que las palabras sigan el movimiento. El cuerpo del actor muestra la vía hacia la emoción.”

Otra perspectiva de lo psicofísico es aquella de Phillip Zarrilli en *Acting Reconsidered*: “Una aproximación psicofísica explora lo físico y lo psíquico, o lo interno y lo externo. El punto de inicio no es lo psicológico sino la cualidad viva de la respiración del actor como energía. El eje principal es la activación y descubrimiento de esta energía que activa y anima al actor en **EL MOMENTO**.” (Zarrilli Phillip, 2002, Routledge, NY)

sitúa al cuerpo como el punto de partida y eje principal para la construcción de la “realidad” escénica o *bios* escénico. Cabe aclarar que el término “realidad” o “real” no es sinónimo de realismo. Al referirse aquí a la construcción de realidad, estamos aseverando que las técnicas, disciplinas y prácticas que rodean el acontecimiento escénico, desde una visión corporal, construyen una corporalidad tal que permite que el cuerpo fluya libremente, es decir que actúe por impulsos o “dinamismos corporales”¹⁴, como unicidad determinada por la acción, y en relación con el espacio, otros cuerpos, y demás elementos presentes a través de su “presencia”, es decir permitiendo que el cuerpo se *en-carne*. Esa pulsación de vida, de organicidad, de “bios”, es reflejo directo del corporizar (conexión plena de mente y cuerpo, hacer cuerpo) la propia vivencia y reconstituirla dentro de la realidad ficticia de la escena. Ese proceso de corporización del mundo, es lo que aquí nombro como **experiencia**, y es lo que, (en su más extrema y radical conciencia lograda por el entrenamiento continuo y la práctica cotidiana del oficio teatral), podríamos llamar en el teatro,

¹⁴ Véase Eugenio Barba, “Quemar la Casa. Orígenes de un Director. Capítulo: *La dramaturgia orgánica como nivel de organización*. Editorial Artezblai, 2010.

“real” –“presente” – “presencia”. Mientras que corporalidad hace referencia a la doble dimensión del cuerpo, la física y la mental, que abarca el cuerpo como estructura experiencial vivida y el cuerpo como el contexto o ámbito de los mecanismos cognitivos, el termino corporizar o corporización en este trabajo toma el significado dado también por F. Varela y sus colaboradores, como la condición de que el conocimiento depende de estar en un mundo inseparable de nuestro cuerpo. (1997, pág. 176)

Como se verá más adelante, la explicación de ciertas teorías insertas en la investigación desarrollada por la ciencia cognitiva, pero que en el caso del neurobiólogo chileno Fernando Varela, están asociadas a una perspectiva fenomenológica (Neurofenomenología), entienden “la mente” no como un ente separado del cuerpo, sino en su *Encarnación*, es decir en su corporización: mente es cuerpo y viceversa.

La perspectiva de Varela, será fundamental para poder entrar a hacer el análisis de mi experiencia, y establecer categorías de análisis que están fuertemente tendidas sobre las

teorías desarrolladas por él, principalmente en el sentido en que desde tal perspectiva, la experiencia y su relación con la cognición son asociadas a una visión procesual, es decir que son vistas como un proceso, el cual está determinado por la condición del cuerpo como inseparable del conocer, es decir, como “enacción”:

Nosotros proponemos como nombre el término enactivo para enfatizar la creciente convicción de que la cognición no es la representación de un mundo predeterminado por una mente predeterminada, sino más bien la personificación, la actuación de un mundo y una mente sobre las bases de una historia de la variedad de acciones que realiza un ser en el mundo, La aproximación enactiva toma seriamente, la crítica filosófica de la idea de que la mente es un espejo de la naturaleza.” (Varela, Evan, & Eleanor, 1997)

La reflexión fenomenológica desde la perspectiva de este trabajo presenta algunas ideas fundamentales para lo que yo llamo “*pedagogía del cuerpo*”. De un lado, concibe la

integralidad del ser como unidad indivisible, en otras palabras, resquebraja la lógica cartesiana cuerpo y mente. De otro lado, en términos de una pedagogía, pone presente nuevas lógicas y maneras de aprehender el mundo, subrayando la experiencia vivida, la relación del cuerpo con el mundo y en el mundo como el principal medio del “conocer”.

Quisiera destacar que el cuerpo, como lo dice Butler, es determinado por su relación con el mundo, por la experiencia que lo construye. Según Butler, el cuerpo se determina en el proceso de incorporación social (Fortier, 2002). Uno de los primeros procesos de aprendizaje de las técnicas es tratar de evidenciar las “fallas” del cuerpo cotidiano, e iniciar un proceso de construcción de un “cuerpo extracotidiano”, que es regulado por leyes distintas. Este proceso es importante de observar y profundizar para la construcción de una pedagogía del cuerpo, ya que la transformación del sujeto está mediada por la *experiencia de ser cuerpo* y por su corporalidad en prácticas en las que el cuerpo se involucra. Ser cuerpo está asociado a esa condición del cuerpo como inseparable del conocer y a su vez

de la experiencia. El cuerpo no es un medio, o un vehículo, sino que es experiencia y conocimiento en sí mismo.

El Fenomenólogo Francisco Varela, nos dice que “la cognición está “enactivamente encarnada”. El teatro, por su desarrollo de la sensibilidad y de la corporalidad es una herramienta propicia, a mi modo de ver, para la comprensión de una perspectiva enactiva del conocimiento, dada la condición relacional y procesual que se da dentro del proceso de la creación de la realidad escénica. La perspectiva fenomenológica, plantea establecer relaciones sensibles, y vuelve su mirada al mundo y al propio cuerpo como eje de construcción del conocimiento a través de la experiencia. Partiendo de las ideas esbozadas en éste aparte, se afirma que el teatro es experiencia corporal, sensible; sumado a esto, en las concepciones de los directores E. Barba, J. Grotowski, el teatro desde el entrenamiento, como unidad de aprendizaje de éste, permite redescubrir al cuerpo, unificándolo como un todo. En ese sentido, cuidar de sí mismo, del propio cuerpo, es cuidar del mundo y de los otros que hacen parte de él. Podría decirse que desde la perspectiva fenomenológica, el arte, en éste caso el

teatro, es la manera más profunda de construcción fenomenológica, como ya lo hacía notar Merleau Ponty, al destacar la cualidad exaltada de la percepción dentro de la creación artística

.... el arte se convierte en un verdadero paradigma gnoseológico: el modo de ver y percibir la realidad del artista se corresponde con el éxtasis casi místico, la admiración, la atención cuidadosa que Merleau Ponty considera necesita el espectáculo increíble y apasionante de lo sensible. (Escribano, 1999, pág. 78).

CAPITULO DOS

El tejido de La experiencia.

Como se expuso en el capítulo anterior, uno de los anclajes fundamentales de la perspectiva fenomenológica es la relación del conocimiento y el conocer con la experiencia corpórea del mundo, y la conciencia de tal relación. ¿Cómo se establece la relación con el mundo? ¿Cómo se hace conciencia del mundo? ¿Cómo se construye la experiencia en nosotros?

Una partida para la construcción del concepto de experiencia, Merleau Ponty (1994) en Su Fenomenología de la Percepción, se relaciona directamente con el concepto de “cuerpo”:

Si, reflexionando sobre la esencia de la subjetividad, la encuentro vinculada a la de cuerpo y a la del mundo, es que mi existencia como subjetividad no forma más que una sola cosa con mi existencia como cuerpo y con la existencia del mundo y que, finalmente, el sujeto que yo soy, tomado concretamente, es inseparable de este

*La memoria no está en el cuerpo,
el cuerpo es memoria. (Jerzy Grotowski)*

cuerpo y de este mundo. El mundo y el cuerpo ontológicos que encontramos en la mismísima médula del sujeto no son el mundo en idea o el cuerpo en idea, es el mismo mundo contraído en punto de presa global, es el mismo cuerpo como cuerpo-cognoscente. (pág. 417)

Para el filósofo francés no existe una dicotomía donde el sujeto cognoscente, activo, está separado del objeto por conocer, pasivo frente a la exploración del mundo. La experiencia y percepción del mundo se da a través de un cuerpo que es centro de las operaciones perceptivas frente a mundo abierto e inacabado. (Escribano, 1999)

Al estar cuerpo y mundo en íntima interrelación, hechos “de la misma sustancia” la escisión sujeto-objeto se rompe, puesto que el mundo no existe sino a través de un cuerpo que lo habita; la experiencia vivida por el cuerpo en el mundo da pie a un sujeto corpóreo. “Un sujeto corpóreo es un sujeto comprometido en el mundo (...) el cuerpo es nuestro medio general de poseer un mundo”. (pág. 73)

El objetivo de este capítulo de la monografía, es el de construir un tejido que, a partir de mi propia experiencia de vida, subraye la relación de ésta, con el desarrollo de mi propia corporalidad; para la construcción de tal tejido, se establece un diálogo con los escritos y teorías del neurofenomenólogo Francisco Varela y de artistas y teóricos del teatro como Eugenio Barba, Jerzy Grotowski, y Vsevolod Meyerhold, con el fin de encontrar ejes de relación entre la dimensión corporal, la teatral, y la pedagógica, integrantes de mi experiencia vivida.

El hecho de que la descripción de momentos (fenómenos-experienciados) de mi vida tenga validez para el desarrollo del análisis y como eje central de la investigación, se apoya, por un lado, desde Merleau Ponty, en la noción de “ser en el mundo”; desde la cual el cuerpo no se entiende como un objeto separado del mundo, o sujeto a un mundo predeterminado que delimita su posible relación con éste; por el contrario, “ser en el mundo” es poseer el mundo en el cuerpo, “habitar el espacio y el tiempo”. Antes que nada “somos en el mundo, y somos en el mundo en virtud de nuestro cuerpo”. (pág. 77) En otras palabras, nuestra relación con el mundo, no

se da en términos de un yo aquí y un allá mundo, sino que es el cuerpo quien construye la experiencia del mundo en una relación de “mutua implicancia”. De modo que la descripción de estos momentos, es una forma de dar cuenta de mi condición de “ser en el mundo”, pero concretamente, de reflexionar sobre la formación del sujeto desde su condición vivida-vivencial, relacional.

El segundo fundamento para usar la descripción de mi propia vida, es de un carácter mucho más concreto relacionado con el aspecto metodológico, en el sentido en que sirve para relacionar el teatro con la fundamentación teórica surgida de la fenomenología; específicamente, las teorías de la cognición de Varela y su equipo, y una serie de reflexiones aportadas por teóricos y hacedores del teatro, que en definitiva me permiten hilar la relación “corpórea” que establezco como sujeto a través de mi experiencia en el mundo.

Este tejido se va hilando desde la descripción de tres momentos diferentes de mi experiencia: **artística, académica y docente**; a partir de éstos surge una lectura analítica y una

reflexión de las relaciones del teatro con el aprendizaje, el cuerpo y la experiencia.

El recuento de la propia experiencia ha sido uno de los métodos usados para la construcción de la teoría teatral. Los libros de Stanislavski o de E. Barba son un ejemplo de ello¹⁵. Desde la perspectiva fenomenológica de Francisco Varela, y al contrario de lo que podría pensarse, el apoyarse en la propia experiencia es de alguna forma un medio de análisis objetivo, puesto que “objetivo”, no es más que una construcción de la experiencia que cada ser vivo tiene al acoplarse a un entorno, y actuar (en-actuar un mundo) de acuerdo a su propia estructura y dinámica. No hay por lo tanto un “mundo en sí”, allí, esperando ser descubierto, como asume gran parte del pensamiento científico contemporáneo”. (Varela F. , Metodología Fenomenológica, 1999)

¹⁵ Textos como: “Un actor se prepara” de Konstantin Stanislavski, o “La canoa de papel” de Eugenio Barba, entre muchos otros, son textos teóricos sobre el teatro, pero escritos desde el análisis de la experiencia de los autores, como actores y directores; de manera literaria, pero siempre tomando su propia experiencia como fuente de análisis.

Como punto de inicio de este capítulo, considero necesario dejar en claro, los fundamentos con los cuales se delimita el término **experiencia** dentro de esta monografía, provenientes de la perspectiva delineada por Varela y sus asociados. Dicha delimitación está vinculada completamente con aquella de cognición.

Para Varela, el cuerpo está inseparablemente asociado al conocer, y el conocer se concibe como proceso, es decir, que surge de la relación activa y procesual que se da entre el cuerpo, y el accionar del cuerpo en el mundo, o más bien, en la relación inseparable de cuerpo –mundo que hace que sea necesario para conocer, una corporización del mundo.

En esta dirección, la cognición, como lo dice Varela, es “**acción corporizada**”, de modo que, la experiencia se da por el proceso inscrito en **historias vividas** para **enactuar** un mundo, es decir, para “**hacer emerger un mundo**” dentro de una historia viable de “**acoplamiento estructural**”. En resumen, para este trabajo, **experiencia es el proceso que produce la emergencia de un mundo dentro de circunstancias**

determinadas circunscritas a la habitación del cuerpo en el mundo. En esta monografía, la sistematización de categorías de experiencia, que por supuesto contienen una suma de procesos-experiencias, se da en términos de categorías de la acción del cuerpo dentro de un sistema de cognición o relación con el cuerpo determinadas: artística, académica, docente.

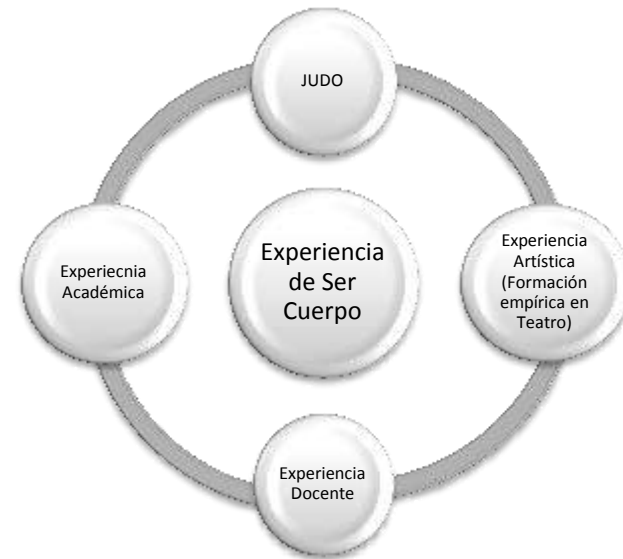


ILUSTRACIÓN 1 DESCRIPCIÓN DE UNA EXPERIENCIA CORPORAL

Los Pilares De Mi Educación: El Judo, La Vida Artística, La Experiencia Académica y La Docente.

Los pilares de mi educación plantean una perspectiva sobre la educación. Esta experiencia de vida comienza a dar visos sobre una comprensión de la educación y de cómo ésta determina a un individuo, su historia corporal y la configuración como sujeto. Las etapas en que transita el individuo por la experiencia, son fundamentales para el desarrollo de la personalidad artística, en términos del desarrollo de una “corporalidad que es expresión de la experiencia vivida, la del cuerpo como realidad fenomenológica”.

En el análisis de la experiencia, se explica el hecho de que los pilares de mi educación, debido a la fuerte influencia de esa experiencia de vida y esa educación, son la base para llegar a la reflexión sobre la experiencia artística, docente y académica que ahora planteo. Un común denominador asociado al análisis de los cuatro pilares de mi educación que se desarrollarán en éste capítulo, es mi experiencia en el mundo desde la corporalidad (el cuerpo físico cuerpo psicológico/interno-

externo). Ya sea desde la experiencia en una práctica corporal como el judo, que más allá de una técnica deportiva fue una filosofía de vida; ésta fuerte influencia de vivir a través de la plenitud de mi cuerpo, se convirtió en una constante en el transcurso de mi vida, ya que desembocaron en el arte y en la docencia, no a partir de la palabra sino de la acción.

El Judo.

El objetivo de este aparte es destacar una serie de elementos que considero importantes a partir de la formación en el Judo y que conforman una visión del cuerpo y de la corporalidad asociada a la filosofía, concepción, y prácticas inherentes a este arte marcial. Para empezar, el Judo como deporte y práctica trae consigo desde su fundación, una vía de educación del cuerpo que está en directa relación con la conformación de un sujeto con responsabilidad social y con una formación ética fuerte. La práctica del Judo no solo forma un buen deportista sino también “un buen ser humano”.

La palabra judo se compone de dos caracteres, JU, que significa “gentil, suave”, y DO, que significa “camino”: “El camino de la suavidad”. En otras derivaciones JU también significa “dar” y “flexible”. En la práctica del Judo el estudiante debe ser a su vez suave y flexible, y esto tiene directa relación con la filosofía que fundamenta la práctica de este arte.

Hay dos principios fundamentales en la práctica del Judo que son importantes para este análisis. El primero, jita Kyoei, y el segundo, seiryoku zen-yo. Estos dos principios no hacen parte solamente de la práctica concreta del Judo sino que se convierten en preceptos incorporados para la convivencia y la relación con los otros.

Jita Kyoei se refiere al perfeccionamiento personal y mutuo beneficio y bienestar. El segundo, seiryoku zen yo, es la aplicación del mínimo esfuerzo para la máxima eficiencia. Con relación al primer principio nombrado, la práctica del Judo, según su fundador Jigoro Kano lleva consigo una progresión natural: “de la perfección de sí mismo, a la mejora en las relaciones humanas individuales, a una mejoría de la sociedad en su conjunto”. (Gray, 1993) Kano dice que con la práctica del

Judo uno no solamente acrecienta su estado moral y espiritual sino que también contribuye “a la felicidad de la humanidad y a su desarrollo pacífico y por tanto al bienestar humano”. (Gray, 1993)

En la práctica del Judo, y en general de todas las artes marciales de procedencia asiática existen dos niveles de formación. El primero, relacionado directamente con el aspecto técnico y disciplinar y un segundo nivel que tiene que ver con la formación moral y espiritual del practicante-aprendiz. Estos dos niveles no son espacios separados sino que el proceso de formación de uno y otro nivel son un proceso de “incorporación” de técnicas, preceptos y conceptos que se revelan y se forman reales y vivenciales en la práctica misma. Son procesos que se hacen y se construyen en el cuerpo, de modo que no existe un aprendizaje mental fuera de la práctica sino que todo aquello que llamaríamos “teoría” o “filosofía” se aprehende dentro y en relación a la práctica misma.

La enseñanza del Judo, está llena de ejemplos que conducen al aprendiz a comprender que la práctica y la

adquisición técnica no solamente es un proceso de asimilación de la disciplina como tal sino que al mismo tiempo es un camino de aprendizaje que es aplicable a la vida misma. Por citar un ejemplo, era prohibido colocar “apodos” a los compañeros de la clase, algo muy común en los grupos de jóvenes (sea de una clase de colegio, equipo de un deporte, etc.), puesto que era determinante el respeto y la estima por el otro lo cual empezaba llamando a cada persona por su nombre. En el nivel de la práctica concreta jamás se debía menospreciar la capacidad del otro puesto que cada sujeto tenía la posibilidad de encontrar sus propias maneras y formas de hallar la potencia necesaria para combatir a su oponente, de modo que “ningún enemigo es débil” solo existen niveles distintos, algunos más complejos, de comprensión de uno mismo. En este sentido, el desarrollo técnico del Judo es equivalente al crecimiento personal, mientras uno no sea consciente de sus debilidades y fortalezas y de su capacidad para superar los propios obstáculos y de desarrollar sus habilidades, no es posible hallar las potencias necesarias para vencer al oponente.

Respecto al segundo principio del Judo seiryoku zen-yo, hay importantes aspectos para analizar. El principio de lograr “la máxima eficiencia con el mínimo esfuerzo” es un principio que da forma a procedimientos técnicos como los agarres, las caídas, la manera de golpear y de aproximarse al otro. Para poder lograr la mayor eficiencia con mínimo esfuerzo es necesario usar la fuerza del oponente en su contra, es decir, aprovechar el desbalance del otro para usarla como potencia para producir el ataque, es lo que se denomina también dentro del Judo como flexibilidad, o sea, no usar la fuerza directamente sino más bien dirigirla.

En ésta práctica el logro de este principio requiere estar en atención constante respecto al otro, sus movimientos, la fuerza del ataque, la postura, el modo de atacar, la forma en que utiliza el balance, la manera en que aplica la fuerza en el ataque. Esto es determinante porque se trata de aprender a lograr un estado de relación con otro, muy profunda, de modo que lo que uno hace es producto de la acción del oponente. Si no aprendo a leer al otro y entrar en flujo y conexión con él/ella siempre estaré realizando un esfuerzo mayor del necesario. En ese

sentido, la práctica del Judo enseña a no ir en contra del otro sino a ir con el otro, a entenderlo, leerlo y fluir con él, de modo que yo pueda entrar en su propio ritmo y fluidez para conocer el momento en que su potencia se reduce al máximo y poder aplicar en su desbalance la mayor potencia de mi propia fuerza.

El aporte de este principio en mi posterior práctica dentro del teatro ha sido importante en el sentido de la relación con el otro, de la observación, de la colaboración y contacto, y en últimas en el sentido de saber usar la fuerza-energía sin desgastarse. Al mismo tiempo es un principio de asociación y conexión con el otro y no de disociación. Algo paradójico puesto que en todo caso se trata de una técnica de combate. Como lo explica Jigoro Kano: “Resistir a un oponente más fuerte dará como resultado la derrota, mientras que ajustarse y evadir el ataque causará que éste pierda su balance, su poder se reducirá y podrá ser vencido”. Esto puede ser aplicado a cualquier instancia de poder, y a cualquier oponente dentro o fuera del combate, tanto en la práctica del Judo como en la vida diaria.

En la práctica de un deporte como el Judo, el competidor no puede fiarse únicamente de su fuerza, y destreza, debe aprender a leer al otro. La experiencia que tengo en La práctica del Judo me enseñó la importancia de saber pararme en un lugar, es decir tener conciencia total de mi cuerpo, no solo respecto a la gravedad, si no respecto al espacio y todo lo que me rodea.

La unidad de Aprendizaje. Las Katas

Cuando se entrena Judo, se aprende la técnica a través de las katas¹⁶ que en su traducción literal significa “forma”. Al aprender la “forma” ésta debe incorporarse, para que en el

¹⁶ Kata (型 o 形) (literalmente: "forma") es una palabra japonesa que describe lo que en un inicio se consideró una serie o secuencia de movimientos preestablecidos que se pueden practicar normalmente solo pero también en parejas. Se practica Kata en escuelas tradicionales de Arte Japonés como por ejemplo Kata en "formas teatrales" como el Kabuki y el Noh y en escuelas de "Ceremonia del Té" (chadō), pero se les asocian comúnmente a las Artes Marciales. Los Kata se usan en la mayoría de las Artes Marciales de Japón y Okinawa, tales como aikidō, iaidō, jōdō, judo, jujutsu, kendō y karate. Otras Artes Marciales como el Tai Chi Chuan y el karate coreano o Taekwondo tienen el mismo tipo de entrenamiento, pero para describirlo usan palabras en sus idiomas "Chino" y "Coreano" respectivamente. Tomado de Wikipedia.

momento del combate, cuando las condiciones se den, el cuerpo reaccione y utilice determinada forma para derribar al contrincante. Este es un principio que se comparte en oriente con el teatro, y las Katas (en el caso del Japón), son las unidades mínimas que estructuran la forma de una técnica concreta. En el teatro Noh, por ejemplo, el aprendizaje de las katas para la adquisición de la “forma” es el primer nivel de aprendizaje, pero al mismo tiempo, incorpora la técnica en un nivel de profundidad tal que el individuo-artista la supera, en el sentido en que se olvida de ésta. En este sentido, incorporar, significa hacer cuerpo. En el aprendizaje del Judo ocurre lo mismo. La técnica se olvida para darle paso a la creación.

En el momento del combate que es cuerpo a cuerpo, lo importante no es mi fuerza o agilidad, o flexibilidad, lo más importante es **la renuncia**; olvidarse de la parte técnica, en el sentido de dejar que el cuerpo piense por sí mismo. El cuerpo que se ha entrenado desde la técnica más estricta en la kata y la práctica libre en el randori¹⁷, se entrega al momento y es cuerpo

¹⁷ Espacio físico para la práctica del Judo.

en situación de combate, de tal manera que se lee a sí mismo a través del otro, es decir, que es en el cuerpo del otro en donde surge la respuesta del propio cuerpo.

Este momento del combate es de creación, en el sentido de la total conexión del cuerpo con una situación determinada, que se apoya en el conocimiento incorporado para darle paso a la memoria corporal. El momento de absoluto vacío, donde el pensamiento es acción inconsciente, por estar arraigada en el inconsciente o intuición. “A menudo subestimamos el poder del inconsciente, pero éste es mucho más fértil para las iluminaciones creativas que el consciente. En el inconsciente no existen juicios de autocensura; allí las ideas son libres de recombinarse con otras en esquemas nuevos y asociaciones impredecibles, en una suerte de promiscua fluidez” (Goleman, Kaufman, & Ray, 2000, pág. 28)

Ciertamente el Judoca combate con la lucidez de su inconsciente, porque es allí donde se alberga la técnica sin intervención de la razón, es allí donde se hace cuerpo, se incorpora. El instante en que el Judoca resuelve el combate es

un momento no consiente, es una acción-reacción en el momento justo. De tal manera que sabe lo que se hace después de resuelta la acción. “A este tipo de conocimiento lo llamamos <<intuición>>”¹⁸ “La etapa final es la traducción, es decir, cuando tomas tu idea y la transformas en acción”¹⁹

La comparación que elaboro entre el momento del combate y la creación surge como Una idea en la que El “acto creativo” para el Judo es un asunto de supervivencia, y que igual que en el teatro se apoya fuertemente en una formación previa, en la incorporación de una técnica específica que lo prepara para resolver una situación de riesgo.

Cabe señalar que mi experiencia en el Judo dejó la huella y la pregunta sobre el aprendizaje, que luego en el encuentro con el teatro se manifestó bajo la pregunta por la disciplina en la práctica con el cuerpo. En otras palabras se trata de lograr la incorporación técnica de modo que se adquiera la libertad, es decir la fluidez y respuesta inmediata del cuerpo

en una acción. El Judo y el teatro parten de la necesidad de desentrañar el cuerpo y hacerlo **emerger** como el lugar donde se conoce, donde se aprehende el mundo que nos aparece.

La práctica del Judo determina un proceso de formación holístico en el sentido de que crea una fuerte relación entre cuerpo y mente, así que el entrenamiento de este arte marcial se convertía en un aprendizaje y una educación para la vida. Entrenar significaba desarrollar capacidades físicas, técnicas, educación en el respeto por el otro, tanto el compañero de equipo como el contrincante, por tanto se creaba un ambiente de respeto y reconocimiento del otro.

El judo logra mantener el principio fundamental de la educación de la persona al combinar, gracias a su aspecto relacional, el trabajo sobre uno mismo con el trabajo sobre el compañero (Villamón & Brousse, 2011)

¹⁸ Ibid:29

¹⁹ Ibid:32

Experiencia Artística

La necesidad de continuar con una exploración de mi cuerpo y la corporalidad, ya implantada a través de la práctica del Judo, me llevó a la búsqueda de diversas prácticas físicas como la gimnasia, o el entrenamiento acrobático. Sin embargo, dentro de tales prácticas yo no encontraba una necesidad vital, aquella que me diera la posibilidad de expresar mis inquietudes, de decir a otros lo que “soy yo”. Esta posibilidad me la dio la práctica artística en dos campos: la literatura, a través de mis estudios en la Universidad Nacional, y la práctica teatral.

Desde mi experiencia la práctica artística es una posibilidad para la exploración de las más profundas necesidades, aquellas que no pueden ser dadas sino a través del conocimiento de sí mismo. En ese sentido, la experiencia artística se convirtió en una manera de explorar mis propias capacidades, posibilidades y necesidades vitales. De algún modo de decir y expresar “quién soy yo”. La resolución de la pregunta sobre mí misma sin ser consciente de ello apareció a través de la conciencia de mi propia corporalidad, y del

descubrimiento y construcción de un nuevo cuerpo, extracotidiano, restaurado, pero sobre todo de un “cuerpo creador”.

Con lo anterior, quiero describir y analizar la manera en que se da mi experiencia en el teatro, considerando que cada corporalidad se construye a partir de la propia experiencia de vida.²⁰

Mi primera experiencia con un grupo profesional de teatro se dio con El Teatro del Silencio, grupo de la ciudad de

²⁰ Como se ha dicho anteriormente, el término corporalidad se refiere a la doble dimensión, mental y física que constituye el cuerpo, y que abarca el cuerpo como estructura experiencial vivida y el cuerpo como el contexto o ámbito de los mecanismos cognitivos. Esto lleva a entender que la práctica artística en mi propia experiencia termina por llevarme a momentos donde cuerpo y mente fluyen como totalidad. Es decir, a momentos donde la atención que se logra conseguir a través de la práctica del teatro lleva a, por decirlo de algún modo, a anular el pensamiento y actuar. Esto es debido en parte, a que la técnica del mimo corporal se centra principalmente en la dimensión física, y su punto de partida se origina en el cuerpo-impulsión interior. Es así que corporalidad, se puede entender como la conformación-estructuración de una conducta-comportamiento, que dentro del oficio teatral, está asociada al aprendizaje de técnicas precisas y por tanto a un proceso de transformación del “cuerpo cotidiano” para posibilitar su acción dentro del contexto experiencial creado por la vivencia de la realidad ficcional de la escena.

Bogotá, creado por su director Juan Carlos Agudelo y cuyo centro focal para el desarrollo del actor y la actividad creadora están basados en la técnica desarrollada por Etienne Decroux llamada Mimo Corporal Dramático.²¹

La Antropología Teatral lo ha llamado “cuerpo extra cotidiano”, lo cual tiene que ver con la construcción de una corporalidad que hace posible el acto creador. Ese proceso de construcción de un nuevo cuerpo – cuerpo para la escena, pero que va mucho más allá de la manifestación escénica es lo que yo denomino “Cuerpo Creador”. Más que una condición física, es un estado de percepción, sensibilización y conciencia que hace que el cuerpo construya “presencia”. Tal estado se logra

²¹ Mimo Corporal Dramático. Técnica desarrollada por Etienne Decroux en 1968, Francés que se preocupa por codificar un lenguaje teatral que potencie la expresividad del cuerpo del actor, olvidándose del gesto facial para desbordar ese gesto en un gesto corporal. Esta técnica descompone en cuerpo en unidades de estudio para explorar todas las posibilidades de movimiento en términos de la rotación, la translación y profundidad que estos puedan dar. De ésta manera se entrena con una técnica absolutamente extra-cotidiana, estrictamente codificada, y que requiere ser aprehendida e incorporada para luego crear sobre ese lenguaje, lo que Decroux denominó piezas de repertorio, alegorías de imágenes y situaciones de la vida cotidiana, elaboradas poéticamente desde el trabajo del cuerpo total-gestual.

principalmente, dentro del teatro, a través del entrenamiento corporal, vocal y psico-físico del actor.

En este sentido, la corporalidad que se construye dentro del teatro puede entenderse como un ejercicio para que el cuerpo construya su propia experiencia dentro del mundo vivido dentro de la escena. La experiencia de estar en el mundo, la corporización del mundo, de lo vivido, es lo que constituye la presencia.

La construcción de dicha experiencia es un acto absolutamente corpóreo, en el sentido en que es a través del cuerpo que se puede habitar la escena y es éste quien actúa en reacción a las situaciones, eventos, emociones, relaciones, intenciones, imágenes, impulsos, etc. que se han creado en la escena y que edifican su experiencia dentro del mundo allí creado: presencia = experiencia. Siguiendo, la conceptualización del término experiencia usado en este trabajo, se puede decir que el actor usa la técnica, y toda una serie de procesos para reconstruir, o “restaurar” su conducta, de modo que logró hacer emerger el mundo ficticio, pero real para el

actor, en el que se circunscribe la escena, para reforzar ese proceso de creación y corporización de un universo inscrito en la ficción teatral, el arte y la experiencia artística, a través de sus técnicas, procesos de formación de habilidades precisas entrenamiento de la atención y la percepción; es de cierto modo un medio de conexión más profunda con nosotros mismos, en donde se logra, desde la perspectiva de Huertas:

... experiencia del origen, de retorno a las fuentes, en donde se construye esencialmente el sentido; la vuelta al origen es la vuelta a lo común. Por esto, al ser experiencia de conciencia, la artística es una experiencia de conocimiento, corporal, emocional, simbólica y estética: es una experiencia integral. (Huertas, 2008, pág. 19).

En el caso de mi permanencia en el Teatro del Silencio toda la condición creativa requiere de una técnica básica absolutamente precisa, desarrollada a través de los ejercicios de la técnica del maestro Etienne Decroux. El cuerpo debe adquirir las bases técnicas a través de la incorporación de una gramática

del movimiento que exige necesariamente un entrenamiento cotidiano. Esto es relativamente igual para la práctica teatral en general, pero el caso del Mimo Corporal Dramático se puede equiparar a las técnicas orientales del teatro en el modo como se enseña y aprende. En un teatro con una técnica como la del Mimo Corporal Dramático, y con el proceso que se da para el aprendizaje de ésta, el eje central de todo el hecho escénico está puesto sobre el cuerpo y es a través de éste que se construyen todas las relaciones de sentido y de expresión.

Un proceso de “incorporación”, como es el caso de mi aprendizaje en la técnica de Mimo Corporal Dramático es necesario para posibilitar la fluidez, seguridad, y libertad necesarias para crear. Literalmente se trata de la construcción de un “segundo cuerpo”, Decroux explica la relevancia del aprendizaje de la técnica en la entrevista que le hace su discípulo Tomas Leabhart (1978), a propósito del cumpleaños número 80 de su maestro:

En nuestra escuela, el acento está en el espíritu geométrico. ...El espíritu geométrico a menudo se

confunde con el espíritu científico. ¿Qué es la ciencia y qué es el arte? El arte es para contar impresiones. Con la ciencia hay fuerzas exteriores que respetamos, que para todos nosotros es la misma. Una circunferencia de un hombre que ha dormido mal es el mismo que el de un hombre que ha dormido bien. Es necesario, en nuestro arte de tener ambos valores - el espíritu geométrico y la delicadeza poética. ... el estudiante debe aprender acerca de su cuerpo: ¿qué es la derecha, izquierda, vertical, una línea recta, horizontal, lo que es la cabeza y la pierna? El estudiante debe empezar a pensar en su cuerpo como una escala, que el cuerpo desplaza el espacio y se desplaza en el espacio (pág. 60)

Es así como la primera etapa llamada aprendizaje técnico, es primordial para que “el espíritu geométrico”, la exactitud de la técnica, exista sin ninguna intención de expresión, no se trabajan los problemas asociados comúnmente a la actuación ni existe un espacio concreto para la creación. Todo el trabajo se concentra en el aprendizaje formal de la técnica: *incorporar los principios de la técnica* en el cuerpo,

incorporar la técnica, el lenguaje implícito en ésta de modo que se convierta en el medio-instrumento de comunicación. El cuerpo para alcanzar lo que yo llamo “**cuerpo técnico**”, es decir, un lenguaje que se inscribe en el cuerpo como una segunda naturaleza y a través del cual logra comunicarse y establecer una nueva lógica de pensamiento y acción. **El cuerpo técnico** es el soporte oculto que lleva consigo el actor, ese soporte que se edifica a través de los ejercicios, que en el caso del Mimo Corporal Dramático, están codificados, ya que E. Decroux fragmento minuciosamente el cuerpo, (cabeza, cuello, busto, tronco, cadera, piernas, brazos manos) e investigo todas las posibilidades de movimiento de cada parte sin que se involucraran las demás, y desarrollo a partir de éste principio una serie de ejercicios, que son la base técnica.

El “Cuerpo Técnico” es el cuerpo invisible, que solo se revela en el momento de la creación, no como una forma, en palabras de E. Barba “un amuleto de memoria”:

Los ejercicios semejan amuletos que el actor lleva, no para exhibirlos sino para extraer determinada calidad de energía de la cual se desarrolla lentamente un segundo

sistema nervioso. Un ejercicio está hecho de memoria, memoria del cuerpo. Un ejercicio se vuelve memoria que acciona a través de todo el cuerpo. (Barba, 2002, pág. 100)

Durante esta fase de aprendizaje se va comprendiendo una aproximación a la actuación que es netamente física y corporal, es el cuerpo el centro y el medio de todas las operaciones expresivas y situaciones dramáticas. Para poder llegar al nivel de la expresión se hace necesaria la incorporación de la técnica, que en el caso de la técnica de Decroux apunta a construir corporalmente un cuerpo tridimensional. Para Etienne Decroux el creador de la técnica de Mimo Corporal, "el mimo es hermano del dibujo, la escultura, la pintura y la música. El peligro del mimo precisamente está en convertirse en un género verbal"²².

Todo proceso psicológico para la construcción del personaje o para la estructuración de la historia dentro de las

"circunstancias dadas", es cedido al plano netamente corporal. "Es el cuerpo el que debe pagar, es el cuerpo el que cuenta, prueba y sufre. Cuando el cuerpo se pone de pie, es la humanidad entera que se levanta" (Leabhart, 1978, pág. 63) . Es en el cuerpo donde aparece el personaje, es a través de sus impulsos, de la construcción de la forma precisa, el ritmo vinculado a ésta, sus dinamismos, donde se halla el personaje y la historia.

Ahora bien, durante todo este aprendizaje de la técnica básica, los actores han permanecido aprendiendo de manera individual y en relación a su propio cuerpo. A medida que se logra aprender la técnica la capacidad de cada actor es más precisa para accionar con mayor libertad dentro del lenguaje del Mimo Corporal Dramático.

Solamente hasta el momento en que el cuerpo ha adquirido una cierta precisión sobre la técnica corporal el trabajo se orienta a la creación de relaciones o a la interacción con otros cuerpos. Una vez lograda la precisión, o el aprendizaje de la técnica, es decir el proceso de incorporarla (hacerla

²² Ver Etienne Decroux "Palabras sobre el mimo". Ediciones el Milagro, 2000

cuerpo), se inicia una fase de aplicación técnica dentro de ejercicios creativos, asociados a situaciones, o partituras de acción con intenciones e imágenes precisas, y por último, se llega al nivel donde la conciencia de la técnica se sobrepasa y el cuerpo es capaz de actuar de manera libre para crear acciones y partituras dentro de contextos determinados, y también entrar en relación con otros cuerpos en la escena. Esta etapa, llamada dentro del aprendizaje del Mímo Corporal, como **composición** es en la que se logra entrar al proceso final y determinante del oficio, es decir a la etapa de la creación.

Al respecto conviene decir que El “Cuerpo Creador”, es lo visible del “Cuerpo Técnico”, en palabras de E. Decroux, necesitamos “el espíritu geométrico”, para dar vida a “la delicadeza poética”, en la precisión de nuestra técnica, está la libertad creativa.

*Experiencia Académica
La Reeducción Del Cuerpo.*

Hasta ahora he descrito mi experiencia corporal, que la asocio con mi educación, fuera del ámbito escolar y académico; sin embargo es a partir de éstos dos espacios donde la reflexión sobre la educación artística, desde la perspectiva del teatro, toma mayor relevancia, ya que por una parte, el ámbito escolar es a mi modo de ver el pilar de nuestra educación, ya que es en los años de vida que pasamos en el colegio, donde comenzamos a descubrir quiénes somos. Y por otro lado es en la academia, en la Licenciatura de Artes Escénicas de la UPN, donde el interés por la educación y mi formación académica como docente, se conjugan para plantar el interrogante por el Cuerpo, dentro de la educación escolar.

Desde niños ingresamos a instituciones de educación de muy diversa índole. En general niños y jóvenes en la actualidad, y en mi época de estudiante, encuentran en la escuela la única educación a la que pueden acceder puesto que son tantas las ocupaciones de los padres que educar a sus hijos es algo que se “delega” a los colegios e instituciones educativas.

Las escuelas cumplen un papel fundamental en la construcción de los cuerpos/corporalidades dentro de nuestra sociedad actual. Éste es un tópico para analizar, debido a que las instituciones educativas bajo esquemas de comportamiento y conducta moldean los cuerpos de los estudiantes, reproduciendo así lógicas de comportamiento determinadas, de acuerdo a las estructuras que se reproducen en la sociedad en la que se encuentran.

“Delegar” es un tema de responsabilidad. Hoy en día es claro que “(...) los colegios-escuelas no solamente educan las ávidas mentes de los estudiantes sino que están muy implicados en el monitoreo y en dar forma a los cuerpos de los jóvenes” (Shilling, 2005).

El sociólogo francés Pierre Bourdieu ha estudiado el tema argumentando que “las escuelas están envueltas en la producción de formas particulares de producción de control corporal y de expresión las cuales pueden servir para obtener de

los niños y adultos formas de consentimiento que la mente podría de otra manera refutar”²³.

En mi caso, yo estudié la básica primaria en un colegio de corte religioso y el bachillerato en el colegio Cafam, institución de carácter privado. En esta lógica, mi experiencia académica representa en un primer sentido un espacio de reeducación y concienciación del cuerpo y por otro, un espacio de liberación; pero al mismo tiempo me permite generar algunas críticas a partir de mi experiencia en la Licenciatura en Artes Escénicas; miradas críticas que subrayan la importancia de una carrera como ésta y del papel central del cuerpo (estudio, práctica, análisis, reflexión) como eje de construcción curricular, conceptual, y aún misional, poniendo de presente que nuestra experiencia de vida es inevitablemente mediada a través de nuestros cuerpos. Como Goffman²⁴ lo ha mostrado, nuestra habilidad para intervenir en la vida social es dependiente del direccionamiento de nuestros cuerpos a través del tiempo y el

²³ *Ibíd.* Pág.19

²⁴ Ervin Goffman, sociólogo que ha trabajado las relaciones sociales como teatralidad o construcción de roles sociales principalmente en su texto la presentación de la persona en la vida cotidiana.

espacio. En otras palabras, nosotros tenemos cuerpos y actuamos con nuestros cuerpos. Nuestras experiencias diarias de la vida – estudiar en la escuela, trabajar en una oficina, cocinar, comer, viajar al lugar de trabajo (...) - están inextricablemente ligadas con el manejo y experiencia de nuestros propios cuerpos y los de los otros²⁵”. El cuerpo es, participa y se modifica de acuerdo a su contexto material y/o cultural. Todas las actividades y todos los medios de constituir la experiencia en el mundo atraviesan indefectiblemente el cuerpo. Marcel Mauss en el año 1934 dice: “las culturas tienen específicas “técnicas del cuerpo” las cuales proveen a sus miembros con identidades, gobiernan la infancia, la adolescencia y la vejez, y mantienen e informan actividades tales como descansar, hablar y caminar”. (Mauss 1973 en Shilling, 2005, Pág. 20).

La reflexión que hago de mi experiencia académica desde mis estudios en la Licenciatura de Artes Escénicas se apoya en el hecho de que para mí este espacio está asociado a una mirada crítica de la construcción social o escolar de los

cuerpos de los estudiantes, de modo que, se constituye en un lugar para la reeducación del cuerpo.

Esta reeducación del cuerpo se inicia en el primer semestre y se construye a partir de la conciencia corporal, tanto en el nivel fisiológico-físico, como en el nivel de la conciencia profunda, es decir en el nivel interior, psíquico-psicológico. La conciencia corporal trae consigo elementos básicos como la postura, el impulso, la energía, la relación columna-cabeza, la conciencia del centro del cuerpo. Hacer conciencia,- y en este tema se centran los 2 primeros años de la Licenciatura-, quiere decir restablecer el lugar donde el cuerpo se siente cómodo consigo mismo, es decir recuperar la armonía, la naturaleza corporal, la sensibilidad, la centralidad, la integralidad del cuerpo. Por otro lado, conciencia significa posibilitar al cuerpo para tocar las más profundas fibras, es decir, para recuperar la memoria. El logro de la conciencia a través de la recuperación del cuerpo y de su libertad, es decir de su estado de posibilidad. El impulso, que tanto se trabaja en el ejercicio de “las

²⁵ *Ibíd.* Pág. 20

paralelas”²⁶, es un modo de apropiar la potencia que vincula la acción corporal con la experiencia del mundo. Al mismo tiempo las paralelas son un ejercicio para hablar de la propia experiencia desde la corporalidad. En otros espacios de enseñanza tales como cuerpo y voz el proceso apunta a un objetivo similar: despertar de la conciencia, recuperar la pulsión vital del cuerpo.

Siempre existe un espacio de creación pero en el primer año es lo más limitado posible y se enfoca a la conciencia corporal y a comprender técnicamente los principios de la actuación. En mi experiencia es a partir del tercer semestre donde comienza un enfrentamiento más preciso hacia los procesos creativos. En tercero y cuarto semestres se realizaba un montaje de escenas y se trabajaba un entrenamiento basado en las experiencias, prácticas y teorías de 4 directores: Stanislavski,

²⁶ Las “paralelas” es un ejercicio que utiliza dos palos situados en paralelo, y con los cuales se divide el espacio en tres: antes de la primera vara (punto cero), en medio de las dos varas (punto medio) y después de las dos varas (punto de explosión). Se puede entender como, impulso-desarrollo y expresión total de la acción. Las paralelas constriñen la libertad de movimiento, y exigen precisión de movimiento, disociación (al estar el cuerpo situado en dos niveles), y conciencia del cuerpo.

Meyerhold, Grotowski y Barba. Se dividían en grupos de trabajo y cada grupo trabajaba durante todo un año la escena y el entrenamiento siguiendo la lógica de trabajo del director escogido. Mi interés aquí no es explicar en detalle la asignatura sino analizar el proceso creativo en relación a mi experiencia.

Al entrar a construir las escenas y el entrenamiento el trabajo ya se separa del nivel técnico y entra en el nivel del proceso creativo. El trabajo creativo como experiencia se convierte en la posibilidad de enfrentarse a las propias preguntas, obstáculos, miedos, intenciones, objetivos. En ese sentido el cuerpo habla sobre sí mismo y empieza a descubrir niveles más profundos. El cuerpo/estudiante comienza a reencontrarse, a hacer memoria como lo expresa Grotowski. El docente sirve como guía y colaborador, ayuda a profundizar y a encontrar el camino hacia el descubrimiento de la propia corporalidad.

El proceso de creación es un espacio de definición de sí mismo y más que todo un espacio de liberación, entendiendo

por esta palabra: sinceridad, memoria, organicidad, precisión y fluidez.

Algo que quiero destacar es como la experiencia de la creación construye un cuerpo (creador) que en últimas se convierte en un espacio de re-conocimiento de uno mismo, en una experiencia de liberación al provocar que el cuerpo total se manifieste a través de los hilos que sujetan más profundamente su experiencia y su ser. Este acontecimiento que surge de la experiencia creadora, permite que el cuerpo se “encarne” logre vivir y percibir el universo ficticio creado por el teatro como un acontecimiento único y presente.

Para lograr esto se requiere redoblar la in-tensidad corporal (percepción, sensación, sensibilidad, emoción, fisicalidad) lo que permite que el cuerpo acceda natural y orgánicamente a esta experiencia-realidad que se edifica a través de las relaciones de los cuerpos allí presentes.

Francisco Varela (2000) desde su perspectiva Neurofenomenológica asevera que el conocimiento se da por un

proceso de encarnación, es decir, que el mundo percibido no existe de antemano sino que se construye en la relación del cuerpo, con el ambiente. EL cuerpo no está separado del mundo ni al contrario, y la percepción se da a partir de la forma en que el sujeto que percibe está encarnado (pág. 227). En otras palabras, lo percibido se da en la medida en que la realidad se hace cuerpo.

Para mí, el proceso de vivir un nuevo cuerpo para la escena se convierte (usando el concepto de encarnación de Varela) en una re-encarnación.

Hasta ahora pareciera que la experiencia de la creación es igual tanto dentro del espacio académico (licenciatura) como dentro del espacio-acontecimiento que yo denomino experiencia artística.

Como lo expresa Fernando Varela “(...) el mundo no está predeterminado, “es esta estructura – la forma en que el sujeto que percibe está encarnado- la que determina los modos de acción posibles del que percibe y cómo éste puede ser

moldeado por acontecimientos ambientales” (Varela F. , 2000, pág. 227).

La diferencia fundamental entre estas dos experiencias, está en “los modos de acción posibles”, determinados por el lugar en el que se sitúa el que percibe. Dentro de la experiencia artística, la relación con los otros, incluyendo el director, (si hay tal) se da en una lógica de pares. El objeto del aprendizaje, o de la estructuración-conformación de un cuerpo no está ligado a la educación para la adquisición de saberes, sino para la disposición de una conducta apropiada que permita el acto creativo. Aunque en la experiencia artística y en la académica se puede presentar el mismo objetivo, es decir, direccionado al momento de la creación, en el primero la creación es el aprendizaje en sí mismo. En la segunda instancia, la creación es concluyente mientras devenga en lógicas que constituyan experiencias para la enseñanza y la educación. El acto creador es un medio para aprehender principios pedagógicos (en el caso de la licenciatura que yo realicé).

De esta segunda instancia de experiencia, la aprehensión de conceptos, didácticas y lógicas de enseñanza son lo que determinan la preparación para desempeñar competentemente la tarea docente. A mi modo de ver, si se parte de una lógica que entienda la experiencia, y los procesos de conocimiento ligados e inseparables del cuerpo, como se ha expresado aquí, la creación y los procesos anteriores que conllevan a ésta, (aprendizaje de la técnica, conciencia corporal, desarrollo de la atención y la percepción, etc.) se conformarían como el eje pedagógico relacional y sistema complejo de procesos pedagógicos encarnados.

Mi crítica a la experiencia académica, se funda precisamente en que la separación de los espacios de creación o aprendizaje técnico, del componente pedagógico, terminan por determinar una lógica dualista, donde el cuerpo actúa y la mente analiza en instancias separadas, pero no se opera hacia la unicidad cuerpo-mente y con ello a concebir procesos de pedagogía del Cuerpo.

Experiencia Docente

Para esta parte, práctica docente, la descripción se basará en una experiencia particular:

En el año 2008 inicié un trabajo de formación que llamé “Taller de Teatro”, el cual tuvo lugar en Ciudad Bolívar, con jóvenes entre los 10 y 15 años, como parte de un programa de Responsabilidad Social de una empresa privada. Me encontré con un grupo de jóvenes que llevaban dos años tomando clases de teatro. Encontré un grupo de adolescentes comprometidos con la clase de teatro, un factor importante, su decisión de estar allí, que aproveche para ir más allá del formato de “clase de teatro” donde lo importante es obtener un producto artístico, sin detenerse en el proceso de los jóvenes y sus preguntas o necesidades.

Teniendo a favor el deseo y el gusto de los jóvenes por estar allí, me planteé una premisa de trabajo, teniendo en cuenta el contexto social de la localidad:²⁷ *Educar a los jóvenes en el*

²⁷ Ciudad Bolívar en una de las localidades con más índice de violencia en Bogotá.

*respeto, la convivencia y una nueva metodología de trabajo que ahora defino como **libertad con respeto**.*

Es así como desde nuestro deseo de hacer teatro, se plantearon premisas para desarrollar cada uno de los encuentros: - respetar el trabajo y las propuestas del otro. - trabajar con compromiso y desarrollar un proceso de aprendizaje en el que todos aportáramos y todos recibiéramos. Ya no era una clase de teatro “para aprender a actuar”, para montar una obra y aprovechar a los más destacados y obtener un buen resultado, era un encuentro personal y con los otros a partir del teatro.

El trabajo lo iniciamos con una pregunta ¿Quién soy yo? Para saber más acerca del entorno/barrio, contexto familiar, a través de la experiencia de los otros y de la propia. Recuperamos el valor de la experiencia vivida a través de la autobiografía, y ese fue nuestro material de inicio para escribir desde la acción y no desde la palabra, nuestra obra de teatro, ya que en el proceso en todas las sesiones ellos debían proponer el tema de la obra, las escenas, los personajes, siempre desde la improvisación.

Para construir nuestra obra de teatro, acordamos unas premisas fundamentales:

1. El montaje debería surgir de las iniciativas de todos los participantes a partir de una pregunta de investigación en relación al contexto social y al entorno de los participantes: ¿Quién Soy? Y ¿qué puedo hacer para hacer de mi entorno, un mejor lugar para convivir?
2. Deberíamos traer memorias, recuerdos, imágenes, escritos acerca de nuestras vivencias que respondieran a la pregunta formulada.
3. A partir de esos materiales deberíamos desarrollar improvisaciones, juegos, desarrollar partituras grupales que estuvieran directamente involucradas con el material de investigación.
4. Siempre trabajaríamos un espacio de entrenamiento enfocado en el desarrollo de nuestra conciencia física y corporal y por tanto en el conocimiento de nosotros y de los otros.
5. La obra que desarrolláramos era una forma de contarle a todos acerca de nuestras propias experiencias y por tanto de nuestras inquietudes y de los problemas del medio que habitamos. El título de la obra surgió como una forma de expresar nuestra posición frente al medio, de seres activos y capaces de transformarlo: “Ciro El Grande”.
6. Todo el desarrollo de la obra se haría a partir de elementos físicos-corporales y no de la representación de un texto. Iniciamos a partir del desarrollo de acciones físicas cotidianas que nos sirvieron como material de base y las cuales retomamos para usarlas dentro del contexto de la obra.
7. Lo que más nos importaba era lo que sucedía y surgía durante el proceso y no el resultado final.
8. Todos estábamos aquí para aprender. Yo no era la profesora sino otro pasajero más que se subía al tren en que todos viajaríamos juntos.

Cabe señalar que en nuestro proceso de redescubrimos a partir del teatro, construimos una obra de teatro. “Ciro el Grande”, como resultado y no el fin de este. Por todo lo descrito anteriormente, es que encuentro que en esta experiencia en particular, se empiezan a plantear posibles estrategias para desentrañar del teatro mismo una pedagogía que reflexione por la enseñanza de esta práctica artística, no a partir de modelos pre-establecidos, sino a partir de preguntas y de una “actitud fenomenológica” frente a la experiencia del artista que enseña y/o estudia el teatro en un contexto académico.

Reflexión General A Los Pilares De Mi Educación.

La experiencia teatral se hace con, por medio y a través del cuerpo. Como se desentraña en las tres descripciones de mi experiencia de ser cuerpo, el entrenamiento del cuerpo a través de técnicas codificadas de teatro (e incluso técnicas corporales como el Judo), despierta la conciencia corporal, centra y armoniza el cuerpo, lo hace más dúctil y sensible. Crear un rol, un personaje y representar una escena o una obra es un proceso

de memoria, puesto que no hay posibilidad de crear sino a partir del conocimiento inmerso en el cuerpo, de la propia experiencia que se instala en el corazón, en los dedos, en las rodillas, en la columna, en el estómago. Como lo dice Richard Schechner, teórico y director norteamericano creador de los estudios del performance, el cuerpo no es un instrumento, yo soy mi cuerpo, en otras palabras, el cuerpo no es un objeto fuera de mí al que pueda observar y analizar, el cuerpo es el resumen y síntesis de mi experiencia, es el medio para ser y estar en el mundo, es el medio/sujeto de relación e interacción, es yo-sujeto/cuerpo.

Ahora bien, el hecho de asumir un proceso pedagógico que involucre el teatro, como el que se describe en la experiencia pedagógica, es ya una forma de hablar acerca de nuestra propia experiencia, de una experiencia individual, posibilitada a través de las herramientas del teatro que use para desarrollar, “el taller de Teatro” y de desarrollar procesos de conocimiento experiencial y conciencia corporal: a) el entrenamiento corporal con ejercicios desarrollados desde el teatro ;b) la creación colectiva como propuesta de construcción sobre la escena; c)la improvisación como medio de desentrañar

intereses personales para aportar al proceso creativo; d) la comunicación con los otros. Ésta apuesta de asumir una perspectiva de La Educación Artística, desde la enseñanza del teatro como proceso experiencial es abordar el conocimiento como un proceso activo que surge del sujeto y lo atraviesa, y al mismo tiempo que se construye entre sujetos que reconocen su corporalidad como la experiencia de ser, hacer y estar.

Ahora bien privilegiar el conocimiento experiencial, es decir, aquel surgido de la encarnación, o de la emergencia del acontecimiento corporal y poner de relieve la experiencia vivida dentro del aprendizaje es una forma de educación del sujeto, de dar sentido y valor a cada individuo como único y al mismo tiempo como igual.

La educación nos construye como seres en el mundo y por tanto debemos hacer lo posible para que esa construcción no termine por negar lo que somos y lo que vivimos. El teatro es un medio de inmensas posibilidades para reconstruir los cuerpos y con ello crear la conciencia de que educarlos es un acto político, en el sentido en que lo expresa Paulo Freire (1996),

“(…) la educación verdadera, es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.” (pág. 7)

Aquí he de referirme también al hecho que dentro de la descripción de mi “experiencia de ser cuerpo”, en los tres momentos descritos, artístico, académico, docente y el judo como pilar de mi educación corporal, se desprenden dimensiones del cuerpo, a las que he llamado, “Cuerpo Creador” y “Cuerpo Técnico”.

Habría que añadir a estas dimensiones, dos más que se desprenden de la totalidad de las experiencias, una primera que se gesta en el Judo, a través de una práctica corporal, que entiende el cuerpo como unidad, donde mente es cuerpo y viceversa, o una “mente encarnada” en términos F. Varela, como se explicó en el capítulo Uno, a la que llamo “Cuerpo Total”. Una cuarta dimensión aparece en ésta reflexión al encontrar, en el Judo, en el teatro, en la docencia, esa imprescindible relación con el otro; a pesar de que cada uno de estos ámbitos de la experiencia trabajan con la individualidad

del sujeto, lo hacen también, a partir del encuentro con el otro, y esta relación es a la que llamo “Cuerpo Relacional”.

Tenemos en consecuencia de esta reflexión unas dimensiones del cuerpo, que pueden esbozar principios para pensar lo que podría llamarse una Pedagogía del Cuerpo, que trataré de explicar en el próximo capítulo, para reflexionar sobre éstas dimensiones de una experiencia corporal a la luz de teorías del teatro y el performance, teorías de la cognición, entre otros, en términos de la relación cuerpo-teatro-pedagogía, que se ha establecido hasta ahora a lo largo de este capítulo.

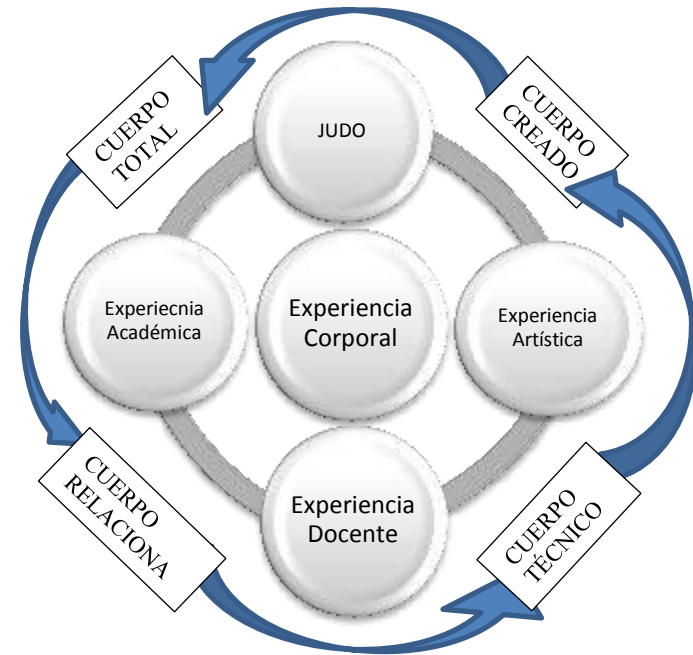


ILUSTRACIÓN 2 DIMENSIONES DE UNA EXPERIENCIA CORPORAL

CAPITULO III

Aproximaciones A La Fundamentación Para La Pedagogía Del Cuerpo.

Del capítulo anterior se desprenden dos temas importantes, que se pueden analizar como camino para construir lo que hasta ahora he llamado una Pedagogía del Cuerpo. El primer tema son las dimensiones del cuerpo que emergieron de la descripción de mi experiencia: Cuerpo Relacional, Cuerpo Técnico, Cuerpo Total, Cuerpo Creador; el segundo tema es la relación Cuerpo-Teatro-Pedagogía.

En este capítulo titulado Aproximaciones a la Fundamentación de una Pedagogía del Cuerpo, se tomarán como base, los dos temas mencionados, articulados en el escrito de la siguiente manera: la relación Cuerpo-Teatro-Pedagogía, será el piso sobre el cuál, las dimensiones del cuerpo, serán descritas, desde la experiencia de la autora en permanente diálogo con otras experiencias en artes, (brevemente

recopiladas, de artistas investigadores en Educación Artística, encontradas en la investigación de fuentes y referentes teórico).

Continuando con la descripción “fenomenológica” (a falta de otro término) como herramienta metodológica, comenzaré el análisis, desde la teoría sobre el oficio del teatro, en forma comparable a la manera en que Francisco Varela la define como ángulo metodológico para lo que él llama en su Neurofenomenología, “una pragmática en primera persona”, “es decir, lo que se experimenta directamente, y no como hecho de observación externa”. (Varela, El Fenómeno de La Vida, 2000).

En el texto “Un director se prepara” -de la directora de teatro norteamericana Anne Boggart y creadora de la técnica de entrenamiento llamada View Points- establece una división de siete categorías, con las cuales explica el arte del director (Bogart, 2001)

Las categorías que establece tienen dos características, por un lado, todas surgen de su propia experiencia dentro del oficio, y es a través del recuento de ésta que la autora construye su reflexión acerca de la dirección. En segundo lugar, las

categorías, son construidas a partir de su relación corporal y activa con su propio hacer. Las categorías son: memoria, violencia, erotismo, terror, estereotipo, vergüenza y resistencia. La explicación de cada una de las categorías surge de la descripción de su propia experiencia dentro del teatro y fuera de éste pasando por su infancia, su juventud, y su carrera profesional.

¿Qué es lo que mi cuerpo recuerda? Se pregunta la autora del libro. La directora a través de un recuento de su experiencia resuelve diciendo: “el acto de la memoria es un acto físico y yace en el corazón del arte del teatro. Si el teatro fuera un verbo, éste sería “recordar”. “Yo pienso que cultura es experiencia compartida”. (Bogart, 2001)

El ejemplo del libro de Anne Bogart lo uso como introducción a algunos de los puntos a que hace referencia este capítulo de la monografía: La experiencia como conocimiento, el conocimiento sujeto a la corporalidad o conocimiento incorporado, y por último, el cuerpo en diálogo. A partir de aquí se enmarca lo que yo llamo “dimensión pedagógica del cuerpo”, en el sentido de que la experiencia sujeta a la

corporalidad es en sí misma “pedagogía incorporada”, es decir que todo aquello que aprendemos y aprehendemos está sujeto a la experiencia y relación corporal de cada individuo con el mundo y los otros que lo habitan de tal manera que no existe conocimiento alguno que esté separado de nuestra experiencia como cuerpos y seres corpóreos que se relacionan y hacen parte del mundo.

Para hablar acerca de cómo el cuerpo posee en sí mismo una dimensión pedagógica voy a retomar las dimensiones que se plantearon en el capítulo anterior en relación a mi experiencia: Cuerpo Creador, Cuerpo Técnico, Cuerpo Relacional, Cuerpo Total; apoyándome en las tesis del Neurofenomenólogo chileno Francisco Varela , las utilizaré dentro de un cuerpo teórico vinculado principalmente al teatro, con el fin de establecer la relación entre la dimensión corporal sustentada principalmente en perspectivas fenomenológicas, la dimensión pedagógica con un enfoque corporal, y la dimensión que se da en torno a la práctica y el acontecimiento teatral. De esta manera, podré situar el aspecto disciplinar del teatro en relación a los ejes pedagógico y corporal que han sido

desarrollados hasta el momento. La relación Cuerpo-Teatro-Pedagogía.

*El Teatro Como Experiencia Corporal De Conocimiento:
Cuerpo, Teatro Y Pedagogía*

El capítulo anterior nos arrojó preguntas específicas para comenzar a abordar el problema del teatro como experiencia gnoseológica: 1 ¿cómo percibimos el mundo desde el teatro? 2 ¿cómo nos hacemos conscientes de nuestro cuerpo que ésta inmerso en el mundo? 3 ¿cómo al entrar en contacto con el mundo desde el arte, y en este caso, el teatro? ¿Cómo aprehender nuestra corporalidad como un vehículo de conocimiento?

El Cuerpo Relacional

A este propósito usaré las teorías de Varela, para analizar lo que he llamado a partir de la experiencia, la dimensión relacional, como eje constitutivo para comprender el

cuerpo en su fundamento pedagógico. Con dimensión relacional quiero decir su condición de existir en interacción con otros, y de constituir el conocimiento en términos de esa relación. Este aspecto está asociado con el Tercer punto clave de la Cognición, del trabajo de Varela, la “intersubjetividad”. El Neurobiólogo no se pregunta si existe relación entre las “mentes” sino su pregunta es, cómo fue que llegamos a la idea de que somos tan distintos y que estamos tan separados, (Varela, El Fenómeno de La Vida, 2000, pág. 249), algo que para algunos de nosotros parecía la única posibilidad: el sujeto individual y aislado, en cuanto incapaz de entrar en conexión con otra mente.

La investigación de Varela nos dice:

“Las ciencias cognitivas y del cerebro siempre han considerado que la mente está alojada en el cerebro, y, por lo tanto, que la mente del otro es impenetrable y opaca. Se considera que cualquier violación de esta separación espacial nos remite a algún tipo de energía psíquica que es necesario evitar. Pues bien, las últimas investigaciones en ciencia cognitiva nos muestran claramente que la individualidad y la intersubjetividad no se oponen, sino que son necesariamente

complementarias”. (Varela, *El Fenómeno de La Vida*, 2000, pág. 249)

El teatro y las artes, aún conservan memorias y tradiciones que han podido dar espacio a prácticas que ponen en acción lo que subraya la cita mencionada. En el teatro, creemos y practicamos la lectura del otro, la conexión entre mentes, la interacción real entre cuerpos. El crear conexiones y relaciones entre los cuerpos es un elemento fundamental del arte del actor puesto que el teatro se construye con otros y en relación a otros y alcanzar un nivel de conexión profundo con los otros de la escena y con el público hace parte fundamental del oficio del actor.

Más adelante el autor profundiza sobre este aspecto, que yo llamo relacional, del cuerpo-mente:

“La cualidad primordial o pre-verbal del afecto la vuelve inseparable de la presencia de los otros (...) Para comprender por qué esto ocurre así, hay que centrarse en los correlatos corporales del afecto, los que no

solamente aparecen como conductas externas, sino también como directamente sentidas, como parte de nuestro cuerpo vivido. Este aspecto de nuestro cuerpo vivido desempeña un papel decisivo en la forma en que aprehendo al Otro, no como una cosa, sino como otra subjetividad semejante a la mía, un alter ego. Es a través del cuerpo que establezco un vínculo con el otro, primero como organismo semejante al mío, pero también percibido como presencia encarnada, lugar y medio de un campo experiencial. Esta doble dimensión del cuerpo (orgánico/vivido) es un aspecto esencial de la empatía, el camino real para acceder a la vida social consiente, más allá de la simple interacción, como intersubjetividad fundamental” (Varela, *El Fenómeno de La Vida*, 2000, pág. 252).

¿Y acaso este aspecto de interacción real, o “intersubjetividad fundamental”, no es un aspecto primordial del teatro? El trabajo de conciencia y sensibilización corporal se dirige al logro de relaciones y vínculos estrechos con el otro. Ese nivel de relacionamiento se da en términos de los correlatos corporales, y por supuesto también en términos de relaciones

kinestésicas, energéticas, orgánicas, biológicas, en últimas corporales.

Para Grotowski, por ejemplo, su investigación y búsqueda tiene que ver con lograr que los actores o “hacedores” (como los llamó en su último trabajo que denominó “El Arte como Vehículo”) logren una verdadera conexión entre ellos y consigo mismos. Al mismo tiempo, y muy en relación con lo expuesto, “Grotowski, explora las posibilidades de la expresión artística como un medio de aproximación a la experiencia inefable y al logro de una conexión real y profunda” (Wolford, 1996).

Gran cantidad de ejercicios usados para la enseñanza del teatro tienen que ver con un proceso de sensibilización y conciencia corporal que hacen que la persona sea más consciente de su cuerpo para poder interaccionar-relacionar con los Otros. El teatro siempre ha sido concebido como un espacio de relaciones tanto entre personajes, como entre los actores que los crean. El teatro nunca es un espacio individual, siempre se

construye para otros, y el trabajo de un director tiene que ver con la fabricación del tejido relaciones

Las concepciones del teatro, y las aproximaciones técnicas que tratan el proceso creador del actor han ido excavando también los problemas citados: el problema del dualismo cuerpo mente, y la concientización de la encarnación de la mente, el problema de la conexión-interacción-intersubjetividad con el otro, y el problema de la corporalidad, la emoción, la sensibilidad y el afecto como antecesores de la Razón, y sujetos a la corporalización, incorporación del conocimiento y la experiencia. Cada vez más, (por el desarrollo teórico y científico-filosófico, como por el surgimiento de perspectivas distintas dentro del mismo desarrollo del teatro), el cuerpo es visto como el eje primordial del trabajo del actor.

El ensayo de Varela nos abre panoramas distintos de la concepción de la mente, que por un lado no se sitúan en términos del dualismo cuerpo-mente, y que subrayan la necesidad fundamental del cuerpo en el conocer. Estas aproximaciones contienen la necesidad de una profunda y radical transformación de la educación y la pedagogía. El hecho

de que se verifiquen a través de la lente del científico nociones radicalmente opuestas a lo que estamos acostumbrados, abre con peso, una posibilidad para cambiar la mirada desde la cual se ha construido la pedagogía.

Vemos como el teatro (y su dimensión corporal) puede cumplir un papel principal en las nuevas propuestas educativas, y en otros espacios, que den valor a la necesidad del cuerpo dentro de la escuela. El teatro refuerza una dimensión más humana de relación con los otros, además de concretar un espacio de encuentro libre y honesto con nuestra experiencia de ser cuerpo.

El Cuerpo Técnico

En mi proceso de aprendizaje del teatro, como se describió en la experiencia artística, es necesario una construcción corporal que constituya, lo que yo llamo el “esqueleto” que sostiene el cuerpo creativo, en éste caso particular la Técnica de Mímo Corporal Dramático

complementado por otras fuentes de diversas técnicas de entrenamiento del actor que han sido, la base en mi proceso creativo.

En este proceso de aprendizaje se construye un comportamiento que debe ser corporalizado o incorporado de tal forma que permita al actor comportarse de forma “natural”. Se trata de una segunda naturaleza tan orgánica y viva como el comportamiento “natural”. Esta construcción de un nuevo comportamiento, se da a través del aprendizaje e incorporación de la técnica que se da principalmente en el espacio del “entrenamiento”. La técnica es el esqueleto sobre el cual se sostiene la conciencia o la capacidad de la interacción total del organismo con el medio, lo que puede llamarse “presencia”. Siguiendo la analogía y comparación del proceso del actor con los presupuestos del neurobiólogo chileno F. Varela, a través del aprendizaje de la técnica se daría la construcción de lo que él llama, “principios locales”, o “componentes locales”.

Estableciendo la relación de los conceptos de la Neurofenomenología en Varela con el oficio del actor, “los componentes locales” son “la técnica” o el **cuerpo técnico**, y,

el “estado global”, es la presencia, **cuerpo creador**. En términos de la Antropología Teatral, pre-expresividad=principios locales y expresividad= estado global.

El cuerpo del actor a través de la técnica y el entrenamiento, entra en un proceso de sensibilización, que le permite al actor crear impulsos, dinamismos, pulsiones, que se verán reflejados en la expresividad, presencia, energía, o “cuerpo global del actor”. Sin embargo, aquí hablamos de un segundo cuerpo (segunda naturaleza, cuerpo extra-cotidiano), que agudiza la interacción con el entorno. Ese es el trabajo del actor en estos términos, crear toda la microestructura de interacciones o elementos locales y a través de ellos hacer “emerger” un estado global.

El aprendizaje técnico es un constante trabajo sobre el nivel microscópico del organismo, de la corporalidad mirada en un nivel detallado y minucioso, que afecta y desarrolla un grado de interacción con los otros y con el espacio-tiempo de la escena. Este trabajo incorpora en el cuerpo un saber que reorganiza el nivel micro del organismo, la percepción, la sensibilidad, etc. De algún modo, se ocupa de hacer concreto y

consiente para el sujeto, ese tejido que está antes de la razón, la “tonalidad afectiva” en el lenguaje de Varela, “la segunda piel del actor” en el de Eugenio Barba.

Esta “conciencia corporal” que al mismo tiempo es “conciencia del espacio y del tiempo”, y de la interacción con el mundo (lo cual a menudo no se entiende, como si el cuerpo se encontrará aislado del mundo) es un proceso que se torna consiente, y que se convierte en la base del oficio del actor. Encarnación y emergencia son procesos que se dan constantemente en cualquier ser humano; como lo muestra Marcel Mauss, el sujeto aprehende e interacciona con el mundo a través de técnicas corporales, las cuáles son culturalmente construidas según los modos en que el cuerpo habita el mundo. (Mauss, 1936).

El actor, hace conciencia de su encarnación y su emergencia llevando su cuerpo hasta el límite, hasta lograr reconstruir un nuevo cuerpo y comportamiento, extra-cotidiano en la Antropología Teatral de Barba, o restaurado en la teoría del performance según Richard Schechner.

A manera de conclusión agrego a lo anterior que, si cómo actores hemos entendido éstos procesos de emergencia

corporal, hemos experimentado la transformación o hemos sido testigos del renacimiento de nuestro cuerpo, sólo de esta manera podemos empezar a pensar en cómo las metodologías de enseñanza del teatro para la actuación, pueden ser pensadas para la transformación de los estudiantes.

El Teatro Para La Construcción De Un Cuerpo Total: El Cuerpo Total Y La Liberación Del Cuerpo. La Experiencia Del Cuerpo Creador.

El problema de la división cuerpo-mente presente en la cultura occidental sigue estando presente en las ciencias como en las artes y en la raíz misma de la construcción del pensamiento occidental. Perspectivas científicas como la de Fernando Varela desde la Neurofenomenología, como también desde el pensamiento filosófico y las ciencias sociales han analizado y tratado de resolver el problema que aún sigue en pie. En términos de la pedagogía la concepción de la mente separada del cuerpo ha direccionado la enseñanza-aprendizaje hacia procesos fundamentalmente “mentales” –mental en el sentido clásico del término-. Más aún, los procesos de

enseñanza clásicos exigen el bloqueo o limitación del cuerpo señalándolo como dañino para el aprendizaje. El problema cuerpo-mente hace también parte de la práctica y formación teatral y de alguna manera define los procesos de aprendizaje y concepción misma de la actuación.

Uno de los ejes fundamentales en el Siglo XX para ampliar las consideraciones acerca del cuerpo, y de gran influencia en las teorías teatrales, es el muy importante trabajo del filósofo francés Merleau Ponty, “La fenomenología de la percepción”: “La aparición de la “fenomenología de la percepción” de Merleau Ponty marca un cambio paradigmático en el pensamiento acerca del rol del cuerpo en la constitución de la experiencia. Merleau Ponty articula el problema filosófico fundamental del rol del cuerpo en la constitución de la experiencia al criticar la hasta entonces, representación estática, y naturaleza objetiva de la mayoría de representaciones del cuerpo y la experiencia. (Zarrilli, 1998)

Su fenomenología reclama elocuentemente la centralidad del cuerpo y de la experiencia incorporada como el locus para “la experiencia que se vive en una profundización de

la conciencia”. Él rechaza el supuesto de las ciencias naturales y la psicología moderna que trata al cuerpo como una cosa, un objeto, un instrumento, una maquina bajo el comando y control de la mente todo poderosa”. (Zarrilli, 1988, pág. 8)

El trabajo desarrollado por Merleau Ponty se constituye en una ruptura radical con el pensamiento filosófico anterior que desde Descartes instituye el “cogito” (pienso luego existo) y la primacía del pensamiento racional.

Superando la Dualidad Cuerpo Mente.

Ahora bien, de qué manera se presenta el problema cuerpo-mente dentro del proceso teatral, principalmente desde la actuación. De algún modo, aunque este no sea su propósito, los trabajos de los directores nombrados (Barba, Grotowski, Schechner) intentan resolver el dualismo cartesiano cuerpo-mente.

El problema cuerpo-mente en el entrenamiento del actor sigue existiendo. Podría dividirse en dos muy grandes categorías las miradas que se hacen al problema desde el oficio del actor.

Según Phillip Zarrilli, académico y artista de nacionalidad inglesa, las prácticas desarrolladas para la construcción de pedagogías de la actuación se desprenden de discursos nacidos de contextos y épocas específicas. Estas prácticas nos muestran visiones de la actuación que conforman “discursos” concretos enmarcados en contextos sociales y culturales específicos y que no pueden ser entendidos como verdades absolutas sino como “discursos” contruidos por las diversas tradiciones teatrales y sus contextos. (Zarrilli, 1988, pág. 8)

Según Zarrilli, estos “discursos” y prácticas, se enmarcan en una problemática más grande: la separación cuerpo-mente, o la resolución de tal separación. Dentro de las aproximaciones actuales de la actuación muchas de éstas son conscientes del problema cuerpo-mente y toman caminos distintos para resolverlo. El entrenamiento sirve como elemento central para el desarrollo de la corporalidad del actor, de la conciencia corporal y para tornar el cuerpo en elemento esencial dentro del trabajo del actor. Desde dos visiones extremas se puede ver como el problema sigue latente en la práctica teatral,

en la pedagogía del teatro, y en la construcción de los discursos y lenguajes de la actuación.

El mismo Zarrill explica como ciertas aproximaciones de la actuación fundamentadas principalmente en el sistema de Stanislavski aunque pretendan romper la escisión no logran hacerlo. Aunque sitúan el entrenamiento como eje de la construcción de un cuerpo total en la práctica los discursos contruidos para transmitir el oficio dan cuenta de otra cosa. Zarrilli, pone el ejemplo de Sonia Moore, quien es autora de uno de los más famosos libros que retoman el método de Stanislavski: “Entrenando un actor: El sistema de Stanislavski en clase”. En uno de los ejercicios de Moore las indicaciones dadas a sus estudiantes son:

- Deja que tu cuerpo exprese lo que está en tu mente.
- Piensen, piensen y hagan que su cuerpo proyecte lo que está en sus mentes.

En ambas indicaciones el dualismo cuerpo-mente sigue en pie. “La mente es representada como un contenedor de imágenes separado del cuerpo. Lo que sea que esté en la mente puede ser transferido al cuerpo... Para Moore la mente del actor es una

entidad que todo lo conoce, separada del cuerpo y que controla toda experiencia e incorporación”.

El ejemplo es claro al dar muestra de cómo los discursos de la actuación están cargados de formas de pensamiento y acción que van constituyendo vías concretas de entender e incorporar el oficio de la actuación. En el caso de los pedagogos del teatro es sumamente importante comprender y saber con exactitud qué clase de discursos se quieren construir al transmitir el oficio o los procesos sujetos o derivados de éste, de ello dependen en mucho las concepciones pedagógicas que abordamos con nuestros estudiantes.

El simple hecho de dar una indicación lleva consigo la carga de la concepción y la dirección concreta sobre la que se quiere transmitir el oficio del teatro: Decir, piensa que tienes un lápiz en la mano, y, ese lápiz que tienes en la mano, son dos indicaciones absolutamente distintas y cada una conduce a universos muy distintos.

Del otro lado de la moneda se encontrarían aproximaciones a la actuación que se centran en la fisicalidad

del actor y de algún modo pretenden excluir cualquier proceso psicológico para abordar por ejemplo, el trabajo de construcción del personaje. El teatro que se llama a sí mismo, FÍSICO, tiende a borrar las aproximaciones miméticas y se centra en procesos “energéticos, pulsionales, y en el logro de presencia”. Tales teatros tienden a difuminar más y más las fronteras del teatro y fugan hacia la danza o el performance.

En el medio de estas dos concepciones nombradas se encuentran las aproximaciones que ponen una primacía del cuerpo y los procesos psicofísicos como punto central de la actuación queriendo construir desde la idea del cuerpo total-unidad cuerpo/mente. El término clave desde esta mirada es la actuación como proceso PSICOFÍSICO o, PSICOFISIOLÓGICO. En esta dirección aparecen libros que yo he logrado conocer por el desarrollo de esta investigación, como por ejemplo, “Un acróbata del Corazón: una aproximación física a la actuación” de Steph Wong. Los libros de Linklater sobre el trabajo de la voz del actor, El cuerpo habla de Lorna Marshall y otros con los que he tenido contacto. En esa dirección está el trabajo de Jerzy Grotowski, Eugenio

Barba y Richardd Schechner quienes cada cual a su modo “resuelven” el problema del dualismo cuerpo-mente.

Hemos visto como una perspectiva como la formulada por Varela, quien entiende la mente como Enactivamente encarnada, es decir que la mente se construye en relación al cuerpo y habita, depende y reacciona por el cuerpo, o sea mente es cuerpo y viceversa, abre inmensas posibilidades que llaman a la necesidad de un cambio radical en las concepciones y en las prácticas sociales, educativas, y culturales.

De vuelta al teatro, Eugenio Barba en relación a los ejercicios dice:

“...no son simplemente un medio de tonificar el cuerpo físico, sino de crear un nueva conciencia total de la vida interna del actor, no en una vía psicológica o de comportamiento, sino como un medio psicofisiológico de encontrar el momento del performance en carne fresca, un cuerpo mente despiertos, sensible, hecho consciente nuevamente o totalmente concentrado desde los

pies y/o a través de la columna. Encontrar ejercicios en el entrenamiento constante debe ser un proceso de continua transformación y renovación”. (Barba, *The Age of Exercises*, 2006)

De la anterior cita podemos encontrar elementos clave sobre la discusión del problema cuerpo-mente. Los ejercicios no son para crear destrezas sino para construir un cuerpo o “conciencia total”. Esta conciencia total es en otras palabras, la unidad cuerpo-mente que no se construye en la mente del actor sino a través de un proceso psicofisiológico, o mejor aún, el cuerpo que existe detrás de la actuación es un estado de unidad que hace que el actor pueda sentir-vivir su cuerpo como totalidad, y esa vivencia de la totalidad sería el logro del trabajo del actor. En resumen, la actuación como proceso psicofisiológico, como medio para lograr la unidad, y como medio de transformación y renovación.

Para concluir este aparte quisiera exponer ciertas ideas al respecto:

El cuerpo es vehículo de conocimiento, medio para producir y recibir conocimiento, como eje central de la constitución de la experiencia. En ese sentido, el teatro es propicio para reclamar ese papel del cuerpo como medio de conocimiento, y para pensar pedagogías que tomen el cuerpo como eje central para el desarrollo de procesos de aprendizaje, que sean complemento de otros campos de saber, de otras experiencias de conocimiento.

El entendimiento del cuerpo como generador de conocimiento y aprendizaje requiere la revisión del panorama actual de la educación, propone un cambio de visiones y paradigmas que permitan, y den por cierto, la necesidad de la introducción de procesos que involucren el cuerpo y abran el camino a la creación de nuevos desarrollos pedagógicos y nuevas miradas sobre el aprendizaje, la educación, la naturaleza del conocimiento, y la naturaleza de los procesos creativos, así como el reconocimiento del papel de suma importancia de la introducción del teatro/cuerpo, y de las artes en general en los currículos educativos.

A lo largo del desarrollo del teatro, cada vez más se reconocen el papel del cuerpo como eje fundamental en el hecho escénico, y como consecuencia de esto se han desarrollado la idea de una pedagogía que se centra en los procesos de entendimiento del cuerpo/mente como un todo; de la generación de un conocimiento que traspasa las barreras sociales, y que crea vínculos y estados centrados en acercamientos más profundos, más integrales, que tienden a un mejor conocimiento de uno mismo y de los demás.

El Cuerpo Como Espacio De Liberación.

Este aparte de la monografía se elabora a partir de la necesidad y las implicaciones de la inclusión del cuerpo dentro de la pedagogía y la escuela. Para desarrollar esto, me basaré principalmente en tres autores: Eeva Antilla, y sus trabajos acerca de la pedagogía de la danza, pero principalmente sus trabajos “Pedagogía Dialogal, conocimiento incorporado y aprendizaje significativo”, y “Mind the Body”. Elyse Lamm Pineau, y sus trabajos sobre “Pedagogía Crítica Performativa, y

el tercero de ellos, Paulo Freire, y su teoría pedagógica. Los dos primeros tienen en su trabajo una gran influencia de la fenomenología de Merleau Ponty.

Durante mi experiencia como actriz, pero sobre todo durante mi proceso en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica, siempre me planteé preguntas acerca del cómo mis profesores desarrollaban métodos y prácticas para transmitir el conocimiento y la praxis teatral, principalmente al nivel de la corporalidad, que fue y es mi principal interés.

Al comenzar a trabajar el tema de la pedagogía del cuerpo, empecé a notar como en muchos casos las pedagogías planteadas por mis profesores terminaban por dividir la experiencia psicológica o mental, y la experiencia corporal. En algunos casos los planteamientos se enfocaban a entrenar el cuerpo rigurosamente, de modo que éste fuese capaz de obedecer las órdenes de la mente, los procesos psicológicos, la historia personal del personaje, por ejemplo. Esta división cuerpo/mente, produce aproximaciones concretas al fenómeno de la actuación, y a los procesos corporales, al entrenamiento, y

en general al papel del cuerpo dentro de los procesos pedagógicos.

El acercamiento a diversos textos (sobre todo a los de los autores enunciados arriba, y por supuesto a las teorías de Francisco Varela) me cuestionaron y enfocaron hacía una mirada particular de entender el papel del cuerpo en la escena, pero sobre todo de asumir que el cuerpo es una forma y un proceso de conocimiento. Aquí trato de esbozar esa dimensión corporal dentro de la visión pedagógica, que puede acercar y ampliar el espacio del cuerpo (y con ello del teatro) en los procesos de enseñanza y escolaridad.

El Cuerpo Creador

En el libro de Francisco Varela, “el fenómeno de la vida”, el autor nos explica los ejes fundamentales de su investigación en ciencia cognitiva, los que él llama “los principios-guía; puntos-clave”: La encarnación, la emergencia,

la intersubjetividad y la circulación. (Varela, El Fenómeno de La Vida, 2000, pág. 239)

Con respecto al primero de los términos, la encarnación, Varela nos explica:

Lo que aquí denomino mente es cualquier fenómeno relacionado con la mentalidad, con la cognición, y en último término con la experiencia. (...) no podemos tener nada que se asemeje a una mente o una capacidad mental sin que esté totalmente encarnada o inscrita corporalmente, envuelta en el mundo. Surge como una evidencia inmediata, inextricablemente ligada a un cuerpo que es activo, que se mueve y que interactúa con el mundo. (Varela, El Fenómeno de La Vida, 2000, pág. 240)

En gran medida, el hecho de entrar a la Universidad en nuestro contexto, es sinónimo de “pensar”, y de “recibir” conocimiento y por tanto ampliar nuestra capacidad mental.

Esto significa distanciar la experiencia personal, y, aniquilar el cuerpo.

La adquisición de conocimiento dentro de la educación en la mayoría de los casos es concebida como un proceso eminentemente racional, intelectual, cerebral, que no tiene nada que ver con el cuerpo. Este es restringido, en la quietud para que se pueda dar un buen aprendizaje.

A partir de la tesis de Varela sobre la encarnación, nos damos cuenta de una perspectiva absolutamente distinta, en la cual no se plantea de entrada la disyuntiva nombrada entre el conocimiento que se da en la mente y que excluye el cuerpo que no aprende sino que es más bien obstáculo para el aprendizaje. Aproximándose a la tesis de Varela, la mente-actividad mental es algo que está totalmente ligado al cuerpo y en consecuencia a la experiencia, dado que el cuerpo se halla vinculado al ambiente, entorno, mundo y es inseparable de éste. (Varela, El Fenómeno de La Vida, 2000)

En ese sentido, el conocimiento, que surge de la experiencia, está inscrito en el cuerpo, y nuestro recorrer el mundo es un proceso de experimentar/corporalizar la relación con el mundo, de encontrar el flujo de lo interno en lo externo y viceversa. El conocimiento no se da en una mente separada del cuerpo, sino en una mente que habita y hace parte del cuerpo. En últimas cuerpo y mente no pueden ser separados y el conocimiento es tanto mental como corporal.

Siguiendo las tesis de Varela quisiera intentar definir lo que significa para mí, “creación” o “cuerpo creativo”. Crear es agudizar la percepción para encontrar un vínculo más profundo del cuerpo con el mundo y por ende con la experiencia. Entrar en un flujo de la conciencia del “ser en el mundo”. Un cuerpo creador es un cuerpo, o más bien un estado más profundo y consiente de relación o co-determinación entre lo interno y lo externo.

La creación puede entenderse, bien como un acto de la mente independiente del cuerpo, o bien como una luz, o acción proveniente de afuera, tal vez de una fuerza superior, que a

través de la inspiración se traduce en actos concretos. Pero, si la creación y la inspiración son palabras compatibles, de algún modo sinónimos, o correlacionadas, entonces veamos la siguiente perspectiva, tomada de Hollis Huston en su libro “El instrumento del Actor” (Huston, 1992). Huston, apoyándose en la terminología de Saussure de significante y significado, expresa: Inspiración es la acción del diafragma, es la fase de la respiración que significa algo. Su opuesto es la expiración, la fase que es significada”. (Huston, 1992: 18) En la perspectiva de Huston inspiración y expiración forman lo que se llama gesto, y en la palabra gesto “están contenidas las ideas de acción física, de tiempo generado por la acción en forma de narrativa, y de espacio generado como medio del tiempo”. (Huston, 1992, Pág.18)

Huston asimila el concepto de inspiración (“hoy estuve inspirado en el ensayo”) al gesto y acto físico-corporal de la respiración (inspirar como tomar aire), inicio del trabajo del actor, que trae consigo esa relación de doble vía y que es un acto de relación corporal entre lo interno y lo externo, inspiración-expiración. Podría decirse que creación significa, conciencia de la respiración, es decir de la fluidez y control de

la inspiración y la expiración, y en consecuencia del organismo total que inspirado, entra en relación estrecha con el espacio-tiempo. El acto de creación es un acto de relación entre el cuerpo y el mundo, la creación como la entiende Huston es un acto netamente corporal, vital, respiratorio.

En la práctica el acto creativo del actor es un estado de alistamiento (inspiración) para entrar en relación profunda consigo mismo (cuerpo-experiencia) y con aquello que le rodea (escena-espacio-tiempo-OTROS cuerpos).

La creación tiene que ver también con lo expresado por Varela en su segunda tesis sobre la actividad mental, “El punto clave de lo emergente”. Según Varela, “el afecto o la emoción está en el origen de lo que hacemos todos los días en nuestro manejo e interacción con el mundo; La razón es lo que surge en el último estadio de la emergencia minuto a minuto de la mente. Fundamentalmente, la mente es algo que emerge de la tonalidad afectiva, que está anclada en el cuerpo”. (Varela, El Fenómeno de La Vida, 2000, pág. 248)

Según esto, podría decirse que nuestra relación primera con el mundo está dada por algo que aparece antes que los procesos de racionalización. Este algo, es la emoción o la “tonalidad afectiva”. La aprehensión del mundo es ante todo un proceso de percepción corporal, afectiva y emocional. Esto es, como bien lo dice Varela, un asombroso descubrimiento y mucho más para las personas que estamos vinculados a profesiones cuya raíz está fundada en la corporalidad-sensorialidad-emotividad como lo es la profesión del actor.

En términos de la pedagogía del teatro este descubrimiento nos puede llevar a concepciones y aproximaciones acerca del oficio del actor, radicalmente distintas. En cierto sentido, también realza el valor que el cuerpo, la educación para la sensibilidad y la emocionalidad, tienen dentro de los procesos de educación del ser humano. Este descubrimiento, verificado desde la ciencia cognitiva, nos da seguridad de que el cuerpo es conocimiento y que la percepción, la sensibilidad, la emotividad son procesos importantes en el desarrollo de las capacidades humanas y que son el primer modo de relación con el mundo.

Ahora, ¿qué sucede con el teatro, la pedagogía y el oficio en general, visto desde tal perspectiva? Para seguir con mi exposición sobre la creación y el cuerpo creativo, podría decir a través de lo expuesto, que, el “estado” de creación es por un lado una profundización de la relación entre lo interno y lo externo, y por otro, una (conciencia-manejo) de la tonalidad afectiva que está sujeta al cuerpo y que en el teatro, se traduce en in-tensión y acción. La manera de poder ir más allá de la razón y ser consciente de la “tonalidad afectiva”, es a través de la autoconciencia corporal.

Si las afirmaciones de las investigaciones de la neurobiología aquí citadas son correctas, tendríamos que revisar el modo como los procesos de creación se pueden iniciar primero desde el nivel de “la corporalidad”, o “la tonalidad afectiva”. Es en el cuerpo (“mente”) donde se puede encontrar una interacción más profunda con el mundo y el entorno que nos rodea, en este caso el espacio teatral (escenario, ensayo, entrenamiento, etc.).

Un ejemplo de esta aproximación, es el método de trabajo del director del Odin Teatret, Eugenio Barba, quien toma como punto de inicio para la creación lo que él denomina “dinamismos corporales”, es decir las pulsiones internas, la manipulación de la energía, y la construcción de acciones físicas concretas para lograr conducir la percepción. En este caso, el proceso subraya la percepción, mucho más que el entendimiento o la creación de sentido el cual es un proceso secundario.

Hay como se ha expuesto hasta el momento, significativos procesos de formación del actor para el acontecimiento teatral, que he intentado explicar en la voz de investigadores en artes, para dejar claro que ésta perspectiva de formación para el actor es pertinente para mi interés de construir un camino hacia la Pedagogía del Cuerpo, ya que se puede analizar en pro del cambio del enfoque en la enseñanza del teatro.

Educación Y Cuerpo: Experiencias Y Aproximaciones A La Pedagogía Del Cuerpo: Ken Robinson, La Escuela Finlandesa Y Los Estudios Del Performance

Nuevas teorías e investigaciones en el campo de las artes y la educación demuestran el papel fundamental del cuerpo en los procesos pedagógicos, y los necesarios cambios que reclama la educación para estar más acorde a los contextos presentes en la actualidad.

Para examinar el problema de la Educación Artística me apoyaré en uno investigadores en el campo de la educación actual, el investigador inglés, Ken Robinson, él analiza los problemas que padece la educación actual, en general. En su libro “Fuera de nuestras mentes”, nos sitúa en un análisis de la educación actual planteando sus problemáticas a partir de sus propias experiencias dentro de procesos educativos, demuestra como los currículos de las escuelas por lo general se dividen a sí mismos, en dos categorías de asignaturas: las útiles y las inútiles. “Lenguaje, matemáticas, ciencia y tecnología, son útiles; historia, geografía, arte música y teatro, no lo son.”

A través de un estudio de los currículos, y de los proyectos educativos en distintas regiones del mundo, Robinson establece como las artes, y el teatro en particular, o bien no

están presentes en los currículos o bien, están situadas en el fondo de los currículos, siendo poco accesibles, o consideradas en el orden jerárquico como asignaturas no privilegiadas.

Según Ken Robinson, esta tendencia global, ocurre debido al modelo sobre el cual se fundan los planes educativos de la actualidad:

Todos los sistemas nacionales de educación están basados sobre dos modelos principales. Siempre hay un modelo económico, y un modelo intelectual y es asumido que existe una relación entre los dos. En los sistemas occidentales de educación, lo que ahora significa casi el mundo entero, el modelo económico subrayado, es el de la industrialización, y el modelo intelectual que lo soporta, es el academicismo. El problema al que nos enfrentamos es que este modelo económico es anticuado, y el modelo intelectual es completamente inadecuado. Todos los intentos para mejorar la educación expandiendo o incrementando los estándares fallarán si estas dos suposiciones no son completamente reconstruidas. (Robinson, 2001).

El problema es que la educación como la conocemos hoy, fue concebida, diseñada y estructurada para una era diferente: fue concebida en la cultura intelectual de la ilustración, y en las circunstancias económicas de la revolución industrial. Fue un modelo construido sobre las premisas del modelo económico de la industrialización. Desde esta mecánica, lo que se construye es “*AN INTELLECTUAL MODEL OF THE MIND*”, que viene de la ilustración, donde la inteligencia consiste en desarrollar las capacidades de cierto tipo de razonamiento didáctico, lo que se llama habilidad académica, y este esquema está profundamente insertado en el *GEN* de la educación. (Robinson, 2001, pág. 18)

Para él, este sistema de educación termina por dejar en el último peldaño de los saberes, el conocimiento artístico, y al mismo tiempo, se centra en un conocimiento enfocado en la razón y la utilidad, que deja de lado la sensibilidad, la emoción y el cuerpo. El texto citado, “Fuera de nuestras mentes”, reconoce tres aspectos para tener en cuenta en el desarrollo de la educación: a) Que la inteligencia es primordialmente creativa. b) Que nuestro potencial creativo tiene que ver con encontrar

nuestro medio, el deseo personal de conocer. c) Que es necesario salir del modelo sobre el cual la educación se funda. (Robinson, 2001, pág. 23)

Este modelo del que nos habla Ken Robinson, nos ayuda a entender las dimensiones que enfrenta la problemática sobre las artes en la educación. Al mismo tiempo, la educación construida sobre este modelo academicista/intelectual, termina por dar prioridad al conocimiento racional y dejar de lado cualquier conocimiento sensible, que no encuentre una razón concreta de utilidad económica para el estudiante. En ese sentido, las artes, y también el cuerpo, resultan ser excluidos, negados según las necesidades primarias de la educación.

Sumado a lo anterior, la tendencia mayor del pensamiento occidental, así como las ideas religiosas, han dado por excluir o negar el cuerpo, bien porque el pensamiento ha sido establecido como la única forma de conocer porque el cuerpo ha sido considerado, vulgar, pecaminoso, y terrenal. En este sentido, es muy problemático, tanto para los estudiantes, como para los profesores, establecer dinámicas que involucren

el cuerpo, hablar acerca del cuerpo, o hacer ejercicios que involucren el contacto, la percepción, la sensibilidad, el encuentro a través del cuerpo. En dichos casos, el cuerpo sufre de un desarraigo y una negación tal, que se convierte en objeto de burla, pena, bloqueo, y en el peor de los casos, de perversión. El cuerpo está tan dislocado de las prácticas educativas que las aproximaciones pedagógicas se confrontan a bloqueos permanentes, contruidos dentro de las mismas escuelas.

Para pensar una Pedagogía del Cuerpo es necesario que las teorías pedagógicas, del Teatro p.e, se construyan desde el corazón mismo de la práctica artística. Que los artistas que se dedican o que estudian, para ejercer la docencia en artes, indaguen en su experiencia, que desarrollen una “actitud fenomenológica” en su campo. Esta investigación, es un ejercicio en esa dirección. En el mismo sentido, existen ciertas características que surgen de la experiencia artística que pueden potenciar los procesos de aprendizaje. Eeva Anttilla en su trabajo “conocimiento y aprendizaje encarnado” enumera algunos aspectos acerca de la relación entre arte y cuerpo o conocimiento incorporado fundamentales para comprender la

importancia de artes como el teatro: El arte puede considerarse como una necesidad básica: a) Existe una primacía existencial de las imágenes sobre el pensamiento y el lenguaje. b) Imaginar permite la interpretación creativa de la realidad y esto es la base para la creación de la identidad personal y la innovación. c) La experiencia estética juega un rol muy importante en la relación entre los seres humanos y el mundo. d) El dominio estético responde a las necesidades de la auto-conciencia (Crowther, 1993).

A medida que aprendemos a través de y por medio de las artes nos volvemos cualitativamente más inteligentes (Eisner 2004, en (Antilla, 2007). Todos estos aspectos nos dan de que pensar acerca del papel de la pedagogía del teatro-cuerpo dentro de contextos educativos de diversa índole. El llamado a nuevas formas de conocimiento y nuevas miradas sobre la comprensión de los procesos cognitivos se fundamentan en el hecho de empezar a entender el cuerpo como elemento primordial de relacionarse y del conocer. En esta dirección las artes llevan consigo una labor y un compromiso social de incalculable valor al constituirse como uno de los medios fundamentales para

transformar la visión del hombre, del conocimiento y de la educación.

Centrados un poco más en el papel de las artes y de la corporalidad en el desarrollo de aproximaciones pedagógicas es notorio que cada vez más se subrayan la necesidad de la comprensión y el entendimiento del papel central de la experiencia y la dimensión corporal en el desarrollo de nuevas vías de conocimiento y aprendizaje.

El estudio de la dimensión corporal del conocimiento que ha estado acompañada de grandes transformaciones en las artes y sus concepciones, de los desarrollos del pensamiento filosófico en escuelas de pensamiento como la fenomenología o la filosofía de la mente o de campos como la antropología, o los estudios culturales, así como del desarrollo científico desde la neurología o la neurofenomenología que han desembocado en el avance de grandes transformaciones en las concepciones educativas.

Entre los diversos campos de estudio que se han ocupado del problema del cuerpo, la teoría del performance (performance studies) ha producido una gran cantidad de teorizaciones y aproximaciones prácticas a la problemática de la educación, y es de subrayar el hecho de que el origen principal y desarrollo de la teoría de los estudios del performance surge del trabajo de un director de teatro norteamericano, Richard Schechner, quien de la mano de su mentor el antropólogo Victor Turner (Schechner también es antropólogo) iniciaron el desarrollo teórico de este campo de estudio cada vez más reconocido en el mundo entero.

De hecho, gran parte del estudio de la corporalidad en relación a la pedagogía ha surgido desde el campo de las artes, tanto del teatro, la danza, las artes plásticas y la música, lo cual también una estrecha relación con las transformaciones que se han dado al interior de la práctica artística.

En adelante me ocuparé de plantear diversas aproximaciones que se han venido dando frente a la relación cuerpo-pedagogía y que para mí, desde el proceso de construcción de esta

monografía considero las más importantes de resaltar, por supuesto, desde el material que he podido recopilar en el transcurso de esta indagación. Principalmente, me ocuparé de dos vertientes que han desarrollado teorías y prácticas relacionadas con el tema: los estudios del performance y las investigaciones de la academia de arte de Finlandia.

Los estudios del performance desarrollados principalmente en los Estados Unidos se han formado a partir de diversos campos del conocimiento, principalmente, el teatro, la filosofía, la antropología y los estudios culturales, y sus concepciones y perspectivas han logrado permear diversidad de saberes debido a la amplitud de su objeto de estudio y a su indefinición²⁸.

El aspecto más importante acerca de los estudios del performance es el desarrollo de una perspectiva de análisis sobre los fenómenos (artísticos, culturales, políticos, religiosos, económicos) que se enfoca en el acontecimiento, el evento, lo performativo.

²⁸ Performance es una palabra que por un lado es intraducible y por otro que no se ha podido definir lo cual se ha considerado como un aspecto positivo debido a la elasticidad y flexibilidad que se crea con esto.

Para Richard Schechner “un modo de comprender la escena de este mundo confuso, contradictorio y extremadamente dinámico es examinarlo “como performance”. Y eso es precisamente lo que hacen los estudios de la performance. Los estudios de la performance utilizan un método de “amplio espectro”. El objeto de esta disciplina incluye los géneros estéticos del teatro, la danza y la música, pero no se limita a ellos; comprende también ritos ceremoniales humanos y animales, seculares y sagrados; representación y juegos; performances de la vida cotidiana; papeles de la vida familiar, social y profesional; acción política, demostraciones, campañas electorales y modos de gobierno; deportes y otros entretenimientos populares; psicoterapias dialógicas y orientadas hacia el cuerpo, junto con otras formas de curación (como el chamanismo); los medios de comunicación. El campo no tiene límites fijos”. (Schechner, *Performance: Teoría y Prácticas Interculturales*, 2002, pág. 12)

A partir del desarrollo del “amplio espectro” de la teoría del performance se han ido creando diversas aproximaciones y acciones frente al tema de la pedagogía y el teatro; aquí expondré algunos tópicos esenciales de las prácticas pedagógicas desarrolladas usando el lente del performance.

La investigación surgida en relación a la pedagogía desde los estudios del performance se ha caracterizado por la interdisciplinariedad, la innovación, este hecho que hace parte de la naturaleza de la disciplina ha provocado innovaciones en los currículos y en la presentación de los contenidos de los cursos. (Stucky & Cynthia, Introduction. *The Power of Transformation in Performance Studies Pedagogy.*, 2002, pág. 2)

La pedagogía desde el lente del performance fomenta la enseñanza consiente, es decir “enseñanza con auto-reflexión y una toma de conciencia de los métodos, las actitudes, el currículum oculto, las posturas y las inflexiones”.²⁹

La pedagogía desarrollada a partir del performance hace énfasis en la encarnación y por tanto subraya lo que sucede en los cuerpos dentro de la interacción enseñanza-aprendizaje y se ocupa con atención de las prácticas de la vida diaria, hace uso de la experiencia y del cuerpo sujeto a ésta para la comprensión de los fenómenos. En tal sentido, la pedagogía del performance fomenta la comprensión y el estudio del ser humano como “ser

²⁹ *Ibíd.* Pág. 3

performativo”³⁰ a través de métodos y prácticas educativas que integran el uso, el entendimiento y el análisis de los cuerpos tanto de estudiantes como de educadores.

Tal orientación de la enseñanza y del aprendizaje transforma los modos, los métodos, las didácticas y los enfoques de la enseñanza de las diversas disciplinas y desarrolla prácticas provocadoras, imaginativas e innovadoras. La praxis se constituye en el eje fundamental de toda enseñanza que usa el enfoque del performance.

William Beerman, profesor de Antropología de una universidad norteamericana ha estructurado en su clase lo que él llama “prácticas observacionales finas de investigación” las cuales enseñan a leer “el lenguaje como es escuchado y a analizar medios no lingüísticos como la música, la danza, los gestos, las expresiones faciales, el movimiento, las artes gráficas, visuales y plástica³¹”.

³⁰ *Ibíd.* Pág. 11

³¹ *Ibíd.* Pág. 9

Para Beerman, “el comportamiento performativo tiene el poder de reestructurar el orden social a través del persuasivo poder de la retórica y del poder de redefinición de la audiencia y el contexto. Tiene el poder de transformar la estructura social de diversas maneras. Primero y más importante, las habilidades del performance pueden ser usadas para redefinir el rol del “performer” en sí mismo”. (Beerman, 2002, pág. 94). El enfoque corporal del performance es en cierto modo contestatario al asentar la crítica y la transformación de la sociedad a través del análisis del comportamiento y de la construcción social de los cuerpos procesando formas de redefinición de las relaciones y los roles sociales de los sujetos, al mismo tiempo que es un medio para la transformación de las formas de enseñanza de las disciplinas y en consecuencia del cambio de las disciplinas en sí mismas.

Michelle Kisliuk filósofa y académica centra las metodologías de sus clases en el recuento y análisis de su propia experiencia en trabajos de investigación de campo desarrollando lo que él denomina “enseñanza como participación”. (Kisliuk, 2002, pág. 105)

Kisliuk a partir de las metodologías desarrolladas en sus clases en las cuales por ejemplo, enseña ritmos y canciones aprendidas por ella misma en África, o pasos de danzas ceremoniales, o sonidos-articulaciones de las lenguas, se pregunta a sí misma: ¿por qué el enfoque en la encarnación? “Porque hemos llegado a entender verdaderamente que la investigación (y la enseñanza, y el hacer artístico) es historia personal, una historia por la cual somos política y estéticamente responsables, también entendemos que fundamentalmente afectamos y somos afectados por nuestro compromiso con la gente y el mundo. Cuando comprometemos nuestros cuerpos a la práctica y presencia en varios niveles y al hacerlo examinamos las cualidades y complejidades de esa participación en nuestro pensamiento y escritura, no podemos presumir situarnos bien sea afuera o arriba del sujeto de nuestra investigación sino al contrario llegar a estar incrustados en ella e implicados por ésta, al igual que lo hacemos en nuestro actuar en vida”. (Kisliuk, 2002, pág. 105)

Como podemos notar la transformación de las vías de conocer y comprender el conocimiento se dan a través de la

corporización o encarnación del conocimiento en sí mismo y con ello del sujeto de investigación. El entendimiento del otro es posible a través de vivenciar y compartir su experiencia y de tornarse en otro cuerpo participe del acontecimiento experiencial. Vivir en “carne propia” la experiencia sujeta a una cierta práctica (conocida o desconocida) es reconocer corporalmente las implicaciones de ésta en la vivencia personal. Se trata de personalizar el conocimiento, no en el sentido de aislarlo, sino en el de experimentarlo en sí mismo y por tanto hacerlo parte de la propia experiencia, conocimiento encarnado. El hecho de tornar la mirada hacia la corporalidad y el aproximarse al entendimiento y comprensión del mundo desde la experiencia es algo que como hemos visto hace parte fundamental del oficio del teatro y forma parte fundamental de teorías pedagógicas como las de Paulo Freire o de la Pedagogía Crítica Performativa nombradas anteriormente en esta monografía. El ver estos ejemplos de las prácticas pedagógicas desarrolladas desde una perspectiva corporal-experiencial-performativa es de gran importancia puesto que a partir de ellas podemos entender con mayor alcance las inmensas posibilidades del teatro dentro de la educación no solamente en

el campo del arte en sí mismo sino también en la construcción de nuevas formas de educar en cualquier saber o disciplina usando como medio el teatro.

Quiero continuar con dos ejemplos de procesos realizados en clases de actuación. Judith Hamera en sus clases de actuación ha solicitado a sus estudiantes desde hace más de 10 años autobiografías de su experiencia performativa a partir de una definición amplia del término “performance”. (Hamera, 2002, pág. 123)

A través del análisis de las autobiografías Hamera observa la resistencia de los estudiantes a recordar manifestado en la forma en que los escritos evaden el cuerpo al no nombrar en la gran mayoría de los casos ninguna experiencia de entrenamiento, de ejecución de prácticas físicas, juegos, artes marciales, deportes, etc. a pesar de que casi todos los estudiantes han tenido en sus vidas alguna forma de entrenamiento corporal.

A partir de su análisis de las autobiografías y de darse cuenta de esa resistencia a recordar el cuerpo, Hamera se pregunta: ¿qué clase de conocimiento es reclamado por el

cuerpo de/en el aula de clase? Y ¿cómo ese conocimiento nos ayuda a interrogarnos acerca de qué significa ser sujetos y objetos de la pedagogía tanto como sujetos y objetos performativos?³²

Para responder a estos cuestionamientos Hamera desarrolla una metodología que tiene por objeto el ver el efecto de técnicas producidas en la sociedad que promueven gestos y posturas específicas, sensaciones, sentimientos y otros efectos en el cuerpo, con el objeto de usar tales efectos y técnicas para explorar “la construcción del cuerpo” en el aula de clase. Su investigación se plantea el hecho de que el aula de clase restaura el conocimiento al que “nosotros como cuerpos en el salón de clase somos sujetos: específicamente la constricción, y construcción de un espectador situado”³³.

Al investigar la construcción del cuerpo en el aula de clase Hamera manifiesta la negación-limitación del cuerpo del aula de clase y promueve la posibilidad de imaginar nuevas

³² *Ibíd.* Pág. 122

³³ *Ibíd.* Pág. 130

posiciones del sujeto en el espacio del aula de clase que permitan la formación de sujetos educacionales encarnados.

Por último, en relación al campo de los estudios del performance quisiera citar la praxis desarrollada por Natham Stucky denominada “Performance Conversacional” la cual explora la comunicación humana cotidiana como y a través del performance. (Stucky, *Deep Embodiment: The Epistemology of Natural Performance*, 2002, pág. 131)

Natham utiliza el concepto e instrumento denominado “performance de la vida diaria” (ELP-everyday life performance Teaching Perf)” para construir una metodología de trabajo para el análisis de la realidad social y de la vivencia encarnada de experiencias de sujetos en situaciones cotidianas. El ELP se concreta en la grabación sonora de interacciones en su ocurrencia natural, luego la transcripción cuidadosa al modo de una analista conversacional y luego aprender a representar la grabación replicando cuidadosamente los mínimos detalles, la complejidad paralingüística e interpersonal del original.

“El proceso básico de representar un performance natural o ELP envuelve 5 pasos: grabar, transcribir, analizar, ensayar y

representar. Los actores-performers son urgidos a pensar la transcripción y la grabación como dos versiones del mismo guion. El patrón general envuelve el escuchar repetidamente la grabación mientras se sigue el guion y luego leerlo en alta junto con la grabación hasta que el performer es capaz de representar el segmento usando solamente la transcripción. Al avanzar el ensayo los performers tratan variaciones en las aproximaciones arriba nombradas hasta que la “escena” es aprendida. La complejidad ordinaria del discurso (cuando se ensaya en el escenario) no suena mucho a “actuación” sino más bien solamente a personas hablando”.³⁴

A través de este método se logra un conocimiento profundo del otro a través de la encarnación de su corporalidad, y con ello la conciencia y entendimiento de las relaciones humanas y del ser humano en interacción y como sujeto que habita el mundo. Se trata de habitar la piel del otro, restaurar su experiencia en el propio cuerpo para asumir una comprensión-encarnación profunda.

³⁴ *Ibíd.* Pág. 132

El proceso no se da en un “como sí” Stanislavskiano, sino en un yo soy el otro-encarnación del otro a través de una mimesis profunda que nos deja corporalizar un cuerpo extraño y así comprenderlo.

Como el propio Stucky dice no se trata de un proceso de la “imaginación del actor sino el archivo de un cuerpo previo”, que recuerda a través de nuestro propio cuerpo. Se trata de un proceso de mimesis profunda, copia de la realidad. El actor no actúa, solo pone su cuerpo para que el otro habite y se de lo que Stucky llama “encarnación profunda”.

Los modos de utilizar el teatro como medio de comprensión del ser humano, de profundizar la relación con los otros y de entender los procesos de conocimiento corporal y la generación de vías de conocimiento son muchas y de gran importancia para nuevas perspectivas educativas. El teatro y las artes, y con ello el cuerpo, deberían ser vistos no como una asignatura más sino como elementos fundamentales y centrales para la construcción de nuevos currículos que posibiliten una comprensión más compleja del conocimiento y más humana.

En el desarrollo de esta monografía he podido encontrar una diversidad de casos, y propuestas pedagógicas relacionadas con el tema del cuerpo como medio de conocimiento. En los cinco continentes se pueden explorar procesos de investigación y el desarrollo de prácticas que involucran la corporalidad y que de alguna manera están cambiando la forma de concebir el aprendizaje y la forma en que se da el conocer. Muchas de estas teorizaciones y prácticas surgen del campo de las artes y de artistas-académicos que han usado su propio oficio para abrir el camino a otras formas y perspectivas de conocimiento.

Me ocuparé de exponer los fundamentos de algunas investigaciones, que considero pilares dentro del desarrollo del área en el mundo, puesto que involucran las teorías más recientes frente a la investigación del cuerpo desde diversos saberes y usan el proceso artístico como centro de reflexión y análisis sobre el tema. Me refiero a la investigación conducida por el Departamento de Pedagogía de la danza y el teatro de la Academia Teatral de Finlandia en la cual participaron una decena de artistas (principalmente bailarines y actores),

pedagogos y académicos del arte, y que tiene por título, “Desafiando la noción del conocimiento: danza, movimiento y experiencia encarnada como modos de razonar y construir la realidad”.

La investigación de la Academia de Teatro de Finlandia consta de 10 trabajos distintos cada uno de los cuales propone distintas maneras de aproximación a los procesos artísticos y los procesos de creación proponiendo visiones holísticas y de conciencia social de la enseñanza de las artes –principalmente la danza- a través de diversos medios de conocimientos corporales.

El curso de la investigación se da a través de proyectos colaborativos entre artistas de la danza y el teatro, fenomenólogos, escenógrafos y luminotécnicos, músicos, neurólogos y psicólogos, todos con una orientación pedagógica. Nombraré algunos de los aspectos más importantes de algunas de las investigaciones, sin embargo, me centraré en el trabajo desarrollado por la investigadora, artista y profesora Eeva Anttilla en donde encuentro una clara relación con las bases de

esta monografía y una profunda identificación personal con su trabajo. Además, la profesora Eeva Anttilla tiene una larga experiencia con la educación artística para niños en las escuelas de su país en busca de transformar las concepciones de la educación. El desarrollo de la investigación y la praxis en escuelas es algo que me interesa profundamente y aquí expondré un caso específico desarrollado por Anttilla con niños de escuela primaria.

Uno de los trabajos dirigido por la profesora y artista Riita Pasanen-Willberg se centra en la pregunta ¿cómo se encuentra uno con otro y entiende el conocimiento expresado a través del cuerpo de otra persona? El desarrollo metodológico de la investigación se hace a través del estudio del “movimiento histórico que está inscrito en nuestras memorias y memoria corporal. Yo he contemplado lo que es visible en el cuerpo durante el momento, qué tan transparentes somos y qué deseamos revelar y esconder. ¿Nosotros mentimos o contamos la verdad? ¿Cómo jugamos con nuestros cuerpos, ser físico, mentes y moralidad sin dejar ninguna huella?

Cada trabajo fue relacionado con un juego de movimiento y movimiento meditativo en el cual la relación entre la vida y el juego se refleja dramáticamente. Los trabajos fueron conectados unos con otros en un tema y contenido que se relaciona con el tiempo como un elemento espacial y experiencial; el curso del tiempo, la evolución y el círculo de la vida”. (Willberg, 2009, págs. 13-14).

La investigadora-artista-profesora (un poco el caso nuestro-de los graduados de la licenciatura de Artes Escénicas de la U. Pedagógica) se basa en las técnicas somáticas para el desarrollo de su trabajo las cuales según la investigadora permitieron que los artistas produjeran y trabajaran el material de movimiento de acuerdo a sus propios intereses y cuerpos.

El material producido tiene dos características: todas las coreografías surgen de la experiencia y los deseos de cada bailarín, y, los métodos del proceso de creación buscan analizar e implementar formas de construir conocimiento corporal, conexión y conocimiento de unos cuerpos con otros (encuentro), y vías para desplegar el movimiento desde la

propia necesidad-intensión y experiencia corporal e imaginativa: cuerpo memoria y memoria histórica y social.

En la investigación desarrollada por la profesora-artista-investigadora *Soili Hämäläinen*, “El significado del conocimiento encarnado en la construcción de un proceso creativo de danza”. La investigadora considera “La naturaleza del conocimiento corporal enfocándose especialmente en la percepción, las sensaciones y sentimientos como fuentes y formas de conocimiento corporal”. (Hämäläinen, 2009, págs. 57-58)

La investigadora a través de escritos de profesionales de la danza sobre el tema del cuerpo-conocimiento, y de un análisis y construcción de métodos para crear el movimiento de los bailarines concreta procesos de creación que ponen en diálogo nociones de la ciencia neurológica, la fenomenología, la investigación en danza y la danza-terapia, para abrir un camino

de “entendimiento específico de las dimensiones del conocimiento corporal”³⁵.

Las investigaciones nombradas tienen una clara relación con los temas de este trabajo y son ejemplos de praxis desarrolladas para abordar el problema de la pedagogía del arte y del conocimiento corporal dado a través de éstas. La mayoría de los proyectos son trabajos de danza, sin embargo son un importante sustento para el desarrollo de proyectos similares desde otras áreas, incluyendo por supuesto al teatro.

El propósito aquí, de exponer diversos trabajos frente a la corporalidad desde diversas perspectivas del conocimiento es de alguna manera tratar de entender las posibilidades del teatro como herramienta y medio para generar conocimientos diversos y orientaciones distintas y transformaciones frente a la educación tradicional.

La práctica teatral desarrolla conocimiento corporal el cual ha sido estudiado por artistas como un fenómeno tanto en el nivel teórico como en el práctico. El teatro contemporáneo

cada vez se ocupa más del problema del cuerpo en términos de la creación, de las estéticas y la concepción misma del fenómeno teatral, así como de la construcción de procesos que se originen en la corporalidad y que generen formas de conocimiento corporal. El texto es usado de otra forma en muchos casos, ya no como origen del sentido sino como fuente de sensaciones, imágenes, ritmos y flujos corporales. La dramaturgia se ha transformado radicalmente y se aproxima mucho más a la dimensión corporal del montaje, quiero decir, que cada vez más introduce el cuerpo de la escena en la escritura. Dentro de todas estas transformaciones conceptuales y prácticas del teatro que se relacionan con el desarrollo de nuevas teorías y concepciones frente al hombre y la sociedad surgen también elementos para la construcción de nuevas pedagogías y concepciones frente a la educación de las cuales creo que nosotros pedagogos de las artes escénicas tenemos que ser protagonistas y motores de la acción transformadora de la sociedad y sus cuerpos.

Uno de los trabajos más interesantes a mi modo de ver en el campo del arte y la pedagogía es el proyecto de la

³⁵ *Ibíd.* Pág. 59-64

pedagoga-artista-investigadora Eeva Anttilla en el cual veo una síntesis de muchas de las problemáticas y teorizaciones actuales frente al problema del conocimiento corporal y de la educación artística: el cuerpo lleva consigo una forma especial de conocimiento que está atado al movimiento, el cuerpo es un lugar de memoria donde el conocimiento es almacenado de modo que nuestros pensamientos se reflejan en nuestro cuerpo, el conocimiento corporal es una cuestión de conocer en y a través del cuerpo de modo que el conocimiento siempre es auto-referencial y revela algo del conocedor, el conocimiento corporal está relacionado con formas de acción que tienen que ver con la percepción, las sensaciones y la emoción.

Eeva Anttilla articula su pregunta de investigación así: ¿Qué clase de reflexiones mentales genera la presencia corporal? Y en consecuencia concibe el conocimiento corporal como un modo de cognición.

Las bases metodológicas y teóricas del estudio son los siguientes: “Para los propósitos de este estudio yo estoy usando el concepto de presencia corporal cuando me refiero al estar sintonizados a nuestros actuales estados y sensaciones

corporales al éstos volverse presentes en nuestra conciencia. Presencia corporal está siempre interrelacionada con la conciencia corporal que también implica en sí conocimiento corporal construido histórica y culturalmente, es decir memorias del cuerpo. (Anttilla, 2007, pág. 79).

La investigación se desarrolla a partir del análisis de datos empíricos agrupados de la siguiente manera:

Observando: Se empieza desde el mundo exterior a través de dos tópicos: mirada y entorno, los dos relacionados con los sentidos externos.

Pensamiento: incluye tópicos que están caracterizados por “el dialogo interior”, indirectamente conectadas con percepciones externas o sensaciones interiores, y este dialogo está usualmente relacionado con situaciones de la vida personal. En esta agrupación incluye tres tópicos: acerca del pensamiento, género y fricciones.

Sensaciones: incluye cuatro tópicos: emociones, dolor, sensaciones y respiración las cuales según Anttilla están directamente conectadas a la conciencia interior o a

sensaciones. Sensación está mucho más relacionada con la noción de presencia corporal que maneja Anttilla en este proyecto.

Conexión: Es la última categoría y refleja interconexión. Incluye dos tópicos, relaciones y unidad cuerpo-mente. Con relaciones se refiere a un sentido de conexión con otros y el mundo y unidad cuerpo-mente los datos caracterizados por una aparente transferencia sin esfuerzo de una sensación corporal a un pensamiento reflectivo, lo cual es un tópico fundamental para Anttilla porque con ello puede entender “como los significados son situados en nuestro cuerpo vivido”³⁶.

La investigación de Anttilla recoge un gran número de datos empíricos que sirven para analizar la conexión cuerpo-mente y la generación del pensamiento a través de la corporalidad y viceversa, en sus palabras, que es posible incrementar el tráfico entre conciencia reflectiva y prereflectiva. Este hecho para Anttilla tiene implicaciones pedagógicas de gran importancia porque “escuchar al cuerpo y derivar significados de experiencias corporales puede soportar el auto-

³⁶ *Ibíd.* Pág. 87

entendimiento y el crecimiento personal como bailarines, actores, artistas y seres humanos. Compartir las propias reflexiones con otros puede ampliar el horizonte de la intersubjetividad dentro de una comunidad de danza –teatro y desarrollar más cuidado y compasión hacia los compañeros. Tener acceso a significados basados en corporalidad y experiencias pre-reflectivas no es y no necesita ser un privilegio de bailarines o actores. Todo el mundo puede aprender a “mind” sus cuerpos.

Fortalecer la conexión entre estos modos de conciencia (reflectiva y prereflectiva) es una cuestión de encontrar más complejidad y claridad al mismo tiempo, y esto es una vía hacia una vida con sentido”³⁷

Por último, quiero exponer un ejemplo concreto realizado con niños en Finlandia, por la misma investigadora Eeva Anttilla, donde se puede ver claramente las posibilidades del uso del teatro, la danza, y las artes en general, para la construcción de conocimientos “fuertes”, y el uso del cuerpo, su

³⁷ *Ibíd.* Pág. 94-96

inclusión, dentro de un proceso concreto en un colegio, y las grandes virtudes que esto conlleva. Este ejemplo, para mí, ha sido dilucidador en cuanto a darme luces concretas en el uso del cuerpo como vía de conocimiento, y el rol tan importante que puede desempeñar en los programas y currículos escolares. En vez de pensar en el teatro o las artes, como espacios lúdicos, o “asignaturas inútiles”, el centro de los esquemas pedagógicos podría ser las artes, y con ello posibilitar un conocimiento activo, crítico y transformador.

Eeva Anttilla, desarrolla un trabajo titulado, “Pedagogía Dialógica, conocimiento incorporado, y aprendizaje significativo”. Su trabajo, realizado con niños entre los 6 y los 13 años, en una escuela de Finlandia, retoma una serie de conceptos los cuales envuelven la relación del cuerpo como posibilitador y medio de conocimiento, el cuerpo como medio para establecer relaciones dialógicas entre estudiantes y entre estudiantes y profesores, y las coordenadas para establecer puntos de contacto y relaciones entre áreas de conocimiento de diversa índole y la experiencia real y presente de los estudiantes, que se convierte en incorporación y reflexión de la

realidad cotidiana y la visión de mundo de cada individuo. En este sentido, cada estudiante es sujeto de estudio, y su reflexión acerca de las problemáticas estudiadas y del conocimiento que se quiere aprehender, proviene de su propia experiencia en su propio contexto. La reflexión se convierte entonces en praxis, y el conocimiento es aplicable y proviene de la propia experiencia. En ese sentido, el conocimiento es en sí mismo praxis, conocimiento tácito, o conocimiento encarnado.

Aunque el trabajo que realiza Anttilla con niños de escuela parece no ser de gran importancia, o dificultad, para nada lo es. Es bien sabido (y es un punto común en muchos trabajos en relación a la educación/escolaridad), que el cuerpo es inmediatamente recluso a la “ausencia”. Al establecer un énfasis radical y concreto, en el conocimiento como “mental”, inmediatamente los estudiantes entran a su clase, deben “olvidar sus cuerpos”. Como lo expresa Elyse Pinneau, “es tan endémico este prejuicio antisomático (del rechazo o exclusión del cuerpo) que cuestionar seriamente como el cuerpo es escolarizado, es en sí mismo, un acto de subversión que equivale a herejía

académica”³⁸. El trabajo de Pinneau nombra una serie de testimonios los cuales dejan ver claramente como el cuerpo es absolutamente olvidado de las experiencias y memorias de los escolares. “La escolaridad sistemáticamente domestica nuestros cuerpos; los encarcela en filas de pupitres de madera, les roba la espontaneidad a través de la demarcación rígida del tiempo y el espacio...” (Lamm Pineau, 2002, pág. 45)

El trabajo de Anttilla en una escuela está demarcado por un proceso holístico de aprendizaje. En consecuencia, el aprendizaje es y se torna un proceso colaborativo. Al trabajar desde el concepto de diálogo, tomado de Freire y otros, se da cabida a un proceso de interacción, de creación de relaciones humanas, en el cual se crea entendimiento y se construyen significados comunes a través de la interacción y la negociación. Según Freire, el diálogo es característico del ser humano. Es a través de la interacción y las relaciones, que se construye el ser del ser humano.

El diálogo enfatiza la interacción y los procesos colaborativos, creando comunidad y entendimiento, formas de relacionamiento, esquemas de negociación pacífica, al contrario del aprendizaje individual. El aprendizaje holístico, el diálogo, la interacción y el aprendizaje significativo creado a partir de procesos colaborativos, lo cual fue realizado en el proyecto de Anttilla, son muy valiosos porque crean procesos que, según Anttilla, toman en cuenta la corporalidad, los procesos de relacionamiento, las sensaciones y las emociones, maneras de reconocer y entrar en contacto con otros a través de procesos que dan cuenta del cuerpo y colocan a los individuos, no como seres aislados sino como sujetos relacionales que construyen la realidad, y el aprendizaje en conjunto y en relación con los otros.

En esos procesos colaborativos por supuesto, el profesor forma parte muy importante, porque toma parte de los procesos, se envuelve en ellos, y en esa dirección pierde su aureola y colmillo afilado de profesor, para pasar a ser un guía y un miembro más del grupo, que también es un sujeto que aprende cómo los otros y de los otros y que actúa en consecuencia como

³⁸ Ibid.

un sujeto de aprendizaje. El conocimiento entonces, que ahora es parte de una experiencia vivida, se torna en un conocimiento que se hace cuerpo, en una praxis que surge de la reflexión del cuerpo mismo. Es conocimiento incorporado.

La concepción dualista cuerpo/mente de la cual se habló anteriormente con referencia al teatro, por supuesto se hace mucho más fuerte en los procesos de escolaridad. El cuerpo colgado en el ropero al entrar a la escuela, es parte de una instancia que no tiene nada que ver con ésta. El estudiante, escindido y encarcelado, sujeta a su cuerpo con fuerza para que este no actúe, para que no revele que ese cuerpo también soy yo, “yo soy mi cuerpo” GRITA.

¿Cuál es la actitud sobre la que debería fundarse la pedagogía del teatro? Esta es mi pregunta de cierre, y con ella volvemos al maestro Stanislavski quien siempre consideró que hacer teatro es mejor “cuando es practicado como un proceso de permanente evolución sobre una constante pregunta práctica y de reflexión en el estudio”. La práctica teatral y la enseñanza del teatro es una pregunta irresoluble pero siempre presente que

genera una dimensión procesual en constante cambio y transformación. Del mismo modo aquellos que hacemos el teatro somos parte de una pregunta y parte de esa transformación.

Entender el teatro desde una noción no dualista, psicofísica, corporal, es también producir una crítica sobre los modelos y constructos sociales sobre los que somos contruidos y al mismo tiempo es generar cambios en los individuos y colectivos, transformaciones profundas que crean una mayor conciencia de sí mismos, de los otros y del entorno, y con ello una mejor relación con el mundo que habitamos.

Los ejemplos vistos arriba sobre las múltiples formas en que la pedagogía del arte o aquellas prácticas centradas en la dimensión corporal del conocimiento o en la crítica al modelo dualista del hombre son principalmente críticas y transformadoras, llevan en su centro una idea de cambio que propone otras maneras de ver el mundo, de entender el conocimiento y en últimas de ser mejores seres humanos.

Para seguir con la mirada a lo que yo llamo, “Pedagogía del Cuerpo”, es necesario nombrar la gran influencia del filósofo francés Maurice Merleau Ponty, de cuyo pensamiento se ha hablado brevemente en la partida de esta monografía.

El surgimiento del libro de Merleau Ponty, “La fenomenología de la percepción”, crea un punto de giro radical en el pensamiento contemporáneo acerca del cuerpo. La fenomenología de Merleau Ponty “reclama la centralidad del cuerpo y de la experiencia “incorporada”, así como la primacía de la experiencia vivida en la constitución de significado”. (Levine, 1985:62). Acting reconsidered

A partir del trabajo de M. Ponty, las perspectivas acerca del papel del cuerpo en relación a los procesos de conocimiento se multiplicaron. A través del desarrollo de la teoría del performance, principalmente en los Estados Unidos, el reposicionamiento del cuerpo en diversos niveles, incluyendo la educación y la escolaridad, ha hecho que se dé un giro en las prácticas y el análisis de los contextos y los hechos sociales.

Al situar el cuerpo en el centro del análisis, y comprender su papel dentro de los mecanismos sociales, la teoría ha podido entablar relaciones con todos aquellos “actos” que en un pasado fueron relegados por no pertenecer a la memoria documentada o archivística en la cual la sociedad occidental ha legitimado el conocimiento. “El concepto de lo performativo provee un principio articulador que señala la importancia de traducir la teoría en práctica, mientras reclama los textos culturales como un importante sitio en el que la teoría es usada para “pensar” la política en la perspectiva de una pedagogía de la representación...”. (Lamm Pineau, 2002, pág. 41)

El concepto de *performativo* tiene mucha relación con la teoría pedagógica de Paulo Freire. Para Freire teoría y práctica están estrechamente ligadas. Freire, dice que “enseñar exige la *corporificación* de las palabras en el ejemplo”. (Freire, 2006, pág. 36)

Profundamente ligada a la teoría de Freire, pero también al concepto de “lo performativo”, se desarrolla la llamada

“Pedagogía Crítica Performativa”. El giro hacia lo performativo pone de relieve el cómo se construye el conocimiento en el cuerpo, cómo el cuerpo es a su vez un medio para “incorporar” el comportamiento social, y cómo el cuerpo es un medio para construir e incrustar las inequidades sociales.

La pedagogía crítica al subrayar la importancia del cuerpo en los procesos de escolaridad, puede abrir el espectro de posibilidades de la inclusión del cuerpo dentro de la pedagogía a todo nivel.

Elise Lamn Pineau, identifica tres medios para tematizar el cuerpo, y con ello documenta como el performance puede dar forma a la praxis pedagógica.³⁹ Estos tres medios de tematizar el cuerpo al nivel de lo performativo son: Teorizar el *cuerpo ideológico*: “... lo cual provee una metáfora conceptual generativa para criticar como las escuelas reproducen las injusticias económicas, de género, y etnicidad, al escolarizar los

cuerpos (...)”⁴⁰. El segundo medio es el análisis detallado del *cuerpo etnográfico*: “... lo cual ofrece un método sistemático y micro analítico para identificar las convenciones a través de las cuales los roles de los profesores y estudiantes son construidos y refutados (...)”⁴¹. Por último, Pineau establece la categoría de *cuerpo performativo o performático*, como foco de investigación que puede “...arrojar un repertorio de estrategias para el diseño curricular y de las instrucciones de clase que pueden alentar una participación activa y crítica de los estudiantes, dentro y más allá del aula”.⁴²

Para mí, el panorama de la educación desde esta perspectiva es alentador en términos de la importancia de la corporalidad y del teatro en particular, en la escolaridad. Al mismo tiempo es un planteamiento que abre inmensas perspectivas en términos del análisis de los procesos escolares en “los cuerpos” de los estudiantes y profesores. En cualquier caso, el cuerpo toma un papel relevante en la educación.

³⁹ Elise Lamn Pineau, *Critical Performative Pedagogy* en Teaching Performance Studies. Ver bibliografía.

⁴⁰ *Ibíd.* Pág. 42

⁴¹ *Ibíd.* Pág. 42

⁴² *Ibíd.*

La pedagogía crítica performativa, tiene su influencia mayor a partir de los trabajos de Paulo Freire, sobre todo en el hecho de retomar el carácter crítico del aprendizaje/enseñanza, y en subrayar el espacio que se abre a partir de su crítica del “sistema bancario” de la instrucción, que funciona como un espacio de adoctrinamiento de carácter pasivo, y cierra el desarrollo de la conciencia crítica y la acción política. Al mismo tiempo retoma el método de colaboración crítica entre formadores y formados, que facilita una crítica de los procesos de educación en sí mismos. “...Este énfasis dialéctico sobre la crítica y la posibilidad, la pragmática y la epistemología, lo abstracto y lo incorporado, continua caracterizando la teoría crítica y la práctica en la educación...”, desde la perspectiva de la pedagogía crítica performativa.⁴³

La mirada a los procesos de enseñanza y escolaridad desde la pedagogía crítica, sitúan estos procesos dentro de un horizonte político que es determinante para dar cabida al entendimiento de cómo se instalan en la educación en sí misma, los valores de la cultura de poder, las ideologías de la clase

dominante, y con ello toda suerte de inequidades que perpetúan los sistemas de dominación y poder. En este sentido, la pedagogía se torna relevante en descubrir estos mecanismos que la escuela integra en sus modos y maneras de transmisión, en las formas de enseñanza/aprendizaje, y en consecuencia en ayudar a la formación de una actitud crítica y de cambio ante la educación misma, el diseño de los proyectos curriculares y las formas de enseñanza.

La pedagogía crítica, mira la educación como un lugar para hacer justicia social. “... Las escuelas son más que sitios de instrucción; son sitios culturales que están envueltos activamente en el orden selectivo y la legitimación de formas específicas de lenguaje, razonamiento, socialidad, experiencia cotidiana y estilo”. (Mc Claren, Schooling. En Lamm Pineau, 2002, pág. 41). Los educadores críticos creen “(...) que la intervención es necesaria (el lenguaje de la crítica), que la renovación es posible (el lenguaje de la posibilidad), y que la posición privilegiada de los educadores los hace personalmente

⁴³ Ibíd. Pág.43

responsables para accionar ambos lenguajes dentro de cada nivel de la vida profesional (el compromiso con la acción)".⁴⁴

Se trata entonces de un proyecto emancipador, un proyecto de constitución de libertad a través de la reflexión y la acción, y en últimas de la corporeización del conocimiento, de la necesidad de comprometerse al nivel de la acción humana para responder a las necesidades de igualdad y justicia de nuestra sociedad. ¿Cómo podría el teatro entrar a ser parte relevante en la transformación de la pedagogía?

La escuela ha ayudado a favorecer el conocimiento racional y de paso a negar el cuerpo como posibilidad de conocer y a la exclusión del sentimiento y la sensibilidad relegando las artes al estrecho cubículo de un saber inútil.

Desde diversos campos del conocimiento se ha reconocido que el cuerpo es un espacio donde la cultura está inscrita. El cuerpo construye relaciones con otros, y a su vez, porta en sí mismo todas las asociaciones socioculturales determinadas por el contexto y el medio que habita. Elyse

⁴⁴ *Ibíd.* Pág. 41

Lamm Pineau, en su trabajo citado, desde una perspectiva fenomenológica nos expone como la condición del cuerpo de estar “revestido” por las condiciones que habita, y habitan en él, puede ser recompuesta.

Los términos (ENFLESHMENT) *encarnación* y (REFLESHMENT) *reencarnación*, son usados por, Pineau, “para describir el juego dialéctico entre opresión y resistencia (“Escolaridad”)” (Lamm Pineau, 2002, pág. 44) (Enfleshment-Encarnación connota el proceso a través del cual un cuerpo adquiere ciertos hábitos durante un período extenso de tiempo. REFLESHMENT- reencarnación, del otro lado, invoca a una habilidad innata del cuerpo para aprender comportamientos alternativos.⁴⁵

Esta oposición entre estos dos términos quiere decir precisamente, que el cuerpo por poseer la habilidad de (refreshment-reencarnarse), puede desaprender lo que ha

⁴⁵ La traducción de los términos Enfleshment y Refreshment es de la autora de esta monografía pero ninguno de los dos términos se encuentra en el diccionario.

aprendido, y aprehender nuevas maneras, nuevos modos, que pueden incapacitar o “bloquear” los viejos hábitos que el cuerpo contiene.

Estos dos términos (encarnación y reencarnación) dan cuenta por un lado, de la determinación sociocultural del cuerpo, y por otro, de la posibilidad de transgredir esa determinación, y ponen al teatro y al elemento corporal del teatro en un nivel muy importante dentro de las posibilidades que puede alcanzar a través de su accionar dentro de los procesos educativos actuales. El teatro y sus herramientas, pueden constituirse en una práctica fundamental en la educación contemporánea.

El Teatro Como Vía De Conocimiento. Pedagogía Del Cuerpo En El Teatro. Miradas Teóricas Sobre El Cuerpo En El Teatro. Extra-Cotidianidad Y Restauración Del Comportamiento, pedagogía del teatro

Marcel Mauss llama con el termino “técnicas del cuerpo”, las maneras con las cuales los hombres, de sociedad a sociedad, conocen como usar sus cuerpos. El cuerpo, dice Mauss, “es el primer y más natural objeto”. (Barba & Savarese,

A Dictionary of Theatre Antropology. The secret Art of the Performer, 2006, pág. 258). Mauss, relaciona el desarrollo del ser humano, las “edades del hombre” como un arreglo de técnicas del cuerpo, así: Técnicas del nacimiento, técnicas de la infancia, técnicas de adolescencia, técnicas de la vida adulta, y técnicas de consumo. Al asumir el desarrollo del ser humano como un devenir de técnicas corporales que se asumen o aprehenden según la edad, relaciona el desarrollo corporal con los papeles y tareas que desarrolla el cuerpo según el crecimiento y la edad, y según el medio concreto en que habita. El cuerpo es entonces, el primer y esencial objeto humano a través del cual el hombre se desarrolla en sociedad, al asumir y aprender las “técnicas” que el cuerpo necesita según su desarrollo físico y social.

El aprendizaje del teatro también se da a partir de “técnicas corporales”; de un modo parecido a la de la formación -construcción corporal del cuerpo dentro de la sociedad, el cuerpo para el teatro se forma a partir de técnicas. Estas técnicas reconstruyen el cuerpo, desarrollan un nuevo cuerpo que a través del entrenamiento y ensayo logra alcanzar una

naturalidad tan apropiada-incorporada como aquella del cuerpo que ha sido construido en nosotros por una cultura, contexto, sociedad, determinada.

Me interesa mostrar dos perspectivas conceptuales y prácticas para entender el papel del cuerpo dentro del proceso de aprendizaje y construcción del evento teatral. La primera, aquella desarrollada por la Antropología Teatral de Eugenio Barba⁴⁶, y la segunda, planteada por los Estudios del Performance (Performance Studies) principalmente por Richard Schechner. (Ver Performance Studies an introduction, Routledge, 2003)

Desde la Antropología Teatral, vertiente teórica (y práctica) de gran influencia en el movimiento teatral mundial (artístico y pedagógico), se ha hecho una distinción que opera dentro de la construcción del hecho teatral. El cuerpo construido, (y el uso que se le da), sobre el cual nos desempeñamos en la vida diaria, no es lo suficientemente “especializado” para acceder a las necesidades de la práctica

⁴⁶ Ver Antropología Teatral, El Arte Secreto del Actor.

teatral, por lo tanto, es necesaria la construcción de un nuevo cuerpo, que a través de la técnica y el entrenamiento, logre desarrollar la conciencia, las habilidades, las especificidades, las minucias necesarias para la concreción de su accionar en el escenario. Este cuerpo que amplifica las condiciones del cuerpo de la vida cotidiana, es lo que llama Eugenio Barba, “cuerpo extra-cotidiano”. (Barba & Savarese, A Dictionary of Theatre Anthropology. The secret Art of the Performer, 2006).

Esta amplificación, reconstrucción, alteración del cuerpo cotidiano sucede porque el teatro se da y se construye en un espacio que tiene leyes y opera en forma distinta al espacio de la cotidianidad. En la dirección de la teoría de la Antropología Teatral, hay ciertos elementos para reflexionar en relación a este trabajo. Como lo he dicho anteriormente, el actor (también el director), al trabajar sobre su propio cuerpo, amplifica las cualidades perceptivas, fisiológicas, psicofísicas, etc., de su propia corporalidad, entrando en una relación más profunda consigo mismo, con el espacio-tiempo y con el Otro/s que está dentro de ese espacio-tiempo del teatro. Al hacer eso, la conciencia de sí mismo, de su cuerpo - (mente), y de la relación-

interacción con el mundo (mundo dentro de los límites de ese espacio concreto del teatro) se hace más más aguda, constituyendo un cuerpo extra-cotidiano.

Ese cuerpo, sin embargo, pertenece y funciona (en el caso del teatro) solo dentro de los límites y tiempo del hecho escénico: entrenamiento, ensayo, representación. La pregunta sería por un lado, si ese trabajo sobre el cuerpo, afecta e influye en el comportamiento cotidiano, y sí, ese trabajo sobre el cuerpo (pensando en distintas aproximaciones y metodologías según el contexto), puede entonces ser transportado a la dimensión pedagógica y operar en el sentido de la apertura de la sensibilidad, la percepción, la corporalidad, la relación con el medio, y en la educación en general.

El teatro como la danza u otras prácticas corporales, nos muestra que es posible construir un nuevo cuerpo, el problema depende del objeto para lo cual se haga tal transformación corporal. El uso de este carácter extra-cotidiano del cuerpo en el espacio teatral, podría darnos una forma para crear una dimensión amplificada de la experiencia humana, al nivel de la

creación de relaciones, del acrecentamiento de la percepción, de maneras de aprendizaje más profundas y más cercanas a nosotros mismos.

La dimensión extracotidiana del cuerpo escénico está directamente relacionada con la construcción de una “fisiología” – “anatomía” y una conciencia corporal nuevas, las cuales son logradas a través del entrenamiento y en consecuencia de la apropiación de la técnica.

Lo que la Antropología Teatral llama Pre-expresividad, es a mi modo de ver, el desarrollo de una nueva dimensión corporal regulada bajo las condiciones exigidas por el evento teatral. Esta nueva dimensión se concretiza en una técnica corporal precisa, más sin embargo no se limita a ésta puesto que la técnica es solamente el medio para el logro de una nueva corporalidad propia del actor dentro del hecho teatral: “el cuerpo extra-cotidiano”. Este proceso de de-construcción y re-construcción corporal puede ser visto también como un proceso de resquebrajamiento del paradigma cuerpo-mente y una vía para encontrar una dimensión de cuerpo total: “el entrenamiento

enseña a la persona a pensar con la totalidad cuerpo-mente”. (Barba, *The Age of Exercises*, 2006)

El proceso de creación teatral y más exactamente el del oficio del actor es uno de reconocimiento del ser y la propia corporalidad con el objeto de lograr una mayor conciencia y agudización de las propias capacidades y posibilidades humanas: percepción, imaginación, sensibilidad, emocionalidad, motricidad, destreza física y mental, por nombrar solo algunas, y por ende se convierte en una poderosa herramienta para la educación del ser, bien sea con el objeto de producir “espectáculos teatrales” o como vehículo de conocimiento del ser, del mundo, de las relaciones entre los seres, de la conciencia del cuerpo.

Desde la vertiente teórica desarrollada principalmente desde los Estados Unidos (pero ya difundida ampliamente a otros países del mundo) y no limitada solamente al teatro se encuentran los “Performance Studies”⁴⁷ “Performances son acciones”, dice Richard Schechner en la introducción de su libro

⁴⁷ Ver *Performance Studies an introduction*, Routledge, 2003.

“Performance Studies An introduction” (Shechner, *What is Performance Studies?*, 2003, pág. 2), lo cual quiere decir que performance es cuerpo.

Los performance studies estudian la dimensión del “hacer” como enfoque para reconocer la multiplicidad de fenómenos (culturales, artísticos, políticos, religiosos, etc.) de los que hace parte el ser humano. El hacer y el mostrar hacer “siempre están en flujo”⁴⁸, lo cual integra en las perspectivas de estudio surgidas de los *Performance Studies* la condición de cambio y transformación que hace parte de la realidad que habitamos y vivimos.

La perspectiva de estudio del performance incluye lo que por lo general ha sido excluido dentro del análisis científico o social, es decir los “actos vivos”, el conocimiento que se transmite en el cuerpo de los “performers”.

Según Diana Taylor, directora del Instituto Hemisférico de Performance y Política, “los performances funcionan como

⁴⁸ *Ibíd.*

actos vitales de transferencia, transmitiendo conocimiento social, memoria y un sentido de identidad a través de la reiteración o lo que Richard Schechner ha llamado como “conducta dos veces actuada” (twice behaved behaviour). “Performance” constituye el objeto de análisis en performance studies – i.e., las muchas prácticas y eventos-danza, teatro, ritual, manifestaciones políticas, funerales- que envuelven comportamientos teatrales, ensayados, o convencionalmente/eventos apropiados”. (Taylor, 2000, pág. 8)

El eje conceptual en el que se fundamentan los performance studies pone de presente el papel de la corporalidad, como vehículo de memoria, como depósito vivo y cambiante del conocimiento individual, colectivo, social y cultural. Los actos retienen una memoria y conocimiento vivos que han sido relegados a un segundo plano en nuestra cultura occidental por dar un lugar central al texto o la palabra escrita. Diana Taylor establece la diferencia entre la memoria escrita (en la cual se fundamenta el conocimiento de la cultura occidental) y la memoria viva – transmitida como acto: la primera la llama Memoria del Archivo, y la segunda, Memoria

del Repertorio, a esta segunda se dedican los estudios del performance.⁴⁹

“Performance no puede ser guardado, grabado, documentado, o participar en la circulación de representaciones de la representación. El Ser del performance llega a ser sí mismo a través de la desaparición” (Peggy Phelam en Taylor, 2000, pág. 8) El performance y con ello el teatro y los actos que allí se suceden son irrepitibles, efímeros, se suceden aquí y ahora, son experiencia y cuerpo.

Para Richard Schechner performance es siempre “comportamiento restaurado”, acciones que las personas entrenan y ensayan, bien sea en el espacio del teatro, el ritual, o la vida cotidiana. Al contrario de la Antropología Teatral que distingue entre el comportamiento cotidiano y el comportamiento extra-cotidiano que se produce en el teatro, desde el punto de vista de los performance studies aún las acciones de la vida cotidiana como cocinar, vestirse, hablar con un amigo, son acciones/actos contruidos desde

⁴⁹ Ibíd. Pág. 14

comportamientos previamente actuados, son “conductas dos veces actuadas”. (Shechner, What is Performance Studies?, 2003, pág. 28). Lo que constituye un “performance” es entonces su condición viva, presente y su corporalidad, es decir el hecho de constituirse como/desde la acción.

Desde la perspectiva del performance quiero subrayar un par de aspectos en relación al tema de este trabajo:

1 El rescate-reconocimiento de la dimensión corporal-experiencial- de la acción como vehículo de transmisión de memoria social, individual y colectiva (memoria del repertorio) y del conocimiento inmerso en ésta. Este punto es de gran interés para mí puesto que mirar – analizar- estudiar- la sociedad y la cultura desde el punto de vista de los actos vivos es una vía de acercarse al propio cuerpo y a los otros. Al mismo tiempo permite entender los procesos corporales y los actos como conocimiento y como vehículos de transmisión. El teatro por supuesto es un modo de entender y percibir la sociedad, no solo la actual sino aquella que se transmite bien sea a través de las prácticas y conocimientos heredados o bien sea a través de

los textos escritos dentro de corporalidades concretas pertenecientes a cada época.

El performance permite situar el conocimiento, también como conocimiento incorporado, constituido en la acción y como acción y entender nuestra propia experiencia y contextos como parte de un proceso siempre cambiante de transmisión constituido en el cuerpo. En esa dirección el teatro y los procesos surgidos de aquel (entrenamiento, conciencia corporal, ensayo y creación) pueden constituirse en un vehículo de gran potencial para la enseñanza y transmisión de saberes de diversa índole pero por sobre todo para entendernos como seres construidos corporalmente y herederos y transmisores de conocimiento.

Construir una pedagogía del cuerpo pasa por realizar que el conocimiento es acción y cuerpo y por tanto la experiencialidad puede constituirse como un eje fundamental para la construcción de nuevas pedagogías, currículos y vías de transmisión, enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela.

Pensar la pedagogía en general y la del teatro en particular desde la acción transforma radicalmente la idea de entender el conocimiento y la enseñanza centrada en los textos (en la memoria del archivo) y dentro de un esquema eminentemente mental.

Por citar un ejemplo muy cercano a los estudiantes de teatro por lo general la historia del teatro o la comprensión de las llamadas “poéticas” es un trabajo fundamentalmente “archivístico”. El proceso corporal que constituye realmente lo que llamamos teatro en muchos casos ni siquiera es tocado. Aún más, muchas de las poéticas, incluyendo la de Aristóteles se centran en el teatro como texto y no como acto, de modo que el espacio de la representación pasa a un segundo plano.

En la misma dirección la pedagogía y la enseñanza de ésta se realiza principalmente a través de constructos mentales que no dan cuenta de la performatividad o del papel y procesos corporales inmersos en la transmisión-enseñanza-aprendizaje, lo cual es cierto también para el caso de la pedagogía del teatro, por lo menos en el caso del programa de pedagogía del teatro de la Universidad Pedagógica.

Entender el conocimiento como acción/cuerpo es producir una transformación radical de los procesos educativos, y en ese sentido el teatro y las artes cumplen un papel fundamental. Al mismo tiempo entender el problema de la pedagogía del teatro como un proceso que pasa y se da en el cuerpo ayudaría a relacionar directamente los eventos que se suceden dentro de la formación de formadores del teatro y el arte como procesos, praxis y modos de transmisión, es decir como actos, performances.

*EL Entrenamiento Como Aprendizaje Para La Vida. El Teatro
Más Allá Del Teatro: el esqueleto de la expresión en la
conformación del cuerpo técnico*

Hablando desde el sentido común, el entrenamiento puede ser entendido como el espacio donde el actor aprende y fortalece sus destrezas y herramientas técnicas, y donde ejercita diariamente los elementos que posteriormente le serán de uso en el espacio de la creación, es decir, en el montaje. Mirado así, el entrenamiento del actor, no se aleja en mucho del de un

deportista, atleta, o similar. Es simplemente un espacio para “mantenerse en forma”. Ahora bien, el entrenamiento también puede ser entendido de otras maneras.

En el sentido de Grotowski en su teatro pobre, el entrenamiento, no es “una receta para la creatividad”, es simplemente una preparación para esa otra instancia que es el espacio/estado de la creación.

El entrenamiento para Grotowski es un trabajo consigo mismo. El objeto último de aquel, -aunque también sirva para la ejercitación de habilidades físicas y técnicas- es el de derribar obstáculos, quitar barreras que según Grotowski, son trabas para la liberación de las capacidades creativas del actor. La importancia del entrenamiento aquí, no es el logro de habilidades que conviertan al actor en un virtuoso, sino en permitirle que pueda derribar las barreras que el mismo trae consigo. Esas barreras no le permiten llegar al encuentro final de sí mismo, allí donde se logra la creatividad.

En la última etapa de Grotowski, antes de su fallecimiento, la cual llamó “Arte como vehículo”, el objetivo

de todo su trabajo y el de los actores, (el cual tenía mucho que ver con su etapa de montajes públicos llamada “arte de la Presentación”), era el de enfocar el centro del montaje, no en la percepción del espectador, sino en los “hacedores”, es decir, aquellos artistas quienes hacen el montaje. Aun teniendo mucha relación con su etapa de espectáculos en diversos aspectos -la técnica, el entrenamiento, la fabricación de acciones, la precisión, etc.- el cambio es radical. Al poner el centro de la atención en el “hacedor”, el hacer, el teatro se convierte en un medio de conocimiento, en una técnica que rebasa el hecho de ser construida para un alguien que desde afuera percibe la escena, a un alguien quien a través de la construcción y del trabajo riguroso del hacer, convierte su trabajo en una vía para sí mismo, para su propio conocimiento.

Entre Arte como espectáculo y Arte como vehículo, hay innumerables escenarios de cambio en el trabajo del director polaco, sin embargo en estos dos puntos extremos de su trabajo, aunque claramente relacionados, su propósito cambia por completo los procesos de una y otra etapa. ¿Qué nos deja el trabajo de Grotowski en su trabajo como creador de

espectáculos? La relación del trabajo del actor en el uso del teatro como vía de conocimiento para la búsqueda de sí mismo es algo que se da a lo largo de toda su carrera. En el teatro pobre nos dice: “Educar a un actor en nuestro teatro no significa enseñarle algo; tratamos de eliminar la resistencia que su organismo opone a los procesos psíquicos. El resultado es una liberación que se produce en el paso del impulso interior a la reacción externa, de tal modo que el impulso se convierte en reacción externa”. (Grotowski, 1992, pág. 11)

Aparte de su dimensión estética, el arte tiene una función mucho más profunda, que hace que, por ejemplo en los actores, se convierte en un proceso de autorreflexión y autoconocimiento. Del teatro emana el diálogo, la praxis/reflexión de la que habla Paulo Freire, y otras tantas cosas que la pedagogía debe volver a fundir en los procesos educativos. Grotowski responde a la pregunta, ¿por qué nos interesa el arte? de la siguiente manera: “Para cruzar nuestras fronteras, sobrepasar nuestras limitaciones, colmar nuestro vacío, colmarnos a nosotros mismos. No es una condición, es un proceso en el que lo oscuro dentro de nosotros se vuelve de pronto transparente. En esta lucha con la verdad íntima de cada

uno, en este esfuerzo por desenmascarar el disfraz vital, el teatro, con su perceptividad carnal, siempre me ha parecido un lugar de provocación. Es capaz de desafiarse a sí mismo y a su público, violando estereotipos de visión, juicio y sentimiento; sacando más porque es el reflejo del hálito, cuerpo e impulsos internos del organismo humano. Este desafío al tabú, esta transgresión, proporciona el choque que arranca la máscara y que nos permite ofrecernos desnudos a algo imposible de definir pero que contiene a la vez a Eros y a Carites”. (Grotowski, 1992, pág. 17)

El objetivo del teatro, su carácter transgresor, según la mirada de Grotowski, nos coloca en un lugar de “libertad”, y en esta dirección las relaciones con la “pedagogía crítica” ya nombrada arriba, no son pocas. Si el teatro nos desafía, desafía nuestras barreras, nuestros miedos, nuestros cuerpos, al desnudarlos, desenmascararlos, entonces el entrenamiento-teatro, es, no solamente una preparación para el espectáculo, para la escena sino que se puede constituir en un medio de reconstrucción y recomposición del cuerpo.

El tema del entrenamiento desde una perspectiva tal se puede ver también en otros creadores y teóricos de la escena. Eugenio Barba, en uno de sus artículos, ya citado arriba, (el ejercicio en la práctica del actor) nos habla sobre lo que es el entrenamiento, y cuáles son las características de un entrenamiento para el actor.

Este artículo, cita diez características que debe tener un ejercicio para el actor. Barba llama a los ejercicios, “amuletos de memoria”, y dice que un buen ejercicio es un “paradigma de dramaturgia”. Es decir, una construcción con la cual un actor puede adquirir una manera de pensar con el cuerpo/mente, e introduciendo una vía de comportamiento que distancia aquella de la vida cotidiana. El ejercicio entonces, ayuda a construir el comportamiento “extra-cotidiano” de la escena.

Ahora bien, entre las muchas cosas que un ejercicio puede enseñar a un actor, hay dos de ellas que, a mi modo de ver, dan al entrenamiento/ejercicio, una relación mucho más profunda con lo que el teatro es, y para lo que sirve en términos de sus hacedores, actores, creadores, todos aquellos que hacen

el teatro. El teatro y el entrenamiento, nuevamente se sobrepasan a su fin más inmediato para ser algo más que lo que a primera vista aparece.

Barba dice: (Característica 9). El ejercicio es una vía de rechazo: enseña a renunciar a través de la fatiga y del compromiso con una tarea humilde; un ejercicio, (característica 10), no es un trabajo sobre el texto sino sobre uno mismo. Pone al actor en prueba, a través de una serie de obstáculos. Permite al actor llegar a conocerse, a través de un encuentro con sus propios límites, y a través del análisis de sí mismo.

Estas dos características que enuncia Barba, nos dan una perspectiva de las consideraciones acerca del entrenamiento que van mucho más allá de la práctica del oficio, o del logro del virtuosismo del actor. En los dos casos no estamos hablando de procesos místicos, o tan siquiera, separados del arte del teatro. El asunto para el actor es realizar el ejercicio de la mejor manera posible, se diría. Pero no se trata de cumplir una tarea, se trata de realizar un acto que a cada instante está poniendo en prueba a quien lo hace. ¿Cómo? A través de la capacidad de

entrega total, y de la sinceridad y honestidad al no mentir ni a sí mismo ni a los otros, es decir, al obtener de uno mismo aquello que se ha creído imposible de alcanzar.

El mismo Barba, en la carta al actor D, expresa en sus propias palabras los alcances de una práctica, de un oficio, de un arte, que no se limita a representar obras o a lograr un nivel de perfección en el arte del actor: “Cualquiera que hayan sido las secretas motivaciones personales que te han conducido al teatro, ahora que ejercitas esta profesión tienes que encontrarle un sentido que, yendo más allá de tu persona, te confronte socialmente con los otros.

Solo en las catacumbas se puede preparar una nueva vida. He aquí el lugar de quienes en nuestra época buscan un compromiso espiritual cimentándose en las eternas preguntas sin respuesta. Esto presupone coraje: la mayoría de la gente no nos necesita. Tu trabajo es una forma de meditación social sobre ti mismo, sobre tu condición humana, sobre los acontecimientos de nuestro tiempo que te tocan más profundamente. En este teatro precario que molesta al pragmatismo cotidiano, cada

representación puede ser la última. Y tú debes considerarla como tal, como la posibilidad de alcanzarte a ti mismo, consignando a los otros el balance de tus acciones, tu testamento”. (Barba, Teatro: Soledad, Oficio, Rebeldía, 1998, pág. 44)

¿Qué puede hacer el teatro por nosotros? Es algo que Barba responde muy concienzudamente, después de experimentar durante largos años el oficio diario del teatro. ¿Qué puede hacer el teatro en el contexto de la pedagogía? Al responder esta pregunta, inicialmente pienso que, la responsabilidad de estar en un espacio donde mi compromiso es un acto de honestidad y sinceridad, y por lo tanto me enseña a mí, y a los otros, el valor de comprometerme, aquí, o con cualquier cosa que haga. Si pienso más detenidamente, la educación con el teatro, abre espacios para entender que las relaciones y las experiencias que yo vivo en el mundo, son realizadas y experimentadas con mi cuerpo. Que por tanto, mi cuerpo es atravesado por toda una serie de procesos que me dicen a mí mismo, y a los otros, mi relación con el mundo, y las estructuras sociales y de poder, que en él habitan. En este

sentido lo que enseña el teatro, entre muchas otras cosas, es enfrentar mi propio cuerpo, y aprender a relacionarme con él, y con esto empezar a adquirir una conciencia crítica frente a lo que mi cuerpo es, lo que contiene, y lo que puede llegar a ser. A través de mi cuerpo puedo recuperar o sembrar una conciencia social y una posición crítica frente a la sociedad contemporánea.

Como bien lo dice, Richard Schechner: “El cuerpo no es un instrumento. Yo soy mi cuerpo”, y mi cuerpo es todo lo que me rodea, y teniendo conciencia de él puedo comenzar a edificar en la praxis una nueva relación con el mundo.

REFLEXIONES FINALES

1. *Teatro*

Al contrario de pensar el teatro como un sistema de códigos lingüísticos, el teatro debe ser analizado en su centro constituyente, el momento de su ocurrencia; la Experiencia Corporal. Considero que la perspectiva fenomenológica podría producir profundos cambios en la forma como se observa y analiza la enseñanza del teatro.

En este mismo sentido, la investigación fenomenológica al rescatar la vivencia, la experiencia directa, lo vivido, puede encontrar lógicas para destacar los procesos desde los cuales surge el hecho escénico como productor de conocimiento. La descripción fenomenológica de los procesos que operan en la construcción de lo escénico, como el entrenamiento, el encuentro de relaciones, la percepción, la energía, la atención, la construcción de la ficción teatral como realidad etc., puede ser sumamente fértil para comprender los hechos constitutivos del teatro, y devolverle al teatro, como no lo dice A. Artaud, el

teatro en sí mismo, su condición primordial, la Experiencia de Ser Cuerpo.

En términos del teatro como Pedagogía del Cuerpo, la mirada fenomenológica comprende que hacer y pensar son una misma acción materializada. Sumado a lo anterior, me parece importante destacar que los hallazgos en el curso de la investigación son que la fenomenología no solamente es un constructo teórico y filosófico, sino también como una práctica cotidiana, una actitud frente al mundo, lo que se ha llamado en el trabajo como “actitud fenomenológica”. Pensar la fenomenología como actitud, y concebir procesos en tal sentido en torno a la enseñanza y la práctica del teatro puede ser sumamente enriquecedor, en el sentido en que se convierte en un ejercicio profundo de la atención y la relación con el mundo y los otros en él. Para el actor, por ejemplo, la actitud fenomenológica, se puede constituir en una práctica intensa y valiosa para la descripción y la observación del mundo que nos rodea, es decir un giro en la manera como miramos las prácticas artísticas y pedagógicas. Concebir el teatro como una práctica que constituye una “actitud fenomenológica” exaltada, derivaría

de algún modo en el hecho de que los procesos insertos en la práctica teatral desbordan ese espacio en sí mismo y pasarían a constituirse en una forma de crear una mayor y mejor conexión con el mundo y los otros, despertar la conciencia de ser cuerpo en el teatro como pedagogía y en la manera de relación con el mundo que habitamos ; es decir, la enseñanza del teatro como un eje de conocimiento de sí mismo y del logro de una mejor relación con el entorno.

2. *Pedagogía del Cuerpo*

La primera reflexión de esta investigación fenomenológica es sobre La Experiencia de Ser Cuerpo en relación al teatro inmerso en la Educación Artística es Plantear una *Pedagogía del Cuerpo* entendida como conjunto de disciplinas, que entran en dialogo a través de una pregunta, es éste caso concreto la pregunta por La experiencia de ser cuerpo en relación a la educación de un sujeto. Pero ¿qué disciplinas? Sería la

pregunta a responder, De acuerdo a lo que esta investigación, se encuentran:

- A. El Arte, específicamente el teatro como disciplina artística que incluye el cuerpo como eje de su práctica tanto en el aprendizaje como en la enseñanza.
- B. La fenomenología, desde de una “Actitud Fenomenológica” de investigación cualitativa.
- C. Desde la perspectiva *Fenomenológica Cognoscitiva*, considera que la cognición es una experiencia Corporal, que está Enactivamente.
- D. Los *Performance Studies* como un campo disciplinar que estudia los eventos que se suceden en la experiencia, como acciones; es decir, comportamiento restaurado y repetido dentro del comportamiento humano, la experiencia cotidiana, las relaciones sociales, las manifestaciones artísticas, entre otros, aspectos de la vida del ser humano.
- E. Por último, sin pretender cerrar la posibilidad de que otras disciplinas intervengan, estarían La Pedagogía del Teatro, entendida, como las reflexiones que nacen de la

práctica del teatro, como las de los autores que en éste trabajo se citaron, E. Barba, J. Growtosky, E. Antilla, entre otros.

Sumado a lo anterior, quiero agregar que las dimensiones emergidas de éste trabajo, que se explican y complementan desde las disciplinas que he nombrado, son pautas para pensar una pedagogía que se preocupe por desentrañar el Cuerpo Creador, el Cuerpo Técnico, El Cuerpo Total y el Cuerpo Relacional, dimensiones que están potencialmente vivas en cada uno de nosotros. Y esto nos conduce a otro principio fundacional, situar el cuerpo en términos de su condición inseparable del hecho de construir conocimiento.

¿Qué significa el hecho de ser pedagogo del teatro? La práctica teatral en el más amplio sentido del término, envuelve toda una multiplicidad de conocimientos que no solamente tienen que ver con el montaje o la producción del espectáculo. El aspecto común a todas las praxis que son procesadas por el hacer teatral es el uso del cuerpo: cuerpo-conciencia, cuerpo-sujeto, cuerpo-perceptivo, cuerpo-creador, cuerpo-restaurado,

cuerpo-texto (aún la escritura dramática es regida por los cuerpos ya presentes en el texto).

Hacer Pedagogía del Cuerpo es en sí mismo un proyecto político y crítico, El teatro, y yo tengo fe en ello, puede ayudar a transformar la sociedad, pero no desde la pretensión de alcanzar a las masas y concientizarlas sino desde la siembra una a una de semillas en cada cuerpo. El eje para dicha transformación es poder reconstruir los cuerpos de los individuos desde una visión más holística, compleja y completa, de modo que uno a uno cada cuerpo se revista de libertad, en el sentido de conciencia crítica sobre su propia corporalidad y aquella de la colectividad. Revisitar y/o resucitar el cuerpo es el núcleo de la transformación de nuestra sociedad actual.

El teatro, debería, (a mi modo de ver), enseñar no solamente a hacer teatro, sino por encima de ello, a cuidarnos, reconocernos, conocernos a nosotros mismos y a los otros, y al mismo tiempo, debería enseñarnos (en el hacer, y no en el pensar, o en ambos al mismo tiempo), o darnos vía para reconocer nuestro entorno, nuestros obstáculos y presiones

sociales, la armazón y ceguera a la que nos somete, sin siquiera saberlo, nuestra sociedad.

La dinámica construida dentro de tal mirada en un programa de pedagogía teatral, es otra totalmente distinta a la de la formación de actores o profesores que enseñan teatro, se trata de educadores que conscientes de su cuerpo, reconocen que en éste, con éste, y a partir de éste, se puede dar cabida a la comprensión/incorporación de una sociedad más justa y más libre. Al generar procesos de conciencia corporal como parte de un proyecto educativo es desarrollar conocimiento integral y holístico: conocimiento que envuelve las distintas dimensiones-necesidades de la persona (cognitivas, físicas, afectivas, morales, espirituales), conocimiento que “promueve la cultura de la salud en estudiantes y profesores y que toma en cuenta no solamente la mente, el cuerpo y el espíritu sino también los constructos y contextos culturales” (Stucky & Cynthia, Introduction. *The Power of Transformation in Performance Studies Pedagogy.*, 2002, pág. 7), un *Cuerpo Técnico*.

Desarrollar una pedagogía del cuerpo es construir procesos de educación que incluyan la experiencia de corporal, *Cuerpo Total* y por tanto que involucren al sujeto activamente como fabricante de su propio aprendizaje.

Al desarrollar procesos que involucren el cuerpo y sus dimensiones la relación docente-estudiante da paso al afecto, la emocionalidad, la sensibilidad, a un reconocimiento de la igualdad y de la diferencia y a un encuentro más próximo que termina por eliminar las jerarquías para construir *Cuerpo Relacional*.

La pedagogía del cuerpo puede generar procesos de lo que podría llamarse “naturalización” del cuerpo, es decir, procesos liberadores que den cuenta de la normatividad, limitación y regulación a la cual el cuerpo ha sido sometido por los procesos sociales y que den paso a reconocerse a uno mismo y a los otros dentro de espacios que posibiliten experiencias de “libertad”, un *Cuerpo Creador*.

La *Pedagogía del Cuerpo* puede apoyar la “reconstrucción del cuerpo”, es decir la posibilidad de recuperar “la propiedad” del

cuerpo, la apropiación de un cuerpo crítico que aprenda a tener una conciencia más libre del mundo y de su habitar en el mundo. Llevar a los sujetos a “apropiarse” de su propio cuerpo y con ello a establecer relaciones más libres consigo mismo, con los otros y con el mundo. Esto conllevaría a una transformación de la educación y de la sociedad en su conjunto y de las relaciones.

Por último aportar unas nociones básicas para una pedagogía del cuerpo es dar paso a otras vías de conocimiento que amplíen las formas de aproximarse al mundo y reconozcan formas de conocer más integrales. Creo que la pedagogía del cuerpo vira la mirada desde el teatro y la creación hacia lo que Varela llamo “metodologías en primera persona”, un medio para construir proyectos de análisis fenomenológicos “profundos”, a partir del recuento de la Experiencia Personal. Las posibilidades de las artes para abordar los procesos cognitivos y los elementos que conforman la existencia y cognición humana haciendo inclusión del cuerpo. Explorar el teatro como medio de un conocimiento profundo, integral,

holístico es una necesidad inmediata de la pedagogía de las artes y de la educación en general.

Quisiera destacar una concepción que se ha tornado fundamental en el desarrollo de este trabajo, es el concepto de *Enactivo*. Es imposible separar el cuerpo de la constitución de la experiencia y el conocimiento, lo cual se da por esa sincronía, integridad e integración de cuerpo y mundo, lo cual quiere decir que el mundo no es una condición predeterminada, y que funcionamos en él, o nos aproximamos en la forma de una representación (el mundo como representación), sino que es un proceso que se da en la acción continua de acoplamiento del cuerpo (entendido como cuerpo mente) con las circunstancias. Esa noción nos lleva por un lado, a una transformación profunda del pensamiento occidental, y por otro lado, a pensar en el valor del teatro y su carácter procesual dentro del oficio mismo, en la dirección de poder buscar e investigar sobre lógicas y aproximaciones al oficio muy diferentes, como construcción de una nueva pedagogía que lleve a la “restauración del comportamiento”, entendido como crítica profunda al sistema social y a los procesos de incorporación de

los valores del sistema hegemónico imperante, a la instalación de los esquemas de poder y por tanto su reproducción casi inconsciente y natural en el cuerpo, en oposición a ello a encontrar en el teatro como Experiencia Corporal , la construcción de un nuevo sujeto y una nueva sociedad en la cual la pedagogía del teatro /cuerpo puede cumplir un rol fundamental.

Como se ha podido ver en esta monografía, el tema del cuerpo en la pedagogía ya no es una ilusión. Cada día existen más investigaciones que ponen de presente la necesidad de la integración del cuerpo, y con ello la sensibilidad, la percepción, la emoción, los sentimientos, las relaciones, el diálogo, la colaboración en los procesos de educación y en la integración a los currículos escolares. ¿Dejamos los cuerpos colgados en los innumerables roperos de nuestras escuelas, o nos vestimos con ellos y participamos de su reconstrucción?

Últimas consideraciones.

-La educación artística en Colombia, no deja de ser, como lo dice Ken Robinson, un cubículo relegado a la inutilidad. Su función nunca pasa de ser, o bien una asignatura/s que obligatoriamente rellenan los huecos necesarios y los espacios para el divertimento de los estudiantes. Las asignaturas y programas son apenas esquemas superficiales que pretenden dar un descanso a los estudiantes. Del mismo modo, los profesores, y sus alumnos, son la carta bajo la manga para ejecutar divertimentos de todo tipo que puedan ser mostrados en toda clase de eventos escolares. En alto grado, esta falta de importancia de las artes en la educación, tiene que ver con que, en muchos casos aquellos encargados de enseñar y transmitir, en primer lugar no poseen las herramientas necesarias para romper esos esquemas y proponer nuevas pedagogías que se involucren más en la educación del sujeto; en segundo lugar porque las concepciones sobre las que se enseñan las artes siguen dando continuación al mismo esquema cual, el instrumental y no el procesual.

-Las miradas sobre la educación artística en el país se quedan cortas, frente a la verdadera posibilidad de las artes en los

contextos escolares. La inclusión del cuerpo en la educación, es una transgresión a los esquemas de la educación clásica. Lleva consigo, la actitud crítica, la posibilidad de otras vías de conocer, la conciencia de los “cuerpos sociales“, y del propio cuerpo, pero en últimas, se convierte en posibilidad de liberación y en potencia para construir un cambio en la sociedad.

-El teatro, puede reivindicar y crear, nuevas prácticas pedagógicas que relacionen conocimientos, establezcan diálogo y procesos colaborativos. El teatro no debe ser enseñado solamente con el objeto de hacer teatro, - y menos en un contexto escolar, sino para revelar todo aquello que las dinámicas artísticas pueden sacar a luz; la conciencia de sí mismo, y del otro, la relación con el entorno, el establecimiento de relaciones sinceras, respetuosas y honestas con los demás, las tensiones sociales y las marcas inscritas en el cuerpo.

.-La educación artística, y particularmente, la educación del teatro en Colombia, puede cumplir un papel muy importante en el desarrollo de la pedagogía. Me parece de suma importancia

que la Universidad Pedagógica Nacional, y su programa de Licenciatura en Artes Escénicas pueda darse a la tarea de construir una nuevas aproximaciones pedagógicas desde las artes escénicas, y repensando el papel del teatro en la educación, y los vínculos y procesos transformadores que puede propiciar su inclusión de manera mucho más profunda en los currículos de los colegios y escuelas del país. De las áreas a las que hay que darles más lugar y protagonismo, es el área del cuerpo. No solo pensando en su inclusión dentro de las escuelas, sino en la universidad misma. El programa, debería consecuentemente con los desarrollos en el área, crear una línea de cuerpo mucho más fuerte, en la que se pueda reflexionar y practicar las teorías contemporáneas provenientes de diversas áreas del conocimiento, y pensando en la esencia multidisciplinar del área, nutrirse de diversas áreas del conocimiento, y consolidar procesos de enseñanza-laboratorio, que den a los estudiantes las suficientes herramientas para establecer procesos pedagógicos y creativos cuyo eje primordial sea el cuerpo, y los problemas que le son de su competencia.

-La investigación en el área del cuerpo, ha crecido de tal forma que está presente en una gran cantidad de áreas del conocimiento. En este sentido, los espacios para la creación de investigaciones y creaciones relacionados con este tema específico ya poseen un espacio abierto que puede crear relaciones y vínculos con diversas perspectivas y miradas y que pueden fortalecer un real movimiento hacia la creación de procesos pedagógicos que propendan por dar nuevos cambios a la educación contemporánea. Al mismo tiempo, estos espacios, enriquecerán la práctica teatral profesional y aficionada y podrán dar una mayor profundidad a los grupos y personas que enfoquen sus trabajos hacia lo corporal.

-El teatro, visto en su amplitud, y en la perspectiva aquí planteada, como vehículo de conocimiento y contacto experiencial, puede constituirse en una de las más importantes métodos e instrumentos para la construcción de nuevas pedagogías. Sin embargo, para que se dé tal cosa, la concepción de la educación debe ser transformada, y cambiar su paradigma del educarse para conseguir habilidades y ser útil al mercado,

para concentrarse en una educación para posibilitar el encuentro con uno mismo a través del encuentro con aquellas cosas que se acercan más profundamente a nosotros.

Desde una clara orientación Fenomenológica, principalmente apoyada en el pensamiento de Merleau Ponty, y de las investigaciones de la neurofenomenología, la investigación parte del hecho de comprender que “después de todo somos seres encarnados y situados con una historicidad propia, y que, desde una perspectiva de conocimiento posmoderna, somos seres relacionados con las practicas locales y particulares a través de las cuales construimos nuestras experiencias, concepciones y entendimiento. (Ihde 2002, 67-68, en: *Ways of Knowing in Dance and Art*). Partiendo de una afirmación a la crítica actual de la educación tradicional y de la comprobación de que es necesaria la educación de los cuerpos y los sentidos cada propuesta propone nuevas vías de acercarse a la enseñanza de las artes y a la producción de vías de conocimiento a través de las artes.

Trabajos citados

- Antilla, E. (2007). *Mind the Body: Unearthing the Affiliation Between the Conscious Body*. Obtenido de Acta Scenica 19: http://www.teak.fi/general/Uploads_files/waysofkn.pdf
- Artaud, A. (1983). *El Teatro y su Doble*. Barcelona: Éditions Gallimard.
- Barba, E. (1998). *Teatro: Soledad, Oficio, Rebeldía*. Mexico: Escenología, A.C.
- Barba, E. (2006). The Age of Exercises. En E. Barba, & N. Savarese, *A Dictionary of Theatre Anthropology. The secret Art of the Performer*. (pág. 112). New York: Routledge.
- Barba, E., & Savarese, N. (2006). *A Dictionary of Theatre Anthropology. The secret Art of the Performer*. New York: Routledge.
- Beeman, W. O. (2002). Performance Theory in an Anthropology Program. En N. Edited by Stuky, & W. Cynthia, *Teaching Performance Studies* (págs. 85-94). Illinois: Southern Illinois University Press.
- Bogart, A. (2001). *A director Prepares, Seven Essays on Art and Theatre*. London: Routledge.
- Carreri, R. (Mayo de 2011). Entrevista a Roberta Carrerie, Actriz del Odin Teatret. (R. Gutiérrez, & A. Hernández, Entrevistadores)
- Creswell, J. W. (s.f.). *Investigación Cualitativa y diseño investigativo. Escogiendo entre cinco tradiciones*.
- Decroux, E. (1978). Eightieth Birthday Interview. *Mime Journal; Etienne Decroux 80th Birthday Issue*, 63. (T. Leabhart, Entrevistador, & L. Thomas, Editor)
- Escribano, X. (1999). *Maurice Merleau-Ponty: El Anclaje Corporeo en el Mundo*. Obtenido de CONCEPCIONES Y NARRATIVAS DEL YO. THEMATA. Núm 22, 1999, pág 67-69: <http://institucional.us.es/revistas/themata/22/06%20escribano.pdf>
- Fernández, M. (2004). *Manera de Una Psique sib Cuerpo*. Barcelona: Fabula TusQuets Editores.
- Focault, M. (1990). *Tecnologías del Yo*. Barcelona: Paidós.

- Fortier, M. (2002). *Theory/Theatre an introduction*. New York: Routledge.
- Francisco J, V., Thompson, E., & Rosch, E. (1997). *De Cuerpo Presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Freire, P. (1996). *La Educación Como Práctica de la Libertad*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2006). No Hay Docencia sin Discencia. En p. Freire, *Pedagogía de la Autonomía, Saberes necesarios para la práctica educativa* (págs. 23-42). Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Goleman, D., Kaufman, P., & Ray, M. (2000). *El Espíritu Creativo*. Buenos Aires : Ediciones B Argentina S. A para el sello de Javier Vergara Editor.
- Gray, K. (1993). Making way: War, Philosophy and Sport in Japanese Judo. *Journal of Sport History*, 20(2), 167-188.
- Growtoski, J. (1992). *Hacia un Teatro Pobre*. Mexico, D.F: Siglo Veintiuno Editores.
- Hämäläinen, S. (2009). *The Meaning of Bodily Knowledge in a Creative Dance-Making Process*. Obtenido de Ways of Knowing in Dance: http://www.teak.fi/general/Uploads_files/waysofkn.pdf
- Hamera, J. (2002). Performance Studies, Pedagogy and Bodies in/as the Classroom. En N. Edited by Stucky, & W. Cynthia, *Teaching Performing Studies* (págs. 121-130). Illinois: Southern Illinois University.
- Huertas, M. (2008). Límites y supuestos para la educación artística: un marco de referencia. En U. d. Educación, *Experiencia y acontecimiento, reflexiones sobre educación artística* (pág. pag. 19). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Unibiblos.
- Huston, H. (1992). *The actor's Instrument*. Michigan: University of Michigan Press.
- Kisliuk, M. (2002). The Poetics and Politics of Practice. En N. Edyted by Stuky, & C. Wimmer, *Teaching Performance Studies* (págs. 99-120). Illinois: Southern Illinois University.

- Lamm Pineau, E. (2002). Critical Performative Pedagogy. Fleshing Out the Politics of Liberatory education. En N. Edited by Stucky, & C. Wimmer, *Teaching Performance Studies* (págs. 41-54). Illinois: Southern Illinois university.
- Merleau, P. (1985). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona: Planeta - De Agostini, S.A. .
- Navarrete, J. M. (AÑO VIII N° 13, p p . 277-299 [UNMSM / I IHS, Lima, 2004] de 2004). *Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo*. Obtenido de IC - Investigación Cualitativa: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibVirtualData/publicaciones/inv_sociales/N13_2004/a15.pdf
- Robinson, K. (2001). *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. London: Capstone.
- Salamanca, J. P. (2009). La Misteriosa Llama. De cómo los objetos pueden salvarnos de perder la memoria. En I. Hernández, *Poéticas y Críticas del Devenir Pensamiento de Frontera sobre las formas de Habitar*. (págs. 75-103). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Shechner, R. (2002). *Performance: Teoría y Prácticas Interculturales*. Buenos Aires: Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil Universidad de Buenos Aires.
- Shechner, R. (2003). What is Performance Studies? En R. Shechner, *Performance Studies an Introduction* (págs. 1-27). New York: Routledge.
- Shilling, C. (2005). The body in Sociology. En C. Shilling, *The Body and Social Theory* (págs. 17-36). London: SAGE Publications.
- States, B. O. (2010). The phenomenological attitude. En J. G. Reinelt, & J. R. Roach, *Critical theory and performance* (págs. 26-36). Michigan: The University of Michigan Press.
- Stucky, N. (2002). Deep Embodiment: The Epistemology of Natural Performance. En N. Edited by Stucky, & C. Wimmwe, *Teaching Performance Studies* (págs. 131-144). Illinois: Southern Illinois University Press.
- Stucky, N., & Cynthia, W. (2002). Introduction. The Power of Transformation in Performance Studies Pedagogy. En N. Edited By Stucky, & W. Cynthia, *Teaching Performance Studies* (págs. 1-29). Illinois: Southern Illinois University Press.

- Taylor, D. (2000). Acts of Transfers: Performing Cultural Memory in the Americas. En D. Taylor, *The Archive and The Repertoire* (págs. 1-52). Durham, NC: Duke University Press.
- Varela, F. (1999). *Metodología Fenomenológica*. Obtenido de Introducción al Numero Especial del Journal of Consciouness, N°6 2-3.
- Varela, F. (2000). *El Fenómeno de La Vida*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.
- Villamón, M., & Brousse, M. (2011). Evolución del Judo. En M. Dirigido por Villamón, *Introducción al Judo* (pág. 120). Barcelona, España: Hispano Europea, S.A.
- Willberg, R. P. (2009). *Totentanz – A Strange Dance in Life: The Inspiration for an Artist's Work*. Obtenido de Ways of knowing in dance and art: http://www.teak.fi/general/Uploads_files/waysofkn.pdf
- Wolford, L. (1996). Performance/Knowledge/ Embodiment. En L. Wolford, *Growtowski's Objctive Drama researche* (págs. 105-125). Mississippi: University Press of Mississippi.
- Zarrilli, P. B. (1988). *Theory and Practice of Acting*. New York: Routledge.