



Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Departamento de Psicología

Trabajo de grado:
El fenómeno psicológico de la empatía en el trabajo actoral:
Una revisión a las estrategias en la construcción del personaje teatral

Presentado por
Any Zuliana Román Ríos
Gisela Soto Rivera

Asesor
Víctor Julián Vallejo Zapata
Psicólogo
Magíster en Lingüística

Medellín
2017

Tabla de contenido

1.	Introducción	3
2.	Antecedentes	7
3.	Marco Teórico	13
3.1	La Empatía	13
3.1.1	Enfoques integrativos de la empatía.....	15
a)	<i>Compartir afectivo entre el yo y el otro (emoción compartida):</i>	16
b)	<i>Consciencia de sí mismo-otro:</i>	17
c)	<i>Flexibilidad mental para adoptar la perspectiva subjetiva de los demás y para el proceso regulatorio:</i>	18
3.2	La actuación y la formación actoral.....	19
3.2.1	La actuación en el teatro	19
3.2.2	Formación actoral, actores técnica y actores método	21
a)	<i>La relación del actor con el mundo mental del personaje (ToM):</i>	22
b)	<i>La experimentación de las emociones del personaje (Empatía):</i>	23
c)	<i>Ejercer el control sobre las propias emociones (Regulación emocional):</i>	23
3.3	La construcción del personaje	25
3.3.1	El guion teatral	25
3.3.2	La Acción:.....	26
3.3.3	Caracterización del personaje	27
4.	Objetivos	29
4.1	Objetivo general:	29
4.2	Objetivos específicos:	29
5.	Metodología	30
6.	Resultados	34
6.1	Análisis del texto	34
6.1.1	Ejercicios:.....	36
6.2	Concentración:	38
6.2.1	Ejercicios:.....	40
6.3	Caracterización del personaje	43
6.3.1	Ejercicios:.....	45

6.4 La Acción:.....	46
6.4.1 Ejercicios.....	47
6.5 La Voz	52
6.5.1 Ejercicios:.....	53
6.6 Improvisación:	54
6.6.1 Ejercicios.....	55
6.7 Objetivo	57
6.7.1 Ejercicios:.....	58
6.8 Imaginación:	62
6.8.1 Ejercicios.....	65
6.9 Relajación	69
6.9.1 Ejercicios:.....	72
6.10 Emoción:.....	75
6.10.1 Ejercicios.....	77
6.11 Conciencia yo-otro	79
6.12 Ejercicios psicofísicos.....	82
6.12.1 Ejercicios.....	85
7. Análisis de resultados.....	90
7.1 Relaciones entre categorías	90
7.1.1 Por qué trabajar sobre el cuerpo: Acción y Ejercicios psicofísicos.....	90
7.1.2 Interacción con el medio y los otros: acción, voz y objetivo.....	92
7.1.3 Recursos para adoptar la perspectiva del otro: Concentración, caracterización, imaginación, improvisación.....	93
7.1.4 Vida mental del personaje y su relación con lo manifiesto: Emoción, Acción y Objetivo ...	95
7.1.5 Llegar a la emoción por vía indirecta: Acción y concentración.....	100
7.2 Procesos psicológicos en la actuación.....	101
7.2.1 Construcción del personaje y procesos psicológicos	103
a) <i>Separación entre el yo y el no yo</i>	104
b) <i>La emoción</i>	106
c) <i>Adopción de estados mentales</i>	109
8. Conclusiones.....	110
9. Consideraciones finales.....	114
9.1 Generar empatía: Uno de los objetivos del teatro.....	114
9.2 Preocupación del teatro por el conocimiento del hombre	116

10. Referencias 117

Resumen

En las últimas décadas el fenómeno de la empatía como foco de estudio ha ganado un mayor número de adeptos debido a su importante función en la interacción social. Adquieren relevancia aquellos trabajos que arrojen luces sobre su naturaleza y sobre cómo promover dicha habilidad. El presente trabajo busca identificar, por medio de la psicología, los mecanismos que permiten que emerja el fenómeno de la empatía en un contexto particular: la construcción del personaje realizada por el actor de teatro. Para lograr su objetivo se analiza, en diferentes niveles, el trabajo del actor orientado a la representación del personaje, comenzando por la lectura del libreto hasta la escenificación. En cada uno de los niveles se busca reconocer la relación con fenómenos psicológicos tales como la emoción, la diferenciación yo – otro y la teoría de la mente, fenómenos que al interactuar implican el constructo teórico de la empatía.

Palabras clave: Empatía, teatro, teoría de la mente, construcción del personaje, emoción, ejercicios de teatro, toma de perspectiva, contagio emocional, regulación emocional.

Abstract

In the last decades the phenomenon of empathy as the focus of study has gained a greater number of adepts due to its important role in social interaction. Acquire relevance those works that give lights about its nature and how to stimulate that ability. The present work intends to identify, by means of the psychology, the mechanisms that allow the phenomenon of empathy to emerge in a particular context: The construction of the character performed by the theater actor. To achieve this objective is analyzed, at different levels, the actor's work oriented to the character representation, beginning with the reading of the script until the staging. At each of the levels it pretends to know the relation with psychological phenomena such as emotion, self-others awareness and Theory of Mind, these phenomena interacting by forming the construct of empathy.

Key words: Empathy, theater, Theory of Mind, character construction, emotion, theater exercises, perspective taking, emotional contagion, emotion regulation.

1. Introducción

La ciencia, a grandes rasgos, se ocupa de desvelar los principios o leyes que rigen un fenómeno para poder explicarlo o bien, definir sus componentes y cómo se relacionan entre sí para comprenderlo. Si bien el arte aborda fenómenos con el fin de construir y transmitir una visión particular, en esta disciplina adquiere mayor relieve la habilidad como talento creativo, siendo su base lo técnico, a fin de que genere representaciones que conmueven al observador.

Mientras la ciencia busca producir conocimiento objetivo y general sobre aspectos restringidos del mundo, el arte busca expresar subjetividades con el fin de movilizar emociones y sensaciones en el receptor. La ciencia dentro de su método también emplea técnicas, por ejemplo, para lograr que sus observaciones sean neutrales y rigurosas, el artista por su parte realiza una observación diferente al basarse en el refinamiento de factores perceptuales, cognitivos y emocionales a partir de la sensibilidad; en este caso, no se busca interpretar lo que se encuentra, se genera una representación más directa y la técnica en el arte se emplea, fundamentalmente, en la producción de la obra más que en la adquisición de información. Es así que, aunque el científico y el artista deben dominar las técnicas, éstas se emplean en momentos diferentes del proceso y van tras objetivos disímiles (Díaz, 2002).

Entre psicología y arte también se puede establecer un paralelo semejante: La psicología en particular se ocupa de la actividad mental del hombre y los procesos que la componen, el arte, siendo también una construcción del hombre en sociedad, utiliza como herramientas esas facultades mentales para poder expresar un contenido particular. Es claro que aquellas diferencias empiezan a desdibujarse cuando se entra en el plano de las ciencias sociales, donde lo particular y subjetivo adquieren un lugar significativo. Sin embargo, para algunos autores como Ardila (2007), la psicología es una disciplina fronteriza que puede incidir en el plano de las ciencias naturales, “las leyes psicológicas son universales, pero se especifican en

un contexto determinado, culturalmente” (p. 397). Para el autor la psicología sí puede aspirar a encontrar principios universales, que se reproduzcan más allá del tiempo y la cultura, semejante al objetivo de otras disciplinas científicas, especialmente cuando se habla de procesos psicológicos de los cuales se encuentran vestigios incluso en otras especies, como es el caso de la emoción y de algunos componentes de la empatía.

Es posible que un acercamiento al teatro desde la formación en psicología represente un reto que, en un principio, lleve a juzgar ambas áreas del conocimiento como distantes y a percibir como forzado el intento por relacionarlas. Pero, si la psicología se ocupa de un fenómeno como la empatía y si el sentido y meta última del trabajo actoral es la presencia de tal fenómeno, cabe la posibilidad de que un acercamiento a las premisas del trabajo actoral y de cómo se presenta la empatía en ese contexto específico, aporte nueva información al constructo psicológico. Aunque ambas vías hacia el conocimiento difieren enormemente en método, técnica y objetivo, el trabajo de grado en mención se centrará en las semejanzas, el interés de ambas por un conocimiento sobre el hombre y los procesos psíquicos que lo atraviesan.

El presente escrito busca exponer una postura consensuada de lo que hasta hoy se entiende por empatía y los procesos que la componen; y exponer también la perspectiva del teatro respecto a la construcción del personaje, describiendo el trabajo del actor en el cual se presenta el fenómeno psicológico a estudiar. Se exponen tanto premisas de la psicología como del arte, con el objetivo de facilitar posteriormente un diálogo entre ambas disciplinas.

En las investigaciones realizadas en torno a la empatía, se encuentran estudios en población que carece de tal facultad, como la psicopatía y el autismo (Guimón, 2010), estudios sobre la función social y las presiones evolutivas que propiciaron su consolidación en el hombre (De Waal, 2011) y los correlatos neuroanatómicos que están a la base (Rizzolatti,

2007). Teniendo en cuenta que las investigaciones se han realizado en situaciones experimentales con humanos y primates o surgen de deducciones a partir de su funcionamiento en la vida cotidiana, es entendible que tengamos poca información sobre la experiencia del observador, puesto que difícilmente una persona nos puede dar información detallada de cómo y en qué situaciones se manifiesta el fenómeno, ello debido a que es una experiencia que surge de forma espontánea y natural. El presente trabajo propone una situación de investigación diferente a las ya antes mencionadas, en la cual el fenómeno aparece en una forma más prolongada, voluntaria y consciente, en la que el sujeto precisamente trabaja para reunir todas las condiciones necesarias que logren evocar un procesamiento empático.

En los antecedentes se puede evidenciar que ya otros autores intentaron establecer relaciones entre el teatro y la psicología; nuestro interés, más cercano al de Thalia Goldstein, es el de rastrear el fenómeno de la empatía en la construcción del personaje realizada por el actor de teatro. El contexto en el cual un actor crea e interioriza un personaje cumple con los requisitos planteados por Rameson y Lieberman (2009) para definir el procesamiento empático y diferenciarlo del contagio emocional. Primero, el actor está adoptando una perspectiva de realidad que le es ajena y que es propia del personaje, es decir, el foco de procesamiento está puesto en el otro; segundo el actor se implica emocional y cognitivamente, pero todo el tiempo es consciente de que esa realidad es diferente a la suya, de que eso que le acontece al personaje no le afecta a él como sujeto en forma directa. Se puede deducir, a partir de lo anterior, que efectivamente la empatía está presente en el contexto actoral. Lo que no se sabe es cómo el actor puede evocar y manipular el fenómeno a voluntad y mostrarlo como espontáneo, partiendo del uso de la técnica. El interés está puesto entonces, en las técnicas usadas por aquel que se implica en el procesamiento empático y de las variables necesarias

para que el fenómeno se presente. Se espera que la condición particular del procesamiento empático en el actor arroje luces para esclarecer estos aspectos.

2. Antecedentes

Ciencia y arte no siempre han sido ámbitos aislados y excluyentes, en varias ocasiones el arte ha tomado como presupuesto premisas que más tarde la ciencia pudo comprobar por sus propios mecanismos. El teatro griego empleaba máscaras de expresiones estereotipadas para representar emociones básicas siglos antes de que Paul Ekman (1998, en Damasio, 2001) lograra aportar evidencias científicas de la universalidad en la expresión de las emociones. Stanislavski (1957) comprendió, desde el trabajo actoral, que la caracterización externa construida por el actor potencia, explica, ilustra y transmite la concepción interior de un personaje, muchos años antes de que Damasio (2001), desde su trabajo como neurólogo, lograra conectar hasta cierto punto, los aspectos manifiestos e internos de la emoción.

La ciencia puede adoptar casi cualquier fenómeno como objeto de conocimiento, lo que la define como ciencia es la forma como aborda el fenómeno. Desde un rastreo bibliográfico se puede observar cómo, en forma superficial o inquisitiva, las Ciencias Cognitivas se han interesado o han aportado al conocimiento sobre el arte y los procesos psicológicos que le subyacen, especialmente en lo referente a las artes escénicas.

Uno de los primeros autores interesados en hacer una lectura psicológica del quehacer del actor fue el psicólogo social Glenn Wilson, quien también incursionó como actor profesional. El objetivo de su escrito *La psicología de las artes representativas* era beneficiar ambas carreras. Como científico creía que la psicología, al ser la ciencia de la conducta y la experiencia tenía algo que decir sobre la actuación (1985, en Kemp, 2010). Su libro recoge varios elementos esenciales de la actuación como la postura, caracterización y preparación del personaje, para vincularlos con procesos psicológicos.

En forma más breve, el neurólogo Antonio Damasio (2001), también hace mención de las artes representativas en su libro *El error de Descartes*, en el cual, en un pequeño apartado, usa

su conocimiento para describir la reproducción de la emoción realizada por el artista.

Damasio explica cómo el actor de teatro despliega diferentes técnicas teatrales, y cómo basándose, en un primer momento, en el conocimiento detallado de la expresión corporal de las emociones y la reacción que genera en el observador, y segundo en el recuerdo de los cambios a nivel subjetivo que ocurren cuando se produce tal expresión, logra transmitir una emoción con gran determinación. Damasio va más allá de sus deducciones y entrevista a la actriz operística Regina Resnik, sobre la dificultad en separarse de las emociones de sus personajes, la actriz respondió que tal dificultad era inexistente puesto que ella no sentía las emociones, las representaba. Claro está, afirma Damasio, que existen otro tipo de métodos actorales en los cuales es preciso generar una emoción en forma genuina, como en los trabajos del actor y director ruso Konstantin Stanislavski.

Años más tarde, el doctor en fisiología Enrique Soto (2008), publica su artículo *Artes escénicas, empatía, autismo y neuronas espejo*. El artículo comienza cuestionando el sentido que le damos a los movimientos y acciones de otros y su contenido simbólico; los sentimientos que se suscitan a partir de una actuación o de una manifestación artística; y la habilidad humana de traducir y comprender las intenciones de otros, para posteriormente clarificar todas estas cuestiones desde el constructo teórico de empatía. El concepto de empatía es abordado en este texto desde el concepto de *neuronas espejo*, que ha cobrado gran relevancia en los últimos años, el cual refiere a un tipo de células motoras que ocupan un papel central en el contagio y comprensión de las emociones y que destacan, más allá de la dimensión psicológico intelectual, la base biológica que sustenta estos procesos. Estos presupuestos llevan a Soto a señalar que, contrario a la idea tradicional de separar los mecanismos de la percepción sensorial, el control motor, el análisis y la conducta como procesos secuenciales, estos deben ser retomados e interpretados desde su ocurrencia de forma paralela. En este sentido el autor señala que: “El descubrimiento de las neuronas espejo

le ha devuelto a la mente un cuerpo y al cuerpo una mente, reuniéndolos finalmente en un todo indivisible” (p. 36).

Otro autor que se suma a la lista de aquellos que rastrearon la empatía en el arte es el catedrático en psiquiatría José Guimón, en el 2010 en su texto *Empatía, creatividad y psicopatología*, dedica un pequeño apartado al tema, donde argumenta por qué considera que la empatía es un aspecto importante en la relación autor-obra y autor-espectador. Según el texto, en el arte se da una comunicación intersubjetiva a partir de un acto (obra) que el espectador significa y desde el que atribuye estados mentales al artista, esta dinámica es propia de los humanos, el autor nos dice que con la llegada del impresionismo los pintores tuvieron mayor posibilidad de proyectar sus creencias y emociones en su acto creativo. Esta conexión intersubjetiva que deriva en un compartir de sentimientos y pensamientos, más que ser fin, es medio para compartir otra perspectiva que mueva al espectador a cuestionar una realidad de la que él también hace parte.

De otro lado, los artistas también se han interesado en los aportes hechos por la Ciencia Cognitiva y han intentado aplicarlos a su arte. En el 2010 Richard Kemp, doctor en artes escénicas, escribe su tesis titulada *Embodied Acting: Cognitive Foundations of Performance*, trabajo donde aplica presupuestos de la Ciencia Cognitiva a los elementos del proceso del actor en la preparación de un personaje. Desde el rastreo de hallazgos en el campo de la neurociencia, psicología y la lingüística, busca cambiar la concepción dualista que ha dominado la teoría de la actuación desde inicios del siglo XX, y sugiere modelos más holísticos de la cognición de los actores y las actividades expresivas. El texto de Kemp retoma varios trabajos de la ciencia cognitiva, conceptos como la construcción de metáforas, el espacio mental donde se mezclan conceptos, la conciencia dual, los hallazgos de Damasio y Ekman, la investigación de Gallese sobre las neuronas espejo, etc. Todos estos trabajos en conjunto amplían enormemente la perspectiva de lo que ocurre en la construcción del

personaje; el texto relaciona todas las hipótesis de una forma coherente en tanto que cada uno se encarga de explicar algún aspecto del trabajo actoral, aspectos tales como el lenguaje no verbal, la identificación con el personaje y la generación de emociones en circunstancias ficticias. La conclusión propone un modelo de la actuación teatral y sugiere formas en las cuales el entrenamiento del actor puede ser remodelado a la luz de la información encontrada. Antes de plantear su trabajo, Kemp realiza una exploración exhaustiva de los estudios que interrelacionan la Ciencia Cognitiva y el teatro, se invita al lector a acceder al apartado *Review of literature*, de esta tesis doctoral para acceder a más antecedentes sobre este mismo tema.

En el mismo año aparece en escena el trabajo de la doctora en filosofía Thalia Raquel Goldstein (2010) con su trabajo titulado *The effects of acting training on theory on mind, empathy and emotion regulation*, dicha tesis tiene como objetivo analizar la teoría de la mente, la empatía y la regulación de las emociones positivas, usando la actuación como un lente. En su trabajo, Goldstein investiga si la enseñanza de la actuación busca, ya sea de forma implícita o explícita, fomentar estas tres habilidades mentales; el grado en que los niños dotados de estas habilidades se acercaban a la actuación; y el grado en que la formación actoral realmente tiene éxito en el fortalecimiento de dichas destrezas. Considera que al ser la actuación una actividad que requiere el análisis del mundo mental de un personaje, la posible experimentación de las emociones de este y el control de las propias emociones para retratarlo, la misma actuación puede proporcionar una nueva vía para indagar cómo se adquieren estas habilidades intra e interpersonales.

En el estudio de Goldstein, cuasiexperimental, se comparan cuatro grupos, dos de niños entre 8 y 10 años y dos de adolescentes entre 13 y 15 años, un grupo por cada rango recibe formación actoral y el otro que le corresponde en edad recibe formación en otras artes. La intención es saber si tras cierto tiempo de formación actoral los participantes ganan en las tres

habilidades de interés respecto a los grupos que recibieron formación en otro arte. Se indaga por la hipótesis a través de la aplicación de test que miden dichas habilidades antes de comenzar a recibir las clases y luego de terminar el tiempo de formación estipulado. Además, se realiza un análisis de las clases de actuación que se le imparte a ambos grupos para detectar el nivel en que el profesor motiva el uso de las variables que se buscan rastrear.

La conclusión a la que se llegó tras los cuatro estudios que reporta la autora es que un año de formación actoral comparado con un año de formación en artes visuales o música, aumenta tanto la empatía como la disposición a expresar las emociones en ambos grupos de edades, además, en el grupo de adolescentes también aumenta la agudeza en teoría de la mente. Esto a pesar de que en las clases de actuación se registrara poca o ninguna enseñanza explícita de la empatía o regulación de las emociones, estando más dirigidas a potenciar habilidades de teoría de la mente, y dando un mayor énfasis a la comprensión de lo físico y la motivación a los estudiantes, a confiar en sus instintos.

Además de su tesis de doctorado, en el año 2009 Goldstein publica un artículo llamado *Psychological perspectives on acting*, en donde destaca lo poco que saben los psicólogos sobre las bases cognitivas y afectivas de la actuación respecto a lo que sí se sabe sobre otras artes como la música y las artes visuales; presenta el tema de la formación actoral, las tres habilidades que son de su interés y la hipótesis que tiene de que la formación actoral enseña a desarrollar dichas habilidades y además aclara que hasta ese momento sólo encontró el antecedente de psicología de la actuación en Noice y Noice (1997-2006), añadiendo la crítica de que dichos autores enfatizan en las habilidades verbales y de memoria de los actores, y en las técnicas que utilizan estos para desarrollar dichas habilidades. La autora considera que, si bien estas habilidades son indispensables en la actuación, no constituyen su esencia.

Goldstein ha publicado, en coautoría con otras personas otros artículos sobre el mismo tema. Entre ellos se destaca el artículo publicado en el 2008 junto a Ellen Winner llamado *A new lens on the development of social cognition: The study of acting* en donde hacen una corta presentación de la historia del teatro occidental, para llegar a plantear las dos líneas de formación actoral actuales, las que dividen en “formación técnica” y “formación método”. Posteriormente argumentan cómo, según el tipo de formación recibida, los actores podrían tener cierto dominio en habilidades de teoría de la mente, empatía y regulación emocional. En 2011 Goldstein escribe en coautoría con Paul Bloom un texto con el objetivo de extender una invitación al estudio de la actuación por parte de las ciencias cognitivas, el texto se titula *The mind on stage: Why cognitive scientists should study acting*. En el año 2012, una vez más en compañía de Ellen Winner publica un artículo que se desprende de su tesis de doctorado, llamado *Enhancing empathy and theory of mind*. El trabajo de la autora parece continuar en la actualidad, además los artículos anteriormente mencionados sólo son algunas de sus publicaciones. Se invita al lector a acceder a ellos para una revisión más exhaustiva de la autora.

3. Marco Teórico

3.1 La Empatía.

A pesar de que el fenómeno de la empatía ha sido objeto de interés para la psicología desde hace aproximadamente 100 años, aún hoy se considera un campo en construcción y discusión, cuyo principal tema de controversia se ubica en la definición del constructo, controversia que provocó una división de los teóricos en dos corrientes. De un lado se encuentran aquellos autores que limitan la empatía a un contagio emocional (dado a partir de la reproducción de gestos y acciones) y en la posición contraria se ubican aquellos que establecen una relación directa entre el fenómeno y otros procesos cognitivos ligados a la definición de Teoría de la mente (ToM).

Es así como la investigación existente sobre cómo entendemos y compartimos estados mentales, se podría organizar a partir de dos perspectivas teóricas dominantes, las primeras se enfocan en el componente afectivo como proceso automático, dentro de esta corriente vemos teorías como *la simulación* propuesta por Gordon (1986, en Rameson & Lieberman, 2009) y *percepción/acción* propuesta por Preston y de Waal que describen el proceso de la siguiente manera “la percepción de los estados de un individuo observado activa las mismas representaciones de dichos estados en el observador, lo cual provoca respuestas autonómicas y somáticas que producen una experiencia emocional dentro del observador imitando la experiencia del individuo observado”. (2002 en Rameson & Lieberman, 2009, p. 96.

Traducción nuestra). La segunda corriente apunta a procesos controlados y componentes más cognitivos tales como la toma de perspectiva ajena. Se ubican en esta corriente las teorías que enfatizan en el proceso de mentalización ocupándose en la exactitud de las inferencias empáticas (Rameson & Lieberman, 2009). Es preciso aclarar que los autores aquí citados hacen referencia a ToM como la comprensión de que los otros tienen pensamientos, creencias

y emociones que se diferencian de las propias y que mentalización refiere al proceso metacognitivo de pensar en el contenido de otras mentes (Premack & Woodruff, 1978 en López, Arán & Richaud, 2014).

En el caso específico de los trabajos de Goldstein, la empatía se encuentra definida como la congruente y adecuada reacción emocional (sean estas emociones positivas o negativas) a las emociones de los demás, que puede ser automática e inconsciente o requerir esfuerzo y conocimiento consciente (Decety & Jackson, 2004 en Goldstein & Winner, 2008). Goldstein (2010) considera que se debe establecer una clara delimitación del constructo para evitar confundirlo con otros fenómenos, que si bien pueden caber dentro del proceso no definen la empatía, para tal delimitación la autora señala varios puntos:

- a) Si bien la empatía puede motivar a la acción no se debe confundir con la simpatía, la compasión o el comportamiento prosocial, que implican sentirse mal por la situación de otro y a partir de esto sentir la necesidad de actuar para cambiar la situación, considera que para estos fenómenos no se requiere ni empatía ni teoría de la mente, ya que se limitan a situaciones en las que el otro está sintiendo emociones negativas, mientras que la empatía se presenta tanto en situaciones de emociones negativas como positivas.
- b) Difieren también la empatía y la emoción de contagio ya que esta última carece tanto de los elementos de toma de perspectiva como de la conciencia yo-otro.
- c) Teoría de la mente y empatía suelen asumirse como un único rasgo o como dos fenómenos fuertemente relacionados debido a que muchas investigaciones arrojan como resultado una correlación entre ambas habilidades, tanto la empatía como la teoría de la mente requieren el desarrollo de una capacidad de discriminar entre la agencia yo y la agencia otro, además la empatía no puede existir sin toma de perspectiva cognitiva y la comprensión de las emociones del otro; sin embargo, empatía y teoría de la mente deben

distinguirse claramente. Teoría de la mente se refiere a la comprensión cognitiva de lo que otro está pensando o sintiendo; la empatía se refiere a la tendencia a poner en congruencia las emociones propias con aquellas percibidas en otro, mientras que la teoría de la mente implica la comprensión cognitiva "fría" de creencias y sentimientos de los demás, la empatía requiere conmoción frente a los sentimientos del otro, es decir que la empatía se mueve emocionalmente por una comprensión de lo que otra persona siente (Verducci, 2000, en Goldstein & Winner, 2008), además no siempre han de presentarse juntas, la habilidad en teoría de la mente no siempre implica habilidad en empatía, esto se puede evidenciar en el caso particular de los psicópatas.

Ligado a lo anterior Hoffman hace otra aclaración: "la empatía no implica simplemente la correspondencia de sentimientos, más bien implica la adopción de sentimientos que es más congruente con la situación del otro que con su propia situación" (2000, en Ramenson y Lieberman, 2009, p. 100. Traducción nuestra).

3.1.1 Enfoques integrativos de la empatía.

Actualmente la controversia sobre la definición de la empatía ha disminuido con el surgimiento, en los años 80, de los enfoques integrativos que conciben la empatía como un constructo multidimensional. Dichos enfoques consideran que la empatía está compuesta por diferentes procesos separados pero complementarios entre sí, tales procesos, a pesar de que se activan conjuntamente para dar como resultado el fenómeno empático, se diferencian desde sus bases neurobiológicas, su funcionalidad y su maduración (Decety & Jackson, 2004).

Los autores de esta tercera vía consideran que es más adecuado pensar la empatía como modelo de proceso dual que incorpora tanto elementos afectivos como cognitivos, en otras palabras, la empatía consiste tanto en la experiencia automática afectiva como en el tratamiento controlado cognitivo, que son dos procesos distintos pero interrelacionados

(Ramenson & Lieberman, 2009). Las teorías integrativas, más que ocuparse por definir o precisar correlatos anatómicos, se han ocupado por comprender el constructo a partir de los componentes o procesos psicológicos que interactúan y posibilitan el despliegue del fenómeno. Para muchos psicólogos la empatía implica al menos tres procesos diferentes: sentimiento de lo que otra persona está sintiendo, conocimiento de lo que otra persona está sintiendo, y tener la intención de responder con compasión a la angustia de otra persona.

Decety y Hodges (2006) desde su teoría integrativa, adoptan la definición de Ickes (1997), quien se refiere a la empatía como “Una respuesta psicológica en la cual la observación, la memoria, el conocimiento, y el razonamiento son combinados para ayudar a comprender los pensamientos y sentimientos de los demás” (p. 103. Traducción nuestra). Además de aportar este tipo de definiciones los autores plantean un modelo de empatía, consideran que el mecanismo básico del fenómeno se basa en una habilidad innata para reconocer que el yo y el otro pueden ser parecidos, pero también se pueden separar, ello debe ir de la mano de un grado mínimo de flexibilidad mental para adoptar el punto de vista subjetivo del otro. Según ellos la empatía tiene tres principales componentes funcionales que interactúan dinámicamente, consideran que ninguno de ellos puede dar cuenta por sí solo del potencial de la empatía humana, los tres están entrelazados y deben interactuar entre sí para producir la experiencia subjetiva de la empatía (Decety & Jackson 2004):

a) Compartir afectivo entre el yo y el otro (emoción compartida):

Basados en el acoplamiento percepción-acción, que conduce a un sistema de representaciones compartidas, Meltzoff y Gopnik (1993, en Decety & Jackson, 2004) argumentaron que la comprensión de la otra persona surge en parte de ser "como ellos" a través de la imitación y que esto proporciona el mecanismo básico para la empatía. A partir de esta premisa se podría explicitar que el componente afectivo de la empatía puede ser

conceptualizado en su forma más rudimentaria como la habilidad de detectar el estado afectivo inmediato de otra persona (Trevarthen & Aitken 2001, en Decety & Jackson, 2004). Está claro que desde muy temprano en el desarrollo, los niños son capaces de resonancia emocional y sincronía afectiva, que son precursores importantes de la empatía (Hoffman, 2000, en Decety y Jackson, 2004), la percepción de la emoción activa los mecanismos neuronales que son responsables de la generación de emociones, este sistema pide al observador resonar con el estado afectivo de otra persona, dándose una activación de las representaciones motoras y respuestas somáticas coherentes con lo observado, la expresión facial resultante del proceso imitativo genera cambios en el sistema nervioso autónomo y produce la emoción correspondiente en el observador. Ekman, Levenson, y Friesen (1983, en Decety & Jackson, 2004) consideran que el fenómeno de contagio emocional, definido como la tendencia a imitar de forma automática y sincronizar las expresiones faciales, vocalizaciones, posturas y movimientos con los de otra persona y, en consecuencia, converger emocionalmente con el otro (Hatfield, Cacioppo, & Rapson, 1994, en Decety & Jackson, 2004) es sin duda la más sencilla expresión de compartir la emoción, que no necesita de la conciencia.

b) Consciencia de sí mismo-otro:

La capacidad autoreflexiva es una diferencia importante entre los seres humanos y los demás animales, y puede explicar el hecho de que seamos capaces de sentir y actuar por los otros a pesar de que sus experiencias difieran sustancialmente de las nuestras. Entendemos que yo y el otro son similares pero separados y por lo general no confundimos el conocimiento en primera persona del conocimiento en tercera persona. La empatía supone la auto-consciencia, es decir, la capacidad de convertirse en el objeto de la propia atención, cualquier organismo capaz de auto-reconocerse tendría una consciencia introspectiva de sus propios estados mentales y por consiguiente la capacidad de atribuir estados mentales a otros.

La aparición de una auto-representación en el desarrollo psicológico es vital para el proceso de empatía (Lewis, 1999, en Decety & Jackson, 2004).

El desarrollo de la comprensión del estado mental propio y de otros está funcionalmente ligado al de las funciones ejecutivas, es decir, los procesos que sirven para controlar y monitorear pensamiento y acciones, incluidas la autorregulación, la planificación, la flexibilidad cognitiva, la inhibición de respuesta, y la resistencia a las interferencias.

c) Flexibilidad mental para adoptar la perspectiva subjetiva de los demás y para el proceso regulatorio:

Para los autores la toma de perspectiva también juega un papel fundamental en el desencadenamiento de la empatía. Para tomar la perspectiva de otro se hace un ajuste en la representación compartida, una inhibición ejecutiva (es decir, una supresión deliberada de las cogniciones o respuestas para lograr una meta representada internamente), aquí juegan un papel importante los mecanismos de regulación. Decety y Jackson (2004) consideran que la autorregulación de las emociones es un componente vital de la empatía, tomándose autorregulación como la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones, y la capacidad de crear, controlar y utilizar emociones independientes de cómo o cuándo se activarán.

Ramenson y Lieberman (2009) también hacen un abordaje de la empatía desde un modelo integrativo o multidimensional, según ellos es posible adoptar modos generales de procesamiento que se clasifican a partir de dos parámetros, el foco de procesamiento (self o los otros) y el modo en que se presenta el procesamiento (experiencial o proposicional). Los autores consideran que, dependiendo del procesamiento, variarán las estructuras implicadas, la intensidad de la emoción, la elaboración cognitiva y la respuesta del sujeto. Plantean entonces cuatro modelos de procesamiento, de los cuales dos se ajustan a los intereses del

presente trabajo, el *procesamiento experiencial enfocado en el otro* y el *procesamiento proposicional enfocado en el otro*, ya que ambos incluyen el componente afectivo, la toma de perspectiva y la adopción de una conducta correspondiente con la emoción del otro.

El procesamiento experiencial sobre el otro se puede dar desde la experiencia empática con personajes ficticios, en los libros, películas o videojuegos, “indirectamente podemos experimentar el mundo mental del personaje a partir de un foco diferente al propio, una modalidad que pone el foco en la perspectiva del observado, en cómo se involucra y en sus preferencias” (Rameson & Lieberman, 2009, p. 102. Traducción nuestra) y es a partir de la adopción de perspectiva que el observador puede involucrarse emocionalmente con el personaje. El procesamiento proposicional sobre el otro es compatible con el proceso de mentalización, es la toma de perspectiva del otro y la reflexión sobre sus pensamientos y sentimientos, pero la comprensión se da a partir de un análisis de la situación. Para los autores las formas de procesamiento empático se emplean alternativamente en función de ciertos factores determinantes como los recursos cognitivos, la motivación, las diferencias individuales, la relación observador-observado y el modo en que se presenta la situación. Cada forma de procesamiento conlleva a una experiencia psicológica particular y puede dar lugar a diferentes comportamientos.

3.2 La actuación y la formación actoral

3.2.1 La actuación en el teatro

Si bien el interés de este trabajo está en el rastreo del fenómeno de la empatía a través de la construcción del personaje en el teatro, se considera pertinente dar un corto vistazo a lo que es la actuación, cómo la conciben algunos psicólogos, y señalar una importante diferencia entre la actuación en el teatro y en el cine, diferencia que de cierta forma justifica el hecho de que el interés de este trabajo se centre en el teatro.

La actuación, descrita como “la capacidad de vivir verdaderamente bajo falsas circunstancias para el disfrute y conocimiento de otros” (Noice & Noice, 2006, en Goldstein & Winner, 2010, p. 4), es una actividad exclusivamente humana y peculiar, en la que de manera realista se pretende ser otra persona sin la intención de engañar. Goldstein y Winner (2010) piensan que, dada la tardía aparición de la empatía en el desarrollo de la especie se puede afirmar que es una invención humana y no un producto de la adaptación, aunque sienta sus bases sobre capacidades mentales innatas que se presentan como necesarias más no suficientes para el despliegue del fenómeno. Dentro de las capacidades mentales a la base de la actividad teatral Goldstein y Bloom (2011) mencionan específicamente la imitación y la pretensión (darle a un objeto o persona una utilidad o caracterización que no corresponde con lo real) y, aunque a primera vista la pretensión parece abarcar la representación teatral, por sí sola no puede cumplir con los requerimientos de la actuación. Pretensión y actuación difieren en tanto en la primera se conserva un sentido de sí mismo, que hace que el observador lo tome como fingido y en la actuación la emoción es tan realista y la expresión de esta es tan coherente que fácilmente puede confundirse con un estado real. Otra característica que define a la actuación sería el hecho de que creer en las emociones representadas no causa decepción (cosa que sí ocurre cuando creemos en emociones fingidas en un contexto real) puesto que el actor no pone en marcha un truco para engañarnos y el espectador sabe que está ante un evento ficticio, lo cual es crucial dado que algunas emociones sólo son agradables de observar si se sabe que no son reales.

Es importante señalar que el producto final de la actuación en teatro, en cine y televisión es diferente, por ende, tanto la técnica como el entrenamiento del actor pueden variar en cada caso. Mientras el teatrero se prepara para realizar un trabajo en un lugar y tiempo delimitados de frente con el público, el producto de la actuación en el cine se da a partir de un trabajo fragmentado, no secuencial, con focos de cámara y efectos de luces y sonido posteriores a la

grabación, por lo tanto, sólo el director tendrá un bosquejo y el producto final se verá tiempo después del actor haber realizado su trabajo. Debido a lo anterior, se deduce que el fenómeno de la empatía se hace más visible en el teatro, dado que al ser el trabajo teatral un ejercicio no fragmentado, ofrece un espacio más propicio para el devenir emocional, puesto que permite que las emociones entre escena y escena cumplan todo su ciclo, que maduren y se extingan en el momento en que sea necesario.

3.2.2 Formación actoral, actores técnica y actores método

Aunque el tema de la empatía en el espectador ha motivado varios trabajos, el interés central de este texto está puesto en la relación establecida entre el actor y su personaje, relación que precisa del entrenamiento de habilidades específicas dentro de un programa de formación y que se concreta durante la fase del proceso que se nombra como “La Construcción del Personaje”. Es oportuno un acercamiento a la formación actoral puesto que, dependiendo del enfoque que se dé en el entrenamiento surgen diferencias en cuanto a la relación establecida y el funcionamiento de los procesos psicológicos subyacentes (Goldstein & Winner, 2010).

Partiendo de Diderot, Goldstein y Winner (2010) dividen los programas de formación y las técnicas de construcción del personaje a partir del aspecto en el cual se enfocan. De un lado se encuentran los programas con un enfoque “Técnica”, este enfoque es conocido como un entrenamiento basado en los aspectos externos o “de afuera hacia adentro” cuya raíz se remonta al antiguo teatro griego, con su base en la fisicalidad y la retórica, y surge con mayor fuerza al alimentarse de los presupuestos de Diderot referentes a la separación emocional entre personaje y actor, los presupuestos de la acción física planteada por Coquelin y las premisas del desapego emocional que propone Brecht (Benedetti, 2007, en Goldstein & Winner, 2010); del otro lado se encuentra el enfoque del “Método actoral” centrado en el

mundo interior del actor y el cual se conoce como formación “de adentro hacia afuera.” Este enfoque sienta sus orígenes en Rusia con Stanislavski, sobre la premisa de que, para ser efectivos, los personajes deben expresar emociones reales en el escenario. Goldstein y Winner (2010), consideran que los actores formados en el enfoque Técnica pueden desarrollar diferentes habilidades socio-cognitivas respecto a aquellos capacitados en el enfoque Método, y que todos los actores, independientemente de su formación, pueden desarrollar habilidades socio-cognitivas respecto a los no actores. Partiendo de esta división plantean la existencia de tres áreas psicológicas relacionadas entre sí en las que los enfoques Técnica y Método divergen:

a) La relación del actor con el mundo mental del personaje (ToM):

Desde el enfoque técnica, la construcción del personaje se centra en entender los aspectos físicos y externos que transmitirán al público el mundo interno del personaje, dicha caracterización debe priorizar la información que aporta el guión, por encima del análisis que pueda hacer el actor, quien se entrena en rastrear motivaciones para situaciones concretas (rasgos situacionales). En contraste, a los actores Método se les enseña a ir más allá del guión, comprender las disposiciones estables y perdurables del personaje (motivaciones, gustos, disgustos, biografía) este enfoque enfatiza el desarrollo de lo que en psicología se conoce como Teoría de la Mente, por el hecho de que este tipo de actores pasan mucho más tiempo en el análisis psicológico profundo de sus personajes, en comparación con los actores Técnica, se espera que sean “psicológicamente más astutos, más capaces de analizar la personalidad estable y mundos interiores de los demás” (Goldstein & Winner, 2010, p.21. Traducción nuestra).

b) La experimentación de las emociones del personaje (Empatía)

En lo que refiere a la importancia dada a los sentimientos y emociones de sus personajes, se encuentra que en el enfoque Técnica sentir emociones mientras se ensaya y se representa el personaje no es una meta, el objetivo va dirigido a la ilusión de emociones. Por el contrario, en el enfoque Método se enseña que sentir las emociones del personaje es fundamental para representarlo plenamente. Los actores Método, además de entender la vida mental del personaje, deben experimentar los sentimientos correspondientes. Para Stanislavski (1950, en Goldstein & Winner, 2010) solo viviendo y existiendo en un personaje, es como las caracterizaciones reales se construyen. Para lograr su cometido, los actores Método comienzan a estudiar el guión identificando las emociones y reacciones específicas que se producen en cada momento, deben entender las emociones y reacciones y ser capaces adoptar la perspectiva del personaje, dando un mayor énfasis al desarrollo de la empatía (Goldstein & Winner, 2010).

c) Ejercer el control sobre las propias emociones (Regulación emocional):

En relación a la regulación emocional, ambos enfoques difieren en los requerimientos dados a los actores sobre la forma en que deben aprender a generar, formar y controlar sus emociones. Mientras los actores Técnica deben aprender a ignorar sus propias emociones, los actores Método deben propiciar que estas surjan. La única manera en que los actores Técnica intervienen sobre sus emociones tiene que ver con el no permitir que estas se interpongan (Bruder, 1986, en Goldstein & Winner, 2010), se capacitan para centrarse en las expresiones externas del personaje, ignorando toda emoción personal que pueda surgir en el escenario, su trabajo no se preocupa tanto por experimentar emociones dentro de sí como por aumentar el impacto de sus representaciones sobre las reacciones emocionales del público, estableciéndose también una oposición en esta área.

Kemp (2010) cree que la división que en principio establece Diderot y que retomaron Goldstein y Winner es ambigua. Para el autor la discusión interior/exterior o técnica/método está mal fundamentada, el proceso actoral para ser completo ha de incluir ambos aspectos, una actuación que sólo imita y no contiene una energía será insípida y una actuación basada sólo en una intensidad interior sin una expresión trabajada, será una actuación para sí mismo. Kemp insiste en que es un error postular que los contenidos mentales sólo ocurren dentro y la imitación es algo que se desarrolla afuera, la idea del cuerpo como contenedor del alma es sólo una metáfora conceptual que nace de la experiencia cotidiana. El modelo conexionista ha demostrado ser eficaz para entender cómo formamos metáforas, se cree que cuando dos situaciones ocurren juntas y esta contingencia se repite en el tiempo se crea una sinapsis entre áreas diferentes del cerebro y esta asociación se puede generalizar a situaciones próximas. El conocimiento popular ha forjado la idea que en la misma medida que el cuerpo contiene alimento, sangre y oxígeno, contiene a la mente, pero la ciencia nos dice que mente y cuerpo hacen parte de una misma estructura (Lakoff & Johnson, 1999, en Kemp, 2010).

Esta división se hace también controversial a la hora de acudir a los teóricos del teatro y encontrar que la mayoría de estos, incluyendo al mismo Stanislavski, tienen muy claro que el cuerpo y la mente no se pueden separar, dado que las acciones en uno de los dos afectos consecuentemente al otro.

Además de encontrar controversial el hecho de que Goldstein y Winner (2008) adopten dicha división entre los actores, se identifica un posible sesgo tanto en dichas autoras como en Kemp (2010) en el hecho de señalar que para Stanislavski la vía primordial para acceder a la emoción en el teatro es la memoria afectiva, dado que para Eines (2006) esta es sólo una de las primeras etapas del método de Stanislavski, que él mismo reevalúa durante su trayecto actoral. Es por lo anterior que se hace necesario acudir a los teóricos del teatro para indagar sobre cómo conciben ellos el proceso de la construcción del personaje, y señalar las posibles

similitudes y discrepancias entre estos y los que constituyen los principales antecedentes desde la psicología.

3.3 La construcción del personaje

La construcción del personaje refiere a un concepto que gana popularidad en las artes representativas a partir del trabajo del autor Constantin Stanislavski. En su última obra publicada del autor, titulada precisamente *La Construcción del personaje* (1948), Stanislavski narra el proceso de entrenamiento actoral a partir de sus experiencias en el teatro de Moscú. En la narración se comprende cómo, en aras a la construcción de un personaje, el actor ha de emprender una labor integral, trabajando distintas áreas como lo son: la expresión corporal, el vestuario, lenguaje, voz, entre otros. Al elegir dicho concepto como variable del presente trabajo investigativo, se busca abordar específicamente el campo de las artes dramáticas que corresponde al entrenamiento del actor y que va dirigido a la creación de un personaje verosímil construido para su representación en escena. A continuación, se abordan algunos elementos a la base de la labor creativa:

3.3.1 El guion teatral

Partiendo de diálogos, acotaciones y escenarios el actor irá construyendo lo que Stanislavski (1999) denominó "la perspectiva de la obra", construcción que se da a partir de la ubicación del personaje en un contexto familiar, social e histórico que le permita una aproximación a los aspectos particulares del personaje para una representación más acertada. El develar el sentido del texto y la idiosincrasia de los personajes permite una comprensión más amplia sobre los sucesos, decisiones y actuaciones que se desenvuelven en la trama, a este bosquejo que profundiza y dota de significados al libreto, se le conoce como sub-partitura y se logra en primera instancia desde un análisis y lectura rigurosa que se irá retroalimentando de las otras partes del trabajo.

El resultado en la construcción de la perspectiva de la obra, la definición de para qué se representa y qué mensaje se busca transmitir con dicha representación, ocupa el lugar de “súper-objetivo” del montaje. La construcción de un super-objetivo de todo el elenco, donde el hecho de que cada personaje ocupe un lugar en la estructura de la obra, vendría a ser la condición primera para que el actor logre encarnar de forma verosímil un personaje que en escena conmueva al público. Esta construcción se logra partiendo de un análisis riguroso y consensuado del texto, y por la precisión del subtexto e imágenes interiores que le dan sentido a los diálogos y dotan de intención a todas las acciones, ya que cada una de las palabras, gestos y movimientos del actor irán dirigidos y tendrán un significado a partir del súper-objetivo u objetivo final (Stanislavski, 1999).

Se plantea entonces que, más que un excelente dominio de la técnica, el actor debe trabajar sobre una representación sustentada en la adopción de la perspectiva de la obra, de lo contrario el resultado de su trabajo será tedioso y vacío. El actor tiene el deber de saber qué función cumple cada acción dentro de la obra, esta claridad definirá los matices que le dan vida a la representación y que permiten que, entre escena y escena, se vayan extinguiendo y madurando las emociones (Stanislavski, 1999).

3.3.2 La Acción:

Para Eines (2006) la acción en el teatro constituye un equilibrio entre mente y cuerpo, es un componente psicofísico, que obedece también a componentes motivacionales tanto internos como externos, es potente tanto en lo expresivo como en lo vital y por lo tanto sus contenidos no deben ser reemplazados por formas vacías sino por vivencias. Siguiendo a Stanislavski, Eines considera que *por qué* y *para qué* son las preguntas fundamentales que se debe hacer el actor, y que estas permiten un abordaje más limpio al problema de la acción, ubicándose así en el lugar de las preguntas en oposición al de las respuestas. Si bien estas

preguntas no tendrán siempre una respuesta fija desde el primer momento, que se pueda mecanizar o memorizar, lo que pueden permitir es que se memorice una secuencia de conductas, que es muy diferente a memorizar lo que se va a sentir, pensar o hacer en el escenario. Al final del proceso todos los *por qué* y *para qué* se integrarán y asumirán en la conducta del personaje, y toda acción obedecerá a estos interrogantes.

Plantea el autor que todos los *para qué* indican un comportamiento exterior, estos vienen siempre de un *por qué*, cuyo desarrollo vendrá de otro *para qué*, que otro generó sobre él o su entorno, es decir, que la acción se nutre tanto del conflicto con el otro o con el entorno, y la contingencia de los conflictos internos puestos en el cuerpo. El *por qué* remite a algo motivacional, relacionado con un sondeo que la acción realiza hacia lo interior, y el *para qué* tendrá que ver con el exterior, con el otro (ya sea presente o interiorizado) que se pretende movilizar. Se asume entonces, que lo mejor que tiene un actor en escena es el otro y por lo tanto en el trabajo se debe incorporar la comunicación y relación con ese otro, ya que esta relación funciona como un terreno fértil para definir la conducta de su personaje. Un actor nunca debe desplazar su trabajo a la respuesta, debe trabajar desde la pregunta adecuada en el momento preciso y sostenerla el tiempo que sea necesario. La pregunta hace parte de la condición humana, y si un actor no la puede mantener se aleja de lo humano para entrar en el campo de lo mecánico (Eines, 2006).

3.3.3 Caracterización del personaje

Además de tener en cuenta los elementos técnicos generales, sobre los cuales debe trabajar el actor para realizar el trabajo representativo, estos elementos deben ir acompañados de otras características externas particulares a cada personaje. Cuando el actor se pone en la tarea de construir un personaje, más que imitar o ejemplificar lo que aparece en el texto, su tarea recae en interpretar, en darle vida material a un ser abstracto imaginado por el dramaturgo, en darle

cuerpo y matices a las palabras y acotaciones del texto; para ello debe abstraerse y desprenderse de sus rasgos de personalidad más característicos y adoptar otros que son más coherentes con la realidad del personaje. El trabajo sobre la apariencia del personaje se denomina caracterización física, y junto a las acciones, conforma el medio por el cual el público accede al mundo interior del personaje. Para lograr una caracterización adecuada el actor deberá ir más allá de lo que le muestra el autor de la obra, deberá imaginarse al personaje en sus más mínimos detalles, definir una forma de hablar, de escuchar, de mirar, de moverse, reaccionar y callar, así como sus gestos, vestuario, maquillaje y postura (Cañas, 2012). Además de construirlos, el actor ha de velar porque todos estos cambios sean continuos durante la representación y coherentes entre sí para dar una idea de verosimilitud. Sostenerlos durante el tiempo que dura una función implica un entrenamiento especial de cuerpo, voz y respiración (Stanislavski, 1999).

Para Stanislavski (1999) la construcción de un personaje, cuya personalidad difiere de la propia, no es una tarea que conlleve gran dificultad para el actor, basta con leves modificaciones en las facciones (por movimientos voluntarios o maquillaje), impostaciones de la voz o una vestimenta particular para cambiar la apariencia de una persona y la percepción que los demás se hacen de ella. Incluso cambios imperceptibles, como un tic o una hinchazón en el rostro, pueden crear efectos en la relación con el interlocutor, el colocar lengua, brazos, pies y/o labios en una posición diferente a la acostumbrada generará aparentes cambios en la personalidad sin que se precise ejercer grandes esfuerzos al interior del actor. Es importante recordar que los cambios que se efectúen, por sencillos que sean, transmiten algo del personaje, por lo tanto, deben construirse en forma consciente e intencionada.

4. Objetivos

Teniendo en cuenta el marco presentado y compartiendo la hipótesis de autores como Thalia Goldstein de que la formación actoral propicia el surgimiento del fenómeno de la empatía, se plantea la siguiente pregunta de investigación: *¿cómo propician las técnicas de construcción del personaje teatral la emergencia del fenómeno psicológico de la empatía?*

Para buscar respuesta a la pregunta planteada se elaboraron los siguientes objetivos:

4.1 Objetivo general:

- Analizar cómo las técnicas teatrales de construcción de personaje, propician la emergencia del fenómeno psicológico de la empatía.

4.2 Objetivos específicos:

- Identificar las teorías integrativas de la empatía y las posturas teóricas que rastrean dicho fenómeno psicológico en la construcción del personaje.
- Sistematizar técnicas y procedimientos usados por el actor de teatro para la construcción de su personaje.
- Identificar aspectos psicológicos de la empatía trabajados en las técnicas y procedimientos usados por el actor de teatro para la construcción del personaje.
- Relacionar las variables que comprenden el constructo de la empatía y las categorías que comprenden la construcción del personaje.

5. Metodología

La presente investigación adopta un diseño de tipo documental exploratorio. Se parte de una búsqueda de fuentes bibliográficas que permita la delimitación conceptual de las variables a consideración, es decir, la empatía y la caracterización del personaje teatral (tal como se presentó en el marco teórico). Posteriormente se realiza una búsqueda de antecedentes con el objetivo de identificar trabajos investigativos que compartieran algún grado de similitud con los objetivos de la presente investigación. Una vez identificados los antecedentes, el objetivo en la búsqueda de fuentes bibliográficas se centra en identificar, a partir de los planteamientos de los teóricos del teatro, cuáles son los aspectos o temas que consideran se deben trabajar en el proceso de la construcción de un personaje para lograr una representación verosímil. Toda esta información se sistematiza a través de la realización fichas bibliográficas por cada fuente consultada.

A partir de la información obtenida en la revisión de los planteamientos de diferentes teóricos sobre la construcción del personaje teatral, se identifican, definen y describen 12 categorías de análisis, que corresponden a: lectura del texto, concentración, caracterización del personaje, acción, voz, improvisación, objetivo, imaginación, relajación, emoción, conciencia yo-otro y ejercicios psicofísicos. Posterior a la identificación y definición de las categorías de análisis, se inicia la búsqueda de fuentes bibliográficas que refieran ejercicios prácticos de entrenamiento actoral que se puedan incluir en dichas categorías, y se diseña una matriz de sistematización en donde se ingresan los ejercicios encontrados incluyendo: la breve descripción de la categoría, la asignación de un código para cada ejercicio, la descripción del ejercicio en cuestión, el autor de dicho ejercicio, la fuente bibliográfica de donde se extrajo y otras categorías que se considera que trabaja simultáneamente cada ejercicio.

Los ejercicios descritos corresponden a ejercicios propuestos por los teóricos del teatro mencionados a continuación, o bien son ejercicios planteados por otros autores que toman como base para su creación la teoría propuesta por dichos teóricos, que son: Constantin Stanislavski, Michael Chejov, Bertolt Brecht, Eugenio Barba y Enrique Buenaventura. En total se revisaron 8 fuentes de las cuales se extrajeron dichos ejercicios.

En las próximas tablas, se hace una presentación del total de la información obtenida en torno a categoría, fuente bibliográfica y teórico. Cabe aclarar además que, por efectos de estética y facilidad de lectura, se le asignará un código a cada fuente bibliográfica, por lo tanto, en la sección correspondiente a los resultados, los ejercicios se citarán de acuerdo a los códigos establecidos.

Tabla 1

Cantidad de ejercicios encontrados por teórico y por categorías

Teórico/ Categorías	Constantin Stanislavski	Michael Chejov	Eugenio Barba	Enrique Buenaventura	Bertolt Brecht	TOTAL
Lectura del texto	2	0	0	2	1	5
Concentración	11	4	0	0	0	15
Caracterización del personaje	1	5	0	0	0	6
Acción	18	0	4	0	0	22
Voz	0	0	2	1	0	3
Improvisación	7	2	0	0	0	9

Objetivo	14	6	0	0	0	20
Imaginación	8	7	0	1	0	16
Relajación	14	0	0	0	0	14
Emoción	9	0	0	0	0	9
Conciencia yo-otro	8	0	0	0	0	8
Ejercicios psicofísicos	0	11	7	1	0	19
TOTAL	92	35	13	5	1	146

Tabla 2

Código y número de ejercicios encontrados por fuentes bibliográficas

Fuente bibliográfica	Código asignado	Número de ejercicios	Total
Chejov (2002)	1	31	146
Agudelo (2006)	2	94	
Olmedo, I. (2007)	3	3	
Watson (2000)	4	3	
Training (1976)	5	7	
Cardona (2012)	6	5	
Brecht (1970)	7	1	
Stanislavski (1999)	8	2	

Tabla 3

Cantidad de ejercicios encontrados por categoría y fuente bibliográfica

Código/ Categoría	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Lectura del texto	0	2	0	0	0	2	1	0	5
Concentración	4	11	0	0	0	0	0	0	15
Caracterización del personaje	3	2	0	0	0	0	0	1	6
Acción	0	18	3	1	0	0	0	0	22
Voz	0	0	0	0	2	1	0	0	3
Improvisación	2	7	0	0	0	0	0	0	9
Objetivo	6	14	0	0	0	0	0	0	20
Imaginación	6	9	0	0	0	1	0	0	16
Relajación	0	13	0	0	0	0	0	1	14
Emoción	0	9	0	0	0	0	0	0	9
Conciencia yo- otro	0	8	0	0	0	0	0	0	8
Ejercicios psicofísicos	10	1	0	2	5	1	0	0	19
Total	31	94	3	3	7	5	1	2	146

6. Resultados

El entrenamiento actoral y la construcción de un personaje constituyen un arduo proceso en el que juega un importante papel el dominio de la técnica, tal como sucede en todas las disciplinas que llevan un conocimiento a la práctica. La técnica en el teatro constituye el método y procedimientos necesarios para llegar al producto final, la puesta en escena de la obra de teatro. Tratando de seguir un orden lógico respecto al trabajo del actor en el proceso de la construcción de un personaje, se describen por secciones cada uno de los pilares que sostienen la mayoría de entrenamientos propuestos por los autores más representativos en el campo del teatro. Así mismo, la división del entrenamiento actoral por áreas dará pie para la posterior categorización de los ejercicios consultados y la comprensión de cómo cada uno de estos aporta y se une al engranaje de la variable a estudiar: La construcción del personaje. Un análisis de la variable construcción del personaje, facilitará el posterior diálogo con la variable de la Empatía.

6.1 Análisis del texto

La construcción de la obra de teatro tiene como punto de partida la obra literaria, el actor ha de dar vida e interpretar lo puesto en el papel, ha de reconstruir lo que en un momento el dramaturgo ya había construido y precisa llenar las líneas de innumerables detalles para producir en el espectador la sensación de verosimilitud. El actor ha de recrear la fantasía de personajes de carne y hueso que atraviesan por situaciones significativas y cuyas acciones trascienden más allá del personaje para transmitir un mensaje, una perspectiva del mundo.

Kemp (2010) conecta el texto y su análisis con las emociones que genera la obra, más allá del reconocimiento de las acciones en secuencia que marcan la estructura de esta, cree que el actor debe tener la habilidad para definir, a partir del texto, los estados internos de los personajes. Por tal motivo el autor toma el guion como la primera vía para que el actor se

involucre en lo emotivo del texto. Chejov (1985, en Goldstein & Winner, 2010) comparte igual opinión, ve en el texto la puerta para penetrar en lo implícito, en lo que pueden ocultar los personajes con su diálogo, pero se desvela entre líneas, en las acciones y en el cuerpo, la verdadera intención que orienta la acción.

El análisis del texto dramático para el montaje difiere del análisis del texto literario. Desde su misma estructura poseen diferencias que determinan la forma como se han de estudiar. En su obra *El teatro como herramienta didáctica*, Villalpando (2010) descompone el texto dramático para facilitar su comprensión. Primero se estudia la estructura externa: palabras, diálogos, acotaciones, escenas y actos. Posteriormente la estructura interna: clima de la obra, coordenadas espacio-temporales, unidad de tiempo, anécdota, trama, diálogo y conflicto. Esta clasificación concuerda con los elementos básicos que propone Buenaventura (1971, en Cardona, 2012) para el estudio del texto, la primera lectura busca entender el texto a nivel lexicográfico, posteriormente busca analizar la forma específica de narrar del autor, y la estructura de la obra. El guion está dividido por cuadros y actos, cada uno tiene una unidad de sentido que se articula con el sentido general de la obra. Añadido a esta división, el actor deberá escindir el texto por secuencias, las cuales se identifican por cambios de motivación, situaciones, cambio de una fuerza en pugna y finalmente la acción, como la unidad más básica del conflicto que posee intención. Posterior al análisis estructural se procede con la definición de la trama, que pretende identificar el orden cronológico y causal de los acontecimientos, y la definición del tema central a partir del reconocimiento de las fuerzas en pugna y el conflicto que las enfrenta, el cual se constituye en la motivación general.

Cuando se estudia la obra se conoce la perspectiva del mundo y de hombre que busca presentar el autor y la que los actores desean proyectar en el montaje haciendo uso del personaje como instrumento. “Generalmente el texto dramático busca poner al personaje en circunstancias límites para que a partir de esta se desplieguen los rasgos de su personalidad

particular, o por qué no, de la esencia general de ser hombre” (Bobes, 1994, p. 28). Es decir, el personaje particular, puesto en una situación en particular, es el pretexto para exponer ante el público un significado del mundo y de la naturaleza humana, por ello se genera un conflicto en los personajes para que su repertorio de acciones se mueva más allá de la convención social, es en dicho conflicto donde se espera empatía por parte del público. Por tal motivo la caracterización del personaje adquiere sentido cuando se ubica en el contexto de la obra. La lectura implica entonces, un análisis de las dos esferas “la relación del personaje con la situación está diseñada funcionalmente: El personaje es efecto de las situaciones y estas a su vez, son resultado de las acciones conjuntas de los personajes” (Bobes, 1994, p. 12).

6.1.1 Ejercicios:

Stanislavski:

1. El tesoro del texto: Sirve como trabajo de mesa cuando el grupo está en proceso de montaje. Se divide al grupo en cuatro y se entrega a cada subgrupo un texto, preferiblemente sencillo, después de que se haya leído el texto se plantean las siguientes preguntas: ¿Cuál es el núcleo? ¿Cuáles son los puntos principales? ¿Cuál es la esencia de la obra? ¿Qué es necesario en la obra? Se divide la obra en sus unidades mayores. De cada una se extrae el contenido esencial, para obtener el esquema interno, después se dividirán las unidades mayores en unidades menores (2-198).

Otras categorías que trabaja: Objetivo

2. Ajustes subconscientes: Se solicita a los actores que en forma individual escojan un texto teatral: lo ensayen, lo graben y lo escuchen en repetidas ocasiones. Una vez realizada esta primera parte, se les pide que suban a escena y representen el texto elegido tratando de realizar mínimas acciones. Para finalizar se les pide que

anoten los pensamientos que pasaron por la mente de cada uno durante los ejercicios, no importa que no tengan relación directa con lo que estaban haciendo (2- 210).

Categorías con las que se relaciona: improvisación

Enrique Buenaventura:

3. Se elige un tema. Posteriormente se realiza una revisión bibliográfica del tema elegido. El equipo se divide el tema en subtemas para formar comisiones de investigación. Para la indagación documental se acude a diferentes disciplinas del conocimiento. El sentido último es lograr que el equipo profundice en el tema y lo vincule con la realidad social (6-173).

4. Se toma el material resultante de la investigación sobre el tema del montaje, para construir la propuesta teatral o hipótesis de trabajo la cual se transformará en una idea poética, una analogía o metáfora. A partir de la metáfora se alterna el discurso de ficción con la realidad a representar (6-174).

Categorías con las que se relaciona: imaginación

Bertolt Brecht:

5. Cuando el actor se acerca al texto, se está acercando a la concepción del mundo que tiene el autor, el actor debe distanciarse de dicha concepción y señalar esa diferencia. Esto influirá en el engranaje total de la obra. El engranaje determina lo que debe ser causa de un efecto, efecto de una causa y así sucesivamente. Esta forma de desarrollo y el acento que se pone en algunas situaciones revela los puntos de vista del autor (7- 11).

Categorías con las que se relaciona: Objetivo, conciencia yo-otro.

6.2 Concentración:

Referirse a la concentración implica necesariamente abordar el concepto de atención y por esto se hace pertinente, antes de exponer lo que los autores del teatro consideran acerca de la concentración, dar una aproximación a dicho contexto. La atención en un sentido muy general hace referencia a la capacidad de percibir selectiva y dirigidamente la información, cumpliendo una función de filtro en el procesamiento de la misma (Berner & Horta, 2010). Tejero (1999, en Berner & Horta, 2010, p.5) la ha definido como un mecanismo de control voluntario sobre la actividad cognitiva, que cumple la función de activar, inhibir y organizar las operaciones mentales, es decir, es un proceso multidimensional cuyo funcionamiento se da de acuerdo al objetivo o metas que dirigen la actividad cognitiva o conductual.

Existen diferentes tipos de procesos implicados en la atención en los cuales cabe destacar los propuestos por García y Sevilla (1997, en Berner & Horta, 2010), que son: *procesos selectivos*, que tienen que ver con elegir un foco de información dentro de muchas fuentes; *los procesos de distribución*, relacionados con eventos en los que los recursos atencionales son compartidos, dado que se está realizando más de una tarea simultáneamente; y *los procesos de mantenimiento y control* que entran en juego en situaciones que demandan mantener la atención por un periodo de tiempo considerable, generalmente situaciones que responden a unos objetivos específicos y que requieren unas respuestas determinadas, es decir, dirigir pensamiento y acción hacia una meta.

Se podría afirmar que cuando un autor del teatro hace referencia a la concentración, estaría refiriéndose a lo que desde las teorías de la atención sería un proceso atencional de mantenimiento y control o al concepto de atención sostenida, sin embargo, tal como lo afirma Villalpando (2010) la atención es una habilidad mental transversal a todas las actividades del actor y por ende el actor debe tener la capacidad de fijar su atención voluntariamente, y

reconocer aspectos que en situaciones de la cotidianidad pasarían desapercibidos, refiriéndose tanto a conceptos abstractos (espacio, energía y ritmo) como a objetos o cosas concretas (movimientos de personas, animales, ruidos, etc.). Así mismo, este autor hace su propia clasificación de los tipos de atención involucrados en el trabajo actoral, existe una atención visual referida del cuerpo en el espacio, una atención auditiva que permite reconocer ritmos en voz y movimiento, y una atención táctil relacionada con el reconocimiento del movimiento propio y de la relación que a través de este se establece con los otros y con los objetos.

Villalpando (2010) afirma que, además de lo anterior, el actor debe fijar su atención tanto en la escena global como en el espacio material, incluyendo al público. En relación con el tema del auditorio, Agudelo (2006) afirma que el actor debe fijar su atención en el escenario distanciándose del público, atender a los objetos y a los estados anímicos propios. Considera que debe lograr que el público se concentre en él, pero que sólo orientando su atención logrará orientar la atención del público, de manera que, si su atención decae en alguna escena, también decaerá la atención de los espectadores.

Para finalizar, Chejov (2002) afirma que la capacidad de concentrar su atención al máximo será la fuerza que permitirá al actor fijar imágenes móviles y flexibles en su mente para la creación de su personaje, además, fijando una estrecha relación entre la concentración y la imaginación, afirma que entre más desarrollada esté la capacidad de mantener un vínculo de concentración con objetos visibles e invisibles, más cerca se estará de comprender la verdadera naturaleza de la imaginación. Por lo tanto, afirma que, para el proceso creativo, no es suficiente un nivel cotidiano de concentración y que no se deben tener límites en cuanto a las posibilidades de desarrollo de esta facultad.

6.2.1 Ejercicios:

Stanislavski

1. Escoger el objeto: Se reparten diferentes objetos en el espacio, se le pide a los alumnos que caminen entre ellos y que escojan un objeto, los alumnos observan el objeto elegido de cerca, de lejos y desde diferente perspectivas. Luego se les pide que escojan otro objeto y traten de crear una historia con él, siendo el objeto el centro de su atención (2-183).

Otras categorías que trabaja: Imaginación.

2. Con un objeto: Se coloca una tela extendida en el escenario, los alumnos caminan a su alrededor observándola y concentrando toda su atención en ella. La tela preferiblemente debe tener diferentes texturas o estampados. El maestro conduce el ejercicio con la intención de que la observación se haga mecánica (2-183).

3. Jugando con luces: Cada alumno trae una linterna y se enumeran. Se ubica la mitad del grupo en el escenario y luego se le pide a la otra mitad que se ubique de frente a los primeros. Se les dice que enciendan la linterna cuando escuchen el número que les corresponde (se pueden pedir varios números a la vez o todos los números al mismo tiempo). Cuando finalice el ejercicio se le indica al grupo observador que cambien de lugar para que hagan el ejercicio con las linternas y al observado que pase a ser el observador (2-184).

4. Lista rápida: Se le da a cada alumno un objeto para que lo observe detenidamente, después cierran los ojos e introducen el objeto en una bolsa. Luego el maestro irá llamando a los alumnos y estos deberán contestar con el nombre del objeto. Luego al revés, el maestro nombra el objeto y el alumno deberá contestar con su nombre (2-184).

5. **Círculo de atención:** Se ubica en el escenario una mesa y una silla con varios objetos, se apagan las luces de la sala y que sólo un chorro de luz ilumine la mesa. Se le pide a un alumno que se siente frente a la mesa y observe los objetos, en algún momento se le indica que inicie un ejercicio de actuación que surja de la observación de los objetos. El círculo de luz va cambiando de tamaño para orientar la atención del alumno. Se le pide que enumere y observe a detalle cada uno de los objetos, que describa matices, sentimientos y pensamientos a partir de los objetos (2-184).

Otras categorías que trabaja: Improvisación, imaginación, emoción.

6. **La mesa redonda:** los actores se sientan alrededor de una mesa con una luz que los ilumina desde arriba. Cierran los ojos y sólo los abren cuando tengan la sensación de estar solos. El maestro les indica que solo los objetos que están dentro del círculo de luz, llaman su atención, los actores mentalmente deberán trazar ese círculo alrededor de lo que necesitan atender (2-185).

Otras categorías que trabaja: Imaginación

7. **Objetos-objetos:** Se distribuye en el escenario objetos numerados colocados debajo de focos de luz, los alumnos los observan, luego escogen uno y se sientan junto a él quedando dentro del foco de luz. El maestro va eligiendo y al que nombre deberá concentrarse en el objeto mientras los demás quedan inmóviles hasta que llegue su turno (2-185).

8. **Círculo móvil:** El maestro distribuye aros de caucho, unos más grandes que otros. El grupo camina llevando su aro, cada uno tiene la imagen del centro móvil de atención que debe aprender a llevar. Después los actores se meten dentro del aro y realizan allí una acción, un ejercicio de improvisación (2-186).

Otras categorías que trabaja: Improvisación.

9. Devolver la película: acostados boca arriba con ojos cerrados y manos sobre el vientre, los alumnos deben recordar paso a paso todo lo que hicieron antes de llegar a clase desde el día anterior (2-186).

10. Objeto - historia: El maestro escoge un objeto, interesante a nivel visual y de valor histórico, lo muestra a los alumnos y les formula preguntas que tengan que ver con la historia del objeto (2-186).

Otras categorías que trabaja: Imaginación

11. El observador: Los alumnos se sientan en un lugar público y deben observar a las personas, incluso en sus detalles más particulares. Deben escoger a alguien entre los observados y después se les pregunta por qué creen que esa persona les llamó la atención. Luego tratarán de descifrar su mundo interior para posteriormente construir una historia a partir de esa persona (2-186).

Otras categorías que trabaja: Imaginación, objetivo.

Michael Chejov

12. Se solicita a los alumnos observar detenidamente un objeto, describir sus cualidades internamente. Centrar la atención en él de una manera continua, sin perder ninguna cualidad ni detalle tratando de ignorar las interrupciones o distractores que surjan. Hacer lo mismo con un objeto sonoro (1- 75).

13. El actor se concentra en un objeto o sonido conocido que recuerde pero no esté presente en el momento, aplicando las mismas condiciones del ejercicio anterior. Se imagina y concentra en objetos fantásticos (flores, seres vivos, paisajes, formas abstractas), imagina ruidos (viento, voces, tormentas, palabras habladas) se concentra en ellos y trata de imaginar sonidos fantásticos (1-75).

Otras categorías que trabaja: Imaginación

14. Concentrarse en los mismos objetos de los dos ejercicios anteriores, abrazarlos mentalmente, agarrarlos tanto como se pueda con "manos invisibles", conectarse con ellos con todo el ser, sentirlos con todo el cuerpo (manos brazos, piernas...) hasta lograr un sentido de fusión con el objeto, liberando toda la tensión física que pueda surgir (1-76).

Otras categorías que trabaja: imaginación

15. Con todos los ejercicios anteriores: una vez se perciba un contacto sólido con el objeto, hacer cosas que no guarden ninguna relación con él, mientras se hace, tratar de mantener los vínculos internos que conectan con dicho objeto (1-76).

6.3 Caracterización del personaje

Cuando se habla de caracterización del personaje, la atención va dirigida tanto a los rasgos físicos y conductas manifiestas del papel como hábitos, vestuario, gestos, postura, forma de caminar, calidad de los movimientos, manera de sentarse, voz, entre otros. Así como a los factores que le dan un estilo particular y único al personaje, tales son: el carácter, temperamento, personalidad, humor, motivaciones que justifican sus acciones y relación con el entorno, objetos y demás personajes (Agudelo, 2006). El actor hará uso de sus propios recursos, para ir creando la caracterización que corresponda a la idea formada de personaje, esos rasgos manifiestos y visibles son los que le ayudarán al público a deducir la esencia del personaje. Para Stanislavski (1999), el hábito hace al monje en la medida que los detalles externos como el aspecto físico y la vestimenta, influyen en cómo nos sentimos y cómo nos relacionamos con los demás, y en forma correlacional, la forma de situarse en el mundo, las experiencias vividas y los estados mentales, influyen en lo que proyectamos a nivel corporal (postura, expresión facial, movimiento), por ello la construcción de aspectos "internos" y

“externos” son dos caras de la misma moneda, dirigidas a la construcción de un personaje verosímil y coherente con el contexto vivencial que se presenta.

El actor primero ve al personaje antes de encarnarlo, desde el acercamiento al texto se hace una idea de él, que puede ir cambiando a medida que se interne más en el guión y en la improvisación, lo imagina y lo va habitando, le presta su cuerpo sin abstraerse de su yo propio. Cuando el actor tiene una idea preformada del personaje, empiezan a surgir impulsos como respuesta a imágenes internas, que dan forma a los gestos y orientan al cuerpo hacia cierta dirección dándole un estilo particular a su actuar. A medida que vive el personaje, el actor lo va comprendiendo mejor. Chejov (2002, p. 191) denominó a este suceso el principio de “incorporación”, desde el cual una imagen trabajada, en la medida que se vuelva más interna generará un mayor impulso para su incorporación física manifestándose en cuerpo y voz. Una vez incorporada la imagen del personaje aparecerán otras etapas del proceso creativo en las que se va enriqueciendo la caracterización. Para que la construcción de la imagen y su posterior incorporación sea auténtica, el actor ha de protegerse de los estereotipos, observando agudamente en lo cotidiano cómo se comportan realmente las personas. Otro caso diferente a la representación de estereotipos y que tampoco es construcción de personaje, refiere a la tendencia de ciertos actores a ponerse ellos mismos en escena, no es el personaje quien se enfrenta a una situación X, es el actor imaginando que él mismo está pasando por esa vivencia (Stanislavski, 1999). El actor hace uso de sus propios recursos y se sitúa en situaciones análogas a las del personaje, pero no por ello se pone él mismo en el escenario con sus movimientos cotidianos, sus valores y las significaciones que ha construido en su historia personal, hace uso de sus experiencias previas, pero no las homólogas a las del personaje.

Para finalizar, el actor no sólo construye los rasgos permanentes del personaje, esa personalidad, temperamento y valores, ha de ubicarlos en un contexto particular, ¿cómo se

comportaría ese personaje en X situación?, lo que dependerá en gran medida de la motivación inmediata, y cómo esa motivación se relaciona con el objetivo último del personaje y el objetivo último de la obra. Además de las características del personaje, el actor debe ser consciente de los estados internos que suscita cada experiencia por la que atraviesa el personaje (Kemp, 2010).

6.3.1 Ejercicios:

Michael Chejov

1. Un cuerpo imaginario: Pensar un personaje, en una hoja enumerar sus características psicológicas y sus rasgos típicos, en un papel diferente escribir en qué se parece al actor y en que no (2-227).

Otras Categorías que trabaja: Conciencia yo-otro, imaginación

2. Cristalizar el cuerpo: Luego del ejercicio anterior en el que se escoge un personaje, imaginar qué cuerpo puede tener una persona con dicha personalidad, desde la descripción el actor debe parecerse a él y comportarse como lo haría él, que obviamente difiere con su comportamiento como sujeto en lo cotidiano (2-227).

Otras Categorías que trabaja: Conciencia yo-otro, imaginación

3. Observar los diferentes movimientos de una persona, determinar cuál es su gesto favorito, por qué lo tiene, cómo pone los pies en el suelo, cómo esconde o muestra sus sentimientos. Adquirir el hábito de reparar en los rasgos de otras personas con humor y sentido crítico (2-195).

Otras Categorías que trabaja: Concentración, objetivo.

4. Escoger un personaje de una obra. Seguir el trayecto desde la psicología hasta el cuerpo invisible y centro, se empieza por imaginarlo, cuando esté claro incorporarlo

poco a poco. Cuando se haya logrado libertad suficiente respecto al personaje incorporado, buscar sus rasgos característicos (1-206).

Otras Categorías que trabaja: Imaginación, conciencia yo-otro

5. Plantearse la tarea de crear cinco personajes diferentes en media hora, uno tras otro. Hacerlos lo más ricos y completos, encontrar sus cuerpos imaginarios y sus centros característicos, su forma de hablar y acciones típicas. Repetir el ejercicio día tras día, hasta que se pueda hacer fácilmente, cortar luego el tiempo. No desarrollar los personajes ni volver a ellos al día siguiente (1-206).

Otras Categorías que trabaja: imaginación, improvisación

Stanislavski

6. Mascarada: Cada estudiante elige un personaje, puede ser un soldado, aristócrata, rana, etc. Después tratarán de construir la caracterización externa del personaje para posteriormente elegir entre los insumos del grupo el vestuario y maquillaje que considere más se ajusta. (8-30)

6.4 La Acción:

La acción en el teatro es considerada tanto un movimiento físico como emocional, que simboliza manifiestamente la intención y que puede ser el punto de partida que propicia una reacción (Agudelo, 2006). Con lo anterior se afirma entonces que detrás de toda acción en el teatro hay una voluntad, en escena los movimientos nunca son involuntarios y siempre tienen un objetivo o motivación (Goldstein & Winner, 2010).

Para Campolongo (2014) la acción dramática es necesaria en la progresión narrativa, y a pesar de que esta es diferente del acontecimiento, ambos se necesitan, en tanto este último se refiere a un evento o situación que adquiere relevancia y sostiene la atención del espectador, y la acción narrativa en tanto predicado de un sujeto y función de un personaje, está

determinada por una situación dada y a su vez provoca y determina otra situación que constituye un nuevo marco circunstancial para la acción. Así mismo, según este autor, todo verbo representa una acción, de tal manera que en el relato la acción se debe conjugar y representar tanto en el tiempo pasado como presente y futuro, dado que cada uno de ellos tienen diferentes efectos sobre el público y despiertan distintas emociones, por ejemplo, la anticipación de un hecho horrible puede despertar ansiedad, la vivencia del mismo puede generar terror; y cuando ha pasado posiblemente la emoción sea el dolor. Es así como las acciones, según el autor, deben progresar del tiempo futuro al presente y luego al pasado, es decir, antes de hacer algo se debe tener la intención de hacerlo; si se tiene una intención se desea una ejecución o acción, y luego de que la acción se ha realizado se obtiene un resultado del cual se deduce posteriormente que, para lograr dicho resultado, fue necesaria la ejecución de una acción y que esta acción fue precedida por una intención de realizarla.

Para Eines (2006) la acción constituye el elemento técnico más importante en el teatro, afirmando que interpretar y representar es ante todo actuar, y actuar implica desarrollar una estructura de acciones ante el espectador. Define entonces la acción como una sucesión de actos en el tiempo por medio de la cual en el teatro se construye un espacio y tiempo de ficción en los que la realidad de la escena adquiere vida propia. Se considera la acción como un espacio donde confluye y se integra todo, lo psicológico, lo vivencial, el texto, el subtexto, la intención, el personaje y el tema. La acción para Eines no se debe entender como forma corporal, gestual o sígnica, ni como componente puramente exterior o movimiento.

6.4.1 Ejercicios

Stanislavski

1. El broche: El maestro llega a la clase y después de unos minutos le comenta a los alumnos que ha perdido un broche muy importante para él, que se le acaba de

perder y si no lo encuentra va a tener problemas. La clase completa emprenderá una búsqueda con el objetivo de hallar el broche (2-172).

Otras categorías que trabaja: Emoción y objetivo

2. Argumento dado: Se ubica al estudiante en el escenario, se da una trama paso a paso de una historia. Se trata básicamente de que el estudiante pierde un objeto y el desenlace de la obra depende de que lo encuentre. La situación debe plantear muchas dificultades, pero también posibilidades de salida. El estudiante improvisará todos los acontecimientos que señale el maestro (2-172).

Otras categorías que trabaja: Objetivo, imaginación, improvisación

3. Observar el espacio: El maestro le indica al grupo que observe un objeto. Debe orientar el juego de tal forma que los estudiantes observen el objeto y no lo miren mecánicamente (2-172).

Otras categorías que trabaja: Concentración

4. Describiendo el objeto: Después de haber observado un objeto, los alumnos cierran los ojos y cada uno de ellos describe a detalle las sensaciones que éste les produce (2- 172).

Otras categorías que trabaja: Imaginación, concentración, voz

5. Silla vacía: Se le indica al estudiante que suba al escenario donde hay una silla y se siente en ella. Espera unos segundos en silencio. Después se hace pasar a otro compañero (2-172).

6. El ejemplo: El maestro realiza un ejemplo práctico sin palabras y sin imaginar cosas que no hay. Fija la mirada en un punto frente a él con una motivación interna. Luego un estudiante sube al escenario y el maestro le dice al oído la motivación con la que realizará el ejercicio en situaciones diferentes (2-172).

Otras categorías que trabaja: Objetivo, voz

7. El ejercicio de dos: el maestro sienta a un estudiante en una silla, se le hace al lado y le dice que van a actuar juntos. En un momento se hace el distraído y no mantiene contacto visual ni habla con él. Luego le pide a los compañeros que describan lo que pasó en escena (2-173).

Otras categorías que trabaja: Concentración, voz.

8. La acción de buscar: La mitad del grupo sube al escenario y la otra mitad observa. El maestro ha escondido un objeto de mucho valor en escena y la labor del grupo es buscarlo, termina cuando alguien lo encuentre (2-173).

Otras categorías que trabaja: Objetivo

9. Mostrar el lugar: El maestro esconde delante del grupo un objeto, luego les pide que lo busquen como si no supieran dónde está. Al final reflexionan sobre el resultado. (2-173).

Otras categorías que trabaja: Imaginación, objetivo

10. Acción sin razón: Cada uno de los estudiantes escoge una acción que los demás repetirán simultáneamente (2-173).

11. Acción con razón: Se ponen cuatro sillas en el escenario y se sienta a cuatro alumnos, el maestro les indica una motivación en secreto “estás celoso y triste” y les indica que no pueden levantarse del asiento (2-174).

Otras categorías que trabaja: Emoción.

12. Sin un propósito: antes de que los estudiantes entren, el maestro prepara una escenografía (p. ej: la sala). Sin decirles nada deja que observen un momento todo y se les dice posteriormente que el ejercicio ya ha iniciado y lo que han hecho es parte de él (2-174).

13. Cambiar de lugar: El maestro le pide al alumno que cambie la ubicación de los elementos en el escenario, pero debe hacerlo siguiendo un propósito y el público debe leer tal intención (2-174).

Otras categorías que trabaja: Objetivo

14. Jugar como niños: El escenario está dispuesto por el maestro, le pide a los alumnos que imaginen que son niños y llegan a un lugar desconocido para ellos. Deben explorar el lugar y jugar en él hasta agotarse (2-174).

Otras categorías que trabaja: Imaginación

15. Cerrar la puerta: Se les indica a los alumnos que cambien el orden de los elementos del escenario, pero con una motivación extrema. P. Ej: el dueño del apartamento es un loco y deben obstruir su entrada o hay mucho frío en la habitación y deben encender la chimenea, pero todo se llena de humo... (2-174).

Otras categorías que trabaja: Imaginación, objetivo, emoción

16. El sí mágico: El maestro pone a los alumnos en situaciones extremas para que actúen cómo responderían. Ejemplo: Si estuviera en un incendio, si alguien pidiera ayuda en la otra habitación y usted no pudiese salir... (2-175).

Otras categorías que trabaja: Imaginación, emoción, objetivo

17. El juicio: Tres alumnos improvisan una situación que los involucra como personas, se ven envueltos en un dilema ético que deben llevar a juicio. Por ejemplo: un campesino que necesitaba pescar para comer y coge la tuerca del riel de un tren para emplearla como plomo, por lo cual el tren sufre un accidente... (2-175).

Otras categorías que trabaja: Emoción, imaginación

18. Ejercicios conscientes: En subgrupos. el director propone a los actores un problema tal como escribir una carta, buscar un objeto, arreglar el cuarto. Bajo las circunstancias que ellos mismos escojan (2-175).

Otras categorías que trabaja: Objetivo

Eugenio Barba

19. El estudiante realiza diversas dinámicas que le permitan acostumbrar su cuerpo en condiciones diferentes, tales como: restringir el espacio para moverse, evitar usar las manos para levantarse, usar pies como manos, restringir el movimiento de alguna articulación (3-21).

Otras categorías que trabaja: Ejercicios psicofísicos

20. Se le propone al actor tareas concretas que lo ayuden a indagar o descubrir la posibilidad de reacción de su cuerpo: cómo arrodillarse con las dos piernas a la vez o llevar el equilibrio del cuerpo hacia adelante en una diagonal hasta perder el centro. Lo que se busca no es que el actor se lastime, sino que despierte zonas corporales que no tienen protagonismo en acciones cotidianas (3 - 21).

Otras categorías que trabaja: Ejercicios psicofísicos

21. Realizar una acción específica con un objetivo claro, investigar las distintas posibilidades para realizar la acción y elegir una, buscar otra acción y así varias consecuentes, fijar un orden en las distintas acciones, repetir la secuencia de acciones hasta apropiarse del movimiento, buscar las transacciones posibles para pasar de un movimiento al otro. Una vez tenga listos los movimientos podrá indagar sobre la calidad y cualidad de los mismos, como el ritmo u oposiciones (3 -22).

Otras categorías que trabaja: Objetivo

22. Secuencia de Pantomima: Se construye una secuencia de movimientos en base a una idea dada por el maestro desde la cual se modifican las condiciones externas y el movimiento se adecua a estas, ejemplo: "caminar sobre una capa de hojas húmedas en una foresta abigarrada y estirarse para tocar un árbol en particular" (4-70).

Otras categorías que trabaja: Imaginación

6.5 La Voz

Igual que el gesto, la voz es un instrumento para la comunicación, aquel sonido que se forma cuando el aire hace vibrar las cuerdas vocales y son moduladas las palabras, es el que informa al receptor del mundo interno. Previo a las palabras, el sonido no modulado, el balbuceo, ya comunica, expresa incomodidad, miedo, dolor, incluso el simple silencio, comunica. Y ahí radica la importancia de la voz, aun borrando las palabras permite materializar sentimientos, expresar actitudes, las palabras juegan un papel importante, pero el matiz dado por la voz genera nuevas posibilidades. La voz es importante en el teatro, porque además de transmitir un pensamiento, genera identidad, construye, muestra lo que somos o lo que ocultamos cuando alcanzamos a leer dentro de ellas a través del sonido (Casas, 2015).

Dar el tono adecuado a lo que se dice, para que proyecte lo que se desea, puede convertirse en todo un reto, las deficiencias congénitas o la mala costumbre aparecen como los obstáculos más comunes. Para un correcto uso de la voz, se ha de empezar por entrenar la respiración, generando una corriente de aire continua que no posea variaciones, el ritmo de la exhalación debe ser el mismo desde el momento que abrimos la cavidad bucal hasta el momento en que se pronuncia la última palabra (Cuartas, 2012). Para generar el aire suficiente que permita el continuo en la expulsión del aire y una mayor proyección del sonido, se deben entrenar los resonadores fisiológicos y la presión generada en el abdomen para que el aire se expulse con fuerza, esta presión del abdomen, acompañada por la de los demás músculos del aparato vocal y la adecuada articulación de los sonidos, producen la sonoridad esperada (Casas, 2015).

Una buena voz no solo busca llegar hasta el espectador sentado en la banca más lejana, su finalidad es generar un clima, lograr que el público se sienta rodeado por el sonido, se sienta envuelto en la voz del actor. La voz transmite imágenes, impresiones, ideas, pero también transmite y genera emociones y sensaciones. Sonido e intencionalidad otorgan fuerza a las

palabras del texto. Hay que tener en cuenta no solo el entrenamiento a nivel de la respiración y la articulación, además existe la capacidad generadora, capacidad para crear imágenes y situaciones a partir del sonido e impactar al interlocutor. “La voz no es solo las palabras, sino también las emociones y sensaciones que conectan con dos sujetos o más para establecer un contacto entre subjetividades” (Casas, 2015, p. 19).

6.5.1 Ejercicios:

Eugenio Barba

1. Idioma inventado: la voz estimula el movimiento. Se trabaja en parejas de actores, uno vuelto de espalda, el segundo, mediante un idioma inventado trata de hacer mover a su compañero. El compañero de espaldas no representa ningún rol, tan sólo reacciona a la voz de su compañero (5-10).

Otras categorías que trabaja: Imaginación

2. Resonadores: Se usan las manos para estimular la vibración de los resonadores. Ubicar la palma de la mano en los distintos resonadores mientras se producen sonidos. Resonadores como: parte superior de la cabeza, pectoral, nasal, laringe, occipital y maxilar (5-10).

Otras categorías que trabaja: Relajación

Enrique Buenaventura

3. El alumno se sitúa en el espacio y dice un enunciado siguiendo la forma sintáctica, en que está elaborado; debe ser audible, deberá tener intencionalidad. El actor deberá tener en cuenta la gestualidad, los tonos y los matices, silencios, pausas y tempos. Ejemplo: Pregunta-*¿Saldrá ese niño del cuarto?* afirmación: sí, saldrá del cuarto, orden: ¡niño, sal del cuarto! Enunciado condicional: "si sale del cuarto quedo tranquilo" (6-169).

Otras categorías que trabaja: Emoción

6.6 Improvisación:

Fraj (2008) define la improvisación como una técnica por medio de la cual se representa algo imprevistamente, surgiendo diálogos y acciones de forma espontánea. Es decir, a partir de una idea, los actores crean un argumento que dramatizan, surgiendo cada vez más ideas o acciones del personaje creado, afirma que es un medio para descubrir el conflicto, elemento esencial en la actuación teatral, y plantea que los requisitos para realizar una improvisación son tres, a decir, estar dispuesto a jugar, tener claro el personaje y permitirse dejarse llevar por la imaginación y los sentimientos.

La improvisación en el contexto del teatro ha sido utilizada en el momento de la representación en escena, como una forma de reaccionar y dejarse provocar por lo que acontece en ella, descubriendo así intenciones, silencios, desplazamientos, entre otros, enriqueciendo la interpretación y haciendo de cada una de ellas un momento único. Sin embargo, también la improvisación se ha usado como un sistema de trabajo para el montaje de la obra permitiendo buscar acciones, conflictos y situaciones, bien sea partiendo de un texto o para la creación de la obra, también ha sido un instrumento usado por maestros y directores para la formación y trabajo actoral (Rodado, 2015).

Para Buenaventura (1971, en Cardona, 2012), la improvisación constituye la herramienta básica para la construcción del montaje y su discurso, trabajada partiendo de la analogía y recorriendo cuidadosamente cada acción, situación y secuencia. De igual forma considera que su base es el juego y que es válida y efectiva para todos los lenguajes teatrales y la considera el análisis práctico del texto, sin embargo, al ser fundamentalmente un juego y ser central en la creación, debe tener reglas eficaces, específicas y limitadas. Es así entonces cómo la improvisación se constituye como un ejercicio que debe ser planeado desde su inicio hasta su

final, en todas y cada una de sus partes y acciones teniendo claro que siempre se debe realizar un desplazamiento de un objetivo a otro. Kemp (2010) la define como uno de los caminos para involucrarse en la emoción.

6.6.1 Ejercicios

Stanislavski

1. El argumento: en parejas. uno de los actores le expresa al otro un deseo que quiere llevar a cabo, su interlocutor tiene que obstaculizar dicho deseo (2-209).

Otras categorías que trabaja: Imaginación, objetivo, emoción

2. Convencer: Por parejas, dos desconocidos se encuentran en una situación en la que uno debe convencer al otro de algo, pero ese otro no se deja convencer (2-209).

Otras categorías que trabaja: Imaginación, objetivo

3. Las sillas vacías: El maestro ubica dos sillas en el escenario como única utilería, dos actores suben al escenario y el maestro les propone una situación exigente en tanto que cada actor debe argumentar y adaptar a su favor. Los actores no pueden utilizar la palabra (2-209).

Otras categorías que trabaja: Acción, objetivo, imaginación

4. El artículo: El maestro le pide a un actor que suba al escenario y se siente a leer un artículo mentalmente, ignorando lo que pasa a su alrededor, planteándose como único objetivo leer y entender la lectura. Posteriormente se le pide a otro actor que suba a escena y persuada a su compañero para que le preste atención desde un rol, por ejemplo, hijo, esposa, jefe... (2-209).

Otras categorías que trabaja: Concentración, objetivo, imaginación

5. El enamorado: Un hombre y una mujer suben a escena para representar la siguiente situación: él vive en el último piso del edificio y está enamorado de ella que

vive al otro lado de la amplia calle, ¿Cómo confesarle su amor? No hay nadie en la calle, ella está asomada en la ventana y las cortinas de las demás casas están cerradas (2- 209).

Otras categorías que trabaja: Imaginación, acción

6. La madre: Un hombre y dos mujeres suben a escena para representar la siguiente situación: él está enamorado de ella, quien es su vecina, se la encuentra cuando transitan por la calle, pero ella va del brazo de su madre ¿Cómo llamar su atención y citarla sin que la madre se dé cuenta? (2-210).

Otras categorías que trabaja: Imaginación, acción

7. El rival: dos hombres y dos mujeres suben a escena para representar la siguiente situación: el enamorado vive en un edificio y la chica a la que ama es su vecina, cuando va por la calle se la encuentra, pero va del brazo de la madre y del rival. El enamorado le grita palabras de amor para que ella sepa lo que él siente (2-210).

Otras categorías que trabaja: Imaginación

Michael Chejov

8. Punto medio: Se elige una situación, se define el punto de salida (acción inicial) y el punto de llegada (acción final) y entre estas se propone un punto medio, que sirva como enlace entre los dos puntos. Se pueden añadir más puntos (2-220).

Otras categorías que trabaja: Acción

9. Bosquejando acciones: Todo el grupo camina por el espacio, van formando acciones conjuntas como cambiar de puesto, apoyarse en la pared... con cuatro acciones colectivas es suficiente (2-221).

Otras categorías que trabaja: Acción

6.7 Objetivo

La historia representada se compone de una cadena de sucesos, los sucesos surgen y se transforman a partir de la acción de los personajes y cada acción (huir), se conforma de varios movimientos (levantarse, inclinar el cuerpo a una dirección, caminar, correr). Aun el movimiento más pequeño, debe ser ejecutado en forma consciente y dirigido a un fin predeterminado desde los ensayos. El movimiento es expresión y resultado de un estado interno, la acción conformada por una secuencia de movimientos, tiene un fin específico dentro de la obra, en el desarrollo del personaje y en la interacción con los demás (Agudelo, 2006). El propósito entonces estaría en varios niveles, en la acción, en el personaje y en la obra, en teatro a los dos primeros se les llama objetivo y al propósito o sentido de la obra se le conoce como súper-objetivo, debiendo ser todos coherentes entre sí (Chejov, 2002).

Los personajes, al igual que las personas en la vida cotidiana, tienen deseos y metas que dirigen la acción y contribuyen a la elección de X o Y alternativa, el hombre es un ser complejo, que puede desear varias cosas a la vez, incluso los deseos se pueden entrelazar o contradecir entre sí, pueden estar presentes motivando la acción sin que el sujeto comprenda muy bien la naturaleza de su elección y de su proceder. “El objetivo tiene que ver con cómo componer en escena los impulsos de voluntad del actor en conexión con el contenido de la obra” (Chejov, 2002, p.207). El actor debe penetrar en dichos deseos, conocer la incidencia que tienen sobre la acción de los personajes y cómo contribuyen en la consecución de la trama, para finalmente expresarlo al público. Una vez el actor ha introyectado el objetivo, este dirige su comportamiento, permitiéndole predecir qué acciones emprendería el personaje.

El objetivo definido solo desde el análisis intelectual difícilmente se expresa en forma espontánea. Adquiere importancia la imaginación, visualizar al personaje realizando la acción e intuir el porqué de su proceder. Otra alternativa sería la improvisación, actuar libremente la

escena y posteriormente preguntarse ¿Qué hice? ¿Para qué lo hice? lo que requiere un trabajo constante desde los ensayos. A medida que trabaja el montaje y el personaje, el actor debe ser observador y sensible de lo que va surgiendo (Chejov, 2002). Sin un objetivo definido y que dirija el proceder de los personajes y conecte el trabajo de todos los actores, la obra aparecerá como insípida, como una representación insensible de lo visto en el papel.

6.7.1 Ejercicios:

Stanislavski

1. Número acción: Se le dice a los alumnos que elijan una acción, cada uno repite la acción elegida en varias ocasiones tratando de que salga idéntica, después deberá presentar la acción asignando un número a cada uno de los movimientos que la componen (2-196).

Otras categorías que trabaja: Acción, concentración

2. Acción cantada: El grupo va caminando libremente por el espacio y los alumnos deben ejecutar una acción determinada cuando el maestro de la indicación. El maestro enumera las acciones que va contándole al grupo, por ejemplo: uno, recojo la maleta del piso, dos, me pongo el sombrero, tres, saludo... El maestro cambia el orden en el que dice cada acción y cambia además el ritmo, posteriormente no tendrá que enunciar la acción, sino que dirá únicamente la numeración, realizando los actores la acción que corresponde a cada número (2-196).

Otras categorías que trabaja: Concentración

3. Historia actuada: El maestro elige una historia cualquiera, divide al grupo en subgrupos y pide que cada uno construya una improvisación a partir de las circunstancias que pudieron deducir. A todos se les asigna un tiempo determinado para el análisis, improvisación y muestra del trabajo (2-197).

Otras categorías que trabaja: Improvisación

4. Historia fragmentada: Por subgrupos se divide una historia en fragmentos que tengan unidad, se prepara una improvisación para mostrar al resto del grupo, finalmente se hace la reflexión con el maestro discutiendo el objetivo de la actividad (2-197).

Otras categorías que trabaja: Improvisación

5. Historia fragmentada individual: Por parejas, un actor relata al otro las actividades realizadas durante el día en la forma más detallada posible, luego cada pareja dividirá su historia por unidades, de acuerdo a las acciones. Posteriormente se escogen 4 acciones (unidades) del inventario que se realizó bajo el criterio de relevancia para la historia (2- 197).

Otras categorías que trabaja: Acción

6. Haciendo caminos: La misma pareja, pero cada uno con su historia, define un camino o ruta a seguir basándose en las 4 acciones que se eligieron, y con ello construye una improvisación. El alumno debe contar su relato y describir las unidades importantes y el camino trazado para mostrar y contar estas unidades; luego debe mostrar el ejercicio (2-197).

Otras categorías que trabaja: Acción

7. Dramatizar la fracción: Los alumnos dramatizan en forma detallada las cuatro acciones (2-197).

Otras categorías que trabaja: Improvisación

8. Los tres puntos: Desde el ejercicio de improvisación, el actor elige tres puntos, uno donde inicia, un punto medio y un punto final, estos puntos son unidades y acciones concretas (2-198).

Otras categorías que trabaja: Acción, improvisación

9. Detalles, detalles: Los actores eligen una de las acciones y la preparan minuciosamente todos los detalles que dicha acción implica desde su inicio hasta su término, ejemplo: levantarse, se realiza la acción desde que se incorpora de la cama hasta que se dirige al baño para asearse. (2-198)

Otras categorías que trabaja: Imaginación, acción

10. Detalles extremos: A la acción elegida, el actor debe agregarle una situación que lo saque de la cotidianidad, ejemplo, la habitación está inundada, un detalle que lleve la improvisación hacia otro lado sin olvidar que al punto al que debe llegar es el comienzo de la segunda unidad que sigue en la propuesta (2-198).

Otras categorías que trabaja: Imaginación, improvisación, acción

11. La línea hasta el punto: En parejas, el maestro asigna una situación, de la cual deben sacar un esquema general para dividirlo por unidades con su acción correspondiente para posteriormente presentarlas frente al grupo. El ejercicio se puede variar así: A. A la situación propuesta por el maestro, los alumnos le añaden más detalles y nuevos problemas. B. A la situación dada el maestro le irá agregando detalles, además cada actor debe plantearse un objetivo individual. C. En coherencia con el relato, los actores se plantean un objetivo en común. D. El maestro les asigna las acciones de las que se compone la situación. E. La misma situación y acción anterior, pero esta vez acompañada de una motivación interna, el actor expresa con esa acción una emoción. F. El mismo ejercicio anterior, pero el actor entrará con una motivación psicológica, que le permitirá tener vivo el movimiento de principio a fin. G. El maestro propone una situación extrema, un intento de suicidio, el estudiante debe hacer todas las acciones antecedentes al acto de suicidarse (2-199).

Otras categorías que trabaja: Objetivo, emoción, improvisación.

12. El verbo: Los alumnos preparan una improvisación con esquema general y unidades, pero esta vez no desarrollan la unidad, sino que representarán el objetivo a partir de un verbo, que puede ser una acción, un sentimiento o un anhelo (2-199).

Otras categorías que trabaja: Improvisación, emoción

13. Torneo de hombres y mujeres: Se divide al grupo por género y se le pide a las mujeres que actúen desde el rol de la madre y los hombres desde el rol del padre, se organizan en parejas y cada uno debe convencer al otro de una idea, argumentando por qué es la mejor decisión. Deben ir caminando por el espacio y cambiando de pareja constantemente (2-200).

Otras categorías que trabaja: Improvisación.

14. Acción en detalle: Suben a escena un hombre y una mujer, el maestro les pide que observen el espacio y ubiquen en él una mesa imaginaria y otros objetos, deben mostrarle al grupo donde están ubicados tales objetos. Posteriormente se les da una situación para representar: “se está quemando el dinero”. La pareja irá construyendo una secuencia que cada vez se volverá más detallada (2-200).

Otras categorías que trabaja: Improvisación, imaginación, acción.

Michael Chejov

15. Los alumnos actúan en repetidas ocasiones de modo espontáneo para luego de cada representación plantearse las preguntas ¿Qué he hecho? ¿Qué pretendía? (1-209)

Otras categorías que trabaja: Improvisación

16. Ver mentalmente actuar al personaje y mientras se observa esforzarse por adivinar cuál puede ser su objetivo. (1-210)

Otras categorías que trabaja: Imaginación

17. Se toma cualquier escena corta de una obra. Se selecciona una o varias frases que correspondan al personaje para luego, actuar con ellas y tratar de descubrir el objetivo (1-213).

Otras categorías que trabaja: Análisis del texto

18. Se observa a personas desconocidas en determinado contexto. Después de la observación el actor trata de adivinar cuáles podrían ser sus objetivos en el momento de la observación (1-213).

Otras categorías que trabaja: Concentración, objetivo.

19. Elegir un objetivo sencillo y llevarlo a cabo. Hacerlo tantas veces como sea necesario para determinar la "fuerza impulsora" de éste (1-213).

20. Escoger una frase y cualquier actividad. se elige un compañero (real o imaginario) con el cuál hacer interacciones respecto a los dos elementos con un objetivo específico (por ejemplo, recoger una carta de la mano de un compañero diciendo "¡no envíes esa carta ahora, puede ser peligroso!"). Se realiza el objetivo en formas distintas: persuasión, orden, súplica, amenaza. procurar que cada palabra y movimiento estén en armonía unos con otros y ayuden verdaderamente al objetivo (1-213-214).

Otras categorías que trabaja: Emoción, improvisación, objetivo, voz.

6.8 Imaginación:

Para Vigotsky (2009) la actividad creadora se puede definir como “toda acción humana de algo nuevo, sea reflejo de objetos del mundo exterior, de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven o se manifiestan sólo en el propio ser humano” (p.7) Afirma que en la conducta del hombre y en toda su actividad se pueden distinguir entre dos tipos de impulsos básicos, el primero podría llamarse reproductor o productivo, relacionado estrechamente con la memoria y el hecho de que el hombre reproduce o repite conductas ya

creadas, elaboradas y asimiladas con anterioridad; el segundo corresponde a la imaginación, definida como una actividad creadora que combina y crea nuevas imágenes y acciones, que evidencia la capacidad del cerebro de no sólo ser un órgano capaz de conservar o reproducir experiencias sino también de reelaborar y crear, con los elementos de experiencias pasadas, nuevas normas y planteamientos.

Esta actividad creadora, que es la imaginación, le permite al ser humano adaptarse y proyectarse hacia el futuro, además, afirma el autor, se manifiesta en todos los aspectos de la vida cultural, permitiendo la creación artística, científica y técnica, por lo tanto, todo lo que ha sido creado por el hombre y que no corresponde a elementos de la naturaleza es producto de la imaginación (Vigotsky, 2009). Para conocer acertadamente la realidad es imprescindible un cierto elemento de imaginación, así mismo en la resolución de una tarea artística es necesario un alto grado de pensamiento realista. La imaginación posibilita entonces diversas y complejas combinaciones, conexiones y nuevas relaciones entre diferentes elementos de la experiencia pasada, y su condición necesaria es, para este autor, la suspensión o alejamiento de las impresiones inmediatas (Vygotsky, 1982, en Quinteros, 2001).

Para muchos teóricos del teatro la imaginación es considerada uno de los pilares básicos del proceso creativo, dado que se considera que sin ella las obras no pasarían de ser una copia fotográfica de la realidad y carecerían de todo valor estético (Rodado, 2015). Para Kemp (2010) es una de las tres vías más pertinentes y efectivas para llegar a la emoción (junto con la memoria y el control fisiológico). Esta le permite al actor una creación completa y profunda de la obra y complementar todo lo que obvió el autor o creadores de esta, permite además transformar la ficción de esta. Al respecto Stanislavski (1982, en Rodado, 2015) afirmaba que “sin una imaginación móvil y bien desarrollada, la facultad creativa no es posible de ningún modo, ni por el instinto, ni la intuición, ni la ayuda de la técnica externa” (p. 167).

Rodado (2015) la define como “el estado creativo de la mente, que consiste en la asociación de objetos conocidos reuniéndolos, separándolos y recombinándolos en un todo que no corresponde a la realidad” (p.165), afirma además que a través de ella el actor logra separarse del mundo real y trasladarse al mundo de la ilusión que le permite ver cosas que no son reales; sin embargo, afirma que el material de la imaginación siempre ha sido tomado de la vida real, es decir, de la experiencia del actor y de la habilidad para combinar dicho material, de esto depende su calidad. En casos en los que el material parte de una situación que le es completamente desconocida, el actor deberá recurrir a fuentes de información (libros, fotografías, narraciones) que le proporcionen las bases, pero siempre recaerá sobre la imaginación la parte principal de la creación, en donde todo deberá ser lógico y coherente para evitar que el actor se sienta confundido y sin saber qué hacer, lo que le llevaría a una actuación falsa y mecánica.

Afirma además Rodado (2015) que, para afrontar el trabajo imaginativo, se debe tener en cuenta que: todo lo que se imagine debe tener un propósito, es decir, un sentido y un objetivo; la imaginación no se debe forzar, se le debe estimular y una de las herramientas más eficaces para esto es interrogarse (Quién, dónde, cuándo, por qué, para qué, cómo), esto permitirá lograr imágenes internas cada vez más nítidas que posteriormente se podrán exteriorizar; los pensamientos deben ser activos, lo que quiere decir que toda visión interna debe ser encarnada exteriormente y sólo cuando el actor se involucre como un ente activo de la vida imaginaria no se verá a sí mismo sino lo que le rodea. Además, afirma que para evitar fatiga o ansiedad que lleve al actor a adoptar modelos estereotipados, dicha visión debe incorporarse gradualmente, pues generalmente cuerpo, voz y caracterización psicológica no son posibles de ajustarse completamente en un primer momento.

Por su parte, Chejov (2002) concibe la imaginación como aquella capacidad que debe tener el actor para crear imágenes internas y reproducir la realidad de la ficción de la obra, y la

consideró como un elemento que contribuye al aumento del potencial de comunicar la profundidad y significado de cada personaje. Considera que en el escenario lo que se debe elaborar y mostrar es la vida interior de las imágenes, no los recursos personales o experiencias del actor. Así mismo y como se mencionó anteriormente, Chejov (2000, en Garre, 2003) considera que el camino para llegar a la fuerza creativa que reside en la imaginación es la concentración, esta permite que la imaginación sea lo suficientemente concreta y sólo cuando el estado de concentración es el máximo se puede imaginar y permitir que dicha imaginación refuerce cada respuesta del actor. Considera además que se deben crear imágenes que tengan vida propia para poder penetrar en la vida interior del personaje y que este proceso solo es posible mediante el fortalecimiento de la voluntad, es decir un esfuerzo por ver e imaginar, cuyo éxito va a depender de la madurez del poder de concentración, concentración que se encargará de afirmar, sostener y asegurar la imaginación, que se logra a partir de una descripción visual de las imágenes.

6.8.1 Ejercicios

Stanislavski

1. Las fotografías: Se le da al alumno una fotografía, un recorte y se le pide que lo observe detalladamente para posteriormente inventar un relato a partir del estímulo, Luego se le da una situación y se le pide que a partir de ella invente una historia y se socializan los escritos (2- 178-179).
2. El juego de imaginar: En forma individual pero simultánea, todo el grupo irá actuando según las situaciones a las que los lleve el director, siguiendo un contexto elaborado previamente. Por ejemplo: La vida en marte (2 - 179).

Otras categorías que trabaja: Improvisación

3. El cuestionario: El alumno sube a escena y dramatiza una acción. El maestro le hace preguntas que redirigen la intención de la acción. Ejemplo: qué hace -bebo té- y si fuera purgante cómo lo bebería. Dónde está sentado- En la silla - si estuviera sentado en una estufa... (2 -179).

Otras categorías que trabaja: Acción, improvisación

4. Cambiando la hora: En parejas se da una situación. Ejemplo: una parejita hablando y se actúa como si fueran las 5 de la tarde, luego deben actuar como si fueran las 3 de la mañana. Así mismo se puede jugar, pero cambiando de país o clima (2 - 179).

Otras categorías que trabaja: Improvisación

5. Historia imaginada: El alumno sube a la escena y plantea una situación, el maestro lo guía a través de preguntas. Ejemplo: ¿Dónde estás? ¿Qué hora es? ¿Adónde irás? ¿Cómo entrarías? (2 - 179).

Otras categorías que trabaja: Objetivo, acción

6. Película imaginaria: El maestro escoge un tema pasivo, por ejemplo: "viva la vida imaginaria de un árbol", el alumno ubica el sujeto en un espacio determinado y narra las percepciones desde esa situación imaginada: que ve, que oye, que siente (2 - 180)

Otras categorías que trabaja: Concentración.

7. Narrando el actor: Posterior al anterior ejercicio, el maestro le pide al actor que exprese sus apreciaciones subjetivas de las sensaciones que le produjo el ejercicio. Los compañeros le hacen preguntas de índole personal como ¿A qué le temes? ¿Qué te emociona? El estudiante comprenderá el valor de la imaginación en su trabajo y cómo se relaciona con sus propias inclinaciones (2 - 180).

Otras categorías que trabaja: Emoción.

8. El loco: Se divide al grupo en subgrupos grandes, el maestro da una circunstancia que ponga en juego la imaginación de los actores, por ejemplo, se encuentran en una fiesta y un extraño llama a la puerta, puede ser un loco agresivo, un policía o una visita no deseada, no saben quién es. Cada subgrupo representa la situación y al final se le pregunta a cada actor, para que responda desde su personaje, ¿Por qué actúa así? ¿Qué le produjo miedo? etc. (2-180)

Otras categorías que trabaja: Emoción, objetivo.

Michael Chejov

9. La silla: en la noche el actor se sienta en una silla con los ojos cerrados y trata de recordar todos los acontecimientos del día desde que se despertó (en secuencia) y los rostros que vio (2 - 217).

Otras categorías que trabaja: Concentración

10. Trabajo con formas arquitectónicas: El alumno observa y estudia distintos estilos de arquitectura clásica, pueden ser reproducciones. estudia las formas, conexiones y funciones de sus distintas partes, disfruta y siente su belleza. Cuando está familiarizado con la obra se hace preguntas sobre cómo se vería la estructura si algunas de sus partes tuvieran formas, tamaños o colores diferentes (1-73).

Otras categorías que trabaja: Concentración.

11. Obras de Shakespeare: Después de leer o estudiar uno de sus dramas, el actor se hace preguntas elementales sobre la trama de esta. Preguntas de tipo ¿qué pasaría si...? (1-72).

Otras categorías que trabaja: Análisis del texto

12. Cuentos populares o de hadas: El alumno debe leer o recrear cuentos de hadas sin hacerse preguntas, dejando que las imágenes actúen de "motu proprio" sobre el inconsciente creativo hasta inculcar poco a poco un sentido de verdad. Cuando se esté

suficientemente avanzado en este ejercicio, leer biografías de personas importantes, haciendo un seguimiento de sus destinos e imaginando sus vidas. El actor debe dejar que sus destinos vivan en él durante días o semanas (1- 73-74).

13. El actor debe imaginar sucesos de movilidad y transformación: ejemplo, un mendigo que se convierte en brujo, una princesa que pasa a ser araña, alguien que envejece lentamente, una semilla que crece hasta convertirse en árbol, un paisaje de invierno que pasa a ser de verano. Todo esto lo hará sin saltarse ninguna de las etapas de transformación (1-78).

Otras categorías que trabaja: Concentración

14. Se toma un episodio de cuento de hadas, imaginarlo completo, dejarlo hasta el día siguiente y volver a dicho episodio, intentar una elaboración más complicada y detallada, el actor debe plantearse tareas concretas antes de poner a un lado las imágenes, por ejemplo, mostrar más características, envejecer, volverse más apasionado o tranquilo, revelar el vestuario, etc., volver a las imágenes al tercer día, cuarto, etc. planteándose la realización de nuevas tareas sobre ellas. Se descartan las primeras imágenes y resistiéndose a darlas por buenas con mucha facilidad, transformarlas y purificarlas constantemente (1- 79-80).

Otras categorías que trabaja: Concentración, objetivo

15. Se elige un personaje de un cuento u obra que el actor conozca muy bien, lo elabora en la imaginación con la mayor claridad posible. Debe desechar la imagen y comenzar desde el principio tratando de hacerlo más completo, expresivo y original. Seguir el procedimiento de descartar una imagen tras otra, luego toma otra imagen. Una vez se logre cierta habilidad, tratar de crear una imagen original, real o imaginaria, y trabajar con ella mejorándola según la noción del actor (1- 80-81).

Otras categorías que trabaja: Concentración

Enrique Buenaventura

16. El alumno dice un enunciado siguiendo la forma sintáctica, en que está elaborado. El actor debe tener en cuenta la gestualidad, los tonos y los matices, silencios, pausas y tempos. La entonación determinará la intencionalidad del enunciado. P. Ej: Pregunta- *¿Saldrá ese niño del cuarto?* afirmación: sí, saldrá del cuarto, orden: ¡niño, sal del cuarto! Enunciado condicional: "si sale del cuarto quedo tranquilo". Una vez teniendo las líneas, el actor hace uso de ese recurso, pero debe complementarlo haciéndose las siguientes preguntas *¿Quiénes son? ¿En qué lugar hablan? ¿Cómo hablan? ¿De qué hablan? ¿A quién se dirigen?* Desde la respuesta a estas preguntas construirá una microescena que dé cuenta de una historia en donde para poder relacionar cada uno de los elementos es necesario construir coherencia (6-171).

Otras categorías que trabaja: Improvisación, voz, emoción, objetivo

6.9 Relajación

La relajación como técnica para la regulación de la actividad fisiológica y facilitadora de la conciencia sobre el estado actual del cuerpo, es un ejercicio aplicable no sólo al teatro sino también a otras áreas de trabajo como a la oratoria y la psicoterapia. En el caso particular del teatro, las técnicas de relajación contribuyen a la satisfacción de diferentes necesidades. En primer lugar, permite controlar los puntos donde se generan tensiones que obstaculizan la acción, evitando el esfuerzo físico adicional; y en relación con el anterior, la relajación sirve a la voz en la medida que trabaja la respiración y elimina tensiones innecesarias en la zona de cuello y espalda.

La voz es extremadamente sensible a cualquier sensación de malestar, la inseguridad y la inexperiencia se refleja cuando hablamos ante el auditorio, sin una corriente de aire adecuada,

fácilmente pierde su fuerza y su claridad. El sonido bucal empieza cuando el aire es empujado desde el diafragma, así mismo comienza la respiración, depende de esta el que la voz se proyecte vigorosa y consistente. Para afrontar obstáculos de esta clase, entre otros, se hace uso de los ejercicios de control de respiración, la regulación correcta del aire permite tener una base consistente para crear el sonido envolvente del actor y facilita la relajación muscular para que el aire no sufra interrupción en su camino del diafragma al exterior (Berry, 2011).

Los ejercicios de relajación permiten ubicar la atención en determinadas zonas del cuerpo para ser conscientes de su estado actual, la concentración en el cuerpo va dirigida a localizar los músculos donde hay energía acumulada, los espasmos musculares son un ejemplo de energía en movimiento bloqueada. Así mismo, por medio de la técnica, el sujeto entrenado reconoce un músculo o grupo muscular cuando está relajado, ya que la tensión muscular tónica disminuye. Otros indicadores de este estado son la disminución de la frecuencia e intensidad del ritmo cardíaco, respiración más lenta y profunda, disminución de la ansiedad y sensación de confort. Entre las técnicas de relajación más conocidas encontramos: El control de la respiración, relajación diferencial, entrenamiento autógeno, hipnosis, relajación en imaginación y relajación inducida (Labrador, 2009). El actor de teatro no hace uso de dichas técnicas en forma indiscriminada, se deben buscar técnicas activas ya que facilitan la entrada a escena, y técnicas que generen interacción con el otro, es decir, no se recomiendan técnicas que se realicen en forma individual y pasiva como sería el caso de la meditación (Eines, 2006).

El miedo es una emoción instintiva que prepara al cuerpo activando los mecanismos de defensa, lo cual deriva en cambios en el estado fisiológico y en la experiencia subjetiva. En la mayoría de situaciones, un grado alto de nerviosismo se refleja en el cuerpo y en la voz, aparece un exceso de tensión, hiperventilación y dificultades en el habla, esta cadena de sucesos disminuye la eficacia del actor y cuando es consciente de dichos cambios y cómo se

expresan a través de su cuerpo aumenta el grado de ansiedad. El actor debe aprender a identificar la energía contenida y liberarla (Berry, 2011).

Pero la intención de las técnicas no es que el actor entre al escenario en un nivel de tranquilidad semejante a un letargo, lo cual sería contraproducente. La relajación sirve por el contrario para preparar el movimiento permitiendo que el actor genere tensión en el lugar indicado. “La relajación permite estar tranquilo pero dispuesto para la acción, en alerta, pero no tenso, debes distinguir constantemente entre la tensión que necesitas y la que no necesitas” (Eines, 2006, p. 50). Para levantarse, caminar o correr, determinados músculos necesitan estar en tensión, de lo contrario sería imposible realizar un movimiento, el actor trabaja la técnica como una herramienta de economía energética, reduciendo la energía innecesaria y generando un movimiento más armónico y fluido.

Además de la relación con la voz y la acción, la relajación influye sobre otras categorías, “Strasberg definió la tensión como la enfermedad profesional del actor. Como enfermedad debía ser frontalmente atacada, rigurosamente modificada, dado que su existencia compromete la recuperación de la emoción en la tranquilidad...” (1990, en Eines, 2006, p. 15). Además de las dificultades mencionadas con anterioridad, incluye un tercer aspecto del trabajo actoral que se ve perturbado por la pérdida de control sobre la activación fisiológica, desde la opinión de Strasberg la ansiedad puede comprometer la recuperación de la emoción. Eines (2006) expone la opinión de Strasberg para posteriormente refutarla, para él la relación directa entre emoción y relajación no parece ser muy acertada, es más apropiado pensar en que las técnicas de relajación aumentan la sensibilidad y conciencia sobre los estímulos del entorno y el prepararse para ser un buen receptor conduce a favorecer la respuesta inmediata. Cuando se realiza un entrenamiento en las técnicas mencionadas, el actor termina siendo más receptivo y esa reacción frente a los estímulos recibidos es armónica, controlada, no hay

hiperactividad porque el actor aprende a conocer su propio cuerpo y determinar el grado de tensión que requiere la respuesta. Así mismo la relajación facilita la expresión emotiva.

6.9.1 Ejercicios:

Stanislavski:

1. Miro mi interior: El grupo se acuesta en el piso boca arriba, con palmas de manos tocando el suelo y cerca al cuerpo, al igual que los pies, ojos cerrados y muslos tocando el piso. Se les indica: "vamos a imaginar que somos sólo el esqueleto, y que cada hueso está colocado uno a uno sobre el piso". Se hace un recorrido por cada parte del cuerpo. Luego se les pide que imaginen un globo transparente que les entra por los tobillos que va recorriendo lentamente el interior del cuerpo hasta que sale por la cabeza (2-188).

Otras categorías que trabaja: Imaginación, concentración.

2. Repaso mi cuerpo: El grupo se acuesta en el piso boca arriba, con palmas de manos tocando el suelo y cerca al cuerpo, al igual que los pies, ojos cerrados y muslos tocando el piso. En esta posición, el actor, desde su propia dirección, llevará la atención a cada uno de los músculos o partes del cuerpo donde crea que hay tensión. Después se pondrá en pie y cuidará de vigilar qué músculos utilizó para dicha acción, lo mismo hará con otras acciones físicas que realizará con los ojos cerrados (2-188).

Otras categorías que trabaja: Concentración

3. El inventario: Se les pide a los alumnos que se acuesten boca arriba sobre una superficie plana y dura. Cada uno deberá tomar nota de qué grupos musculares están innecesariamente tensos. Una vez sean conscientes de uno de ellos, desde el trabajo individual deberán liberar la tensión y buscar otra zona muscular (2-189).

Otras categorías que trabaja: Atención, imaginación

4. Relajarse: Los estudiantes se acuestan en el piso boca abajo y deben tratar que las marcas de su cuerpo dejen una huella en la superficie, no solo hombros y nalgas, el cuerpo en su totalidad debe liberarse para dejar huella en el piso (2-189).

Otras categorías que trabaja: Atención, imaginación.

5. El gato: Se pide a los estudiantes que observen los movimientos de un gato, como se acuesta, como descansa, luego deberán reproducir movimientos similares, recostándose en el suelo y relajando los músculos del cuerpo (2-189).

Otras categorías que trabaja: Concentración, improvisación

6. El gato dormido: Los estudiantes están tendidos boca arriba sobre una superficie plana y dura, después tomarán varias posiciones horizontales y verticales, sentarse derechos, arrodillarse, valiéndose de diferentes muebles, en cada posición deberán tomar nota de qué músculos están en tensión y cuales relajados (2-189).

Otras categorías que trabaja: Concentración

7. Centro de gravedad: Los alumnos adoptan varias posiciones, en cada postura, cada uno deberá definir cuál es el centro de gravedad, qué punto es el que mantiene el cuerpo apoyado sobre la tierra. Se buscan varias posiciones, incluso las que requieran un esfuerzo agregado para conservar el equilibrio. En cada ejercicio se debe sentir el peso del cuerpo y los músculos que están en tensión (2-189).

Otras categorías que trabaja: Concentración

8. Desequilibrio: Se conforman parejas, uno será el actor A y el otro el actor B, el primero adoptará varias posiciones mientras el segundo deberá buscar el centro de gravedad haciendo que el actor A pierda el equilibrio y busque una posición nueva. Posteriormente intercambian de roles (2-190).

Otras categorías que trabaja: Concentración

9. Figuras: En parejas, el actor A asume una postura y el actor B le da una lectura, ejem: el primero se toca la barbilla, el segundo puede leer, "un hombre al que le duele una muela" o "una mujer preocupada", así van cambiando de roles (realizar la acción o leerla) y juegan con varias figuras (2-190).

Otras categorías que trabaja: Objetivo

10. El maestro le indica a los alumnos que tiene en la mano una gota de mercurio (ejercicio imaginario), va a poner la gota de mercurio en su dedo índice. Les pide que hagan ellos lo mismo e imaginen cómo esa gota va recorriendo todo el cuerpo. El tránsito debe ser lento y gradual, pasando primero por las articulaciones de los dedos, palma, muñeca, antebrazo, codo, etc. A medida que el mercurio pasa por el cuerpo, los diferentes grupos musculares van perdiendo tensión y se van elevando. Después de trabajar todo el brazo, se les pide que hagan salir la gota de mercurio y la introduzcan en otra extremidad (pierna, coronilla, etcétera.) De tal forma que pueda recorrer una y otra vez todo el cuerpo (8- 89-90).

Otras categorías que trabaja: Imaginación, concentración

11. Tensión superflua: Se les pide a los alumnos estar atentos a las tensiones superfluas que precisa el cambio de postura, el grupo irá caminando por el espacio intentando no chocar entre sí mientras siguen las indicaciones que da el maestro: encuentren una maleta, la maleta esta pesada, la abren, encuentran un objeto que es liviano, la cierran, la cargan, encuentran una manzana. El objetivo es que el estudiante pruebe con diferentes tamaños, texturas y pesos (2-190).

Otras categorías que trabaja: Imaginación, Concentración

12. Relajamiento mecánico: Es el relajamiento de una tensión superflua mediante el control. El grupo va caminando por el espacio intentando no chocar entre sí mientras siguen las indicaciones que da el maestro: encuentren una maleta, la maleta

esta pesada, la abren, encuentran un objeto que es liviano, la cierran, la cargan, encuentran una manzana. Entre cada indicación que dé el maestro debe haber una pequeña pausa y conciencia de los músculos que están siendo usados para cada postura (2-191).

Otras categorías que trabaja: Concentración

13. Justificando la postura: El actor deberá darle una justificación real a la postura que el maestro le propone, y a partir de una secuencia sin sentido propuesta por el maestro, el estudiante debe construir una historia hilada y con sentido (2-191).

Otras categorías que trabaja: Concentración, objetivo, improvisación.

14. Posición Real: En parejas se construye un ejercicio de 10 minutos, donde las acciones tengan coherencia con el personaje y con el objetivo de la historia, cuando se haya mostrado a los compañeros se socializa (2-191).

Otras categorías que trabaja: Concentración, improvisación.

6.10 Emoción:

Damasio (2005) se refiere a las emociones como un proceso de breve duración en el tiempo, diferenciándolo de los estados de ánimo que pueden durar varios días. El estado emocional de una persona es dinámico, cambiante e incluso inconsciente. Es posible que, debido a esta naturaleza dinámica de las emociones, una representación con una expresión de ánimo sostenido o plana durante un tiempo prolongado, resulte artificial o poco espontánea, diferente de lo que pasaría con una representación compuesta por diferentes matices y ritmos acordes a las situaciones externas o motivaciones internas del personaje. Cuando en el teatro se imprimen estos ritmos y matices a cada una de las secuencias de una obra, lo que se hace es dar veracidad a la vida anímica de un personaje y mostrarlo como un ser moldeable al cambio de los acontecimientos y a las evaluaciones cognitivas que dicho personaje hace de ellos. Las emociones en el teatro están pensadas para cumplir un ciclo en el cual, una vez alcanzan su

clímax, comienzan un proceso descendente que permite traer al personaje a un estado de calma, en este proceso la subida, latencia y descenso de la emoción es variable y determinada por factores de diversa índole, lo que justifica que, además de las transacciones y cambios de emociones, el actor esté buscando ritmos para darle dinamismo a la forma en cómo cada uno de los componentes se conjugan (Watson, 2010).

Para Eines (2006) existe suficiente evidencia científica que afirma que la emoción es terreno de lo inconsciente y por lo tanto de lo involuntario. En este sentido es detractor de todos los métodos que procuran imponer la aparición de la emoción del personaje en el actor (tales como la memoria emotiva) y propone que la emoción se trabaje desde aspectos que sí estén dentro de lo que el actor puede controlar y trabajar objetivamente, para esto el autor propone trabajar siempre desde la pregunta cómo principio técnico, especialmente propone responder todo el tiempo al motivo y razones de lo que pasa en la vida interna de dicho personaje.

Este autor afirma además que siempre se debe tener presente que la realidad del teatro es una realidad ficticia y la emoción de una escena debe nacer de la consciencia de esa ficción, no de la confusión con la realidad, por lo tanto, el actor se debe ocupar en el aquí y el ahora de la escena, de elaborar una conducta y de investigar los aspectos formales, y como consecuencia de su construcción irán apareciendo vivencias representables (Eines, 2006). Se considera que trabajar desde la pregunta genera un “sentido de la verdad” constituido que permite al actor llevar un registro de la intensidad emocional para equilibrarla con el recurso expresivo que le corresponde, sin llegar ni a la sobreactuación emocional ni a la sobreactuación sin base en la implicación. Para lograr sostener la pregunta se plantean la relajación y la concentración como condiciones a priori. Con esto el autor pretende radicalizarse en la postura de que el actor no debe ocuparse de la emoción y la excluye del repertorio técnico del actor. Subraya entonces que lo importante es crear un marco objetivo de

trabajo para que surja la emoción desplazándola así a una instancia técnica objetiva, pero considerándola consecuencia de otras instancias técnicas.

Está de acuerdo Eines (2006) con adoptar el término “Orgánico”, propuesto por Stanislavski, relacionándolo con una expresión natural no fingida. Afirma que la emoción debería ser un espacio de circulación que crezca a través de una técnica que privilegie el contacto con el otro y el vínculo con lo exterior. El término de lo orgánico, por lo tanto, se entiende como la integración de los aspectos físicos y mentales, el equilibrio entre lo que se vive y lo que se expresa, la organización del espacio interno y el espacio externo. Por lo tanto, lo orgánico denota la necesidad de la integración de todo el trabajo del actor, integración técnica y práctica. No se puede aislar la emoción, la relajación y la concentración, todo esto se debe desarrollar e integrar en lo psicofísico. Valorar demasiado las emociones es para Eines poner límites y condicionar el trabajo del actor.

6.10.1 Ejercicios

Stanislavski

1. El caos: Se ubica en el espacio objetos y muebles en desorden, los estudiantes entran e improvisan en el espacio dejándose llevar por las sensaciones y recuerdos que surjan. Al final se socializan las impresiones (2-202).

Otras categorías que trabaja: Improvisación.

2. Cambiar las sensaciones: El maestro les indica a los participantes que cambien a su manera los muebles del escenario, posteriormente deberán relatar las sensaciones suscitadas durante la acción. El ejercicio se realiza por grupos y por turnos (2-202).

Otras categorías que trabaja: Concentración, acción.

3. Paseando: Se realiza en forma individual y simultánea, se les pide a los estudiantes que salgan al exterior, puede ser a las calles y que anoten las impresiones

que le suscitaron los detalles de los lugares por los que pasaron, el ejercicio se hace en silencio, dando lugar a que los estudiantes se dediquen a observar y sentir (2-203).

Otras categorías que trabaja: Concentración

4. Espacio vacío: El estudiante se ubica en el centro del escenario, debe observarlo con detenimiento diciendo en voz alta las sensaciones que sobrevienen. Antes de hablar, el estudiante se tomará un tiempo (2-203).

Otras categorías que trabaja: Concentración, voz

5. Moviendo el sofá: El maestro ubica en el centro del escenario un sofá amplio para tres actores que deben subir a realizar el ejercicio, después el maestro les irá preguntando: ¿Qué sensaciones les genera el espacio? ¿Por qué se ubicaron en ese lugar y no en otro? El sofá debe ir cambiando de ubicación al igual que se alternarán los participantes de los ejercicios. Todos deben anotar sensaciones surgidas a partir del espacio y la ubicación del objeto, así como de los ejercicios inmediatamente anteriores (2-203).

Otras categorías que trabaja: Concentración

6. Acción-emoción: En parejas, uno le colocará la motivación al otro compañero. Ejem: Actor 1-le ata las manos al otro actor. Actor 2- debe reaccionar de acuerdo a las sensaciones que le suscita (2-203).

Otras categorías que trabaja: Objetivo

7. La lectura: El maestro elige una narración, la lee en voz alta y le pide a los estudiantes que anoten todas las sensaciones que surgieron para después comentarlas al grupo (2-204).

8. Adaptaciones intuitivas: Los estudiantes escogen un texto teatral, lo preparan para adaptarlo a diferentes intenciones. Otra opción es dividir el texto en varias partes

y preparar cada uno en intención diferente: calma, agitación, buen humor, ironía, burla, reproche, amenaza, gozo (2-210).

Otras categorías que trabaja: Objetivo, análisis del texto.

9. Memoria emotiva: el actor recurre a experiencias y emociones vividas por el mismo. Debe recordar las impresiones y sensaciones que le suscitó la emoción cuando la sintió en su vida real. Deberá asociar cada acción a una emoción de tal forma que cada que la ejecute la emoción reaparezca (2-200).

Otras categorías que trabaja: Acción

6.11 Conciencia yo-otro

En una de las cartas que la actriz Yvette Guilbert envía a Freud, relata su experiencia a la hora de encarnar un personaje. La artista afirma que cuando actúa, deja a un lado su propia persona para ponerse en la piel de aquel que representa en escena, para ella el actor debe desligarse de su personalidad para dar paso a la del personaje de la obra (Roldán, 2010). Por su parte Regina Resnik, cantante de ópera que ha encarnado personajes como Carmen o Clitemnestra, le comenta a Damasio (2001) cómo la técnica le ha facilitado un distanciamiento de la vida anímica del personaje de tal forma que la representación se reduce a la expresión corporal, sólo recuerda una ocasión en la que sintió que entraba en la piel del personaje, situación que le generó pavor. Dentro del conocimiento popular es difícil comprender cómo se da la relación personaje-actor, se puede pensar que el actor se abstrae totalmente y se deja llevar por el personaje o que siempre es él mismo y el resultado de su trabajo es producto del entrenamiento en las técnicas de expresión corporal. Mediante una revisión a los teóricos tradicionales del teatro se encuentra que, aunque el actor adopta la perspectiva cognitiva y vivencia los sucesos del personaje, no se recomienda una abstracción del actor, actor y personaje conviven en escena.

Para Freud (1971, en Roldán, 2010), no parece ser muy convincente la idea de que el actor se olvida de sí mismo para entregarse por completo a la personificación de un ente externo, es más factible pensar en un mecanismo por medio del cual no se anula la propia persona, sino que ciertos rasgos del actor surgen en escena para representar el personaje, lo cual contribuye a la verosimilitud de la representación. Desde los autores de teatro también se piensa en un punto de encuentro entre los sentimientos del actor y los del personaje, y en una división de la atención para que el artista pueda ser consciente de varios procesos que ocurren en forma simultánea. Existen varios elementos vinculados en el montaje de la obra: lo que está sucediendo en escena y el público, la relación del actor y el personaje y la relación entre los actores, abstraerse de alguno de estos elementos en escena repercutirá negativamente en la calidad del montaje (Agudelo, 2006).

Chejov (2002) es un poco más radical al establecer una completa separabilidad entre actor y personaje afirmando que un actor mediante la expresión corporal puede enunciar un estado interno que en realidad no existe, algo similar a la técnica de la que hace uso Regina Resnik. Otra postura es la de Stanislavski (1999) quien habla de la relación personaje-actor, dentro de su obra *La construcción del personaje*, mostrando desde lo vivencial el encuentro de “Kostia” con el personaje del “crítico”, en esta relación se evidencia la dualidad que genera la acción creadora, en la medida que el actor se percibe como diferente mientras está en escena pero no como ausente

...algo estuvo removiéndose en mi interior: yo no era yo, en el sentido de mi conciencia habitual de mí mismo. O, para ser más exactos, no estaba solo, sino acompañado de alguien que buscaba dentro de mí y no lograba encontrar (p.33).

Su conciencia atiende al actor en escena frente al público, pero en simultánea atiende al personaje dentro de la historia ficticia. Este fenómeno se vuelve menos enigmático y ajeno si

se piensa cómo en la vida real una persona es capaz de poner en suspenso ciertas facetas de su vida o rasgos de personalidad para actuar en forma adaptativa en un contexto específico, por ejemplo: cuando aplicamos para una entrevista de trabajo o vamos a una primera cita. Incluso desde la cotidianidad manejamos diferentes roles aplicables a diferentes contextos.

6.11.1 Ejercicios

Stanislavski

1. La comunión: se les pide a los actores que caminen en el escenario, visualizar un objeto que tenga significación para ellos e improvisen a partir de esta imagen. Es un ejercicio individual que se hace en colectivo, simultáneamente (2-206).

Otras categorías que trabaja: Emoción.

2. Comunión de dos: el grupo se ubica en círculo, uno de los integrantes se pone al centro y mira en silencio a cada uno de sus compañeros directamente a los ojos, debe elegir a uno de sus compañeros para hacer un ejercicio corporal en el centro, en el ejercicio uno de ellos guiará el movimiento y el otro le seguirá sin tocarse (2-206).

Otras categorías que trabaja: Concentración

3. Así soy: El maestro le pide al actor que suba al escenario para que represente el papel de sí mismo, deberá representar una secuencia de su cotidianidad (2-206).

Otras categorías que trabaja: Improvisación, acción.

4. Poema en el aire: Cada actor escoge un poema de su agrado, luego pasa al frente para contárselo a sus compañeros, recitarlo y cantarlo. Al finalizar entre todos hacen una reflexión de lo que vieron e hicieron (2-206).

Otras categorías que trabaja: Voz

5. La campana: El maestro previamente elige una escena en la que se presente falta de comunicación entre dos personajes. Los estudiantes conocerán la escena y la

prepararán. Cuando lo representen, el maestro les comunicará que cada que haya una comunicación incorrecta él tocará la campana sin que se interrumpa el ejercicio (2-207).

Otras categorías que trabaja: Concentración, improvisación, voz.

6. El objeto verdadero: El maestro distribuye objetos alrededor del escenario, les pedirá a los alumnos que suban y escojan el que mejor prefieran, luego cada uno deberá realizar una improvisación ante el grupo donde tengan una comunicación activa con el objeto que eligieron (2-207).

Otras categorías que trabaja: Improvisación.

7. Leo en tus ojos: Por parejas, los actores se miran cara a cara sin hablar. Después de un tiempo de observarse a los ojos, uno de los compañeros le dice al otro qué vio en su mirada, tratando de descubrir ánimos, energía, recuerdos. Cada actor deberá intentar expresarse a través de la mirada (2-207).

Otras categorías que trabaja: Objetivo.

8. Llamar la atención: Por parejas hombre-mujer deben preparar la representación de una pelea de novios, procurarán que la comunicación se dé más desde los gestos y miradas que desde la palabra (2-207).

Otras categorías que trabaja: Improvisación

6.12 Ejercicios psicofísicos

La separación interior-exterior en el trabajo del actor pierde sentido, el trabajo físico realizado en forma mecánica se vuelve obsoleto si el actor no entrena su cuerpo para usarlo como instrumento que transmite un estado interno, por lo tanto, el trabajo corporal debe influir en la vida anímica. Watson (2000), nombra a Eugenio Barba como uno de los autores que más se ha enfocado en el cuerpo como punto de partida para el entrenamiento del actor. A partir de la observación de aspectos pre-verbales en diferentes manifestaciones escénicas

alrededor del mundo, construye una forma de preparación alternativa para los artistas. Su grupo de trabajo, el Odin Teatro, pone un énfasis marcado en el entrenamiento del cuerpo y de la voz, siendo más importante para esta forma de trabajo la interpretación paralingüística del texto. Por medio del entrenamiento psicofísico los actores del Odin generaban conciencia sobre su cuerpo, reconocían límites y potencialidades y construían un estilo de trabajo importante en la forma como construyen sus personajes. El teatro de Barba es novedoso, pero no por ello se contrapone con Stanislavski, más bien aquel profundiza en algunos puntos que este no resalta con tanto énfasis. Al parecer Barba explotó al máximo lo referente a la expresión corporal mientras Stanislavski se preocupaba en forma reiterativa por la memoria emotiva y la adopción de una perspectiva ajena. Lo que sí se puede encontrar en ambos es la importancia de la experiencia individual y lo subjetivo del actor a la hora de plasmar su creación artística.

Cuando se habla de conciencia sobre el propio cuerpo como resultado del entrenamiento físico, se hace referencia a una ausencia de movimientos mecánicos, el actor aprende a atender con mayor detalle no solo a sus movimientos sino también al estado actual de cada músculo, cada poro, el ritmo de la respiración, el ritmo cardíaco, el fluir de la sangre y todo lo que le conforma. El uso que el actor hace de su cuerpo no es el mismo que se hace dentro del común, Barba (1991, en Watson, 2000) y Stanislavski (1999) denominan “movimiento extra-cotidiano” a la expresión corporal resultado de una mayor conciencia sobre las posibilidades y potencialidades del cuerpo y un trabajo disciplinado sobre los obstáculos corporales que impiden un movimiento fluido.

Los ejercicios físicos permiten trabajar y suavizar músculos y articulaciones que en la cotidianidad los sujetos ni siquiera se percatan de su presencia. Sin ejercicio los músculos se van deteriorando y perdiendo su funcionalidad, con el entrenamiento se dinamizan llegando el sujeto a explorar nuevos movimientos y a crear nuevas posibilidades de expresión. El actor

hace de su cuerpo un instrumento más móvil y flexible, lo que aumenta los recursos a la hora de preparar el personaje. Para Lacan hay una diferencia entre leer una obra y verla representada, esta diferencia es aportada por el actor. Leer la obra, permite deducir contenidos inconscientes y deseos del personaje. Lo que el actor agrega a la obra es eso por lo cual se propicia una mayor identificación y conexión con lo propio, el cuerpo. Aquí el cuerpo es tomado en su dimensión de vehículo del inconsciente (Lacan, 1973 en Eines, 2006).

En la medida que el actor se entrena a nivel psicofísico puede ser más sensible frente a los cambios que ocurren a nivel corporal y las activaciones fisiológicas evocadas por estímulos externos o estímulos imaginados. Una mayor conciencia e injerencia sobre el cuerpo aumenta la receptividad de los estímulos y la capacidad para expresar cambios en el estado interno, en ese sentido el trabajo psicofísico también se conecta con la expresión corporal de una emoción:

No puede obtenerse mediante un ejercicio estrictamente físico. La psicología misma debe tomar parte en este completo desarrollo. El cuerpo de un actor debe absorber cualidades psicológicas, debe ser poseído y colmado por ellas hasta que lo transformen gradualmente en una especie de chip sensitivo, un receptor o conductor de las imágenes sutiles, sentimientos, emociones e impulsos de la voluntad (Eines, 2006, p.50).

El cuerpo además de transmitir permite la relación con el otro y con el entorno, generalmente los ejercicios que involucran la acción corporal incluyen al otro y facilitan el aprendizaje de una interacción adecuada en la medida que el individuo realiza su tarea y su objetivo facilitando la consecución de los objetivos de los demás actores y las acciones propias no interfieren con el trabajo de los demás, lo complementan. Aquí se incluye el hecho de que la interacción en ningún momento debe lastimar físicamente al otro.

6.12.1 Ejercicios

Michael Chejov

1. Movimiento libre: En un espacio amplio los actores se desplazan realizando movimientos amplios, vigorosos y no mecánicos (2-213).

Otras categorías que trabaja: Acción, concentración

2. Centro imaginario en el pecho: Se le indica a los alumnos que imaginen un centro en el pecho desde el cual una serie de impulsos vitales son enviados a los brazos, piernas, manos y pies. Al realizar movimientos deberán imaginar que el impulso para formarlos procede de este centro. Sin mover brazos desde hombros y codos ni piernas desde caderas y rodillas, hacer movimientos sencillos inicialmente. El objetivo buscado es la comprensión de que los brazos y piernas empiezan en el centro del pecho, para lo cual caminarán por la habitación. El centro impulsará el cuerpo hacia delante de manera ninguna parte se quede atrás, moverse hacia la derecha, izquierda y hacia atrás, realizar actividades sencillas, concentrando siempre la atención en el centro hasta que se acostumbre a él y se obtenga sus impulsos sin pensar en ellos (1-122).

Otras categorías que trabaja: Imaginación, concentración, atención.

3. Movimiento de Fluidez: Los alumnos ejecutan varios movimientos, cada uno se liga con el siguiente en una línea ininterrumpida. Deben poseer una forma clara, pero sin tener principio ni fin, fluyendo de forma orgánica unos dentro de otros. Aunque se debe tener actividad y cierta fuerza, el movimiento debe tener forma de ola, creciente y decreciente. Durante el ejercicio se va cambiando el tempo en los movimientos. Se espera que los alumnos sientan el aire, como si fuera la superficie que sostiene una

ola. Los movimientos sencillos que surgieron si utilizaran para crear una improvisación (1-123).

Otras categorías que trabaja: Concentración

4. Movimiento de vuelo: El actor debe imaginar que cada movimiento se mantiene en el espacio indefinidamente, que el movimiento abandona el cuerpo físico y sale volando, debe imaginar a la vez que todo el cuerpo tiende a levantarse del suelo. Debe enlazar un movimiento con el siguiente, sin interrupción y libremente. Cambia el tempo, siente el aire como un estímulo y un impulso. Comienza improvisaciones sencillas (1-124).

Otras categorías que trabaja: Imaginación, concentración

5. Movimientos de irradiación: Los alumnos se imaginan que unos rayos invisibles fluyen desde los movimientos ejecutados en el espacio, en la dirección de dichos movimientos. Deberán imaginar que envían rayos desde las diferentes partes del cuerpo y desde todo el cuerpo a la vez en la dirección del movimiento realizado. La tensión física no debe confundirse con la irradiación. Cambiar el tempo (1-125).

Otras categorías que trabaja: Imaginación, concentración

6. Posterior a que los alumnos crearon movimientos sencillos y los trabajaron hasta asumir las características específicas de los movimientos. Se realiza una improvisación o escena específica, en cada ocasión plantearse con los compañeros una tarea específica y decir que tipo de movimiento se usará en la improvisación. Cada acción realizada deberá estar impregnada en algún tipo de los movimientos descritos. Más adelante dentro de la improvisación se puede elegir espontáneamente el tipo de movimiento que más se adapte a la situación. En todos estos ejercicios el centro del pecho se debe sentir como una parte activa del cuerpo (1- 125-126).

Otras categorías que trabaja: Imaginación, improvisación, concentración

7. Se les pide a los alumnos que recuerden momentos donde se hayan sentido pesados o sombríos, o ligeros o alegres. Comparar las diferentes situaciones y para comprender que la pesadez o la ligereza están tanto en el cuerpo como en la experiencia subjetiva. Ahora se les pide concentrarse en la cualidad de ligereza y facilidad. Quedarse quieto, de pie con los pies sobre el suelo y razonar dos actitudes distintas "estoy ligado a la tierra y mi peso me arrastra sobre ella" "mi posición erguida me libera de la tierra sobre la que estoy de pie. Mi inclinación interior es hacia arriba y no hacia abajo". Concentrarse durante un largo rato en la segunda actitud, volver al ejercicio en forma reiterativa. Realiza diferentes movimientos sencillos y repetirlos varias veces, tratar de hacerlos cada vez más fáciles y más ligeros hasta que despierten un completo sentimiento de facilidad. Luego pasar a actividades sencillas (1- 127-128)

Otras categorías que trabaja: Concentración, relajación, imaginación.

8. Cualquier cosa que se haga debe tener un principio y final claro y definido, antes de comenzar a hacer los movimientos o palabras por más sencillos que sean, se debe saber qué se va a hacer y cómo se va a hacer (1-130-131).

Otras categorías que trabaja: Acción, objetivo

9. Se le pide a los alumnos estar en pie, quietos, y sentir que el cuerpo es una "forma". Caminar (imaginariamente) con la atención centrada en el interior del cuerpo. Tener consciencia de cada uno de los miembros del cuerpo, luego comenzar a mover los dedos, manos, brazos, etc. de modo que se comprenda que el cuerpo es una "forma móvil" (1-132).

Otras categorías que trabaja: Concentración

10. Hacer movimientos sencillos y lentos, "escuchar" con atención, dentro de si mismo, el placer, la satisfacción de las extremidades al moverse. Desechando todo lo

que no sea un "sentimiento innato de belleza". Dejar que el sentimiento crezca por sí mismo, llenar el aire de belleza, hasta que se logre una satisfacción noble que aleje todos los elementos de egoísmo. Pasar a movimientos más rápidos y complicados, luego emplear palabras, luego hacer improvisaciones solo y con compañeros, por último, hacer escenas cortas (1-138-139).

Otras categorías que trabaja: Concentración

Eugenio Barba

11. Ejercicios de composición: Se motiva a los alumnos a que creen signos y moldeen conscientemente el cuerpo, el actor puede hacer uso de cualquier movimiento, lo importante acá es la formación de ideogramas, por ejemplo: Hacerse una imagen de una víbora, dicha imagen guiará el movimiento a través del espacio, el actor no imitará a la víbora, si no que la retendrá en su conciencia mientras realiza los movimientos (4-72).

Otras categorías que trabaja: Imaginación

12. Contacto corporal: los actores se enfrentan a un metro de distancia aproximadamente, cada uno intentará tocar el pecho del compañero con la planta del pie, siempre debe procurarse que el golpe sea por encima del esternón para no hacerle daño al compañero, lo harán mientras se mueven en el espacio como si fueran boxeadores (4-68).

Otras categorías que trabaja: Acción

13. Trotar rápidamente en círculos y en varias direcciones (5-3).
14. Voltereta al suelo: El actor da una voltereta hacia atrás para terminar de pie (5-5)
15. Pino+voltereta: El actor da una voltereta hacia atrás para finalizar con parada de manos (5-5).

16. El potro: El actor se parado de manos pateando hacia atrás y se pone en pie (5-5)
17. Quinta: Parada de manos con voltereta (5-5).
18. Humanizar un animal o un objeto, ir buscando con el cuerpo, el espacio y el ritmo, el animal u objeto y, cuando se crea haber conseguido "darle forma" transformar esa "forma" en la silueta y los atributos externos de un posible personaje que, en el ejercicio, no tiene sino esos signos. (6-162)

Otras categorías que trabaja: Caracterización del personaje

7. Análisis de resultados

En el apartado “Resultados”, al leer cada categoría y los ejercicios correspondientes, se logra identificar relaciones; la mayoría de ejercicios registrados en la muestra trabajan varias áreas simultáneamente, a su vez que contribuyen en menor o mayor medida a la construcción del personaje. En el presente análisis, se harán explícitas algunas de esas relaciones. Así mismo se rastrearán procesos psicológicos subyacentes a las áreas trabajadas en el entrenamiento del actor, que darán luces sobre la contribución de dicho entrenamiento frente a la emergencia del fenómeno de la empatía.

7.1 Relaciones entre categorías

7.1.1 Por qué trabajar sobre el cuerpo: Acción y Ejercicios psicofísicos

Un elemento técnico que se incluye dentro de la acción pero que por su importancia vale la pena describirlo con mayor detenimiento, es el trabajo que el actor realiza sobre su cuerpo para poder controlarlo a conciencia. En su texto *El actor y su cuerpo*, Llano (2006) afirma que el instrumento del actor es el cuerpo y desde ahí parte su arte. Que los autores piensen esto no es extraño, dado que, a pesar de la consideración general de que en el teatro confluyen todas las artes, lo que le particulariza es el movimiento del cuerpo en relación con el espacio. En esta línea, el teatro, con el objetivo de adquirir un mayor conocimiento de la acción (concebida como una secuencia de movimientos con esfuerzo consciente y definido) y la relación de esta con el espacio, se ha nutrido de otras artes (como la danza) que de una forma más explícita dan un importante valor al cuerpo. A su vez algunos teóricos del teatro se han interesado por el teatro oriental, dado la importancia que se da en este a las técnicas y ejercicios dirigidos al cuerpo en la formación del actor.

Es por medio de la expresión exterior de una acción, que el personaje expresa su deseo y lo consigue, la secuencia de acciones (conocida como partitura del actor) le da sentido a todo el trabajo de análisis y muestra al personaje. En los ejercicios 5, 10, y 12 de la categoría Acción se enfatiza este punto, el objetivo de dichos ejercicios es hacer evidente que toda acción que se realice debe tener una intención clara, de lo contrario carecería de sentido y no aportaría nada a la obra. Según Stanislavski (1999) para que el actor logre transmitir verosimilitud en su presentación, debe centrar sus esfuerzos en encontrar y alcanzar la especificidad en cada una de las acciones del personaje, para esto requiere de un riguroso trabajo físico, dado que únicamente logrará caracterizar detalladamente su personaje partiendo de un amplio conocimiento y control sobre su cuerpo.

Desde una orientación diferente, pero igualmente reconociendo la importancia del cuerpo en el arte del teatro, se encuentran los postulados de la antropología teatral con Eugenio Barba como principal exponente, quien busca encontrar el común denominador de las diferentes tradiciones, encontrando por ejemplo que todas estas ponen en oposición el comportamiento cotidiano frente al comportamiento en el teatro que es “extra cotidiano”. Dicho autor, se dedicó al estudio de las leyes físicas del cuerpo del actor en estado de representación, tomándolas como elementos técnicos imprescindibles para un dominio tanto del cuerpo como de la voz (Llano, 2006) , en los ejercicios propuestos por Barba, ubicados en las categorías de Acción (ejercicios 19- 22) y Ejercicios Psicofísicos (ejercicios 11-18), se evidencia cómo se enfatiza el trabajo sobre el cuerpo con el fin de conocerlo, explorarlo, tener consciencia de él y sacar el mejor provecho de este en cuanto a posibilidades de movimiento, funcionalidad, uso de cada una de sus partes y adaptabilidad a las condiciones dadas.

Tanto Eugenio Barba como los demás autores que conciben el cuerpo como el instrumento del actor, han llegado a conclusiones como las siguientes: a) desde el teatro, el actor en movimiento está por encima de la dramaturgia y la puesta en escena; b) a través del cuerpo

conocemos la vida, nos conectamos con el mundo para nutrirnos y actuar sobre él, por lo tanto es la fuente primigenia de la creatividad; c) el actor debe hacer ver posible lo imposible y su cuerpo ha de estar preparado para cualquier reto que pueda surgir durante la presentación. Si bien Barba resalta el trabajo corporal como una parte importante y de atención exhaustiva en el entrenamiento del actor, considera que este trabajo se realiza precisamente con el fin de que el cuerpo no represente un obstáculo para transmitir lo que el actor desea que se transmita, es decir, que el objetivo de dicho trabajo es que finalmente el cuerpo desaparezca, se desdibuje para darle protagonismo a lo esencial, el mensaje (1990 en Llano, 2006).

7.1.2 Interacción con el medio y los otros: acción, voz y objetivo

La acción tiene la posibilidad de interactuar con diferentes categorías, genera un efecto y se deja afectar por el objetivo, la voz, el texto y el personaje. Respecto a la palabra integrada a la acción, Eines (2006) plantea que la acción es “la patria de un actor”, dado que sobre esta se puede construir cualquier palabra, y si se descubre el valor de la primera se podrá sostener la segunda. Si el actor adopta la acción como el lugar en el cual vive el personaje, terminará comprendiendo que ese sitio podrá ser ornamentado, adornado, explicado, amplificado o reducido a todo lo que en definitiva quiera, cuando el actor entiende aquello que tiene que hacer para poder sostener la pregunta, descubre cómo sostener la presencia de un personaje. Ahí pueden caber todas las palabras emanadas del texto sin que las mismas hipotequen el proceso creador de la acción. Al igual que la acción, la palabra permite generar un impacto sobre el ambiente, permite al individuo una conexión con los elementos externos. La voz transmite imágenes, pero también genera emociones. Desde este punto acción y voz se unen para apoyarse mutuamente en lo que respecta a la expresión de la vida mental y la generación de cambios en el medio y en los otros. En la sesión de ejercicios “Acción” se observa como en el ejercicio 4, el actor continúa estableciendo contacto con el objeto aun desde una acción pasiva, valiéndose del recurso de la palabra. En el ejercicio 6 se ilustra la función de estas

áreas dando a conocer a los actores como la ausencia de contexto, palabras y acciones dificulta la expresión de una motivación.

La acción además de permitir que se desenvuelva la historia, ilustra la intención manifiesta de los personajes y facilita la consecución de las metas y deseos, permitiendo la interacción con el otro y con el medio. En ese sentido objetivo y acción van íntimamente relacionados. Esta relación se puede observar también en los ejercicios propuestos en la sección Acción. En el ejercicio 1, se ilustra cómo la intención “preocupado por la pérdida de un objeto” se ve expresada y a su vez motiva la acción de búsqueda. En el ejercicio 21, se observa como al establecer un objetivo claro, van surgiendo posibilidades de acción, que se ajustan unas mejor que otras a las demandas de la representación. La elección de la acción en este caso dependerá de cuál de ellas ilustre mejor la intención y el deseo del personaje.

7.1.3 Recursos para adoptar la perspectiva del otro: Concentración, caracterización, imaginación, improvisación.

El entorno y la experiencia del actor son las fuentes donde ha de recurrir este para encontrar los recursos necesarios, por ello ha de volverse un observador activo y creativo para hacer uso de la información que el medio le brinda, puede adoptar características para un personaje mediante la intuición o mediante la técnica, y deducir el contenido de la experiencia propia, la experiencia conocida por otros, lo que lee, lo que observa y lo que imagina. En la sección Concentración, el ejercicio 11 ejemplifica como la atención a las personas alrededor, facilita la lectura de intenciones y la posterior preparación de un personaje.

Una caracterización externa puede ayudar a un aparente cambio o a la introyección de características de una personalidad determinada, si se es muy diestro el proceso puede darse en vía inversa, basta con una concepción del personaje y la caracterización externa surgirá de forma espontánea (Stanislavski, 1999). Una caracterización física detallada y persistente es

necesaria en el sentido de que le otorga verosimilitud al personaje, es difícil empatizar con una emoción cuando no se le otorga vida anímica al observado y sus sentimientos y vivencias se perciben como falsos, cuando leemos una obra o vemos una película somos conscientes de que participamos de una ficción; pero cuando, pese a esa certeza, sentimos al personaje cercano y real es más factible que participemos de lo que a él le acontece. Una construcción del personaje que se realice con éxito logrará que la atención del espectador se centre en cada uno de los movimientos del personaje y que la personalidad ante la que se encuentra es tan coherente y consistente, que se le cataloga de fantasía sólo por estar puesta en un escenario.

Enriquecer al personaje del papel con múltiples características, es un proceso que requiere estimular la imaginación para encontrar variedad de posibilidades y combinaciones de rasgos en todos los niveles que alcanza a penetrar la personalidad (vestimenta, voz, forma de caminar, etcétera). En la sección Caracterización ejercicio 5 se observa la tarea de construir varios personajes, lo más completos posibles en cuanto a detalles, y se propone la realización del ejercicio en forma repetitiva durante varios días. En esta medida, el imaginar y crear personajes, se propone como una habilidad que necesita de estimulación continúa. De la mano de la imaginación también se encuentra la improvisación, la acción con posibilidades de experimentación, el actuar libremente con unos lineamientos preestablecidos, permite el surgimiento de ideas y recursos que faciliten la adopción de perspectiva y la posterior construcción del personaje. En el ejercicio 15 se ilustra cómo a partir de una representación libre, el actor puede plantearse preguntas como ubicándose en el lugar del personaje y reconocer, después de realizada la acción, que lo motivó.

La aseveración de Stanislavski de que la caracterización física del personaje no es un asunto complicado, dado que basta ponerse una peluca para generar cambios en la apariencia, remite a la capacidad de pretensión que mencionaba Goldstein (2011), la capacidad de simular que un objeto o una persona es algo que en realidad no es, capacidad al parecer

universal y de arraigo biológico. Recalca además que no es lo mismo pretender que actuar, alguien puede pretender ser un león y adoptar una postura cuadrúpeda y mostrar los dientes, pero eso no significa que otra persona se asuste por tal imagen. La diferencia entre pretensión y actuación es que la segunda es creíble; si el actor no logra darle cierto grado de verosimilitud a la representación, la puesta en escena no diferirá mucho de un juego típico infantil en el que los niños buscan asumir el rol de alguien que no se es (doctor, maestro, papá, etc.). Para Goldstein (2010) alcanzar la credibilidad en la actuación requiere de coherencia en toda la imagen que se representa. La actuación requiere conciencia y trabajo de todos los elementos que permiten crear una imagen de una persona. Cuando aparece en escena un personaje bien caracterizado, cuyo aspecto físico, acciones y movimientos en escena tienen una coherencia entre sí, el público lo tomará como un ente, le atribuirá pensamientos, intenciones y sentimientos, generará proximidad con él y, en últimas, el proceso de empatía tendrá más posibilidad de presentarse.

En el siguiente apartado se observará, como el análisis del texto también ocupa un papel importante a la hora de para adoptar la perspectiva de los personajes.

7.1.4 Vida mental del personaje y su relación con lo manifiesto: Emoción, Acción y Objetivo

La formación y la experiencia no son suficientes para que una obra sea dinámica, capte la atención del público de principio a fin y logre conmoverlo o provocar un efecto en él, efecto que incluso se puede dar en términos de generación de displacer o generación de un conflicto cognitivo.

Es cierto que en la medida en que se tengan los elementos básicos, en este caso la técnica, el gasto cognitivo será menor y el producto más aceptable, pero cuando exploramos la

preparación del actor, quedarse en la técnica de cuerpo, voz, manejo del espacio y caracterización física sería reducir el trabajo. Los elementos básicos que se logran en el entrenamiento generalizado no son suficientes para entender la interiorización del personaje.

Para Stanislavski (1999) ese dinamismo y vida de la pieza a representar se logra desde la construcción de la ya mencionada perspectiva de la obra desde la cual no solo se rastrea el contexto socio-histórico donde se ubica el personaje, sino que además permite inferir el panorama mental. Si en el transcurso del montaje el actor logra conocer al personaje, comprender sus conductas y las intenciones que las motivan, hasta el punto de creer poder predecir las decisiones que tomará, al final cuando ponga en marcha las acciones y las consecuencias recaigan sobre él, podrá tener una idea más fiel de qué es lo que en ese momento siente el personaje. Se puede identificar cómo se trabaja esta habilidad en la categoría Objetivo, más claramente en los ejercicios 15, 16 y 18, en estos se indaga explícitamente por las intenciones, pretensiones y objetivos de los personajes a partir de la observación o reproducción mental de sus conductas.

Una cosa es la emoción que se produce desde el recuerdo de sensaciones o desde el control de la expresión corporal, otra es la emoción que surge cuando el actor conoce al personaje y la forma particular en que reaccionaría este a ciertos estímulos, es una empatía en la que se conoce con exactitud el detonante de la emoción y el actor puede inferir con mayor concordancia qué sentimientos y pensamientos atraviesan al personaje.

La emoción que surge en un trabajo donde se indaga a profundidad por la vida mental del personaje contiene un fuerte componente cognitivo. Es posible que la emoción comience a vislumbrarse desde la lectura del libreto, pero el sentimiento tiene más probabilidades de presentarse con mayor viveza después de un análisis del contexto general de la obra y del conocimiento del subtexto de cada diálogo. En el ejercicio 1 de la categoría análisis del texto,

se puede observar cómo se solicita a los actores, realizar un trabajo de mesa que tiene como objetivo identificar a partir de la lectura del texto, el esquema interno de la obra, al cual se llega mediante la jerarquización de cada una de las unidades de esta y la identificación de la esencia de cada unidad.

Hablar sobre perspectiva de la obra es ir más allá de la técnica y ocuparse de lo particular del personaje y del contexto en el que aparece (Stanislavski, 1999), este tipo de trabajo concuerda ampliamente con lo que Goldstein y Winner (2008) referían bajo el nombre de actores Método. La empatía que surge sin conocimiento del contexto puede impresionar y conmover, pero no habrá una concordancia de pensamiento, puesto que es una emoción carente de contenido en la que posiblemente el efecto surja de un mecanismo básico de contagio. Cuando el actor empatiza con el personaje, no lo logra imitando sus expresiones desde una forma general y universal, lo logra cuando comprende su realidad, entiende las intenciones que motivan su conducta y lo que le generan las situaciones que le acontecen. Sin un contenido coherente las expresiones pierden naturalidad y veracidad y desaparecen variables moderadoras como identificación, conocimiento y aproximación con el observado, las cuales pueden intensificar la actividad fisiológica y la conciencia de tal actividad en el observador (Rameson & Lieberman, 2009).

Un sentimiento no surge de la nada, no aparece y se pierde de imprevisto, puede comenzar a nacer desde la primera escena y sólo aflorar hasta el acto final. Igual ocurre en la cotidianidad, una experiencia compleja se compone de varios momentos cuya emotividad va variando en contenido, intensidad y expresión. Esa dinámica constante en la vida anímica del personaje es lo que le da continuidad, tono y armonía a la representación, un personaje que todo el tiempo expresa una emoción intensa sin matices será falso y monótono (Stanislavski, 1999). Cuando la obra está en escena se despliegan las acciones en forma secuencial y dinámica permitiendo que la emoción se incube y evolucione a raíz de las situaciones. La

emoción que surge en la escena difiere de la emoción “real” en cuanto al contexto en el que ocurre, porque en términos de sensación y expresión son indistinguibles, son igual de vívidas y veraces. Kemp (2010) y Damasio (2001) contrarían esta idea postulando que la representación teatral no puede propiciar una emoción vivida e intensa y ambos aspectos son susceptibles de controlar para el actor.

El teatro de Stanislavski, (1979, en Pardo 2006), tradicionalmente tiene la característica de esforzarse por dotar a sus personajes de un realismo psicológico, en este tipo de trabajo es muy importante que el actor comparta la vida mental y anímica del personaje para dotarlo de la organicidad necesaria que le otorga credibilidad a los ojos del público, este sistema de entrenamiento se puede resumir en tres conceptos claves: las *acciones físicas*, el *mágico sí* y la *memoria emotiva*, todos estos puntos dispuestos para que el actor preste sus emociones al personaje en forma espontánea y natural. Al hablar de organicidad, Stanislavski se refería a una interpretación correcta, dicho término se relaciona con lo emocional, con una expresión natural no fingida. Con frecuencia se abusa del término y se lo asocia con una vivencia emocional interior y muy intensa del actor, pero el término orgánico refiere más exactamente a la sincronización entre lo interno y lo externo, el equilibrio entre lo que se vive y se expresa (Eines 2006). Por lo tanto, en Stanislavski no cabría una expresión afectiva sin una emoción o toma de perspectiva a la base.

También se hace uso del término organicidad en los trabajos de Grotowski, este autor alude al concepto como la cualidad en la construcción de la acción fluida que se logra eliminando bloqueos y límites, es una entrega total que desaparece la distancia entre impulsos íntimos y acciones externas, que precisa una apuesta por parte del actor conocida como “dar el salto” (1976, en Llano, 2006). Dicha organicidad se busca desde la construcción de la partitura o secuencia de movimientos basados en acciones físicas que surgen después de explorar y llegar a aquellas acciones que le planteen un reto al actor y le permitan superarse.

Llano (2006) añade que para que los impulsos se manifiesten, estableciendo conexión coherente con la acción y el movimiento expresivo, el actor debe entrenar el cuerpo para que responda pasivamente a las presiones psíquicas, que el cuerpo antes que ofrecer resistencia sea vía para su expresión, trabajo que sólo se logra mediante la espontaneidad y la disciplina. Para Peter Brooks (s.f, en Llano 2006) el trabajo del actor consiste en crear coherencia y compatibilidad entre la expresión y el deseo.

El proceso o la dinámica que se da entre la caracterización física del personaje y la conciencia subjetiva del actor es algo complicado de dilucidar. En *la construcción del personaje*, Stanislavski (1999) exponía la descripción poco precisa de su profesor Torsov referente a cómo los cambios externos pueden generar efectos al interior del sujeto “Señaló que incluso dentro de su propia psicología, y a pesar de sí mismo, se había producido un impulso imperceptible que le parecía difícil de analizar inmediatamente” (p. 29). Para Stanislavski puede darse la posibilidad de que aquel trabajo externo genere cambios a nivel de los sentimientos o en la forma de relacionarse con los otros, lo cual puede surgir de forma inesperada y espontánea, sin ser trabajadas directamente, las facultades internas se adaptan de forma coherente a la imagen externa. Es decir, no sólo se puede trabajar el cuerpo para eliminar obstáculos o límites en la expresión de los impulsos, sino que además se puede dar un entrenamiento corporal para la estimulación o emergencia de dichos impulsos, dándose una relación interno-externo en doble vía. Eines (2006) advierte que la relación entre interior y exterior, y la tarea de resaltar la importancia del entrenamiento y el efecto de este, en un ámbito o en otro como lo hace Stanislavski, no debe derivar en un establecimiento de jerarquías. Eines (2006) aclara que no se debe caer en el error de la división entre acciones psíquicas y acciones físicas, esta división que aparece comúnmente en lo cotidiano se elimina en el teatro cuando surge un sentido de la verdad, un equilibrio entre la expresión interior y lo

que es la expresión exterior, un actor con este equilibrio está en condiciones de descubrir las acciones necesarias para construir un personaje.

7.1.5 Llegar a la emoción por vía indirecta: Acción y concentración.

En la revisión de los textos teatrales se encuentra que para los teóricos en esta área no son tan ajenos los descubrimientos que desde la psicología se han dado acerca de la emoción, y que el afirmar que para Stanislavski el acceso a ella es la memoria afectiva es según Eines (2006) quedarse con los postulados que este adoptó en los años iniciales de su carrera e ignorar toda la evolución que su teoría tuvo a lo largo de los años.

Para Stanislavski (1993, en Llanos, 2006) a pesar de que algunos aspectos de la expresión como la configuración del afecto facial y algunos aspectos fisiológicos como la tensión muscular y el ritmo de la respiración, son susceptibles de controlar, los sentimientos como tal no dependen de la voluntad, por ende, el actor ha de trabajar directamente sobre aquello que sí puede gobernar, la acción. Como se observa en el ejercicio 9 de la sección Emoción, en el cual el actor primero elige una acción y después la asocia a una emoción con la que guarde coherencia.

Visión similar tiene Eines (2006) quien argumenta que ante la imposibilidad de acceder a la emoción voluntariamente, no se debe acudir a vías de acceso que tampoco son controlables como la sensación, ni mucho menos recurrir a vías que surgen de explicaciones fantásticas. Frente a lo ingobernable de la emoción solo queda adoptar una postura científica que permita enriquecer el trabajo sobre lo que el actor puede controlar y trabajar objetivamente en referencia a la emoción. Es claro que lo emotivo ocupa un lugar preponderante, sin embargo, no se le puede adjudicar un valor técnico ya que lo que acontece en esta área es más una consecuencia del trabajo que una agencia directa del actor. Durante y después del entrenamiento y de la construcción del personaje la emoción puede aflorar, pero en caso de

que no surja su aparición no debe ser propiciada por ninguna imposición técnica. Para Eines (2006) sobrevalorar las emociones es poner límites al trabajo del actor y condicionar su trabajo, es como si se terminara por enviar el mensaje a los espectadores “no miréis lo que hago, mirad cuánto me emociono. De aquí se desprende la falsa fórmula de la empatía: Si yo me emociono, el espectador se va a emocionar” (p.79).

Dentro de esta categoría adquiere relevancia la relación establecida con la Concentración, en la medida que el actor centre su atención en la acción realizada en un contexto determinado, y atienda además a los cambios que dicha situación pueda suscitar a nivel corporal, será más receptivo a las emociones que vayan surgiendo. En el ejercicio 2 de la categoría Emoción, se observa como el maestro primero les indica a los estudiantes que realicen una acción y posteriormente les pide estén atentos a las sensaciones que puedan emerger durante la actuación.

7.2 Procesos psicológicos en la actuación

Además del rastreo de capacidades como la imitación y la pretensión que se desarrollarán desde los primeros años de vida, Goldstein cree que la representación teatral se sustenta también en otros procesos psicológicos más complejos. En la puesta en escena de historias imaginarias se imponen varios retos, por un lado, el actor ha de experimentar en forma vívida sentimientos que no corresponden con su realidad inmediata y que además se presentan dentro de situaciones ficticias perceptualmente indistinguibles de las interacciones sociales reales; por otro lado, el público disfruta observando emociones y conmoviéndose con ellas teniendo siempre presente que estas no poseen arraigo en lo real. Frecuentemente se han desarrollado estudios acerca de las habilidades verbales y de memorización en la actuación y aunque dichas habilidades son importantes no logran abarcar la esencia del teatro ni dar cuenta de los retos que asumen actores y espectadores. Las capacidades para comprender y

experimentar profundamente lo que un personaje piensa y siente se presentan como más llamativas para conocer el trasfondo psicológico del teatro, pues sin estas capacidades difícilmente se puede llegar a ser un buen actor o tener una experiencia plena como espectador, no es extraño entonces localizar el corazón de la representación teatral en habilidades como la lectura y la experimentación de estados mentales ajenos, procesos psicológicos comunes en la vida social de todos los individuos (Goldstein & Winner 2010; Goldstein & Bloom 2011).

Existe evidencia empírica y apoyo teórico frente a la posible relación entre la formación actoral y el aumento de habilidades de la cognición social. Por el lado del teatro varios autores han sostenido que la actuación fomenta la ToM y la empatía, en tanto implica el análisis de las creencias, deseos y motivaciones del personaje para posteriormente interiorizar los sentimientos y pensamientos del mismo (Hull, 1985; Stanislavski, 1950. en Goldstein & Bloom, 2011). Por parte de la psicología se ha planteado una relación tan estrecha entre actuación y el proceso de mentalización, que la psicología del desarrollo ha mostrado cómo los juegos de roles y la simulación, así como las actividades de actuación, son predictores del rendimiento en tareas tempranas de teoría de la mente (Taylor & Carlson, 1997, en Goldstein & Winner, 2012). Añadido a lo anterior Goldstein y Winner (2008) proponen otra habilidad psicológica involucrada en la actuación que ha sido menos estudiada, la regulación emocional. Los autores consideran que en las escuelas de actuación se exaltan estas tres habilidades mentales, por el hecho de que existe para los actores una necesidad de ser más receptivos y conocedores de las emociones que los individuos que no se dedican a actividades teatrales.

Goldstein y Winner (2010) se basan en la información anterior para sustentar su trabajo y argumentan que la comprensión y estudio de la actuación puede servir como un potente lente a través del cual comprender la cognición social humana y su desarrollo. Si se llegase a

concluir que los actores tienen ventajas en teoría de la mente, empatía o regulación de emociones como resultado de su formación, se entendería que estas habilidades, tan importantes para la interacción social, se pueden adquirir o potenciar. Estos hallazgos podrían tener implicaciones importantes para la rehabilitación de trastornos en los que se presenta deficiencias a nivel de estas habilidades socio-cognitivas, presentándose el teatro como un posible medio de intervención.

Después de hacer una presentación de los posibles procesos psicológicos involucrados en la actuación, es preciso aclarar que existen varias vías desde las cuales establecer relaciones empáticas en el teatro, las más reconocidas son: la relación que se da entre un actor con su personaje y la relación que se establece entre el público y el personaje. Se podría intuir que los procesos psicológicos son transversales en todas estas relaciones, aunque podrían sufrir ciertas variaciones.

Enrique Soto (2008) advierte la importancia de considerar la experiencia personal del observador, la cual le permite comprender empáticamente una emoción, pues si este no ha experimentado sentimientos profundos de sufrimiento, pasión intensa, etc. su capacidad de comprender empáticamente la acción del otro o de apreciar las artes escénicas será parcial, posición coherente con la propuesta de Stanislavski, quien propone un teatro donde los propios actores realicen una construcción íntima del personaje que permita sacar sus propias emociones, con ello se busca una representación más viva de lo que se quiere transmitir y que el espectador se identifique más fácilmente.

7.2.1 Construcción del personaje y procesos psicológicos

Además de resaltar la presencia de 3 habilidades cognitivas (Resonancia afectiva, teoría de la mente, diferenciación yo-otro) en el fenómeno de empatía y realizar comparación entre

enfoques, se pueden señalar los aspectos fundamentales de la construcción del personaje que se relacionan con procesos psicológicos indispensables para la empatía y ToM.

a) Separación entre el yo y el no yo

Pese a que todo el entrenamiento corporal y el análisis a profundidad de los contenidos cognitivos y afectivos del personaje generan un efecto en la conciencia subjetiva del actor en términos de toma de perspectiva, el observador no puede suprimir por completo la perspectiva propia, desde el teatro se le exige al actor que siempre perciba su representación como una realidad ficticia; toda la vida de la escena por muy intensa que sea no puede borrar la frontera de la ficción, la emoción de la escena debe surgir desde la conciencia de ficción, no de la confusión con una realidad que sólo tiene legitimidad en la escena (Eines, 2006).

En escena deben convivir dos perspectivas en forma simultánea “...un actor vive, llora, ríe, en el escenario, pero al llorar y reír observa sus propias lágrimas y alegría. Esta doble existencia, este equilibrio entre la vida y la interpretación es lo que crea el arte” (Stanislavski, 1999, p. 215) Por un lado está la perspectiva del actor que le permitirá monitorear su trabajo como artista, estará pendiente y consciente durante toda la representación de la perspectiva de la obra, del uso que está haciendo de la técnica y del trabajo de su personaje, es la parte creativa que delimitará los episodios más significativos y cómo alcanzarlos. La segunda perspectiva en escena es la del personaje, la cual se encarga de atender a las situaciones que le acontecen a ese ser ficticio, es la conciencia que se ubica en otro tiempo y espacio diferente y encarna los pensamientos, emociones y acciones correspondientes a esa realidad construida desde el libreto.

Mientras la perspectiva del personaje se ocupa de vivir la situación que se desenvuelve en tiempo real en la escena, la perspectiva del actor monitorea la representación de tal forma que lo que acontezca ahí esté articulado con las escenas pasadas y las escenas que faltan por

representar para mantener la coherencia de la obra como un todo (Stanislavski, 1999). Y esta advertencia es común en todos los autores y directores, si se desea rastrear una premisa que aplique para cualquier medio o entrenamiento hacia la construcción de un personaje, esa sería no perder la conciencia sobre sí mismo, como afirma Stanislavski (1999) encarnar un personaje no implica en lo absoluto abstraerse por completo del propio yo.

Podemos encontrar que respecto a este mismo asunto Lakoff y Johnson (1999, en Kemp, 2010) consideran que en forma similar a como se presenta la metáfora del cuerpo como contenedor, aparece la metáfora de un “yo esencial” a veces intercalado con otros “yoes” que no corresponden con la verdadera personalidad. Ese “yo” esencial y los otros “yoes ficticios” no son más que una experiencia consciente que se construye a partir de roles sociales, del cuerpo, las experiencias y acciones en el mundo, pero metafóricamente el yo se ha tomado como una entidad o un lugar. Fauconnier y Turner (2002, en Kemp, 2010), explican la relación entre el “yo” del actor y el “yo” del personaje a partir de un sistema metafórico conocido como “Sistema subjetivo de yoes” desde el cual un mismo sujeto puede ser consciente de varios selfs en simultánea pero sólo percibirá a uno como coherente con su persona. Esta teoría se enriquece con el modelo conceptual del espacio mental de mixtura propuesto por los mismos autores, que habla de una mezcla conceptual desde la cual tres o más conceptos aparecen relacionados en el lenguaje o en la imaginación y al establecer similitudes o diferencias entre estos se crea un cuarto espacio mental que relaciona los significados de los anteriores y genera un nuevo mapa de conexiones. Tanto actor como audiencia son conscientes en un mismo espacio de dos realidades, el hecho de que un actor habla y se mueve en un escenario frente a la audiencia y el hecho de un personaje que se mueve dentro de una historia ubicada en otro tiempo y espacio. Lo común a estas dos situaciones es el lenguaje y las pautas de acción que siguen actor y personaje (Fauconnier & Turner, 2002, en Kemp, 2010).

b) La emoción

Pese a que el actor no percibe las acciones del personaje como propias, el movimiento en el teatro no es forzado, porque al igual que cualquier acción física simple está mediado por la voluntad propia, si el movimiento y la sensación surgen con naturalidad entonces el sentimiento despierta por sí sólo. Para Kemp (2010) los sentimientos son difíciles de evocar y controlar a voluntad, a veces se intenta atenuar o ignorar las emociones, pero con esfuerzo. Para este autor la mejor forma de llegar a las emociones en el teatro es por vías indirectas, dejar que aparezcan como producto del proceso siguiendo la lógica de los planteamientos de Ekman quien propone nueve pautas desde las cuales se puede provocar una emoción (1990, en Kemp, 2010). Para Kemp la memoria, la imaginación y el control fisiológico son las tres vías más pertinentes para el actor y las tres son efectivas, el actor puede involucrarse en una emoción desde la imaginación, la lectura del libreto, la visualización y/o la improvisación. De las tres vías que Kemp retoma de Ekman, la más clásica y mencionada ha sido la memoria, tomada de los presupuestos de Stanislavski sobre la “memoria afectiva” que refiere al efecto fisiológico que causa el recuerdo de una situación con contenido emocional. Según Kemp (2010), Stanislavski piensa que el actor ha de ponerse en los zapatos del otro, lo que significa que presta su persona, sus emociones y su cuerpo para ponerse en la misma situación del personaje, para Kemp este presupuesto es poco válido, primero porque separa lo externo de lo interno y segundo porque según la teoría de las neuronas espejo no todas las emociones son propias, algunas surgen de la observación o imaginación del estado de otro. Kemp posteriormente insiste en que la memoria afectiva no es el mejor método ya que un recuerdo no es una imagen fiel de un evento pasado, es más una reconstrucción mediada por el momento actual desde el cual se evoca, apareciendo de nuevo en el escenario la imaginación. Strasberg (1964, en Kemp 2010) aclara que la memoria afectiva no es recordar una emoción

sino un episodio cargado de emoción, como se sabe la amígdala asocia imágenes con emociones y es posible re-experimentar un sentimiento desde la memoria explícita.

En conclusión, la emoción no sólo surge de la “memoria afectiva”, la imaginación se le añade cumpliendo un papel importante. Más adelante en la evolución de su trabajo, Stanislavski añade estos puntos a su propuesta, afirmando que la misma imagen de la situación ficticia puede propiciar la emoción. Chejov ya le había dado un lugar a la imaginación en la construcción del personaje (1991, en Goldstein & Winner, 2008), él creía en el uso de la imaginación para encontrar el subtexto (lo que el personaje quiere y pretende) detrás de cada línea del personaje.

La tercera vía tomada de Ekman refiere al control fisiológico, para Kemp (2010) es importante rescatar la función del movimiento, ya que imaginarse una sensación no produce los mismos efectos que imaginar y acompañar esa imagen con el movimiento que le corresponde y esto es posible gracias a la conexión neural que existe entre las áreas motoras y las áreas implicadas en el pensamiento. Esta propuesta concuerda con los hallazgos de Ekman sobre las expresiones faciales, en su trabajo este psicólogo comprueba empíricamente que la fuente de la emoción no siempre es cognitiva, que la puesta en marcha de determinada configuración de movimientos faciales puede activar el sentimiento (1998, en Damasio, 2001). Partir del control fisiológico para controlar los estados emocionales no es un asunto nuevo en el teatro, Jacques Lecoq (2001, Kemp, 2010) introduce el ejercicio de los siete niveles de tensión partiendo de la premisa que diferentes intensidades en la tensión muscular pueden usarse para dibujar una acción dramática.

Otro ejemplo sería el de Susana Bloch, psicóloga experimental quien propone un proceso psicológico para explicar la conducta de la actuación, para la autora la respiración, la tensión muscular, postura del cuerpo y la expresión facial son elementos voluntarios que con una configuración particular se asocian a una emoción. Bloch también presenta una técnica de

salida para que el actor pueda reponerse fácilmente del sentimiento y tener un estado neutro o una transición, además permite manipular y terminar la emoción a voluntad sin que los resultados afecten al actor como individuo (1994, Kemp 2010). Por último, Kemp destaca la importancia de los ojos en la expresión de la emoción, ellos indican a qué estímulo del mundo externo está dirigida nuestra atención y también pueden dar cuenta del mundo interno del sujeto. Es de resaltar y quizás apoye su fundamento universal que diversos practicantes del teatro, que diferían en generación y geografía, usaron aspectos físicos para manipular estados emocionales.

Kemp (2010) constantemente revisa el trabajo de teóricos y practicantes del teatro a la luz de hallazgos de la ciencia cognitiva con el fin de aportar conocimientos al entrenamiento actoral, además de Ekman, Damasio toca varias veces el asunto de la actuación, quizá lo más interesante para el actor en esta teoría es la clasificación que se establece entre emociones. Damasio (2001) primero describe las emociones primarias como producidas por un estímulo externo, intensas e inmediatas y de fuente consciente e inconsciente; las emociones secundarias siguen más o menos el patrón anterior pero son aprendidas y el estímulo se asocia a una emoción por el entorno social; y las emociones de fondo, que pueden derivar en el “humor” suelen surgir por asociación o por una valoración cognitiva más prolongada y compleja siendo una emoción más sostenida y teniendo su fuente en el interior. La expresión de las emociones de fondo es más sutil que la expresión de emociones primarias y secundarias que suelen ser más inmediatas. Desde este conocimiento se puede proponer un entrenamiento más eficaz para el actor que consistiría en entrenar la reproducción de la expresión facial de las seis emociones primarias las cuales sientan la base para la expresión de las secundarias y de fondo, el entrenamiento reafirmaría las pautas cerebrales para tal actividad, esto junto con la imaginación, que permite al actor dibujarse un contexto, permitiría mayor experticia y rapidez en la producción de emociones en situaciones ficticias. Las emociones que se

producen por estas vías producen las mismas pautas cerebrales que una emoción real, pero normalmente no alcanzan la intensidad de estas (Kemp 2010).

c) Adopción de estados mentales

Además de la adopción de rasgos físicos y de emociones, el actor debe explorar y adoptar la intención del personaje, no sólo debe construir la caracterización física y los rasgos psicológicos, también debe hacerse una idea del deseo que motiva la acción de aquel que representa dentro de la obra y aunque ello no es percibido por la audiencia viene a ser el motor del movimiento (Kemp, 2010). En otras palabras, las emociones y pensamientos son coherentes con cada situación, el deseo por su parte atraviesa toda la obra y justifica todos los actos del personaje, para ello el actor debe comprender disposiciones perdurables de propósito de vida y objetivos generales del personaje, y luego utilizar esta comprensión durante toda la obra y en cada momento (Noice y Noice, 2006, en Goldstein & Winner 2008). Y acá se precisa de nuevo un esfuerzo cognitivo que deriva en la adopción de perspectiva y la afectación emotiva desde la situación ficticia.

8. Conclusiones

- El cuerpo es el instrumento del actor, a través de la acción el artista expresa el mundo interno de su personaje, es por esto que se hace indispensable en el teatro el trabajo sobre este para conocerlo, explorarlo y ser consciente de cada una de las partes que lo componen y su potencial como transmisor del mensaje.
- Tanto la acción como la voz permiten la expresión de un estado mental y posibilitan que el personaje interactúe con el entorno y los otros, siendo ambas categorías medio para la consecución de metas y el encuentro entre subjetividades.
- El actor toma recursos de la experiencia propia, lo observado en el entorno y lo que puede imaginar, para construir un personaje. Su creación ha de enriquecerse de múltiples detalles para simular la complejidad de una personalidad real. La empatía emerge con mayor frecuencia frente a aquello con lo que anteriormente se había establecido vínculo. En la medida que el actor logre establecer una coherencia entre todos los componentes del personaje para que el mismo y los demás espectadores lo sientan cercano, real y próximo, el proceso de empatía tendrá más posibilidad de presentarse.
- Una de las principales tareas del actor es develar la vida interna de su personaje y la estructura interna general de la obra, la perspectiva de la obra. Es necesario conocer detalladamente las intenciones, motivaciones y emociones que subyacen a cada una de las conductas presentadas, además de identificar el contexto dentro del cual se encuentra inmerso el personaje, un primer acercamiento a esto se puede dar a partir del análisis del texto. Sólo cuando el actor logra identificar cada una de estas particularidades logra comprender la realidad de su personaje y empatizar con él, dotándolo así de un realismo psicológico que se transmite a través de una expresión orgánica en escena, es decir, un equilibrio entre lo que se vive y lo que se expresa.

- No se puede trabajar la emoción por vía directa, para que el actor logre dotar a su personaje de emotividad, deberá trabajar sobre otras áreas que conectan con la emoción. Las principales vías para generar una emoción coherente con la situación del personaje son: La acción, la toma de perspectiva y la conciencia y control sobre el propio cuerpo.

- Algunos autores ubican el corazón del teatro en la capacidad para leer y experimentar estados mentales ajenos, es decir, las capacidades de Teoría de la Mente y Empatía (Goldstein & Winner 2010; Goldstein & Bloom 2011), además de estas dos habilidades sociocognitivas, Goldstein & Winner (2008) proponen que la regulación emocional también está presente en dicho proceso. Adicional a esto algunos autores del teatro afirman que la actuación fomenta estas dos primeras habilidades (Hull, 1985; Stanislavski, 1950. en Goldstein & Bloom, 2011). Si se llegase a comprobar esta afirmación, el trabajo actoral se pudiese considerar un potencial medio para la intervención con población que presenta déficits en dichas habilidades.

- Así cómo es posible desde las teorías integrativas dividir la empatía en varios componentes, el entrenamiento del actor también es susceptible de dividirse por áreas de trabajo y algunas de estas conectan directamente con procesos psicológicos implicados en la emergencia de la empatía.

- Se podría afirmar que una de las premisas en la construcción del personaje teatral, sería la de no perder en ningún momento la conciencia sobre sí mismo, Para Stanislavski (1999) encarnar un personaje en ningún momento debe implicar abstraerse completamente del propio yo, es decir, las emociones que aparezcan en escena deben surgir desde la conciencia de ficción del actor. Este aspecto concuerda con uno de los componentes de la empatía propuesto por Decety & Jackson (2004), conciencia yo-otro.

- Es posible hacer uso de la ciencia cognitiva para comprender fenómenos mentales subyacentes al teatro como es el caso de la emoción. Teorías como la de Damasio (2001) permiten reconocer la naturaleza de la emoción y las demás áreas implicadas que la afectan o incluso permiten su emergencia. A partir de los postulados científicos teóricos como Kemp (2010) han reconocido en la imaginación, la lectura del libreto, la visualización y/o la improvisación, vías para la emergencia de emotividad en la actuación.

- Al comprender y adoptar las intenciones y deseos de un personaje, además de las emociones y sentimientos de cada situación teniendo en cuenta la ficción de la obra, el actor realiza un esfuerzo cognitivo que da como resultado la adopción de una perspectiva ajena. Lo que concuerda con otro de los componentes de la empatía propuestos por Decety & Jackson (2004), la flexibilidad mental.

- En la revisión bibliográfica, referente a los ejercicios de teatro, se presentó la dificultad de encontrar ejercicios de los teóricos tradicionales por fuente directa. Los libros de teóricos como Stanislavski o Bertolt Brecht, están escritos en un estilo narrativo o expositivo, lo cual hizo más lenta la búsqueda de material concreto como ejercicios de clase. Es por dicha razón que se recurrió a fuentes secundarias, para agilizar la tarea de conocer, operacionalizar y comprender la propuesta de cada teórico, siendo esta parte del trabajo la más ajena a nuestra área de estudio.

- En cuanto a los ejercicios, siendo una parte importante para reconocer el nivel más básico en el trabajo del actor, la muestra recogida para algunas de las categorías y autores no fue significativa. Ello se debió a que, aunque importante, no era el objetivo último del trabajo, así que, en un momento dado, y por cuestiones relacionadas con el tiempo, se detuvo la recogida de información para avanzar en niveles más generales como es el caso de la definición de categorías. Sería conveniente, en un momento

posterior, extender la búsqueda de ejercicios para así generar deducciones más claras y establecer un mayor número de relaciones y diferencias entre categorías y propuestas de entrenamiento.

- En el presente trabajo, vemos un pequeño escalón hacia propuestas más ambiciosas, como lo sería poder proponer, a partir de una investigación desde la psicología al teatro, un programa de entrenamiento de esta habilidad que beneficie a sujetos carentes de la misma, a sujetos en desarrollo o a la población en general, teniendo en cuenta que es una de las habilidades más importantes para la cohesión y el desarrollo de comunidad.

9. Consideraciones finales

9.1 Generar empatía: Uno de los objetivos del teatro

Más allá del análisis y la comprensión de obra y personaje, más allá de encarnar una emoción o personalidad en forma verosímil, el trabajo en el teatro va dirigido hacia la creación de una obra de arte, por lo tanto, su objetivo es totalmente estético. Es cierto que, en un principio, el trabajo del actor se ocupa del dominio de la técnica y que su entrenamiento parte de aspectos controlables como el cuerpo y la secuencia de movimientos dirigidos a una meta (acción), pero no se debe olvidar que la partitura construida contiene y guía el trabajo previo a la presentación, pero no es la esencia, la esencia es lo que la acción física transmite lo que cala en el público más allá de lo perceptual y lo manifiesto. Más que representar o encarnar, en Stanislavski el trabajo del actor revela el ser (1999). En otras palabras, el instrumento o medio no ha de confundirse con el fin, todo el entrenamiento corporal y el conocimiento sobre la obra y el personaje sirven de base para que el actor se exprese en forma más libre y espontánea, pero la meta en el teatro, por lo menos en los teóricos clásicos, siempre es la instancia artística y su repercusión en la conciencia de las personas.

Para Stanislavski el teatro se presenta como un medio desde el cual conmover y transmitir un mensaje sobre el hombre y la vida, para Grotowski tiene un sentido similar, pero lo que se trasmite desde este autor no son aspectos de la vida cotidiana como en Stanislavski sino revelaciones sobre los impulsos que remontan a la corriente básica de la vida (1976, en Llano 2006). Por su parte, Bertolt Brecht cree que el teatro tiene un compromiso con la transformación del ser social, ser social definido como comportamiento que determina la conciencia, transformador en tanto no debe ser escape de la realidad sino un detonante de la reflexión crítica (1963, en Pardo, 2006). En últimas la creación de una obra artística busca

decir algo, llevar un mensaje y es claro que un mensaje tiene mayor impacto si va acompañado por un contenido emotivo.

Es cierto como afirma Goldstein (2011) que la actuación naturalista de la pantalla tiene muchos más adeptos y por ello es un medio más efectivo a la hora de transmitir una idea al público, ello se debe a que el lenguaje, los personajes y las situaciones que presentan suelen acercarse más a la realidad inmediata de los espectadores. Al público le gusta reflejarse en lo que ve, la identificación se ve más facilitada desde este trabajo aun en representaciones de situaciones ficticias, al público le gusta lo que pueda digerir más fácilmente asociándolo con los recursos con los que cuenta. El teatro por su parte pretende transmitir un mensaje a partir de metáforas, este lenguaje es más difícil de inferir, requiere el rastreo y la definición de los significados que se construyen en la obra, el desglose de los elementos, su función en la creación final, la precisión de las intenciones de los personajes y la precisión de la intención de la historia en general.

Si el espectador no cuenta con los recursos en términos de contenidos y experiencias para comprender o abstraer el mensaje de la obra, difícilmente se producirá la empatía que sucede con más frecuencia frente a la pantalla. Y sí, la meta en el teatro es transmitir una idea, pero no transmitir por transmitir, sino transmitir dentro de un marco estético. Cuando el actor se arroja de manera unilateral sobre el público con la pretensión de ser entendido y visto, hipoteca buena parte de su implicación con lo que está haciendo, una resonancia enorme del público no garantiza la calidad del producto (Eines, 2006). Una representación teatral es un medio de expresión, un espacio para disfrutar de la emotividad, una vía para explorar al hombre y a la vida, pero obra de arte termina siendo el rótulo que mejor la define.

9.2 Preocupación del teatro por el conocimiento del hombre

El objetivo del teatro no se reduce a tomarlo como medio y transmitir una idea previa, después de Stanislavski, Grotowski fue el autor más asiduo en la investigación de la naturaleza del teatro y en el estudio de los procesos psíquicos que le atraviesan, su teatro se centraba en el actor como aquel que asume la tarea de comprometerse con la búsqueda sobre el ser a profundidad. Grotowski ve al teatro como una vía plausible hacia el conocimiento del hombre, por medio de la liberación del cuerpo y el entrenamiento le otorga recursos para destruir los obstáculos que interfieren con la fluidez de los procesos psíquicos (Llano 2006). Para Pardo (2006) el teatro podría convertirse en lugar privilegiado para el análisis social, puesto que allí se condensan imaginarios, deseos, gustos y perversiones de una sociedad y época. Además de ser un medio de expresión el arte es una vía hacia el conocimiento.

10. Referencias

- Agudelo, G. (2006) *Juegos teatrales: sensibilización, improvisación, construcción de personajes y técnicas de actuación*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ardila, R. (2007) Psicología en el contexto de las ciencias naturales, comportamiento y evolución. *Rev. Acad. Colomb. Cienc.* 31(120) 395-403.
- Berner, C. & Horta, J. (2010) *Procesos psicológicos básicos: atención*. México: Universidad Mayor.
- Berry, C. Cuenca, E. Brook, P. & Fuentes, V. (2011) *La voz y el actor*. Barcelona, España: Alba Editorial. .
- Brecht, B. (1970) *Escritos sobre teatro*. Argentina: Nueva Visión.
- Bobes, M. (1994) Lecturas del texto dramático. Personajes y situaciones, de J. Ardiles. *Archivium, Revista de la Facultad de Filología*, 44-45(1), 25-40
- Campolongo, C. (2014) *Apuntes sobre la acción dramática*. Recuperado en Septiembre del 2016 de:
<http://www.dramaperiodistico.com.ar/userfiles/downloads/documentos_catedra/2014_Apuntes_sobre_la_accion_dramatica.pdf>
- Cardona, M. (2012) *Aportes pedagógicos, didácticos y curriculares del maestro Enrique Buenaventura a la enseñanza teatral en Colombia*. En: Colección Pensar el Teatro. 1. ed. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura.
- Casas, D. (2015) *Caja de resonancia (Voz, cuerpo y movimiento en el espacio)*. (Tesis de Maestría en Artes). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Cuartas, M. (2012) *Bitácora. Laboratorio teatral*. Medellín, Colombia: Expresarte.
- Chejov, M. (2002) *Sobre la técnica de la actuación*. Barcelona, España: Alba Editorial.

- Damasio, A. (2001) *El Error De Descartes: La Emoción, La Razón y El Cerebro Humano*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Decety, J. & Jackson, P. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and cognitive Neuroscience reviews*, 3 (2). 71-100
- Decety, J. & Hodges, S.(2006) The social Neuroscience of empathy. En Van Lange, P. (Ed.) *Brigin Social Psychology: Benefits of Transdisciplinary Aproaches* (P. 103-109). Mahwah: Lawrence Erlbawn Associates.
- De Waal, Frans. (2011) *La edad de la empatía: Lecciones de la naturaleza para una sociedad más justa y solidaria*. Barcelona, España: Tusquets Editores.
- Díaz, J. (2002). *El ábaco, la lira y la rosa: las regiones del conocimiento*. 2 ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eines, J. (2006) *Hacer Actuar: Stanislavski contra Strasberg*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Ekman, P. (1998). Facial Expressions. En: *Handbook of cognition and emotion*. Pág (301-320). Recuperado de: <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Facial-Expression.pdf>.
- Fraj, R (2008). *Taller de teatro: El arte de la improvisación*. España: Universidad de Alicante. Recuperado en 14 de septiembre del 2016 de: <http://www.veu.ua.es/en/talleres/doc/277-programa-cas.pdf>
- Garre, S (2003). Sobre el sistema de actuación de Mijail Chejov. *Acotaciones: revista de investigación teatral*, 11, p. 45-58.
- Goldstein, T. (2009). Psychological Perspectives on Acting. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3, (1), p. 6-9.

- Goldstein, T. (2010). *The effects of acting training on theory of mind, empathy and emotion regulation* (Tesis de Doctorado). Boston College, Massachusetts
- Goldstein, T. & Winner, E. (2008). A new lens on the development of social cognition: The study of acting. En Milbrath, C. & Lightfoot, C. (Eds) *The Arts and Human Development* (p. 222- 246). New York: Taylor and Francis.
- Goldstein, T. and Bloom, P. (2011). The mind on stage: why cognitive scientists should study acting. *Trends in Cognitive Sciences*. 15, (4) 141-142.
- Goldstein, T. & Winner, E. (2012). Enhancing Empathy and Theory of Mind. *Journal of cognition and development*, 13 (1). 19-37.
- Guimón, J. (2010). Empatía, creatividad y psicopatología. *Norte de salud mental*, 8 (36). 131-142.
- Kemp, R. (2010). *Embodied Acting: Cognitive Foundations of performance*. (Tesis de Doctorado) The School of Arts and Sciences, Universidad de Pittsburgh, Estados Unidos.
- Labrador, J. (2009) Técnicas de control de la Activación. En: F. Labrador (Ed.) *Técnicas de modificación de conducta* (pp. 33-63) España: Ediciones Pirámide.
- Llano, C. (2006). El actor y su cuerpo: El formación en el quehacer teatral. *TEATROS. Revista del sector teatral de Bogotá. Abril-junio* (03). 21-26.
- López, M. B. Arán, V. Richaud, M. C. (2014) Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en psicología Latinoamericana*, 32 (1). 37-51.
- Olmedo, I. (2007) *La danza Butoh: Posible herramienta del entrenamiento actoral*. (Tesis de Licenciatura en teatro). Universidad de las Américas Puebla, México.
- Pardo, J. (2006). Una mirada a las teorías teatrales. *TEATROS. Revista del sector teatral de Bogotá. Abril-junio* (03). P. 27 – 31.

- Rameson, L. T. Lieberman, M. D. (2009) Empathy: A social Cognitive Neuroscience Approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 3 (1), p. 94-110.
- Rizzolatti, R. Fogassi, L. y Gallese, V. (2007). Neuronas espejo. *Investigación y ciencia edición española de Scientific American*. Enero (364). 14-21.
- Rodado, V. (2015). *La improvisación dramática como mecanismo de aprendizaje*. (Tesis de Doctorado) Universidad Carlos III de Madrid.
- Roldán, C. (2010) El actor y el espectador. De Freud a Lacan. *Revista Affectio Societatis, Universidad de Antioquia*, 7, (13), 1-8
- Soto, E. (2008). Artes escénicas, empatía, autismo y neuronas espejo. *Revista Metapolítica*. Sep-Oct (61). 34-39.
- Stanislavski, C. (1957) *Un actor se prepara*. México: Constancia.
- Stanislavski, C. (1999). *La construcción del personaje*. Ed: Libro práctico y aficiones. Madrid, España: Alianza Editorial S.A
- Training (1976). Recuperado en Agosto del 2016 de:
<http://myegoo.s3.amazonaws.com/egoo/e1149001579/myegoo_training-2_o.pdf>
- Vigotsky, L. (2009). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, España: Ediciones Akal S.A.
- Villalpando, E. (2010) *El teatro como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje en primaria y secundaria*. Costa rica: Instituto del desarrollo Profesional.
- Quinteros, G. (2001). *El arte, la imaginación y el juego: Fronteras indómitas y espacios mediadores de lo esencialmente humano*. Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperada en 3 de octubre del 2016 de:
http://www.uam.mx/cdi/pdf/red_for/arte.pdf

- Watson, I. (2000). *Eugenio Barba y el Odin Teatret : hacia un tercer teatro*. 1. ed..
(Serie teoría: técnica teatral). España: Ñaque.