

**Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y Humanidades**

---

La gestión emocional en la  
enseñanza de la interpretación  
escénica. Perspectivas de estudio  
y pautas de trabajo pedagógico.

---

Trabajo fin de Máster presentado  
por:

Titulación:

Línea de investigación:

Director/a:

Gabriel Jorda Ramis

Máster Universitario en Estudios Avanzados de  
Teatro

Recursos para la enseñanza de la  
interpretación teatral.

Alba Saura Clares

Sineu, Mallorca.  
17 de septiembre de 2018.

Gabriel Jorda Ramis.

CATEGORÍA TESAURO: 3.6.11. Arte y Patrimonio

## **Resumen**

En el aprendizaje de la interpretación escénica, el alumno de primer curso, además de la necesidad de instruirse en las diferentes técnicas de interpretación, de control corporal y vocal, deberá estar dispuesto a trabajar psicofísicamente con el fin de conseguir una mente-cuerpo abierto, flexible y orgánico que le permita deshacerse de bloqueos mentales, físicos y emocionales. Nuestro objetivo en esta investigación será el estudio de la gestión emocional como herramienta dentro del entrenamiento del actor. Para ello, seguiremos los aportes teóricos históricos y, reflexionando sobre ellos, realizaremos una propuesta de trabajo realizado en el aula para encontrar posibles pautas pedagógicas.

*Palabras clave: Gestión emocional. Pautas pedagógicas. Mente-cuerpo.*

## **Abstract**

When studying acting techniques applied to performing arts, beginner students will have to be keen on working both on a psychological and a physical level, as well as having to learn about the different techniques in acting and in body and vocal control; the purpose of this is to achieve an open, flexible and organic balance of body and mind by means of freeing themselves of mental, physical and emotional blocks. Our research aim will be studying emotion management as a tool within actors' training, whereas our starting point will be the work carried out in the classroom to find possible pedagogical patterns.

*Keywords: Emotion management. Pedagogical patterns. Body-mind.*

## Índice

1. Introducción	4
2. Hacia nuevas visiones de la interpretación escénica. Proyecto de investigación	5
2.1. Hipótesis de investigación	5
2.2. Metodología	5
3.- Marco teórico y revisión crítica: la interpretación escénica y la emoción	7
3.1.- Una mirada pedagógica a la historia reciente de la interpretación teatral	7
3.2.- Las teorías científicas sobre el comportamiento psicofísico de las emociones humanas	10
4. La gestión emocional en la enseñanza de la interpretación escénica	13
4.1. Una primera mirada panorámica a la situación actual	13
4.1.1. El alumnado	13
4.1.2. La interpretación escénica	14
4.1.3. La gestión emocional en el futuro actor	15
4.1.4. Propuesta metodológica para la enseñanza de la interpretación escénica en el primer año	15
4.2. Fundamentos para el entrenamiento psicofísico del actor y otras pedagogías	18
4.2.1. Metodología	18
4.2.2. Atmósfera creativa, atención y juego	19
4.2.3. Observación del entorno, conciencia corporal, relación con el espacio y mirada	21
4.2.4. Las herramientas del actor: cuerpo y voz. La organicidad y el impulso	24
4.2.5. La escucha. Acción-reacción	25
4.2.6. La empatía	27
4.3. La gestión emocional en la interpretación	28
4.3.1. Las emociones como motor de acción	28
4.3.2. Casuística y recursos académicos en el primer curso de interpretación	29
4.3.3. Los bloqueos	33
4.3.4. Del cuerpo cotidiano al cuerpo extracotidiano	35
4.3.5. La gestión de los casos más difíciles	36
5.- Conclusiones	38
6.- Bibliografía	40
7.- Anexos	41
7.1. Trabajo empírico	41
7.2. Entrevista con Mariona Ribas. Psicóloga especialista en Gestalt	47

## **1. Introducción**

En los nueve años que he ejercido como pedagogo teatral en la ESADIB (Escuela Superior de Arte Dramático de las Illes Balears), los cuatro últimos concretamente como profesor de interpretación, he podido comprobar que, contrariamente a lo que se pueda imaginar, la tipología del alumnado que entra en una Escuela de Arte Dramático es muy variada y se requieren muchas herramientas pedagógicas para lidiar con cada uno de los caracteres.

Uno de los puntos más conflictivos que nos encontramos en la práctica de la enseñanza de la interpretación actoral es la difícil gestión de las emociones por parte del alumnado, normalmente motivada por una serie de prejuicios y por no entender que las emociones del personaje no son las propias del actor-alumno sino que el alumno debe ser tan sólo el canal de transmisión de dichas emociones. Para que el alumno llegue a permitir que su cuerpo y voz sean un canal libre y limpio, por los que el personaje pueda encarnarse sin distorsiones, deberá aprender a gestionar sus propias emociones y a no utilizar sus propios recuerdos en la creación emocional de los personajes que el futuro actor o actriz llevará a término.

A partir de un marco teórico, en el que revisaremos algunas de las teorías interpretativas más destacadas del siglo XX, como son los métodos de Stanislavski y Grotowski, y los fundamentos científicos sobre la respuesta somática del cuerpo humano del profesor Antonio Damasio, y de un marco práctico, contemplando el trabajo de campo realizado en el aula y algunas entrevistas a alumnos de interpretación de la escuela superior, realizaremos un profundo análisis de lo que representa la interpretación escénica. De esta forma, focalizaremos en cómo la gestión emocional puede llegar a ser una importante herramienta actoral y realizaremos propuestas específicas para su trabajo en el aula.

## **2. Hacia nuevas visiones de la interpretación escénica. Proyecto de investigación**

### **2.1. Hipótesis de investigación**

La enseñanza de la interpretación actoral suele ser un camino largo en el que el profesor aporta ejercicios que ayudan al alumnado a ser más consciente de su relación con el espacio, de su relación con sus compañeros y de que habita un cuerpo y una voz que deberán ser dúctiles para estar al servicio de la creación de los más diversos personajes. En este largo camino ocurren momentos mágicos en los que el alumno entiende de forma interna, pocas veces de forma consciente, algo que cambia para siempre su forma de interpretar; deja de pensar, impostar y mentir para pasar a interpretar de forma natural, limpia, sin interferencias. En otros momentos, el alumno se siente bloqueado y no es capaz de asimilar las premisas que, de diferentes formas, le llegan por parte del profesor. El alumno deberá tomar consciencia de cómo a partir de una correcta gestión de las emociones se podrán entender mejor los paulatinos cambios que se irán produciendo, cómo se podrán superar los diferentes bloqueos que irán apareciendo en su proceso de aprendizaje y, esa correcta gestión emocional, se convertirá en una importante herramienta en su futuro oficio de actor.

Una mejor comprensión de los procesos emocionales que experimentan los estudiantes de interpretación escénica, sobre todo en su primer año de aprendizaje, nos ayudará a ser más eficaces en la enseñanza de dicha asignatura. El profesor de interpretación debe ser capaz de observar y analizar las diferentes situaciones en las que las emociones estén fuertemente presentes y ofrecer soluciones imaginativas y productivas a los problemas que puedan generar. Debemos valorar la posibilidad de incluir métodos alternativos de gestión emocional en la enseñanza de la interpretación como algunas técnicas de relajación, de expresión corporal y de control emocional cercanas a las terapias alternativas. Por otro lado, recordemos, el teatro ha formado parte de diversas técnicas hermanas de la psicología, como pueden ser la dramaterapia o el psicodrama. Nos preguntaremos si existen herramientas de la psicología que puedan ser utilizadas por los pedagogos teatrales para la mejora de la gestión emocional en las clases de interpretación.

### **2.2. Metodología**

Desde la revisión de diferentes técnicas de interpretación escénica, Stanislavski como impulsor de la interpretación realista que cambió la forma de entender el teatro en el siglo XX y Grotowski como investigador que aportó una nueva dimensión a la capacidad escénica y personal del actor, y la revisión de las teorías científicas sobre la emoción, Antonio Damasio, neurobiólogo postcognitivist, como investigador del comportamiento emocional humano que nos desvela la

importancia de las emociones en la toma de decisiones, aportaremos una base teórica a la investigación de la gestión emocional en los procesos de aprendizaje de la interpretación actoral.

En segundo lugar, y como núcleo de nuestra investigación, la mayor parte del trabajo la dedicaremos a desgranar el oficio del actor y las dificultades que genera su aprendizaje desde la perspectiva de las emociones teniendo en cuenta la experiencia profesional del investigador, la revisión crítica de diversos pedagogos teatrales como Maria O. Knébel o Sanford Meisner, la investigación de recursos terapéuticos cercanos a la psicología como la terapia Gestalt y, por último, el trabajo de campo a partir de entrevistas personales y el trabajo empírico con los alumnos que han cursado la asignatura de interpretación con el investigador.

### **3.- Marco teórico y revisión crítica: la interpretación escénica y la emoción**

#### **3.1.- Una mirada pedagógica a la historia reciente de la interpretación teatral**

Ante la imposibilidad de realizar un exhaustivo trabajo en este apartado sobre dos figuras tan paradigmáticas como son Stanislavski y Grotowski, y con el fin de no distanciarnos de nuestro objeto de estudio, ofreceremos en esta ocasión una somera retrospectiva que sirva como pilar esencial, como aparato teórico e histórico en el que situamos la continuidad de nuestra investigación y el aporte que buscamos realizar. Basaremos esta breve mirada a la historia de la interpretación teatral a partir de las aportaciones que nos dejaron estos dos maestros del siglo XX, Stanislavski y Grotowski, teniendo para ello muy en cuenta las aportaciones de Maria O. Knébel en sus libros *Poética de la pedagogía teatral* y *El último Stanislavski*, así como la perspectiva de Thomas Richard en su obra *Trabajar con Grotowski sobre las acciones físicas*.

Si bien Stanislavski fue el primero en observar la necesidad del gran cambio que debía hacer el teatro a principios de siglo, eliminando viejos vicios como la dicción exagerada, el amaneramiento de los movimientos, la falsa disposición de los personajes en escena y un largo etcétera, creando una línea de investigación sobre cómo interpretar teniendo a la realidad como referente; Grotowski encontró un camino en el que consiguió llegar a cotas altísimas de expresión física y vocal que dio un nuevo matiz a la interpretación teatral.

Stanislavski, que siempre negó que sus enseñanzas fueran una fórmula cerrada, trabajó, en una primera fase, con la técnica de la “memoria emotiva”, consistente en la evocación de sentimientos en relación a los hechos y expresarlos de manera que reflejen la psicología de los personajes; desde esta técnica, el actor acudía a la memoria para ayudar al actor a repetir todas las sensaciones conocidas, vividas anteriormente; y aunque fue la impulsora de futuras grandes escuelas de interpretación como el Actors Studio de Lee Strasberg, no formará parte de nuestras tesis de trabajo. En una fase posterior, la acción física adquiere una enorme relevancia al marcar al actor la necesidad de preocuparse mayoritariamente por la ejecución de la acción, el llamado método de las acciones físicas. Este método huía de una forma de hacer teatro en general, otorgaba la primacía al cuerpo como medio que expresa la vida interna del personaje a través de las acciones físicas que realiza y lo caracterizan; como explica Maria O. Knébel (1996): “El estado interno de una persona, sus deseos, ideas, sentimientos, han de ser reflejados con palabras y con acciones físicas concretas” (p. 39,40). A partir de la creación de una partitura detalladísima de todas las acciones físicas por el cual deberá pasar el personaje, Stanislavski pide al actor que nunca se separe de la realidad, y cuando éste, debido a la constante repetición de las acciones físicas a través de los ensayos cae en la monotonía y pierde la noción de la verdad en las acciones, debe dividir esas acciones en acciones incluso más pequeñas para no salir de lo que será su guía: estar en el presente

y actuar las acciones físicas a partir de las circunstancias dadas por el autor: la fábula de la obra, los hechos, la época, el tiempo y el lugar de acción, así como nuestro concepto de la obra.

El gran descubrimiento de Stanislavski será ver como a partir de la técnica de las acciones físicas trasluce el alma humana, esa es la finalidad que busca y consigue: “convertir en acción y palabra nuestras intenciones espirituales y nuestros sentimientos, es decir, lo más profundo y complejo que tiene el hombre” (Knébel, 1991, p.74). Hay una búsqueda constante del subconsciente del personaje a través de lo consciente. Recurriremos a lo que él llama el razonamiento creativo, al análisis activo, estableciendo las causas y motivos que dan pie a los diferentes procesos emocionales de los personajes; al subtexto, otra de sus grandes aportaciones, que consiste en hacer evidente la intención del personaje a través de las palabras dichas, que en muchas ocasiones pueden ser incluso opuestas a esta intención. Todo ello debe llevar a aparición del alma del personaje con sus consecuentes sentimientos. Los cuales, según Stanislavski no se pueden fijar, sólo pueden revelarse a partir de la realización precisa de todos los recursos enunciados anteriormente, la valoración de los hechos y sucesos de la obra para encontrar en ellos una idea oculta, su esencia espiritual. El profundo análisis de la obra nos permitirá saber cuales son el superobjetivo del personaje (su deseo más profundo), la acción transversal (su aspiración) y por último su ejecución (las acciones que emprenderá para conseguir ese deseo íntimo).

En la incansable búsqueda de Stanislavski de un método que permitiera al actor descubrir el alma humana del personaje, fue dejando pautas para las nuevas generaciones que son una guía irrefutable para cualquier pedagogo teatral. Entre ellas destacamos la importancia por parte del actor de la observación de la naturaleza humana: las relaciones y comportamientos en sociedad. Sólo a partir de una profunda observación se puede llegar a un buen análisis posterior. Otra de las pautas de su metodología es la educación de la atención del actor. El desarrollo de la atención auditiva, visual y sensorial del actor para poder aportar a su interpretación el máximo detalle. Otra pauta crucial que nos dejará Stanislavski para el futuro es la necesidad de crear una excelente comunicación con los demás intérpretes, una escucha de los más íntimos detalles de puedan aportar los compañeros para que la reacción del personaje sea real y profunda.

Stanislavski trabajó en la búsqueda constante de nuevas fórmulas que pudieran aportar una mejora en la interpretación realista, esa recreación de la vida real, como él decía. Pero tras su muerte muchos de sus discípulos más cercanos se limitaron a enseñar su método tal y como lo descubrió el maestro, no hubo grandes cambios en su metodología hasta que apareció Grotowski. Con él, el método de las acciones físicas tomó un matiz diferente, pero fue claramente una evolución del método de Stanislavski, como confesaba el propio Grotowski. Tenían los dos el método de las acciones físicas como medio, pero los objetivos eran diferentes. Para Grotowski el trabajo sobre las acciones físicas era más bien un instrumento para trabajar el descubrimiento personal (Richards, 2005, p. 132).



Una de las grandes aportaciones de Grotowski al método de las acciones físicas fue la implementación de su trabajo a partir de los impulsos, que serán fundamentales en su futura forma de trabajar, la búsqueda de las acciones físicas dentro de una corriente básica de vida y no en referentes sociales o cotidianos. Pero las aportaciones de Grotowski al campo de la interpretación actoral fueron múltiples y es un referente imprescindible para entender la interpretación escénica contemporánea. A partir del trabajo que realizó en su Teatro Laboratorio y posteriores investigaciones, y desde la fascinación que le suscitó el teatro oriental y sus problemáticas escénicas, Grotowski empieza un periplo en el que exigirá una enorme entrega a los actores que trabajarán a su alrededor para la mejora de las dinámicas de la creación. Llega a elaborar unas tablas de entrenamientos personales complejos que provoca grandes cambios expresivos sobre todo en el aspecto físico y vocal del actor. Su forma de trabajar, que se denominará la “vía negativa”, se basará en la búsqueda constante de la eliminación de los obstáculos que impiden al actor sentirse libre en su proceso de actuación, deja de lado la antigua fórmula de aprendizaje que se basaba en la constante adquisición de experiencias para llegar a esta entrega total del actor, un acto de humildad y sacrificio de sí mismo, huyendo de las propias evasiones y clichés. Y como explican Fernández y Montero (2011): “Mediante la eliminación de los bloqueos, el actor va prescindiendo progresivamente de las máscaras de su propia personalidad para llegar a lo genuino, al centro o al corazón, trazando un camino de autoconocimiento. (...) Para Grotowski, la gestación teatral es un proceso en que lo oscuro se vuelve transparente. Para acercarse a ello promueve una lucha con la verdad íntima de cada uno, en un esfuerzo por desenmascarar lo que él llama disfraz vital de cada persona, para que el actor desafíe sus tabúes y se atreva a la transgresión del sí mismo” (pp. 55, 121).

Las formas de interpretar que propone Grotowski buscan una nueva verdad expresada a través del gesto, desde un cuerpo y una voz entregadas sin limitaciones de ningún tipo. El actor debe saber desprenderse de todas sus cargas educativas y sociales que le impiden ser uno mismo, debe encontrar una nueva fórmula de entendimiento entre mente y cuerpo que le permita acceder a la actuación como un acto completamente sincero. Nos explica Thomas Richards (2005): “Grotowski busca los impulsos orgánicos en un cuerpo desbloqueado yendo hacia una plenitud que no es la de la vida cotidiana” (p.161). Trabaja en lo que él denomina el “cuerpo-memoria”, basado en la respuesta orgánica del actor dejando de lado la parte intelectual y yendo a una acción que nace completamente a partir del cuerpo. Su forma de buscar interna y externamente nuevos recursos que aporten esa verdad escénica le lleva a lo que se denominará el “actor santo”, una entrega total y espiritual al hecho escénico, cambia el paradigma del teatro en el actor, dejando de ser una profesión para sobrevenir un sistema de vida. Este acto de entrega, se produce a partir de una especie de trance, en la cual el actor se despoja de todo lo superficial para sacar la esencia pura de la expresión del cuerpo.

### **3.2.- Las teorías científicas sobre el comportamiento psicofísico de las emociones humanas**

La ciencia, durante su historia, ha ido tratando las emociones de una forma dispar. Si antiguamente se hacía una gran distinción entre lo racional, mente, y lo sensorial, cuerpo, esta dualidad está siendo, como mínimo, discutida por las últimas aportaciones de ámbito científico. Antonio Damasio, neurocientífico postcognitvista, nos subraya la importancia que tienen los procesos emocionales en la gran mayoría de los comportamientos animales y humanos. Las tesis que sustentan su trabajo nos revelan que es importante volver a concebir al ser humano como unidad entre su cuerpo y su mente, olvidando así el viejo precepto de Descartes que nos dice que no somos si no pensamos; Damasio nos recuerda que primero fuimos y luego, con la evolución, llegó el pensamiento. Esta mirada científica que tiene Damasio de unidad entre la mente y cuerpo, entre razón y emoción, nos será de gran ayuda en la comprensión de los procesos internos que debe realizar el actor para poder llegar a tener un cuerpo abierto y sensible a todo tipo de signos externos. En la base científica de la emoción podemos ver un proceso con diferentes sistemas estrechamente vinculados: el sistema nervioso, el sistema endocrino y el sistema inmunológico. El actor, a partir de diferentes entrenamientos psicofísicos, puede llegar a tener cierto control del sistema nervioso. La generación emocional está íntimamente relacionada con los diferentes mecanismos que el actor es capaz de activar psicofísicamente durante los ensayos o las representaciones.

Aquello que nos diferencia a los humanos del resto de animales es nuestra capacidad mental, el raciocinio, que se forja a partir de los constantes cambios evolutivos y, aunque parezca una obviedad, debemos recordar que esta capacidad de razonar “mentalmente” está ubicada en el cerebro y, más concretamente, en su parte más moderna. La construcción del cerebro humano, nos recuerda Damasio, se ha realizado por fases. Existe un cerebro antiguo, el hipotálamo y el tallo cerebral, cuya función es regular el cuerpo y asegurar la supervivencia desde el cual se ha construido uno nuevo, la neocorteza, mucho más flexible, en el cual se delibera con sabiduría y sutileza (Damasio, 1995, p.186). Este cerebro moderno y plástico nos permite una representación de nuestras experiencias de forma imaginativa, no real; y parece entrar, en muchas ocasiones, en conflicto con el cerebro más antiguo al considerar, este último, que la supervivencia es la mayor de las necesidades. Pero más que de conflicto debemos hablar de cooperación, la regulación corporal, la supervivencia y la mente están íntimamente ligadas, como nos explica Damasio (1995): “El hipotálamo, el bulbo raquídeo y el sistema límbico intervienen en la regulación corporal y en todos los procesos neurales sobre los que se basan los fenómenos mentales, la emoción, el sentimiento, el razonamiento y la creatividad” (pp.179, 180). Desde esta perspectiva evolutiva, Damasio (1995) nos hace observar como “el dispositivo de toma de decisiones más antiguo pertenece a la regulación

biológica básica; el siguiente, al ámbito personal y social; y el más reciente, a un conjunto de operaciones abstractas y simbólicas” (p. 265). Como vemos, entonces, nuestra mente se construye a partir de un mecanismo anterior al cual se integra, no se puede científicamente dissociar, los pensamientos no se pueden comprender si no es a partir del contexto en que se generan: un ser en un ambiente concreto. Existe una interactuación intensa y constante entre el cuerpo y la mente a partir de los mecanismos sensoriales que nos configuran. No deberíamos concebir el razonamiento sin tener presente que existen mecanismos sensoriales que influyen claramente en éste.

En la historia reciente, se ha producido una clara inhibición social de la emoción, de alguna forma se ha ido imponiendo la concepción racionalista (Platón, Descartes, Kant...) en la que “se creía que para tener mejores resultados se deben dejar fuera las emociones” (Damasio, 1995, p. 240). Existe una paulatina necesidad de apartar la respuesta emocional para dar un mayor valor a la razón. Gran culpa de ello lo tiene el hecho de que el humano es un ser social, fuera de la sociedad nuestra supervivencia está en peligro, y las sociedades están marcadas por serias convenciones y normas éticas que están por encima de las antiguas pautas de comportamiento que se generaron naturalmente para nuestra supervivencia. Así, este control social, distorsiona enormemente el comportamiento instinto inherente a la condición animal. Damasio (1995) expone: “En muchas circunstancias de nuestra vida como seres sociales sabemos que nuestras emociones son desencadenadas sólo después de un proceso mental evaluador, voluntario, no automático” (p.189). Durante décadas se ha valorado a la razón muy por encima de los sentimientos, lo que ha provocado este gran desencuentro entre lo mental y lo emocional. Nuestra configuración como seres individuales está determinada, en gran medida, a todas estas reglas sociales y a esta disputa entre la cabeza y el cuerpo. A nivel neurológico se generan operaciones de los circuitos neuronales, las llamadas sinapsis, que acumulan recuerdos, normas y otras experiencias de diversa índole que nos configuran de una determinada forma. En esta construcción del ser germinan las pautas de comportamiento futuro del individuo. Una parte positiva del proceso es que la fuerza de la sinapsis puede cambiar a lo largo de toda la vida, el diseño de los circuitos cerebrales sigue cambiando (Damasio, 1995, p. 167). Lo que significa que el humano, a través de la experiencia, puede aprender durante toda ya que su cerebro le permite cambiar su estructura neurológica, aunque sea de una forma no tan flexible como en los primeros años de edad.

Aunque en épocas anteriores se proclamó la necesidad de hacer prevalecer la razón a la emoción, lo cierto es que la emoción es un aspecto fundamental en la regulación biológica; los sentimientos son el puente entre los procesos racionales y los no racionales, entre las estructuras corticales y las subcorticales (Damasio, 1995, p. 187). De esta forma: “Los sentimientos son los sensores del encaje o de la falta del mismo entre la naturaleza y la circunstancia. (...) Sirven de guías internas. (...) Los sentimientos son tan cognitivos como otras percepciones” (Damasio, 1995, p.26). Damasio nos expone que la esencia de la emoción son los cambios que se generan en el cuerpo a partir de los circuitos neuronales, es una combinación entre un proceso evaluador mental

y sus respuestas orgánicas. La relación entre la emoción y el cuerpo es absoluta, la emoción cambia el cuerpo y el cuerpo cambia la emoción. Las respuestas corporales que pueden generar las emociones en determinadas ocasiones nos pueden ser realmente útiles: escapar de un peligro, mostrar ira frente a un competidor... Este tipo de reacciones son las llamadas primarias, que no pasan por el proceso evaluador mental, sólo después de reaccionar aparece un darse cuenta de lo que ha ocurrido, sólo después se toma consciencia. Por otra parte, existe otra modalidad de respuesta del cuerpo: el marcador somático. Este marcador funciona como una especie de alarma automática que se dispara en el momento en que estamos a punto de tomar una solución equivocada de forma racional: “La mayoría de marcadores somáticos que empleamos para la toma racional de decisiones se crearon probablemente en nuestro cerebro durante el proceso de educación y socialización” (Damasio, 1995, p. 248). Este tipo de reacciones no racionales son de vital importancia para la comprensión de la acción-reacción verdadera del futuro actor, ayudarán a observar las respuestas orgánicas y a actuarlas de forma consciente. Este recorrido crítico nos permitirá reflexionar en los posteriores apartados y aplicar muchas de sus consideraciones a nuestro proyecto docente.

## **4. La gestión emocional en la enseñanza de la interpretación escénica**

### **4.1. Una primera mirada panorámica a la situación actual**

#### **4.1.1. El alumnado**

La enseñanza de estudios superiores de arte dramático en la mayoría de comunidades autónomas del estado español están aún en sus inicios. La ESADIB (Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears) cuenta tan sólo con once años de historia, y uno de los mayores problemas con los que tiene que lidiar es el hecho de que la cantidad de alumnos preinscritos para hacer las pruebas de acceso es ciertamente limitada, lo que provoca que, en muchas ocasiones, los que acceden al primer año en este tipo de centros superiores no tengan el nivel deseado.

Nos conviene prestar atención y, de alguna forma, desglosar las características de este alumnado de primer curso que entra en una escuela superior de arte dramático de corto bagaje. En primer lugar, debemos preguntarnos si los alumnos son demasiado jóvenes, si tienen claro el nivel de exigencia que requieren dichos estudios y si están suficientemente preparados emocionalmente para soportar la carga que supone el aprendizaje de la interpretación escénica. En el momento de entrar en la escuela su ilusión es enorme y ninguno de ellos piensa en las dificultades, sufrimientos, desvelos y derrotas que lleva consigo esta profesión, como nos recuerda la profesora Maria Osipovna Knébel (1991). Se debe tener en cuenta que una parte importante de los alumnos que entra en una escuela superior de arte dramático, o bien no pasa al segundo curso, o bien abandona al ver que estos estudios requieren mucha más dedicación de la que ellos están dispuestos a aportar.

Un factor importante que nos encontramos en los estudios de arte dramático es que los alumnos normalmente eligen esta carrera a pesar de la fuerte oposición de los padres (Galindo, 2015), con lo que ya tienen algunos puntos muy a favor: voluntad y perseverancia. Precisamente, lo primero que creemos que debe mostrar un alumno es esa voluntad, pues el estudio de la interpretación teatral requiere de una gran entrega de tiempo y trabajo, dentro de una gran tensión nerviosa (Knébel, 1991). Desafortunadamente, nuestra experiencia nos dice que esta perseverancia o fuerza de voluntad en la mayoría de alumnos no tiene un largo recorrido y tienden a caer en un estado latente de pereza y desánimo que les suele acompañar en estos primeros años de la edad adulta. No encuentran esa fuerza de voluntad tan necesaria, ya que, normalmente, proyectan sus vidas a corto plazo, y para llegar a dominar una técnica se debe desarrollar esa capacidad para superar y romper con la pereza interior (Richards, 2005). Entre los alumnos podemos diferenciar entre dos dimensiones unipolares de valencia afectiva: el tono hedónico positivo y el tono hedónico negativo. En la primera dimensión nos encontramos las emociones positivas o agradables, placenteras, que se procuran al alcanzar un objetivo. En el segundo, las desagradables o negativas,

que son resultado de la pérdida o bloqueo de una meta o cuando se produce una amenaza (Galindo, 2015).

Otra de las características imprescindibles que debería tener un alumno de interpretación teatral es su capacidad de emocionarse. Stanislavski decía: “Si frente a usted se encuentra alguien que palidece, enrojece o le aparecen lágrimas en los ojos cuando recuerda el pasado, puede estar seguro que esta persona es capaz de dedicarse al arte” (Knébel, 1991). Creemos que cualquier persona puede ser capaz de ser buen actor, aunque hay algunas que nacen con ciertas capacidades innatas que les allanan el camino, siempre que esté abierto a la experiencia de la vivencia emocional sin condicionantes. Esto es altamente difícil, ya que a las circunstancias individuales hay que añadirle el hecho de que vivimos en una sociedad en la que mostrar algunas emociones puede estar mal visto.

En cada tipología general de alumno (cerebral, tímido, egocéntrico, etc.) existen miedos que les afectan emocionalmente en la progresión del aprendizaje de la interpretación actoral. En los alumnos cerebrales, por ejemplo, aunque tienen gran capacidad para entender las estructuras de las escenas y los contenidos de los ejercicios propuestos, su tendencia a juzgarse en esos mismos ejercicios les dificulta entregarse de lleno a ellos. Los alumnos más orgánicos suelen lanzarse sin tanto miedo a la ejecución de los ejercicios corporales y su resultado en los ejercicios o en una primera improvisación suele ser muy buena, pero les cuesta estructurar esa propuesta, y normalmente les aburre la repetición.

#### **4.1.2. La interpretación escénica**

Nos va a resultar difícil encontrar una definición que nos satisfaga sobre qué significa interpretar, ya que cada escuela de interpretación priorizará unas particularidades o otras según sus creencias. Algunas de estas escuelas se basan en los primeros tratados que aportó Stanislavski sobre la memoria emocional, otras, como promulgaba Meyerhold, sobre las cualidades expresivas del cuerpo como principal recurso, etc. Nosotros vamos a marcar como base de una interpretación de calidad cinco puntos primordiales. En primer lugar, a la aportación, por parte del actor, de un cuerpo y su voz disponibles, sin interferencias, en el cual el personaje pueda expresarse, aparecer con todas las consecuencias. El actor pondrá a disposición de la experimentación su cuerpo y su voz de forma flexible y abierta. El actor no debe ensuciar ni contaminar al personaje desde prejuicios, tics, ni imposturas externas. En segundo lugar, el actor debe saber estar en escucha constante, dejarse influir plenamente por la respuesta del compañero, “la respuesta está en el otro”, y actuar consecuente y orgánicamente: la más que conocida acción-reacción. En tercer lugar, se debe actuar desde la verdad. Como nos avisa Sanford Meisner (2002): “La base de la actuación es la realidad de la conducta. Si haces algo, realmente lo haces” (p. 33). Si el actor está atento a realizar exclusivamente las acciones que requiere el personaje es imposible que aparezcan los pensamientos

del actor. En cuarto lugar, el actor debe poder expresar con toda naturalidad las emociones puras que le exigirán las diferentes situaciones del personaje. Y por último, el actor debe saber aportar sus herramientas actorales a los personajes: voz potente, dicción impecable, cuerpo orgánico y con presencia, control espacial, etc.

#### **4.1.3. La gestión emocional en el futuro actor**

Necesitaremos tener algunas nociones de gestión emocional del actor para empezar a vislumbrar lo que será el camino a seguir por el alumno de interpretación. Como nos recuerda Dolores Galindo, Orzechowicz dice: “los actores son manejadores privilegiados de la emoción y el sentimiento. Porque cuentan con suficiente autonomía para decidir cómo manejar la emoción y además cuentan con recursos para hacerlos (ensayos, entrenamiento...)” (Galindo,2015, p.155). Es precisamente este entrenamiento, siempre según Orzechowicz, lo que facilita el uso de distintas estrategias por parte del actor profesional que pasamos a describir: a) estrategias cognitivas (imaginación, flexibilidad: ponerse en lugar del personaje); b) estrategias de atención (centrar los objetivos de la actuación, concentración para reducir las distracciones internas y externas para suprimir las emociones); y c) estrategias de calentamiento (físico y con juegos) (Galindo,2015, p.155).

El intenso trabajo del actor que, además de tener que controlar el estrés en ensayos y actuaciones, consiste en transitar emociones contrarias en breve lapso de tiempo le otorga la cualidad de atleta emocional, como nos matiza Artaud (Galindo,2015). Y lo más importante, una vez finalizada la actuación el actor debe ser capaz de deshacerse de todas esas emociones vividas desde el personaje.

#### **4.1.4. Propuesta metodológica para la enseñanza de la interpretación escénica en el primer año**

Al entrar en una escuela superior de arte dramático, el alumno va a tener que cambiar su mirada hacia el teatro. Algunos no tendrán ninguna experiencia previa, pero la gran mayoría habrán aprendido algunas técnicas en el instituto de la mano de algún profesor sin conocimientos teatrales reales o participando en compañías amateurs. Las primeras clases de interpretación de una escuela superior suelen crear un fuerte impacto en los alumnos al cambiarles completamente el paradigma teatral. La primera gran premisa en el aprendizaje teatral es, precisamente, alejarnos, eliminar, desprendernos de lo aprendido anteriormente, ya que sólo representa una forma de interpretar repleta de clichés y totalmente ajena a una interpretación desde la verdad.

En el cambio de paradigma que apuntábamos anteriormente debemos tener claro que en el primer año de la asignatura no enseñaremos a interpretar, en el sentido clásico de la palabra; lo

que intentaremos es ayudar a los alumnos a ser conscientes de que poseen un cuerpo al que tienen que empezar a escuchar, liberar y tener presente para proyectar los matices y características de los personajes con los que empezarán a jugar. Provocaremos la experiencia de poner en contacto este cuerpo con su ámbito más cercano: el espacio que ocupa (el aula y alrededores) y sus compañeros de clase. A partir de las enseñanzas que nos deja Grotowski y lo que nos aporta Damasio con sus investigaciones, deberemos ser capaces de ayudar en el proceso de desbloquear al alumno y enseñarles a fluir desde un instinto natural y orgánico. La forma que tendremos de acercarnos a este nuevo conocimiento será a partir de la práctica constante, de la experimentación y del juego. Como señala Grotowski: "aprender algo significa conquistarlo a través de la práctica" (Richards, 2005, p.17). Pediremos al alumno una implicación creciente a medida que avanza el curso; éste debe trabajar la voluntad desde la firmeza, debe querer estar continuamente abierto a la capacidad de sentir y emocionarse. En la voluntad y en la emoción encontrará dos de las claves más importantes de su futuro oficio. Una premisa importante en nuestra enseñanza será: "hazlo, no te juzgues". El alumno debe traspasar la frontera del miedo. Debemos ser constantes en la búsqueda de caminos que conduzcan al alumno a seguir experimentando con su cuerpo orgánico y con la verdad, sin que caiga en la apatía ni en el miedo.

Uno de los principales problemas que observamos es la distancia de concepto que existe entre los estudios generales en sus primeras etapas educativas y la escuela superior de arte dramático. Los anteriores estudios de los alumnos de primero les ha llevado a aprender en dirección opuesta a lo que un futuro actor necesita. Desde pequeños se les inculca el razonamiento intelectual, muy alejado de los sentimientos y del cuerpo. Los alumnos tienen grandes capacidades intelectuales pero son grandes analfabetos emocionales. Seguramente fruto de la sociedad actual, a los alumnos les falta saber cohesionarse como grupo. Son excesivamente individualistas, no se escuchan entre ellos, están inmersos en una gran desmotivación y están sumidos en la pereza constante. Son mentes programadas para estudios académicos formales pero cuerpos sin espíritu creador. Otro factor que podemos encontrar en clase es una tipología de alumno que cree erróneamente que ya sabe lo que significa interpretar y no está abierto a la posibilidad de estar equivocado, lo que hace que, en muchas ocasiones, vaya en contra, aunque sea inconscientemente, de los ejercicios propuestos porque cree que esos ejercicios no le van a aportar nada nuevo ni interesante. Este problema que suele venir de alumnos con cierto ego, y no es más que un reflejo de la época narcisista en la que vivimos y de la falta de madurez por su temprana edad. También nos podremos encontrar con alumnos a los que no les interese la forma en que se plantean las clases, ya que creen que ellos lo que necesitan son técnicas interpretativas concretas. A ese respecto, Grotowski decía: "A mi no me gustan los estudiantes que desean estudiar únicamente la técnica de la profesión, porque lo más importante es desarrollar al artista, al hombre capaz de pensar y sentir" (Knébel, 1991, p.95).



Existen algunas pautas que el profesor de interpretación puede marcarse en relación a los alumnos. En primer lugar, debería inculcar amor y compromiso por la profesión. Trabajar desde la humildad, no creerse superior al alumno, y reconocer lo bueno en cada uno de ellos. No debería intentar enseñar lo que no domina ya que no se puede encontrar la excelencia si no se es excelente. Y, al igual que los alumnos, estar abierto a la posibilidad de encontrar nuevos caminos para la nueva enseñanza teatral. “El verdadero maestro se enriquece con los conocimientos y descubrimientos de sus alumnos” (Knébel, 1991, p. 85). El profesor, mientras pide a los alumnos que se despojen de clichés y se comprometan a trabajar desde la humildad, tendrá que jugar un rol determinado: el de la autoridad. Debe estar al cargo de todo cuando suceda en la clase y, aunque estará abierto a todas las aportaciones proactivas que provengan del alumnado, marcará los límites de jerarquía y respeto entre alumno y el profesor. Exigirá siempre el máximo a cada alumno y será claro en la dificultad del camino a recorrer en el aprendizaje si no se es realmente constante. Grotowski le dijo a Richards: “Tu camino será muy difícil, y no hay casi ninguna esperanza. Tu única oportunidad se encuentra en llevar a cabo un trabajo increíblemente largo, que será como entrar en un túnel oscuro sin saber jamás si habrá luz al final” (Richards, 2005, p. 76).

El profesor también debe crear un ambiente favorable en clase. Definirse como aliado (que sea exigente no es más que un signo de la preocupación hacia el alumno). Es habitual trasladar las frustraciones propias en la figura del profesor. Saber aportar las consignas necesarias para que los alumnos se sientan parte de un grupo ayudará a que el alumno se sienta más tranquilo, cómodo y libre, lo que le permita abrirse física y emocionalmente. Es muy importante que el pedagogo teatral sepa explicarse bien. Debe intentar no dejar margen a la duda. Al principio del proceso, será imposible que no haya dudas sobre las características de los ejercicios planteados y de los objetivos perseguidos con ellos, ya que, como hemos comentado anteriormente, los alumnos están muy acostumbrados a entender premisas lógicas, pero les cuesta mucho entenderlo a partir de la intuición, desde el cuerpo. Aquello que realmente ayudará en clase es que el profesor esté siempre en disposición de responder a las dudas que plantee el alumno. Necesitaremos múltiples recursos para explicar lo mismo desde diferentes puntos de vista, y en muchos casos una metáfora será el mejor camino para que se entiendan pautas corporales o emocionales. Permitir al final de clase un espacio para la reflexión, para arrojar algo de luz sobre los ejercicios realizados durante la sesión permitirá que se entienda el porqué de algunos “extraños” ejercicios. Dar la palabra a los alumnos al final de la clase permite que se reflexione sobre lo ocurrido y se madure individual y colectivamente. La crítica que pueda aparecer por parte del alumno a la metodología del profesor puede ser una gran oportunidad para volver a explicar conceptos y reorientar el discurso.

El profesor de interpretación debe saber apreciar las diferentes especificidades de cada alumno y enfocar su aprendizaje de forma personal dentro de las pautas comunes marcadas en clase. Debe también estar atento a los posibles bloqueos mentales, físicos y emocionales que puedan ir apareciendo en el trabajo diario. Deberá tener los recursos suficientes para saber

identificarlos y saber gestionarlos: dar pautas para que se atenúen o incluso desaparezcan para que no se inmiscuyan en el aprendizaje teatral. En muchas situaciones podremos observar que cambiando la forma de enfocar y encarar los problemas se abre un nuevo camino lleno de nuevas y satisfactorias posibilidades. En un ambiente de trabajo propicio en el que el alumno se sienta protegido es más fácil que el bloqueo se trabaje desde una forma sana. El profesor, así como el alumno, debe tener paciencia. Todo proceso de aprendizaje teatral es realmente lento y para conseguir un avance real pueden pasar meses. Finalmente, el profesor deberá encontrar la fórmula para hacer de sus alumnos actores independientes. Son frecuentes los comentarios de los alumnos que explican que les es difícil encontrar la emoción adecuada sin que antes el profesor les haya sugerido un ejercicio, una pauta, un pensamiento

## **4.2. Fundamentos para el entrenamiento psicofísico del actor y otras pedagogías**

### **4.2.1. Metodología**

Según nuestra propuesta, en las clases de interpretación escénica de primer año, será imprescindible para el profesor de interpretación tener presente el legado de Stanislavski y Grotowski a la hora de plantear sus clases. Este legado, ciertamente, está bastante asumido por la profesión teatral y ya ha sido comentado con bastante profundidad en la parte inicial del trabajo, pero se nos hace necesario recordar algunas de sus bases. Stanislavski trabajó durante toda su vida en la búsqueda de una interpretación teatral que fuese el reflejo de la vida. Para ello fue modificando sus creencias a medida que iba descubriendo nuevas formas más efectivas de aproximarse a la interpretación realista. Su gran enemigo era la interpretación afectada, cargada de clichés y basada en una idea general de los personajes. Stanislavski decía que lo general es el enemigo del arte, para ello elaboró el método de las acciones físicas que hacen que el actor esté ocupado exclusivamente en aquello que le concierne al personaje, se preocupa de vivir en el presente. Las acciones físicas no son sólo acciones para mantener al actor ocupado, sino que detrás de cada acción existe un porqué evidente u oculto que es el motor de esa acción. Como explica Richards:

Pongamos, por ejemplo, que el personaje toma un cigarrillo. En verdad está despistando, ganando tiempo para pensar en su siguiente argumento. Después bebe del vaso de la mesa, pero de hecho lo que hace para inspeccionar a los presentes (...). Es muy importante mantener el motor de las acciones físicas siempre presente para que éstas no mueran en los ensayos después de estar estructuradas, ya que se convertirán en meros movimientos y gestos vacíos. Uno debe recordar: ¿qué estaba haciendo y en relación con quién? O incluso, ¿para quién?”. (Richards, 2005, pp. 137-56)

Grotowski, que se autodenomina el seguidor del método de Stanislavski, llega, a través de su trabajo en el laboratorio teatral, a otorgar una dimensión nueva al trabajo del actor: un descubrimiento personal y espiritual. La dimensión expresiva del cuerpo y la voz llegan a cotas

impresionantes, investiga sobre la organicidad de esa voz y ese cuerpo a partir de lo que él denomina la búsqueda del yo primitivo, irracional. Tanto en Stanislavski como en Grotowski la verdadera actuación se enmarca dentro de la estructura marcada por las acciones físicas, pero también, y es muy importante recordarlo, a partir de estar conectados al compañero para poder responder desde la espontaneidad, reaccionar de forma verdadera cambiando pequeños matices de la interpretación a partir de la respuesta del compañero. Respecto a la emoción, los dos directores tenían claro que no se podía controlar, de manera que el actor se debía enfocar en controlar la partitura las acciones físicas. La emoción aparecería de forma espontánea si se construye un camino dentro de la estructura que le permita su aparición.

#### **4.2.2. Atmósfera creativa, atención y juego**

La importancia de generar un ambiente propicio en la clase de interpretación será vital para conseguir buenos resultados en los alumnos. El encargado de provocar este ambiente de trabajo será el profesor, y deberá, en primer lugar, hacer que los integrantes del grupo se respeten entre ellos. Es común encontrar entre ellos ciertas diferencias de carácter que dificultan trabajar cómodamente, llegando incluso a hacerse grupos pequeños de amigos que prefieren trabajar entre sí en todos los ejercicios planteados; esto se debe cortar de raíz. María Osipovna Knébel (1991), discípula directa de Stanislavski, realiza muchas apreciaciones sobre el grupo en su libro *Poética de la pedagogía teatral*. Por ejemplo, recordamos afirmaciones como: “Ante mí se presenta un conjunto de 25 alumnos. Es un conjunto, pero todavía no forma un grupo. Éste surge con el tiempo, con fuerza, paciencia, coraje y amor” (p. 25); “El núcleo fundamental de un grupo se forma, por regla general, durante el primer año. Nosotros debemos cuidarlo y hacer que crezca y se fortalezca para que cuando alcance los años superiores sea un grupo fuerte, trabajador y amistoso. El núcleo se organiza cuando en la clase hay gente que quiere estudiar” (p. 97) o “Considero haber conseguido un enorme éxito cuando logro que un estudiante aprenda a no ofenderse por las risas de sus compañeros y a reírse junto a ellos” (p. 14).

Podemos afirmar que el calentamiento en grupo permite a los alumnos encontrarse y colocarse en una sintonía conjunta, rebaja los conflictos que puede haber entre ellos y permite disfrutar en conjunto del presente. En el momento en que el grupo esté cohesionado se producirá la magia, los alumnos se sentirán parte de él y empezarán a soltar tensiones, a disfrutar del aprendizaje con mayor facilidad. Donnellan afirma: “El teatro nos provee de un marco seguro dentro del cual podemos explorar situaciones peligrosas desde la comodidad de la fantasía y la protección del grupo” (Fernández y Montero, 2011, p.123). Parte de esta magia de la que hablábamos aparece en el momento en que el trabajo particular y único de los alumnos resuena en los otros alumnos y ayuda tanto al desbloqueo emocional propio como el de sus compañeros.

Es importante entender que debemos trabajar la interpretación escénica desde la atención y no desde una, mal entendida, concentración. Aclaremos primero de todo estos términos ya que es frecuente que generen confusión. Los alumnos que llegan al primer año de interpretación suelen haber tenido alguna experiencia teatral anteriormente, ya sea en sus institutos o en compañías amateurs. Estos alumnos están acostumbrados a oír de sus pasados directores de escena la frase: “Debes concentrarte en el personaje” o “Concéntrate en el papel”, refiriéndose normalmente al texto escrito o a las pautas dadas por el director. Este tipo de concentración no nos sirve en absoluto en el proceso de aprendizaje teatral que estamos desgranando, es una concentración que se centra en una mirada cerrada y racional de un problema concreto: las indicaciones, el texto, las pautas del personaje. Richards escribe: “No debemos instalar en nosotros un observador interior cuando estamos sobre un escenario. Durante los ensayos o los espectáculos, la autoobservación es un peligroso adversario del actor, y bloquea sus reacciones naturales” (Richards, 2005, p.173). Debemos cambiar el paradigma de la concentración a una atención más global, una mirada abierta a todos los factores que están en marcha en el momento en que actuamos: el cuerpo, el texto, la mirada, el compañero, la emoción y un largo etcétera. A esta mirada abierta le llamaremos atención y se deberá trabajar desde diferentes ejercicios en los que se vaya complicando los factores a los que estar atentos a medida que se vayan consiguiendo diferentes logros. La atención la colocaremos en un lugar imaginario en el cerebro en su parte central o posterior, aunque Antonio Damasio nos asegure que este proceso realmente se realiza en el cortex frontal; pero ubicarlo imaginariamente en la parte frontal no funciona al estar demasiado influenciados por nuestra cultura occidental y caemos irremediablemente en pensamiento racional.

Martín Fons (2008), en su capítulo sobre la atención, expone: “la acción del actor durante su representación estaría conformada por todos estos componentes que nos remiten a las dos cualidades que debería reunir para ser real, una coherencia interna u organicidad y una coherencia externa o precisión” (p.462), observamos que se refiere a lo que nosotros entenderemos por atención, estar atentos a lo que nos pasa interior y exteriormente. La atención nos hace estar en el presente, en un presente personal (emocional y expresivo) y en un presente en relación al entorno. Dejamos de pensar en lo que podríamos hacer (falsa creatividad), para estar atentos a lo que realmente debemos actuar. Recordemos lo que decía la profesora Knébel (1991): “Stanislavski pide vigilar que el actor no se separe de la realidad. No tiene sentido fantasear cerrando los ojos, las alucinaciones no tienen relación con el arte.” (p.66) y también: “La atención es el primer eslabón de la cadena que nos llevará a la creación. (...) El hombre atento encuentra más interesante la vida, recibe más de los demás y en consecuencia da mucho más” (p. 34). Estar atentos a nuestro cuerpo nos abre la posibilidad de estar trabajando desde los sentidos, y éstos son la primera antena que detecta el mundo: ver, tocar, saborear, oler, escuchar. Nos movemos, respiramos, sentimos, porque somos cuerpo. (Fernández y Montero, 2011)

Sobre el juego, empezaremos recordando a Peter Brook: “Interpretar requiere mucho esfuerzo. Pero en el momento en que lo consideramos un juego, deja de ser trabajo” (Fernández y Montero, 2011, p. 147). Así es, el simple hecho de plantear un ejercicio en forma de juego provoca un efecto mágico y liberador. El alumno, inconscientemente, le otorga un valor diferente y se permite el error, el fracaso. Debemos regresar al espíritu de ese niño que fuimos. “Cuando ustedes encuentren en el arte la verdad y la credulidad de los niños en los juegos, podrán llegar a ser grandes artistas”, decía Stanislavski (Knébel, 1991, p.83). En el juego no se examinan intelectualmente los resultados, nos ponemos a disposición del ejercicio sin prejuicios, jugamos y nos divertimos, hay una competitividad sana. En el juego se genera un fuerte vínculo con el compañero, nos olvidamos de los problemas que puedan separarnos, formamos un equipo en el que somos uno. Esta dinámica que nos aporta el juego nos permite no pensar, tan solo actuar. El juego es un elemento esencial del teatro. Existe ejercicio que podemos plantear en clase que define muy bien la distancia que existe entre una dinámica normal de clase y una dinámica del juego. Consiste en despistar a los alumnos, plantear una parte de la clase con dos tipos de ejercicios completamente distintos, uno de interpretación y otro un juego de niños. Debemos hacerlos indistintamente, pasar de uno al otro sin previo aviso. Por ejemplo, un ejercicio que implique una pequeña improvisación teatral y otro que sea el juego del pañuelo. En ellos se puede observar claramente que la disposición del alumno en la improvisación y en el juego serán completamente diferentes. En el juego hay una entrega total, sin prejuicios; en cambio en la improvisación se entra en una preocupación, la disponibilidad cae, la energía es completamente diferente. Es una muy buena oportunidad para hacer evidente a los alumnos la diferencia con la que se entregan a un ejercicio y al otro. Ambos ejercicios necesitan una entrega limpia, sin prejuicios; en cambio sólo en el juego se entregan sin condiciones.

A partir del juego también tenemos la posibilidad de empezar a trabajar el contacto de los alumnos con las emociones. Un ejercicio efectivo es jugar a entrar en las emociones básicas en grupo sin pasar por la mente racional. El profesor va marcando el ritmo de entrada y salida de la emoción incrementando o disminuyendo un número, cero (ausencia de emoción) al diez (emoción pura). La realización de este ejercicio en grupo permite no sentirse tan observado y, al tener ejemplos vivos a tu alrededor, permite entrar con más profundamente en las emociones a través de la imitación.

#### **4.2.3. Observación del entorno, conciencia corporal, relación con el espacio y mirada**

Uno de los primeros pasos de la enseñanza teatral debe ser inducir a los alumnos a la observación de calidad, lo que significa saber mirar el entorno de tal forma que seamos capaces de descubrir también el fondo y no sólo la forma. La observación pura fue una de las características del niño que fuimos, el niño observa y asimila toda la información que hay a su alrededor. Esa

observación le permite imitar las conductas de su entorno para formar parte de él. El actor necesita de la observación de calidad para conocer el mínimo detalle de las reglas internas de nuestro funcionamiento como sociedad: el modo en cómo nos comunicamos, cómo respiramos, vivimos cada detalle de nuestra existencia.... La gran mayoría de veces, esta forma de vida, se desvela a partir de pequeños gestos que, como futuros actores, los alumnos deben saber apreciar y asimilar. Escribe K. Paustovski: “La observación es cuestión de práctica. Hay que evitar la pereza y practicar. Hay que mantenerla siempre alerta. Pruebe durante un mes o dos a observar todo con la idea de que va hacer una pintura” (Knébel, 1991, p. 61). Ciertamente si pensamos la construcción de un personaje con la misma precisión con la que un pintor encauza su obra, podremos imaginar el nivel de detalle que requiere la observación de calidad.

Sobre la conciencia corporal, tenemos el problema, como hemos comentado, que los actuales alumnos que empiezan sus estudios de arte dramático proceden de un sistema educativo que se ha basado en el conocimiento intelectual sin tener presente la condición emocional y la escucha de la respuesta incondicional del cuerpo. Como nos advierte Damasio (1995): “El organismo tiene algunas razones que la razón ha de utilizar” (p.277), y también: “El cuerpo y el cerebro interactúan mutuamente de forma intensa. Sus relaciones están mediadas por el movimiento del organismo y por sus mecanismos sensoriales” (p. 140). El cuerpo, además de ser un instrumento expresivo que debemos controlar milimétricamente, es el lugar donde se generan, en gran parte, las emociones. “Es posible que la esencia de un sentimiento no sea una cualidad mental escurridiza ligada a un objeto, sino más bien la percepción directa de un lenguaje específico: el del cuerpo.” (Damasio, 1995, p.24). Será, entonces, imprescindible aportar en clase ejercicios diversos en los que los alumnos entren en contacto con las sensaciones que se generan internamente en el cuerpo. Stanislavki escribió: “Un taller es un lugar donde un hombre debe aprender a observar su propio carácter y sus facultades interiores; es un lugar donde debe cultivar el hábito de mirarse a sí mismo” (Fernández y Montero, 2011, p.157).

A partir de la escucha profunda del cuerpo el alumno deberá ser capaz de ser consciente de que existe en él una memoria corporal, lo que Grotowski llamaba cuerpo memoria, que a veces actuará como motor creador, pero muchas otras veces será un freno a la expresión. Fernández y Montero (2011) resumen a la perfección lo que es la memoria corporal:

La memoria corporal es la que registra y conserva la información de la que muchas veces no somos conscientes. Nuestras necesidades, emociones, temores, deseos y aspiraciones más íntimas encuentran un lugar para alojarse y anidar en el cuerpo, un lugar de almacenamiento emocional. Desde el comienzo nuestros movimientos están influidos por principios culturales, sociales, familiares, personales, biológicos, que se entrelazan con actitudes como la postura, el gesto, el tono muscular propio. (pp. 145-146)

Un potente vehículo para lograr la escucha profunda del cuerpo es la respiración. Un ejercicio que podemos realizar en clase que permite este contacto con nuestro yo más íntimo es el

de tumbarse en el suelo cerrando los ojos, debemos estar atentos a la respiración y al estado emocional latente que puede aparecer en el cuerpo. Podemos intentar jugar a cambiar ligeramente ese estado emocional a partir de la respiración y/o a partir de una imagen, debemos estar atentos a los cambios que se generan en el cuerpo ese cambio emocional. Otro ejercicio diferente muy efectivo es hacer correr a los alumnos durante 10 o 15 minutos sin parar con el objetivo de cansar el cuerpo. Daremos la orden de parar de golpe de correr y dejarse caer al suelo, entonces el alumno debe empezar a escuchar la respiración, el cansancio. Ése es un estado real, puro, en el que no hay trampas, en el cual podemos apreciar la vida del cuerpo. Estaremos atentos a la modificación de la respiración y como afecta al cuerpo a medida que el cansancio va disminuyendo. Una vez volvemos a un estado normal, sin cansancio, se debería poder volver a la sensación de cansancio con relativa facilidad.

Otro factor que el pedagogo teatral deberá tener presente en sus clases es el control del espacio, o mejor dicho, saber controlar el propio cuerpo en relación a un espacio y a los demás compañeros. Existe un ejercicio muy conocido entre el mundo teatral que es caminar por el espacio teniendo muy presente no chocar con los compañeros, no dejar grandes espacios vacíos manteniendo una distancia similar respecto a los demás compañeros. Sin ninguna duda este ejercicio proviene del denominado “Motions” creado por Grotowski en el que se pide caminar por el espacio con el cuerpo y mirada en alerta. Pero “Motions” es mucho más complejo ya que es en parte un ejercicio para la “circulación de la atención”, de manera que cuando, con el paso de los años, ciertos elementos se vuelven de fácil ejecución, se tiene que añadir un nuevo nivel de precisión para hacer que el ejercicio se convierta de nuevo en un reto. Motions parte de la posición primaria, una posición de alerta a partir de la cual el cuerpo se puede mover en cualquier dirección” (Richards, 2005, p.90,91). El control de la actitud y la distancia entre un alumno y otro es de una importancia crucial. Existen diferentes distancias “prudentes” entre las personas marcadas por las distintas sociedades, normalmente cada individuo mantiene su espacio vital y este espacio sólo se ve invadido a partir de ciertos comportamientos como puede ser un saludo, un acto amoroso o una pelea. Romper esta distancia determinada por los espacios vitales puede comportar movimientos emocionales en las personas de los que tenemos que estar muy atentos.

La mirada del actor debe tener una serie de peculiaridades que el alumno debe empezar a adquirir ya en su primer año de aprendizaje. Como explica Richards: “Uno debe luchar continuamente contra esta mirada de zombi, los ojos muertos que no ven nada” (Richards, 2005, p.94). El alumno cuando realiza los ejercicios planteados en clase, al igual que el actor cuando interpreta un personaje, debe estar realmente atento a lo que sucede a su alrededor. Estamos hablando de una mirada despierta, activa pero también comprometida al trabajo y a la comprensión. Lo que vamos a empezar a llamar la mirada abierta se diferencia de las otras miradas al tener una parte consciente, proactiva y lúcida. En el trabajo empírico que hemos realizado, R. nos hablaba de su dificultad de encontrar este tipo de mirada. Ella se esforzaba más que nadie en

intentar tener la mirada abierta pero su problema es que quería verlo todo al mismo tiempo, pero no veía nada. Quería estar pendiente de todo en los ejercicios pero se perdía los detalles más pequeños que realmente tenían valor. Su problema era que ponía demasiado esfuerzo en la mirada en vez de relajarla y estar atenta a lo que sucedía. Su mirada era robótica y a partir de la experiencia la convirtió en una mirada humana capaz de percibir los detalles, sentimientos incluidos.

#### **4.2.4. Las herramientas del actor: cuerpo y voz. La organicidad y el impulso**

El cuerpo, y en él incluyo la voz, es el instrumento del actor. Un excelente músico tocando un instrumento estropeado y desafinado será incapaz de transmitir lo que puede transmitir con un buen instrumento afinado. Knébel (1991) afirmaba: "Nuestro cuerpo, nuestra voz, nuestro temperamento, sustituyen a los colores, al mármol o al barro. Nosotros trabajamos a partir de nosotros mismos nuevas personas, en las cuales reencarnamos la voluntad del autor y nuestra propia imaginación" (p.31) El perfecto control de las posibilidades del cuerpo es crucial para el futuro actor. Éste debe ser capaz de transmitirlo todo sin hablar. De hecho, hemos oído muchísimas veces que las palabras pueden engañarnos pero el cuerpo no. "A veces sucede -decía Serguéievich- que una persona calla, pero nosotros, al observar cómo se sienta, camina o permanece en pie, comprendemos cuáles son sus sensaciones físicas, su estado de ánimo, su relación con lo que sucede a su alrededor" (Knébel, 1996, p.19). El cuerpo del actor requiere entrenamiento continuo para estar a disposición del personaje a interpretar. Necesita ser flexible para ser capaz de reaccionar al más pequeño detalle y ser un cuerpo sensible para poder emanar la más sutil emoción que pueda aparecer en la construcción de la vida del personaje. La voz, como apuntábamos, es una parte imprescindible de las herramientas del actor. La voz necesita ser potente (tiene que llegar al espectador situado en la última fila del teatro) y ser orgánica y flexible, lo que significa que tiene que estar acorde a un cuerpo activo, vivo y experimental.

La organicidad es la respuesta del cuerpo libre, sin condicionantes, a los estímulos internos y externos del personaje que estamos construyendo segundo a segundo. La organicidad es la generación de belleza plástica a través del cuerpo gracias a no estar influenciado por la forma mecánica que impone el pensamiento. "La respuesta del actor no será orgánica si la memoria funciona únicamente desde el intelecto y no radica en la totalidad del cuerpo", afirma Martín Fons. (2008) La organicidad parte desde la reacción primaria del cuerpo, no tiene filtros intelectuales que interrumpen su continuo fluir. "El cuerpo dictará la secuencia de acciones como algo que necesita hacer, algo que le es profundamente natural. Ese tipo de actor está más centrado en la organicidad" (Richards, 2005, p.136). La organicidad requiere de una búsqueda constante, "como un amigo que no acabas nunca de conocer por completo" (Richards, 2005, p.145), para no caer en la monotonía de la repetición de la estructura (línea) del personaje.



Consideramos necesario recordar cómo para Stanislavski, la organicidad significaba las leyes naturales de la vida normal, las cuales, por medio de la estructura y la composición, aparecen sobre el escenario y se convierten en arte; mientras que para Grotowski, organicidad significa algo así como la potencialidad de la corriente de impulsos, una corriente casi biológica que surge de dentro de uno y tiene como fin la realización de una acción precisa. (Richards, 2005) La posible falta de organicidad en el alumno o actor no sólo se puede deber a una mente que interfiere el bello fluir del cuerpo, puede ser también debida a bloqueos corporales producidos por las más diversas circunstancias físicas, personales o sociales. El trabajo sobre los bloqueos internos y externos de los alumnos es, sin duda, un tema capital en el presente trabajo que abordaremos con más calma más adelante.

El impulso es el motor del movimiento y es del todo esencial para crear y mantener un cuerpo activo, presente y orgánico. Aunque puede tener razones intelectuales, está más conectado con la función primaria humana, la respuesta irracional, animal. Grotowski afirmava: “Antes de una pequeña acción física, hay el impulso. (...) el impulso es una reacción que empieza detrás de la piel y que es visible sólo cuando se ha convertido ya en una acción” (Richards, 2005, p.158).

#### **4.2.5. La escucha. Acción-reacción**

Pocas cosas hay tan necesarias en la metodología de la enseñanza escénica que aprender a comunicarse con el compañero. El teatro es comunicación, la comunicación de un hecho artístico humano con el público, pero también la comunicación entre los actores. Stanislavski escribe: “El actor no puede alcanzar una completa sensación orgánica si no ve lo que ocurre a su alrededor, no escucha la réplica de su interlocutor, contesta no a una persona concreta, si no que lanza su réplica al aire” (Knébel, 1996, pp.99,100). Desde que nacemos vivimos en sociedad, aprendemos a comunicarnos, tenemos que adaptarnos a unas normas de convivencia. Pero la mayoría de veces esta comunicación con la gente que nos rodea es superficial y está desconectada de la naturaleza propia de las emociones. Aprendemos a esconder nuestras emociones en la comunicación diaria a partir de composturas sociales y desde el razonamiento lógico. Lo que provocará que nuestra respuesta emocional natural quede desvirtuada, el actor deberá aprender a actuar desde la responsabilidad, la habilidad de "dar una respuesta en concordancia con nosotros mismos haciéndonos cargo de nuestras acciones, sentimientos y pensamientos” (Fernández y Montero, 2011, p.127).

Según la metodología que estamos desgranando lentamente, el alumno, como futuro actor, debe aprender a tener una respuesta orgánica de todo aquello que le afecte, y no habrá nada que le afectará tanto en escena como la interacción con sus compañeros de reparto. Los mayores impulsos que le llegarán al actor vendrán de las diferentes informaciones que reciba por parte de sus compañeros de reparto. En la afirmación, la respuesta está en el otro, encontramos una de las

claves de la interpretación realista. Meisner avisa: “No hagas nada a menos que ocurra algo que te haga hacerlo. (...) Lo que haces no depende de ti, depende del otro” (Meisner y Longwell, 2002, p.46). Si como vamos relatando la interpretación se basa en tener un cuerpo abierto a unas reacciones orgánicas, los impulsos que provocarán estas reacciones, principalmente, provendrán de la escucha generada en el compañero. Será básico llegar a tener una comunicación pura a partir de estar íntimamente atentos a los mínimos detalles que se produzcan en el compañero y en nuestro interior. “Los actores aprenden a estar más atentos a la vida mental de los otros y prestar atención, mediante la observación, a las expresiones faciales, ojos, voces y lenguaje, todo ello durante las interacciones con otras personas (Stanislavski, 1938/2003)” (Galindo, 2015, p.144). Las emociones tendrán un papel primordial en esta comunicación entre personas ya que serán los filtros que conducirán esa comunicación hacia el entendimiento o hacia un conflicto mayor.

En el ejercicio que consiste en estar un alumno delante de otro tan sólo mirándose y estar receptivo a la mínima información que le llega en ese “no hacer nada”, sin duda, en un primer momento, no son capaces de percibir cosas importantes, pero, lentamente, se empieza a observar si el compañero está cansado, si está ligeramente triste, preocupado, etc. El percatarnos de estas pequeñas sutilezas, muy probablemente, provocará pequeños cambios en uno mismo que serán vistos por el otro que, a la vez, reaccionará a esos cambios; generándose una comunicación no verbal de un gran valor. Es entonces cuando empezamos a conseguir una adaptación con el compañero. “La adaptación es la forma interior y exterior de la comunicación humana, los acercamientos psicológicos que usamos unos con otros, la influencia de una persona sobre otra. (...) En escena las verdaderas adaptaciones surgen cuando el actor logra una comunicación verdadera con los otros actores” (Knébel, 1991, p.55). Llegar a una comunicación plena encima del escenario es francamente difícil, debemos vivir, segundo a segundo, pendientes de estar conectados con el compañero. No sirven despistes, ni pensamientos ajenos al personaje que nos distraiga de la labor de estar con el otro. Otro problema lo encontramos en la rutina y la repetición de los ejercicios o los ensayos, creemos saber qué y, como nos contestará el compañero, pero no estamos atentos a los pequeños nuevos matices que puede aportar o que, incluso, nosotros le sugerimos y podemos caer en el mecanismo.

Un interesante ejercicio que se puede realizar en clase es el “watching” de Grotowski que tiene algunas diferencias al juego de “seguir al líder” ya que cada uno trabaja desde su flujo individual. Toda la actividad se debía llevar a cabo en silencio, nada de hacer ruido con los pies en el suelo ni al respirar” (Richards, 2005, p.97). Este trabajo coral te conecta con la respiración de los demás compañeros y con una corporalidad común, hace que fluyas en una misma dirección y ayuda mucho a la comunicación. Es como si todos los participantes del aula terminaran hablando un lenguaje corporal común; algo absolutamente necesario para la comprensión más personal e interna.

#### 4.2.6. La empatía

Otra capacidad que se le va a exigir al futuro actor es saber reconocer las emociones que viven en su interior y las que viven sus compañeros. Un actor debe recuperar su empatía innata, las recientes investigaciones sobre neurociencia emocional nos pone de relieve que la evolución nos ha hecho seres empáticos para poder vivir en sociedad gracias, fundamentalmente, a las neuronas espejo. Recordemos que se entiende por empatía:

Empatía en psicología es la habilidad de entender y poder sentir como el otro, pero manteniéndose separado. Es una participación afectiva. La empatía en teatro hace referencia al acercamiento emocional que se produce entre los actores, el público y los personajes que se representan; se trata del establecimiento del vínculo entre unos y otros. (Fernández y Montero, 2011, p.96)

Esta es una capacidad esencial para poder llegar a reaccionar de verdad a los estímulos. Necesitamos saber, percibir que emoción o sentimiento hay detrás de cada gesto y expresión, si no somos capaces de entender hasta las últimas consecuencias las emociones no puede haber una respuesta realmente adecuada. Ciertamente que no todas las respuestas que aportemos serán fruto de un impulso irracional, puede haber discurso interno razonado antes de responder de una u otra forma, pero la calidad del entendimiento emocional repercutirá absolutamente en esta respuesta.

Es importante hablar de lo que se denomina inteligencia emocional, Mayer & Salovey nos la describen de la siguiente forma: habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual. En cambio, el analfabetismo emocional se refiere a la incapacidad de entender tanto las emociones y los sentimientos propios, como los ajenos (O'Connor y Seymour, 1990, p.30). Para Bar-On, la inteligencia emocional consta de tres niveles:

El primero, un nivel de capacidad intrapersonal, donde el individuo muestra ciertas habilidades que le permiten ser consciente de uno mismo, comprender sus puntos fuertes y débiles, así como expresar los pensamientos y sentimientos de forma asertiva. El segundo, un nivel interpersonal, en el que el individuo se percibe como un ser socioemocionalmente inteligente, incluye la capacidad de entender las emociones y los sentimientos de los otros, así como de sus necesidades; permitiendo al individuo construir y mantener relaciones cooperativas constructivas y de satisfacción mutua. El tercer nivel, el manejo del cambio, que consiste en manejar eficientemente el cambio personal y socio-ambiental de una forma realista y flexible, haciendo frente a las situaciones para tomar decisiones y solucionar problemas. (Galindo, 2015, p.99,100)

Hay un ejercicio que podemos hacer en grupo en clase que ayuda al reconocimiento de las emociones: se trata de traer al aula una imagen pictórica. Los alumnos, colectivamente, van describiendo las emociones inherentes a la imagen. Se puede también imaginar la situación en la

que se encuentra el protagonista de la obra pictórica y hacer un esfuerzo en colocarse en esa situación. Un cuadro que pensamos puede ayudar en esta tarea es *La pubertad*, de Munch.

### **4.3. La gestión emocional en la interpretación**

#### **4.3.1. Las emociones como motor de acción**

Desde nuestro punto de vista, y siguiendo el trabajo desarrollado en nuestra experiencia docente, nos adscribimos a la consideración de que no es posible interpretar las emociones. Las emociones aparecen o no aparecen, todo lo que no sea una emoción vivida será un falseamiento, una mentira. Stanislavski decía: “No me habléis de sentimientos. No podemos fijar los sentimientos; tan sólo podemos fijar las acciones físicas” (Richards, 2005, p.33). A lo que Grotowski añade: “El estado emocional es muy importante, pero no depende de la voluntad. No quiero estar triste: estoy triste” (Richards, 2005, p. 66). A partir de aquí, y de lo que hemos ido exponiendo durante el presente trabajo, creemos que el alumno, como futuro actor, no debe preocuparse de interpretar las emociones, lo que debe procurar es permitirse vivir los acontecimientos del personaje a partir de un cuerpo abierto y libre de bloqueos de forma poderosa, observando las emociones desde una atención global y permitiendo su manifestación siempre desde la actuación consecuentemente de las circunstancias del personaje.

Lo que sí creemos que deberemos tener en cuenta es la capacidad motora de las emociones para activar positivamente al alumno en el momento de enfrentarse a los diferentes recursos académicos planteados en clase. Trabajaremos desde la motivación, el deseo de aprender algo nuevo constantemente y la necesidad de observar los cambios que se van sucediendo en el aprendizaje. Intentaremos que el alumno aprenda a gestionar sus emociones para que éstas sean una herramienta psicofísica de gran utilidad en su proceso formativo. Estas emociones son, como nos recuerda incansablemente Antonio Damasio, señales tan válidas y poderosas como cualquier otra percepción cognitiva, y aprender a gestionarlas no sólo tendrán un efecto positivo en su aprendizaje como intérpretes, sino también en su desarrollo personal. Observemos las tres funciones en las que las emociones nos pueden ayudar: en primer lugar, su función adaptativa, en la cual la emoción prepara al organismo para que este responda eficazmente a la situación interna o externa que padece, acercándolo o alejándolo de un objetivo determinado. En segundo lugar, la función social, en la que la expresión emocional y su reconocimiento son de gran importancia pues pueden facilitar las relaciones sociales o mantener la distancia en caso de hostilidad, evitando la confrontación. Y, por último, la capacidad que tienen las emociones para infundir energía a la acción que el sujeto se propone, infundiéndole dirección e intensidad a la conducta, en donde la emoción y la motivación se retroalimentan (Galindo, 2015, p.84). Así, podemos observar como el alumno tiene ante sí una poderosa herramienta, no fácil de domar llamada regulación emocional. A partir de esta nueva herramienta, el alumno tendrá que aprender a gestionar su flujo emocional

interno y externo para un sinfín de funciones: regularse internamente para superar el estrés antes de los ensayos y actuaciones, crear una comunicación más pura y de calidad con los compañeros y el público, aportar matices sutiles a la interpretación, no contaminar el personaje que le toque representar, ayudar a poner más énfasis en las acciones realizadas por el personaje, etc.

Creemos que la forma más efectiva que tendrá el alumno de acceder al control de la regulación emocional es acercándose a las emociones de una forma paulatina y sin miedo, pasando por diferentes ejercicios y propuestas vivenciales que comporten movimientos emocionales y trabajando para ser conscientes de los diferentes bloqueos que inhiben el correcto flujo de las emociones en nuestro cuerpo. El alumno tiene que aprender a vaciarse a sí mismo para poder dar paso a toda una nueva vivencia emocional. Cuantas más barreras seamos capaces de quitar más intenso será nuestro proceso de aprendizaje y mayores los resultados conseguidos.

#### **4.3.2. Casuística y recursos académicos en el primer curso de interpretación**

Son muchos los frentes que debe batallar el profesor de interpretación con cada nuevo grupo de alumnos que entran en el primer año de una escuela superior de arte dramático: la falta motivación, la poca cohesión del grupo, miedos personales y un largo etcétera. En este apartado comentaremos las vivencias, problemáticas y los posibles recursos a partir de nuestra experiencia y lo que han expuesto los diferentes alumnos que han participado en el trabajo empírico.

Un factor importante que observamos en los primeros días de clase es la distancia que existe entre el concepto que tienen los alumnos y el profesor respecto a lo que es el teatro y su oficio. Los alumnos llegan cargados de proyecciones, imágenes sobrevaloradas y prejuicios que el profesor deberá sacar a la luz en los primeros compases de la asignatura. El alumno debe ser consciente de las especificidades de la carrera que ha elegido estudiar, ya que en muchas ocasiones no se tiene una idea clara de lo que implica estudiar interpretación a un nivel profesional. Ciertamente los alumnos llegan con mucha ilusión y están abiertos a la enseñanza, pero pronto se darán cuenta que estaban sumidos en una realidad paralela, fantástica, en la cual no ven al teatro como lo que es: un oficio que demanda muchísimo esfuerzo. Una vez planteado el nuevo enfoque de lo que significa para el profesor el teatro y el camino a seguir en la asignatura de interpretación, aparecen las primeras reacciones en contra de este nuevo sistema. Como comenta algún alumno entrevistado, existe la sensación que hay gente en el curso que renuncia, que hay miedo a decidir si tirar para adelante o no al darse cuenta que el camino es tan diferente. En este punto el profesor demandará al grupo que haga un paso adelante en su voluntad de aprender el oficio de actor. Tendremos que luchar contra la pereza (que podría estar relacionada con el miedo); la pereza lo que quiere es que no te enfrentes a la dificultad, que no finalices tu trabajo; prefiere pasar a una tarea menos complicada, dejar de lado lo que nos cuesta. Mariona Ribas, psicóloga, en la entrevista realizada, nos explica que en esta generación de ninis no hay cultura del esfuerzo, a los alumnos les

falta disciplina. Deben saber que el camino es largo y que debes pasar por lugares que no les servirán en su futuro. No saben gestionar la frustración. Por tanto, a lo que realmente tiene que estar atento el profesor es a la reactivación de la motivación en el alumno. Está claro que cuando escogió esta carrera, recordemos, probablemente en contra de la opinión de sus padres, había algo en su interior que le empujaba íntimamente a ello. Y esta motivación vendrá, sobre todo, de la continua aprobación del profesor al ver los avances que se generan en el alumno. Pero no siempre es así, a veces deberemos utilizar la psicología inversa. Una alumna nos recuerda: “personalmente, a mí me funcionaba cuando el profesor se metía conmigo y me decía que no podía hacerlo. Yo me enfadaba, y para demostrar que él se equivocaba lo hacía con mucha más energía, sin pensar”.

Algo importante a lo que el profesor deberá dedicar un gran esfuerzo, a pesar de la dificultad y la diferencia de carácter de los alumnos, es a la creación de un espacio seguro, “como si estuviéramos en una habitación acolchada”- comenta un alumno-. Será primordial para que los alumnos se sientan libres de expresar desde su yo más íntimo, para que comience a abrir la coraza que ha creado y en la que se ha sentido seguro durante su vida. El profesor podrá jugar dos roles diferentes para conseguir sus objetivos: el de la autoridad, sabiendo poner límites, y el de la vinculación, acompañándolos empáticamente en el proceso.

Como hemos comentado extensamente, una característica general en la sociedad, y por ende en los alumnos, es la desconexión mente-cuerpo. Es francamente difícil encontrar algún alumno que desde el primer día de clase sepa escuchar su cuerpo y actuar consecuente y orgánicamente a partir de esta escucha. En la sociedad actual hemos sobrevalorado lo racional, Antonio Damasio (1995) nos lo recuerda incansablemente. Nos hemos obligado a encontrar una respuesta racional a todo lo que nos sucede sin tener en cuenta nuestras “razones” emocionales. Los alumnos de interpretación no son una excepción, han sido educados desde pautas intelectuales que ignoran los sentimientos, lo que provoca esta desconexión tan grande de lo que creemos que somos con nuestro cuerpo. Es como si nuestro cuerpo no nos perteneciese. Existen casos extremos en los que podemos observar mentes brillantes en cuerpos realmente torpes, el cuerpo sólo es utilizado para transportar la mente de un lugar a otro. El trabajo del profesor para recuperar la conexión perdida entre la persona y su cuerpo podrá ser muy variado. Hemos hablado de ello en profundidad, pero podríamos asegurar que cuanto antes se pueda activar el cuerpo del alumno, aunque sea sólo parcialmente, y el alumno sea consciente de esa activación, más corto será el camino hasta llegar a un contacto profundo con el cuerpo. Un gran miedo que se observa en el alumno es el no verse capaz de activar el cuerpo y la voz desde un lugar orgánico. Richards (2005) recuerda una anécdota en los laboratorios de Grotowski: “Intentó ayudarla a descubrir un resonador vocal más profundo. Después de que diversas estrategias, llegó incluso a agarrarla desde atrás por la zona de la ingle, sacudiéndola arriba y abajo. Creo que algunos estudiantes estaban impresionados por este método...” (p.29). Si la alumna de Grotowski descubre que en ella realmente existe un resonador

más profundo tendrá más alicientes para continuar su particular búsqueda del resonador en su cuerpo que si duda de que existe un resonador más profundo en ella.

Otro factor decisivo en el transcurso del aprendizaje actoral es el miedo que tienen los alumnos a enfrentarse a sí mismos, a sus barreras personales, a las máscaras sociales que se han ido construyendo paulatinamente y que, presuntamente, los protegen. Están acostumbrados a dar una imagen de ellos mismos y temen que las clases de interpretación puedan romper sus puntos de anclaje con el mundo. Tienen miedo al cambio y no ven, o no quieren ver, sus propias barreras. Tampoco se muestran abiertos al tener miedo a experimentar emociones desagradables. “Es muy común en el trabajo personal que nos identifiquemos solo con las partes agradables y deseemos desprendernos de las otras” (Fernández y Montero, 2011, p.117). El profesor alentará a los alumnos a experimentar todo tipo de experiencias y emociones permitiendo, al finalizar el ejercicio, verbalizar en grupo lo que se ha experimentado. Normalmente las sensaciones o miedos que se tienen antes de realizar el ejercicio nada tienen que ver con la experiencia que experimentan, mucho más placentera y liberadora. La construcción de este carácter personal, que tenemos miedo a destruir, la realizamos en función de lo que nos plantea la familia y la sociedad. El alumno cree que va a romper con la esencia con la que se ha estructurado, éste ha cambiado rasgos de su personalidad para agradar a sus padres o para no tener conflictos en su vida cotidiana. Sin darse cuenta el alumno está cargado de clichés, su comportamiento es esquematizado, estereotipado, juega a ser diferentes “yoes” que configuran su forma de ser y entran en pánico al creer que van a perder su propia identidad. “Rainer María Rilke señalaba: “Temo que, si me quitan mis demonios, se puedan morir mis ángeles” (Fernández y Montero, 2011, p.116). En un primer momento, los alumnos no pueden llegar a vislumbrar que los ejercicios de clase, el trabajo desde la emoción no cambia a las personas, sencillamente les aporta herramientas para tener un mayor control corporal, una mayor escucha propia y del entorno y una mejora en la propia regulación emocional. Una alumna en la entrevista comenta: “tenía miedo que me lo cambiasen todo, a no entender, que me lo rompiesen todo”. Algunos de los casos más difíciles que nos encontraremos sobre el miedo a perder la propia identidad serán aquellos alumnos que tengan un problema real con el ego. Como nos advierte Mariona Ribas, el ego es el carácter, es una forma de sobrevivir a las circunstancias que te tocó vivir. Es una armadura que se forja a partir de lo que tu familia espera de ti. El niño depende completamente de los padres y hace una entrega absoluta, capta de forma sutil lo que esperan de él, las proyecciones que hacen en él. A estos alumnos les cuesta hablar de sus necesidades, son prepotentes. El profesor debe recordarles que el actor debe estar al servicio del director, hay que recordarles que deben trabajar desde la humildad, que es lo contrario al ego. Desafortunadamente, en el fondo, son muy frágiles, son gente que se valora muy poco, se sienten muy exigidos. No han estado en contactado con la debilidad ni con la pena. Al tener que ser responsables dejan de ser niños, se convierten en adultos, y cuando vuelve a salir el niño sale enfadado. Son iracundos, se enfadan en desmedida ya que es su forma de tapar la pena. El profesor

en estos casos podrá acercarse a su problemática a partir de permitir un espacio en clase para que expresen la frustración, la pena que no han podido expresar siendo niños.

Una importante cuestión que se plantea a menudo en la enseñanza de la interpretación escénica es la conveniencia de la utilización por parte de los alumnos de los propios recuerdos y sus propias experiencias emocionales en los ejercicios expuestos en clase. Desde nuestra experiencia, no es, en absoluto, recomendable esta opción. Aunque sabemos que hay famosas escuelas interpretativas que sí se basan en la memoria-emotiva del actor. El profesor debe tener claro que la utilización de los propios recuerdos sólo nos puede conducir por terrenos pantanosos de muy difícil gestión en clase. La no utilización de las propias experiencias personales nos ayudará a que el alumno se lance sin miedo a vivir los ejercicios. Juan Carlos Corazza explica en una entrevista: “Sabendo que es ficción, tal vez uno puede vivir con más fuerza, arrojo y verdad que en su propia vida. Atreviéndose a ser más real, más libre, mejor persona... o muchísimo peor” (Fernández y Montero, 2011, p.118). El trabajo con las emociones en clase lo trataremos desde la delicadeza y utilizando los mecanismos que seamos realmente capaces de gestionar. Existe una primera reticencia general a trabajar con las emociones, lo que atribuimos a la timidez, a un pudor íntimo. Pero más tarde, según han confesado algunos alumnos, este pudor se convirtió en ganas de experimentar sensaciones nuevas. Nos cuenta una alumna: se nos caía la baba cuando trabajábamos las emociones, todos teníamos ganas de volver a vivir esa montaña rusa que te provocan.

Nos parece importante resaltar que en el proceso de aprendizaje hay un momento crucial en el cual el alumno cede finalmente a la experiencia sugerida por los ejercicios y dinámicas en clase sin pasar por su constante reflexión y valoración racional. Se lanza sin complejos a vivir plenamente el ejercicio. En propias palabras de los alumnos se trata de “romperse”, no tener recursos para disimular lo que se está viviendo en ese momento. Ese no entender es un paso importante en el avance del aprendizaje. Recordemos los típicos: “¡No pienses, hazlo!” O el “¡Deja de pensar y vívelo!”. Muy frecuentemente después de que el actor viva la experiencia de romperse, éste estalla en llanto sin saber por qué. Pero no es un llorar desde la tristeza, es un llorar desde el descubrimiento, la emoción emana sin prejuicios y, ese descubrimiento, sin duda será una de las bases de su futura profesión. Cuando estos momentos aparecen, a partir del constante trabajo y voluntad por parte del alumno, el profesor debería parar máquinas, dedicarle una mirada especial, explicar qué y como ha sucedido, debemos sembrar el campo para que nuevos momentos mágicos aparezcan en el futuro. Sólo si se entienden y se comparten abrimos la puerta a que los alumnos se atrevan a sentirse libres a experimentarlo nuevamente.

Otro tema sumamente importante es la individualización de las consignas que debe dar el profesor dependiendo de cómo responde cada alumno a los ejercicios planteados. Cada uno de estos ejercicios plantea nuevos retos a los estudiantes y éstos encuentran diferentes dificultades en



su ejecución, es allí donde el profesor debe utilizar cierta psicología y prestar atención en aportar pequeñas consignas individuales que les ayuden a progresar. Sobre este tema recordemos que subrayaba Grotowski: “no hay método, hay sólo lo que funciona y lo que no funciona en cada caso individual. Si una estrategia no funciona, no debemos aferrarnos beatamente a ella, sino que debemos cambiarla para encontrar algo que sí funcione” (Richards, 2005, p.151).

A menudo, puede aparecer un dilema en el profesor que está atento a la evolución de los alumnos en el momento en que algunos de esos alumnos empiecen a entender las consignas propuestas y haya un cambio importante en su descubrimiento de las posibilidades sensitivas del cuerpo y los que no hayan dado aún ese paso. En nuestros primeros años de docencia podemos caer en la trampa de querer “salvar” a todos los alumnos y retrasar la evolución natural de los que avanzan más rápido, pero creemos que esto es un error y lo necesario es seguir el programa establecido. Que haya personas que destaquen en el aprendizaje no tiene por qué ser malo, de hecho, puede ser un aliciente, un modelo a seguir para las personas más rezagadas.

Por último, hablemos de la frustración que viven casi todos los alumnos en las clases de interpretación como demuestran las diferentes entrevistas realizadas. Aclaremos, antes de nada, que el hecho de que los alumnos se puedan sentir frustrados no es en ningún caso malo. La frustración no es más que el camino a la madurez. Según Ribas, la frustración aparece cuando las cosas que realmente queremos o deseamos no son realmente como lo imaginábamos. El alumno desde esa frustración puede mostrarse contrario a las consignas del profesor y éste debe estar dispuesto a discutir, ya que cuando se permite a un alumno discutir está aprendiendo a pensar por sí mismo, está aprendiendo a separarse del profesor. Es muy importante discutir, discutir implica frustración, romper expectativas (yo pensaba, yo esperaba...), el alumno conecta con la humildad. Un alumno que madura es porque ha aprendido a frustrarse. De forma similar se expresa Richards (2005): “La persona que está aprendiendo llegará inevitablemente a momentos de fracaso. Estos “fracasos” son absolutamente esenciales; ya que es así como el aprendiz empieza a ver claramente de qué manera debe avanzar por el camino correcto” (p.18).

### **4.3.3. Los bloqueos**

Trabajaremos desde la idea que existen tres tipos de bloqueos: los mentales, los físicos y los emocionales. Aunque un mismo bloqueo puede ser combinación de ellos. Sobre los mentales, observamos en la clase de interpretación, de forma recurrente, la aparición de un tipo de alumno que es extremadamente cerebral. Lo necesita entender todo y, sin ese entendimiento previo, no se atreve a probar los ejercicios. Suele ser un alumno que se aburre en clase, viene de un sistema educativo que no ha evolucionado, con pautas educativas que no han cambiado y los profesores tampoco han evolucionado. Son capaces de crear un discurso muy coherente e inteligente, pero son perezosos ya que les faltó disciplina, no han vivido la cultura del esfuerzo. Meisner escribe: “¿Como

piensa un actor? No piensa, actúa.” (Meisner - Longwell, 2002, p. 61) Pero este tipo de alumno es incapaz de abandonar el razonamiento lógico y a partir de realizar los ejercicios mentalmente su cuerpo se estructura y no es nada orgánico. Los actores cerebrales no suelen entender las pautas emocionales. Y por supuesto, tampoco suelen estar mínimamente conectados a su cuerpo. Algunos ejercicios que funcionan en estos casos es, por ejemplo, hacerlos bailar sin una estructura, como si se volvieran locos, durante un largo periodo de tiempo mientras dicen el texto. Ese bailar sin estructura les obliga a no pensar, ya que si piensan el baile dejará de ser orgánico, y tampoco les permite relacionar el texto con ningún movimiento concreto, ya que el movimiento está constantemente cambiando. Otro posible ejercicio es moverse por el espacio agarrando al alumno de la cabeza con las dos manos, el alumno debe dejarse guiar por el profesor, éste cambiará de dirección y velocidad sin previo aviso con lo que evitará que el alumno tenga el control sobre su andar, el alumno se percata que le cuesta mucho no tener el control y puede ayudarle a ser más humilde al entender que eso mismo le pasa con la mayoría de ejercicios que se dan en clase. Otra forma de bloqueo mental es el miedo a romper una estructura de carácter. Augusto Boal avisa: “¿Dónde están los polis? Los polis están en la cabeza.” (Fernández y Montero, 2011, p.65) Estos miedos son estructurales, como hemos comentado en el apartado anterior, los alumnos están cargados de miedos: de perder su esencia como individuos, a cambiar y a partir de ese cambio que alguien deje de quererlos, a no reconocerse delante el espejo... Aunque los cambios fuesen positivos el miedo está ahí, tienen miedo a sentir.

Los bloqueos físicos empiezan a ser conscientes en el alumno a partir de la observación que se genera en los ejercicios destinados a despertar el cuerpo de un estado latente. El alumno, con ayuda del profesor, empieza a ser consciente de ciertas rigideces corporales, de formas de caminar poco gráciles, de partes de su cuerpo que están “cerrados” y un sinfín de bloqueos físicos más. Normalmente, salvo problemas genéticos o provocados por accidentes traumáticos, estos bloqueos físicos tienen un trasfondo cultural, social o personal, que si no se atiende como es debido serán cada vez más pronunciados con los años. Los bloqueos físicos y los bloqueos emocionales suelen estar relacionados, aunque puede haber bloqueos emocionales sin que haya un bloqueo físico aparente y viceversa. Un caso típico de bloqueo físico relacionado a un bloqueo emocional es tener el pecho hundido. Suele venir acompañado de unos hombros visiblemente adelantados y una actitud decaída. Estos alumnos suelen tener dificultad en la respiración (respiraciones pequeñas e invisibles) y anímicamente les cuesta mostrar alegría. Su bloqueo les hace ser más introspectivos y les cuesta abrirse a sus compañeros y a la experimentación. Se puede trabajar este bloqueo a partir de retrasar los hombros, elevar el pecho e intentar respirar hondo teniendo conciencia de que llenamos con aire un espacio que ha estado varios años cerrado. Otra posibilidad es tumbar al alumno en el suelo boca arriba y colocar una toalla o unas pelotas de goma en la parte alta de la espalda para abrir el pecho por su parte delantera (es importante manipular la parte baja de la espalda, hombros y cabeza para no desfigurar el cuerpo). Otro de los casos más frecuentes y visibles es la rigidez de hombros y cuello, sus motivos pueden ser posturales o emocionales:

demasiado tiempo sentados en una misma postura, abandono corporal, preocupaciones o situaciones no resueltas, etc. Sin duda este tipo de rigidez tiene una repercusión clara en la organicidad del cuerpo del futuro actor, al influir esa rigidez en las partes inferiores del cuerpo al inhibir enormemente la circulación energética entre cabeza y cuerpo. En el momento en que intentamos movilizar la zona afectada, por ejemplo, con sencillos movimientos circulares con los hombros o giros con el cuello, el alumno siente mucho dolor ya que la zona empezaba a estar anquilosada. Pero si además de ligeros movimientos intentamos ir más a la raíz de la tensión corporal, con la manipulación o tumbándose sobre pelotas de tenis, el dolor suele volverse insoportable y muchas veces el alumno empieza a llorar. Cuando esto ocurre recomendaremos al alumno la realización de diferentes tipos de estiramientos diarios que le ayuden a desbloquear la zona. Al cabo de las semanas, la liberación de hombros empieza a ser visible y permite al alumno respirar mejor, sentirse más presente y más confiado.

Cuando tratamos los bloqueos físicos, como los que hemos descrito y tantos otros, y el alumno empieza realmente a desbloquear la parte afectada, suelen aparecer síntomas emocionales que nos revelan una nueva información, aparece entonces lo que intenta esconder, proteger el bloqueo físico. Puede ser un enfado no admitido, un miedo inconsciente o cualquier otra emoción que no fue resuelta en su momento y ha quedado grabada en el cuerpo de la persona. Nuestro trabajo como pedagogos estará en reconocer todos los bloqueos físicos y emocionales que impiden el correcto aprendizaje de la asignatura. Algunos de estos bloqueos se podrán tratar en clase con sencillos ejercicios de respiración y movilización del área afectada, otros bloqueos deberán ser tratados por terapeutas especializados.

#### **4.3.4. Del cuerpo cotidiano al cuerpo extracotidiano**

En los primeros compases de la asignatura preguntamos a los alumnos por los motivos que le han hecho decidirse por el estudio de interpretación actoral. Algunas respuestas, sorprendentemente, no tienen nada que ver con el oficio teatral, te hacen entender que buscan una forma de autoaprendizaje, quieren conocerse mejor. De alguna forma, internamente, hay una noción de que el aprendizaje de las técnicas interpretativas, gracias a los recursos de gestión mental, física y emocional, ayudan a la persona a desenvolverse mejor personal y socialmente. Richards (2005) nos espeta: “Los ensayos no son únicamente la preparación del espectáculo, son, para el actor, un campo de descubrimiento sobre sí mismo, sobre sus capacidades y sobre las posibilidades de rebasar sus límites” (p.188). Ciertamente, a partir de la constante experimentación sobre procesos internos de diferentes personajes, propios o externos, llegamos a tener una importante solvencia emocional en todo tipo de situaciones. Liberarse de las resistencias que salen de un trabajo tiene una función sanadora y el teatro se basa en esta premisa. Según Stanislavki, “para salir correctamente a escena es preciso un conocimiento de la vida y de la relación que con ella se tiene”. (Knébel, 1996, p.73) El actor, a partir de todas las herramientas que va adquiriendo durante su

proceso profesional, llega a comprender los mecanismos inherentes a la vida en sociedad y esto, sin duda, puede tener un efecto positivo en su forma personal de relacionarse con el mundo. Otra facultad que encontramos en el actor es que en su aprendizaje del oficio ha ido superando los distintos bloqueos mentales, físicos y emocionales que le limitaban, eliminando algunas de las máscaras que condicionaban su forma de ser y entrando en un autoconocimiento personal.

#### **4.3.5. La gestión de los casos más difíciles**

Existen situaciones en clase en las que parece que se nos acaban los recursos académicos para que algunos alumnos puedan seguir la progresión del aprendizaje interpretativo. La constante aparición de los diferentes tipos de bloqueos mentales, físicos y emocionales, en algunos casos, hace que el alumno se cierre en banda a seguir luchando para conseguir pequeños avances que le permitan ver un posible camino. En estas ocasiones los particulares consejos que puede aportar el profesor al alumno afectado ya no tienen efecto y pueden llegar a ser contraproducentes. La primera receta que creemos puede ayudar en estos casos difíciles es verbalizar en grupo, al final de la clase, las dificultades que nos vamos encontrando. Explicar la visión del profesor sobre problema y compartirlo con los estudiantes, demandar su opinión y preguntar si alguno ha tenido alguna vez una experiencia similar a la que ahora se enfrenta el compañero. Normalmente aparecen diversas versiones de momentos en los que alguien se ha sentido igual que el otro y, esas confesiones de los compañeros de clase, ayudan a relativizar el problema. En otras ocasiones el alumno entra en un bucle emocional del que le cuesta salir por sí mismo. Empieza a llorar desconsoladamente, grita o intenta huir de clase lleno de ira. En estos casos el profesor debe tener las herramientas necesarias para contenerlos. Recordando lo que nos explica Ribas, debemos tener en cuenta que esa forma de actuación es característica de la adolescencia, y que muchos de los alumnos entre los 18 y los 25 años están en una adolescencia tardía. El profesor, que representa la autoridad, pero también el compañero que guía, debe saber gestionar todas estas situaciones, desde la imposición de límites y la creación de vínculo en el que el alumno se sienta seguro. Si no hay límites, hay descontrol; si no hay confianza, el alumno no se entrega. También resultan de vital importancia las tutorías individuales, las cuales permiten al alumno abrirse con más facilidad al profesor al no verse expuesto a las opiniones de los demás compañeros. El alumno, frecuentemente, siente vergüenza de airear un tema personal que puede haber detrás de una dificultad. En la tutoría, muy probablemente, el alumno llegue desorientado, desalentado, posiblemente furioso; estaremos atentos al lugar emocional con el que se nos presentará y le ayudaremos a verbalizar todo lo que siente para eliminar esos filtros emocionales lo más rápidamente posible. Lo que realmente nos interesa es que el alumno se dé cuenta que detrás de la dificultad que tiene se esconde, seguramente, un miedo que no le permite abrirse en clase tanto como se le exige.

Si el centro académico dispusiera de recursos suficientes, podría plantearse la opción de tener un refuerzo psicológico en las clases de interpretación. Alguien profesional capaz de generar

empatía con los alumnos y capaz de ofrecer herramientas terapéuticas para avanzar más rápido hacia la consecución de ese ansiado cuerpo-mente libre de bloqueos, capaz de generar una respuesta orgánica en el futuro actor. Desgraciadamente esta opción creemos que no será viable, al menos, en los próximos años, con lo cual deberemos plantearnos cuáles deben ser las mínimas herramientas psicológicas que el profesor debería de disponer. En primer lugar, el profesor de interpretación debería saber leer las dificultades de los alumnos no a través de sus palabras, ya que como sabemos pueden mentir, sino a través de sus acciones. En segundo lugar, el profesor debería formular parte del aprendizaje desde la perspectiva del alumno. No diciéndole lo que le falta por descubrir, sino permitiendo que lo descubra por sí solo. En tercer lugar, el profesor debería plantearse la posibilidad de implementar sus recursos académicos con algunas estrategias provenientes de alguna terapia, como la Gestalt o PNL (Programación Neurolingüística) para poder reforzar la motivación del alumno y saber lidiar con las emociones inhibitorias que aparecen en el transcurso del aprendizaje.

## 5.- Conclusiones

Desde una perspectiva teórica, a partir de la relectura de dos grandes maestros del teatro del siglo XX, Stanislavski y Grotowski, y las aportaciones del profesor en neurología emocional Antonio Damasio, dibujamos un marco en el cual podemos observar, por una parte, la complejidad y singularidad de las necesidades psicofísicas que requiere la profesión actoral y, por otra, la disyuntiva histórica existente en los humanos entre racionalidad y sentimiento que nos ha llevado a creer que ambas cosas necesitaban ser consideradas por separado. Según nuestra forma de entender la interpretación escénica, el actor necesita recuperar la esencia orgánica, esa unión entre mente y cuerpo como instrumento, debe hacer un proceso de “desaprendizaje” en el cual tiene que saber estar en disposición de escuchar cada pequeño cambio en el ambiente, en su compañero y en su cuerpo para reaccionar de una forma libre, sin prejuicios. Debe conseguir tener un cuerpo flexible, completamente abierto a las ganas de experimentar con las necesidades que surgirán en la creación de cada nuevo personaje. El alumno que empieza sus estudios de interpretación deberá estar dispuesto a trabajar intensamente, desde la voluntad, en la consecución de este objetivo. Éste será un largo camino en el que irán apareciendo, además de las dificultades características concretas de la profesión, múltiples bloqueos mentales, físicos y/o emocionales que se tendrán que resolver de forma efectiva. Creemos que el profesor de interpretación dispone de pocos recursos profesionales para gestionar los diversos problemas que individualmente el alumno trae en su mochila personal. Aportar posibles pautas de trabajo al profesor de interpretación para la gestión emocional del futuro actor en clase es uno de nuestros máximos objetivos.

Como hemos podido observar, existe una gran dificultad en la interpretación de las emociones, tanto Stanislavski como Grotowski se basan en el método de las acciones físicas para llegar a ellas, creen que el actor tiene que estar absolutamente centrado en la realización de un minucioso guión de acciones en el que permitirá la aparición de la emoción, nunca forzarla. Para ello el actor debe tener un gran entrenamiento psicofísico que le permita acceder a la emoción que nos exige el personaje y saberlo exteriorizar sin filtros ni falsedades. La fórmula que planteamos para ese entrenamiento psicofísico es el acercamiento gradual del alumno a las emociones a partir de ejercicios que claramente aporten vivencias emocionales y estando atentos a los diferentes bloqueos que puedan aparecer proporcionando soluciones eficaces e imaginativas para poder superarlos. Consideramos que la manera más eficaz de solucionar un bloqueo será, en primer lugar, evidenciar que ese bloqueo existe acercándonos a ese bloqueo desde diferentes perspectivas y ejercicios, intentando averiguar su intensidad y la reacción del alumno al hacer visible su dificultad. Conviene sacar el problema a la superficie, poner al alumno en contacto con la realidad sin cavar en las interioridades personales. Dependiendo de las características del bloqueo deberemos cambiar la pauta: la respiración consciente, movilizar la zona afectada, romper los esquemas mentales de los alumnos, compartir el problema con el grupo, algunos sencillos consejos terapéuticos, las tutorías individuales, etc. El profesor tendría que tener múltiples recursos para

acceder a la problemática del alumno de forma prácticamente individualizada, cada estudiante tiene sus propias problemáticas y su propio carácter y eso hace que debemos acercarnos a él desde diferentes flancos y estrategias.

Las diferentes herramientas que el alumno de interpretación va adquiriendo a través de su aprendizaje, y especialmente la gestión emocional, le permiten deconstruir sus pautas de comportamiento pasando de un cuerpo cotidiano a un cuerpo extracotidiano. Se efectúa un descubrimiento personal sobre sus capacidades y sus límites, llegando a comprender mejor los mecanismos inherentes de la vida personal y social. El alumno aprende a escuchar mejor todo lo que le rodea (lo propio y su entorno), aprende a reaccionar de forma orgánica teniendo presente sus emociones, se vuelve empático y vuelve a saber expresar sin limitaciones como cuando era niño, pero desde una conciencia nueva más abierta y franca. El alumno cambia de actitud, se compromete más con lo que le rodea, se implica activamente en aquello que le mueve interiormente. Todo ello se consigue a partir del máximo rigor académico demandando al alumno que exprese su potencial a través de un compromiso firme con lo que será su nueva profesión. La perfecta combinación entre diferentes factores que se deberían dar en clase harán posible este gran cambio en los alumnos. Estos factores deberían ser: la eficacia de los ejercicios expuestos, los múltiples recursos que pueda aportar el profesor a las diferentes problemáticas suscitadas, la verdadera implicación del alumno en el aprendizaje y la generación de un ambiente grupal en el que el alumno se sienta protegido.

## 6.- Bibliografía

- Damasio, A. (1995). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Planeta.
- Fernández, M. L., Montero, I. (2011). *El teatro como oportunidad. Un enfoque del teatro terapéutico desde la Gestalt y otras corrientes humanísticas*. Barcelona: Ridgen Edit
- Fons, M. (2008). *Fundamentos científicos del proceso creativo del actor: perspectivas de estudio* (Tesis de doctorado inédita) (pp 442-539). Universitat de les Illes Balears, Balears.
- Galindo Marín, D. (2015). *Inteligencia emocional y personalidad de los alumnos de arte dramático: ¿qué los define como actores y directores?* (Tesis de doctorado). Universidad de Murcia, Murcia. Repositorio digital.
- Grotowski, J. (1974). *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo veintiuno.
- Grotowski, J. (1970). *Teatro laboratorio*. Barcelona: Tusquets Editor.
- Knébel, M. O.(1991). *Poética de la pedagogía teatral*. México: Siglo veintiuno.
- Knébel, M.O. (1996). *El último Stanislavski*. Madrid: Fundamentos.
- Meisner, S., Longwell, D. (2002). *Sobre la actuación*. Madrid: La avispa.
- O'Connor, J., Seymour, J. (1990). *Introducción a la PNL*. Barcelona: Urano.
- Richards, T. (2005). *Trabajar con Grotowski sobre las acciones físicas*. Barcelona:Alba Editorial.
- Segura, M., Arcas, M. (2010) *Educación de las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Stanislavski, K. (1975). *La construcción del personaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Stanislavski, K. (2003). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. Barcelona: Alba.
- Toporkov, V. (2008). *Stanislavski in rehearsal*. London: A & C Black Publishers Ltd.
- Vázquez Bandín, C. (2008). *Buscando las palabras para decir. Reflexiones sobre la teoría y la práctica de la Terapia Gestalt*. Madrid: Libros de CTP.



## **7.- Anexos**

### **7.1. Trabajo empírico**

Preguntas realizadas a los alumnos que han terminado la asignatura de interpretación I en la ESADIB en los años 2015, 2016, 2017 y 2018. Han intervenido un total de ocho personas, la mitad varones y la otra mitad mujeres, con edades comprendidas entre los 18 y los 42 años.

#### **1- ¿Fuiste consciente del cambio realizado entre un tipo de interpretación y otra?**

-Creo que sí, no sé exactamente que cambió, pero no iba igual a clases. Antes iba con el miedo de ¿qué me harán hacer? Pero un día empecé a llorar y el profesor me iba diciendo: ¡No estás abierta, no estás abierta! Yo lo intentaba pero sólo lloraba, pero no me rendí. Mi actitud cambió al estar dispuesta a ir a clase sin entenderlo todo.

-El cambio llegó a partir de romperme varias veces. No entendía por qué pero me puse a llorar unas cuantas veces. Al empezar a normalizarlo noté que había una energía que quería salir. Romperse para mí es no tener herramientas para disimular lo que me estaba pasando. Empecé a ser un canal abierto, hasta ese momento creía que la interpretación era hacer cosas, y en ese momento me sucedía algo no querido, había un torrente emocional que salía sin querer.

-En mi caso fue un dejarse sentir, una relajación... Llegó un momento en que me deje ir, sin pensar. No me planteaba nada. Yo antes trabajaba con el "como si"...

- Sí, mi manera de interpretar era muy externa, no implicaba tanto los sentimientos, tampoco me implicaba yo misma completamente. Lo hacía todo muy pequeño.

-La verdad es que la interpretación que he aprendido en clase no tiene nada que ver con la que he hecho antes. Cuando empezamos a utilizar el tipo de interpretación que hacíamos en clase noté que estaba haciendo teatro por primera vez.

-Durante las clases de la asignatura de interpretación fue cuando empecé a entender que el teatro debe ser de verdad, y no algo impuesto; lo demás era "falso teatro", "teatro antiguo", "no tenía verdad". El canal de las emociones era el medio por el que se hacía efectivo el teatro a partir de mi descubrimiento. Empecé a ser consciente de la importancia de sentir de verdad lo que se estaba produciendo en el escenario, lejos de aquella idea preconcebida de que yo tenía al principio. A partir de estas clases, me tuve que enfrentar a la "dureza" de las emociones, a hacer y no "representar".

-Noté un cambio cuando iba pasando el tiempo, ya que cuando empecé las clases de interpretación no era consciente de nada. Notaba que era duro, sólo eso, pero poco a poco, empecé entender, de manera mental, el funcionamiento de mi cuerpo, mejor dicho, como debía usar los motores concretos para poder estar en escena, en la situación, con los compañeros y con el público.

## **2- ¿Qué ejercicio, premisa, factor provocó ese cambio?**

-Sobre todo el hecho de recibir un NO por parte del profesor. El profesor de interpretación me daba miedo incluso antes de conocerlo. Venía contaminada por lo que otros alumnos nos habían contado. Y recuerdo un día en que trabajábamos la mirada con el compañero y el profesor vino y me machacó numerosas veces con un ¡No, no va por ahí! Debes abrirte. Mi problema con la mirada era que quería estar en todo, y eso no puede ser. Mis barreras se fueron a la mierda.. Otro ejercicio era el de “0 a 10” con cada emoción. Te permite respirar cada nivel.

-Tenía fe en el modo de enseñanza. Confiaba en la metodología y el profesor. Tenía voluntad. Siempre preguntaba cómo puedo mejorar. Para mi un ejercicio clave fue el de las colchonetas: salir de la contención a la que me sometían otros compañeros diciendo el texto. También el de verbalizar el subtexto. El “0 a 10” con la emoción del miedo con luces apagadas. El de las “minas” es muy heavy. (El ejercicio de las minas es ir de un lado del aula al otro con los ojos cerrados. En el aula hay repartidos unos zapatos que representan minas y los que tocan un zapato mueren)

-Para mi, los ejercicios de la mirada. Abrirse a los demás y conectar conmigo mismo. También ayudó lo que el profesor nos demandaba y yo luchaba para llegar allí. Los ejercicios físicos, a partir del cuerpo llegar a la emoción. Recuerdo también el ejercicio de cerrar los ojos y estar inducidos por el profesor a experimentar sensaciones.

-Sobre todo, los momentos en los que se nos dejaba unos minutos para concentrarnos y para entrar en situación después de darnos las premisas. También los ejercicios donde el profesor nos hacía tumbar en el suelo, cerrar los ojos e identificar los colores los que cada uno de ellos era un estado que se movía por las diferentes partes del cuerpo.

-Un ejercicio que me hizo ver el cambio fue una improvisación en la que debíamos reaccionar al encuentro de una persona conocida.

-La verdad es que el cambio entre las diferentes maneras de interpretar fue marcado por el tipo de correcciones que me hacía el profesor al hacer algunos ejercicios. De repente, me daba cuenta que la gente se situaba en algún estado emocional con mucha verdad. Era un tanto chocante

el hecho de ver cómo la gente pasaba a ser una persona conectada a una emoción del todo orgánica y que no parecía "impuesta". Muchos fueron los ejercicios que nos hizo hacer el profesor para poder conseguir estos estados a los que me estoy refiriendo. Me vienen a la memoria, a modo de ejemplo, el día que nos hizo situar a un par de nosotros frente al espejo y nos hacía observar quiénes éramos, quien teníamos delante del espejo, si verdaderamente nos reconocíamos. Este ejercicio fue uno de los decisivos para poder entender el cambio de modo de interpretar, y sobre todo nos dejó algunas lagunas emocionales y muchos interrogantes en el aire. Recuerdo también que constantemente la premisa era "¿cuál es el motor?", "¿cómo sientes tú lo que dices?". Se trataba, pues, de entender que teníamos que conectar con la emoción, y que esta conexión debía ser del todo orgánica. Era curioso cómo la gente pasaba de la risa al llanto en cuestión de segundos. Y parecía que este era el verdadero motor, cuando nacía desde el centro. Otro de los ejercicios que también me hizo ver que era necesario un cambio en relación a mi "teatro de mentira" fue los momentos en que yo estaba recitando el texto de un personaje y el profesor se acercaba y me daba ligeros toques en el estómago, con la mera intención de despertar el estado emocional.

-Unos ejercicios o juegos que hacíamos a veces era el juego del pañuelo o el "un, dos, tres, patito inglés", con ellos trabajábamos la disponibilidad, estar atentos, con el cuerpo en alerta, en escucha. También cuando estábamos haciendo una escena, nos recomendaba que fuéramos hasta el final con la emoción que sentíamos, como personaje, sin miedo, simplemente vivirlo, aunque nos equivocásemos. Otra premisa que nos ayudaba era sustituir una frase por otra, un subtexto, una frase mental que nos guiaba con el objetivo real del personaje.

### **3- ¿Cuales son los cambios concretos que se han generado en ti para mejorar la interpretación?**

- La escucha, una escucha pasiva... Antes tenía escucha desde la tensión. No querer controlar lo que deben decir los demás... Ahora dejo que me sorprenda lo que me dirá el compañero. Antes quería tenerlo todo controlado.

-Ya no mecanizo tanto los movimientos. Ahora noto que tengo una base. Saber por qué decimos el texto. La gestión emocional vivida en primero nos ayuda a no tener miedo a reproducir emociones fuertes.

-Parece una tontería pero el permitirme actuar de espaldas. Como el sentimiento ahora aparece sin buscarlo. Actuar desde la verdad.

-Lo que mejor me ha ido para mejorar mi interpretación es soltarme y "jugar". A partir de ahí empecé a ser más consciente de lo que hacía y tener una "madurez" interpretativa que antes no tenía.

-Mi actitud, la implicación, la activación del centro, no encerrarme tanto en mí misma, abrirme más y dejarme llevar.

-He cambiado mucho mi forma de concebir el teatro, antes hacía cosas todo el tiempo. Al principio me costó cambiar de chip y no me salía nada, pero decidí olvidar lo que había aprendido y empezar de nuevo. A partir de ese momento empecé a escucharme y darme más tiempo a mí misma, empecé a no exagerar tanto.

-En primer lugar, empecé a estar en escena, a habitar la emoción dentro de la escena. Ahora entiendo que el teatro no se piensa, se hace. Mi tendencia a pasar por el cerebro todas las acciones creo que ha disminuido o, al menos, ahora soy consciente cuando no se trata de una interpretación orgánica. Otro de los cambios sufridos ha sido rebajar la rigidez corporal. Al principio, tenía una tendencia exagerada a depositar la tensión en el pecho y esto producía una imagen de mí muy tensa y poco orgánica. Era como si tuviera las emociones bloqueadas, situación de la que se derivaban las falsas acciones que yo llevaba a cabo sobre el escenario.

-Un cambio importante que he notado ha sido la seguridad de saber leer un personaje, cómo interpretarlo sin prejuicios. Antes, tenía miedo de mi manera de interpretar, sentía que no era suficientemente buena, y que los otros eran mejores. Cuando salía a hacer un ejercicio la primera vez lo daba todo, y cuando tenía que volver a salir cada vez lo hacía de forma más tímida. Simplemente siento que debemos explorar las posibilidades emocionales sin miedo, sin pensar ni juzgar.

#### **4-¿Cuales han sido los estados emocionales por los que has pasado? ¿Frustración, rabia, tristeza, alegría?**

-Sentí presión. Quería ser la mejor y notaba que debía estirar al grupo. El alumno quiere responder al profesor y quiere estar al nivel que éste le marca. O lo odian o lo admiran. Nos frustramos al principio pero queremos complacerle.

-Frustración, por no saber como, probar y no, probar y no... Importante no tener miedo al vacío. Algunos compañeros no son capaces de aceptar que hay otra forma de hacer teatro. No querían cambiar el paradigma para no tener que enfrentarse a ellos mismos. Frustración personal en ver que hay gente que lo entiende y ellos no.

-Felicidad cuando entiendes, cuando empiezas a ir por el camino correcto. Aunque hay frustración al ver que el camino no se acaba.

-Sobre todo he pasado por la frustración: por ejemplo, cuando un ejercicio no me salía, o cuando no conseguía entender lo que me intentaban explicar. Pero tengo que decir que esto no me hizo decaer en ningún momento, sino que me motivaba a seguir para conseguirlo.

-Muchos. Desde el miedo al ridículo o la preocupación de no hacerlo como debía ser y estar más pendiente de entenderlo, hasta la indignación de no conseguirlo o no ser suficiente, pensar que ya lo entendía y descubrir que no me lo había planteado correctamente. Llegar a pensar que no podía hacerlo y finalmente la tranquilidad de dejarme llevar, pasármelo bien y entender que era eso lo que me haría mejorar.

-Desmotivación. Hasta que un día decidí ponerme las pilas y aprender. Alegría al ver que mejoraba.

-Han sido muchos los estados emocionales por los que he transitado. Para empezar, empecé a sentir frustración cada vez que tenía que salir a hacer algún ejercicio concreto. El mundo que me había construido se derrumbaba y lo tenía que volver a construir con las nuevas herramientas y los nuevos recursos que se me ofrecían.

-Para ser sincera, al principio y casi todo el curso, mis estados emocionales eran negativos; tristeza, frustración y enfado conmigo misma o con el profesor. Al principio de la asignatura no me sentía segura de mí misma, no me veía capaz de realizar ningún papel. Me cuestionaba continuamente, pero poco a poco conseguía pequeños logros que me hacían sentir que era posible que hubiera algo de talento en mí e intentaba recordar esa sensación para poder seguir adelante con mi progreso actoral y así poder evitar los errores cometidos.

**5- ¿Qué factores inciden más, según tu criterio, en la mejora de la interpretación: los ejercicios expuestos, la implicación del alumno, la capacidad del profesor, ambiente generado en clase, otros?**

-Todos juntos. Incluso la suerte de que te toque un grupo u otro. La voluntad de progresar de cada uno. No todos estábamos en la misma disposición. A mi me ayudó mucho también ver a una compañera trabajar, quería llegar a hacer lo que ella experimentaba. Era mi referente. Darnos tiempo para entender lo que estás haciendo, normalmente te han inculcado en el “ritmo, ritmo”.

-Priorizaría las ganas propias. En segundo lugar el grupo, que esté unido e implicado en querer aprender. El aprendizaje es individual pero también colectivo. Es muy difícil que tu llegues a la meta sin que los otros te acompañen. Los demás te aportan tanto que sin ellos no aprendes.

-Creo que en realidad es un conjunto de todos los factores que mencionas. Esto lo descubrí cuando cambiamos de profesor. Se notó mucho que no era lo mismo, y si no hubiera sido por el refuerzo y el apoyo de los compañeros, aquello no hubiera podido flotar de ninguna de las maneras.

-Todos estos factores juntos son lo que mejoran la interpretación. Si los alumnos van a clase con buena actitud el ambiente será bueno y gracias a las capacidades del profesor se harán unos ejercicios que serán muy útiles para la mejora del alumno, el cual debe implicarse al cien por cien y trabajar incansablemente.

-Personalmente creo que la implicación de uno mismo es la base de todo, ya que si no hay implicación y ganas no se puede aprender. Después, la capacidad del profesor para enseñar y el ambiente de clase. Cuando había un ambiente tóxico se notaba mucho y influía mucho en el trabajo conjunto.

-En mi opinión, es la conjunción de todos los factores mencionados. Pero creo necesario decir que, en la construcción de los cimientos interpretativos, la implicación del profesor y la variedad de las herramientas metodológicas utilizadas es esencial.

-Los factores que inciden más son el conjunto de ejercicios que has realizado a lo largo del curso, en el fondo tienen como objetivo aspectos concretos como la proyección de la voz, la canalización del estado, tener una buena imagen sensorial para poder entrar en estado sin recurrir a recuerdos personales; control del cuerpo, no hacer movimientos parasitarios, ya que menos es más. La implicación del alumno también es importante. El profesor debe ser un guía que debe saber que está tratando con personas, y cada persona tiene su limitación o "handicap", y los debe tratar con respeto. Y finalmente, el ambiente grupal afecta a la hora de poder crear un proyecto artístico, pero hay que ser profesional y saber trabajar en equipo.

## **7.2. Entrevista con Mariona Ribas. Psicóloga especialista en Gestalt.**

B: Los alumnos demasiado mentales sólo entienden las pautas cerebralmente.

M: Esta es una generación nini, no tienen motivaciones. El sistema educativo no ha evolucionado, como tampoco lo han hecho las pautas educativas ni los profesores. Los libros de texto no están al día, están manipulados. Los jóvenes hoy son muy inteligentes y se aburren tremendamente. Tienen muchísima información. Parecen seguros, se creen los reyes del mambo. Son capaces de crear un discurso muy inteligente. Son chicos que no han encontrado su camino porque el camino no está bien construido. No hay cultura del esfuerzo. Les falta disciplina. Deben conocer que el camino es largo y que deben pasar por lugares que no les servirán en su futuro. No saben gestionar la frustración porque sus padres, que vienen de un bienestar, no han puesto límites claros. No hay valentía. Si no tienen el talento necesario para hacer algo, hay que decírselo. No pueden vivir engañados. Han crecido desde lo fácil, desde tenerlo todo. Pocos nos, poca frustración. No se comprometen, no se mojan. No tienen sentido del riesgo. La violencia del joven hacia el adulto está muy vinculado con esto. Cuando el adulto finalmente le impone un no les sale muchísima agresividad. Son una generación que ha crecido sin un referente de adultos. Los chicos hablan entre ellos desde el whatsapp. No hay contacto con los adultos y se ha perdido la forma de comunicación intergeneracional. No ha habido pautas de comportamiento. Están muy perdidos y es por la falta de límites claros.

B: ¿Qué pasa con los que se lo toman todo de forma personal?

M: Debes contenerlos. De hecho es lo habitual en la adolescencia, y esta edad es adolescencia tardía. El hecho es que son muy inteligentes pero no saben gestionar las emociones. Entran en un bucle que el profesor debe saber gestionar. Tu representas la autoridad. El profesor es autoridad (límites) y padre (acompañarlos). Vinculación y límites. Si no hay confianza, no se entregan. Se debe crear un ambiente propicio para la seguridad.

B: El profesor debe hacerse responsable.

M: Esto es básico. Se necesita un clima propicio.

B: Hablemos del ego.

M: Vivimos en una época narcisista. La edad también tiene mucho que ver. El grupo ayuda mucho, el hecho de ver que lo que les pasa también le pasa a los demás, les reconforta. Se relajan y pueden encontrar mejor la humildad. El ego es el carácter. Es una forma de sobrevivir a las circunstancias que te tocó vivir. Es una armadura que se forja a partir de lo que tu familia espera de ti. Me explico:

El niño depende completamente de los padres y hace una entrega absoluta, capta de forma sutil lo que esperan de él, las proyecciones que hacen en él (...) Ellos no te cuentan, no hablan de sus necesidades, no pedirán ayuda... Generación prepotente y narcisista. El profesor debe recordarle que el actor debe estar al servicio del director. Hay en el fondo un tema de humildad que es lo contrario al ego. Son gente que se valora muy poco, se sienten muy exigidos, son super frágiles. No han contactado con la debilidad, son iracundos, se enfadan en desmedida ya que es su forma de tapar la pena. (En su casa no se podían permitir tener pena, ya sea porque en su casa sus padres no sabían gestionarla, o había uno de los padres depresivos y no cabía más pena en esa casa.) El narcisista es el niño que ha tenido que ser muy responsable. Al tener que ser responsables dejan de ser niños, se convierten en adultos, y cuando vuelve a salir el niño sale enfadado. La ira es un asumir que no pueden más. Es la historia de Supermán. Son los salvadores, los que sus madres se apoyaron en ellos, los que asumirán el rol salvador de sus compañeros sentimentales, de sus hijos... Dejarlos estar tiernos, dejarlos estar tristes, ya que todos somos niños frágiles... Les cuesta asumir que ellos también tienen necesidades, un abrazo...

Un problema importante es que los jóvenes son muy lúcidos y les dan tres vueltas en lo intelectual a sus padres. Pero eso no tiene que ser una barrera para que el padre pueda seguir poniendo límites. El padre sigue siendo padre y debe ganar la batalla emocional. Se debe encontrar un espacio, unos temas de los que hablar en los cuales los dos estén capacitados, el joven ya encontrará en otros adultos la posibilidad de hablar de los temas (políticos, sociales) que no pueden ser compartidos con los padres. No estás obligado a que te guste todo de tu padre. El narcisista fue el sacrificado. Tiene secretos de familia que no puede revelar. Cuenta la historia desde un lugar falsificado, embellecido. A veces el narcisista puede pensar: yo lo decidí, pero un chaval no decide este tipo de cosas, no viene a la vida a sacrificarse y a sufrir, viene a disfrutar.

No hay maduración sin frustración. Un chico que madura es porque ha aprendido a frustrarse. Hay muchos padres que tienen miedo a discutir. El profesor debe estar dispuesto a discutir. Cuando un chico discute con sus padres está pidiendo dónde está el límite de su amor, está valorando de si cuando discute le vas a seguir queriendo, está aprendiendo a pensar por sí mismo, está aprendiendo a separarse de ti. Es muy importante discutir, es la llave. Discutir implica frustración, romper expectativas (yo pensaba, yo esperaba...) Conectas con la humildad. Cuando dicen *no lo entiendo*, no es un no entender lógico, es un no entender del cuerpo. Hay que hacerles ir abriendo las puertas y ventanas emocionales que por supervivencia el alumno cerró.

B: ¿Debe el teatro acercarse y beber de la psicología así como parte de la psicología terapéutica ha bebido del teatro? ¿Nos conviene hacer este camino inverso?

M: Yo me he especializado en Gestalt y la Gestalt viene precisamente del contacto que tuvo Perls con el mundo del teatro. Él unió el mundo del teatro, el mundo de la espiritualidad, el mundo del



psicoanálisis... y se dio cuenta dentro el mundo de las terapias faltaba el reconocimiento del cuerpo, la conexión con las emociones. Se trabaja lo obvio. Se confronta lo obvio. Los cuatro preceptos de la Gestalt son: 1) Vive aquí, ahora. Vive el presente. No irse ni al pasado que es depresión ni al futuro que es ansiedad. Se irá viendo el pasado y el futuro pero desde nuestro presente. 2) Contactar con las emociones. Ten presente las emociones que aparecen mientras revives las causas de tu bloqueo. (Ej. Contar un abuso sexual riendo. Están absolutamente desconectados) ¿Qué hay detrás de un gesto? Repetir la risa o el gesto múltiples veces hasta que aparece la emoción real. 3) Expresar lo que siente el terapeuta, ser el espejo del paciente.

No es lo mismo estar triste que decir que estás triste. En el momento en que lo dices se hace real.

No hemos tenido permiso para expresar... Debemos darle permiso al alumno para que sienta.

Diferenciar la imaginación (muy conveniente) a la actuación (conducta). Ejemplo: Ganas de arrancarle los ojos a la madre.