

TAICHÍ, JUDO Y AIKIDO,
TRILOGÍA MARCIAL PARA LA
FORMACIÓN CORPORAL DEL
ACTOR CONTEMPORÁNEO.
UNA PROPUESTA
METODOLÓGICA Y
DIDÁCTICA DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE

Armando Collazos Vidal



Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: Armando Collazos Vidal

ISBN: 978-84-1306-862-6

URI: <http://hdl.handle.net/10481/68572>



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Facultad de Bellas Artes

Programa de Doctorado en Historia y Arte

TESIS DOCTORAL

TAICHÍ, JUDO Y AIKIDO, TRILOGÍA MARCIAL

PARA LA FORMACIÓN CORPORAL DEL ACTOR CONTEMPORÁNEO.

UNA PROPUESTA METODOLÓGICA Y DIDÁCTICA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Armando Collazos Vidal

Licenciado en Arte Dramático, Máster en Danza y Artes del Movimiento

Dr. Rafael Peralbo Cano

Dr. Jesús Montoya Herrera

Directores de Tesis

Granada, diciembre de 2020

*Qué comedia tan buena sería este mundo si uno
no tuviera un papel que representar en él.*

Denis Diderot

Los del kabuki son unas personas extraordinarias [...] el actor de kabuki posee una recámara donde se entrena, pero cuando sale a escena lleva consigo varias cosas que ya conoce. Sabe que es un Samurái, qué es el honor, el deber, la venganza de sangre, etc. [...] Conoce todo esto y echa mano de su técnica de manera que el público entiende de que habla, que representa; no es el sentido de la forma sino el sentido del contenido.

Meyerhold

GRATITUDES INFINITAS A:

Angelita mi compañera de viaje, por su paciencia y comprensión, por su existencia, por su presencia, por alentando y ayudando a aterrizar mis sueños.
Brian Stowe un duende que habita a mi alrededor por su amistad y por encantarme como siempre, aunque nunca lo ha sabido.

Michelle Lassere mi Sensei de aikido por su firmeza, incisiva, impertinente, dulce pero crucial en cada momento a la vez...

Daniel Azcarate maestro de taichichuan por su constancia, entrega y pasión marcial.

Liu Qing Xun experto Sifu, por revelar los secretos desde una dimensión mayor.

Antonio Torres apasionado judoka, por su conocimiento de marciales ortodoxos y compartirme que me enseñó.

Ana María Gómez otrora mi alumna y hoy mi amiga por su confianza al respaldar la realidad.

Maritza López De la Roche, por iniciar un nuevo proyecto siendo decana de la FAI y por seguir adelante después de dejar de serlo.

Isabel Martínez, por su generosa disposición a poner orden en medio del caos.

Manuel Silva, por sus rigurosas enseñanzas, sus comentarios, acertadas recomendaciones y sus provocaciones.

María Alexandra Lemos, por su compromiso en la extracción de los datos que sirvieron para el análisis de este estudio.

Jorge Bolaños, por su imperturbabilidad, creatividad y responsabilidad en la toma y edición de las fotografías destinadas para el documento.

Eder Montaña por su proactiva participación como modelo y partenaire en la mayoría de las imágenes.

Encarnación Cazorla, la adorable Encarni, por su hermandad y amorosa disposición brindándome su hogar en la apacible Granada, lugar donde cocinamos y reímos, mientras redactaba muchos de los apartes de esta tesis.

Los integrantes del Colectivo Voces del Cuerpo: Rosee Mary Wallis, Eder Montaña, Natali Montes, Vicky González, Alexandra Lemos, Camilo Mutis, Jeffry Aedo, Ernesto Hoyos, Walter Calvo, Alejandro Ovalle y Alejandra Grisales por haberme regalado un alma y una percepción nueva del teatro con su versión de "Como se salvó Wang- Fô" y por ser cómplices de esa emancipación artística con el "El vuelo de la alondra".

Mis directores de tesis: Rafael Peralbo por acompañarme a esculpir esta aventura académica y Jesús Montoya por su pragmatismo y diligencia.

Francisco Giménez, por su claridad inicial que desenredo el hilo procedimental de esta investigación.

María del Carmen Hidalgo, Maricarmen, por su mano justo al empezar.

Isabel Soler, por guiarme hacia la pregunta que está por enunciarse.

A los demás profesores de la Universidad del Valle que intervinieron de una u otra manera en el desarrollo de este doctorado.

Cada uno de los estudiantes de la cohorte de ingreso al segundo semestre de 2018 de la Licenciatura en Artes de la Universidad del Valle, por su disposición y apoyo al servirme de Conejillos de Indias para el desarrollo de mi investigación.

A mis compañeros de doctorado, por su apoyo y respeto a la diversidad de sus saberes.

La Universidad del Valle, mi apoyo y disposición a facilitarme las condiciones pecuniarias para el desarrollo de mi crecimiento como andragogo e investigador. La Universidad de Granada, por ampararme y respaldarme. La Asociación Universitaria Iberoamericana, por concederme esa generosa beca para el desarrollo de mi doctorado.

El Dojo Udegi, ese lugar del despertar que me permitió crecer. Laura Cuesta, por su disposición y apoyo en la redacción final de este documento.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 1 | 12 |
| INTRODUCCIÓN, PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN | 12 |
| 1. Introducción, Problema y Justificación | 12 |
| 1.1 Introducción | 12 |
| 1.2 Planteamiento del problema | 16 |
| 1.3 Justificación | 17 |
| | |
| CAPÍTULO 2 | 19 |
| MARCO TEÓRICO | 19 |
| 2. Marco teórico | 19 |
| 2.1 Referente a lo escénico | 19 |
| 2.1.1 Contexto general | 19 |
| 2.1.2 Los orígenes | 21 |
| 2.1.3 Formación corporal del actor contemporáneo .. | 23 |
| 2.1.4 Paradigmas que devienen de la cultura teatral oriental e inciden en Occidente | 26 |
| 2.1.4.1 Oriente permea el pensamiento vanguardista teatral europeo del siglo XX..... | 28 |
| 2.1.4.2 El actor oriental, un cuerpo codificado | 43 |
| 2.1.4.3 Oriente da luces sobre la dualidad occidental mente-cuerpo..... | 45 |

| | |
|--|--|
| 2.1.5 El entrenamiento corporal d | |
| 2.1.5.1 Definición | |
| 2.1.5.2 ¿Qué se entiende por <i>trainin</i> | |
| 2.1.5.3 Objetivo del entrenamiento | |
| 2.1.6 Conceptos que consolidar | |
| 2.1.6.1 Movimiento significativo. F | |
| 2.1.6.2 Psicotécnica. Konstantín S | |
| 2.1.6.3 Relación. Adolphe Appia .. | |
| 2.1.6.4 Sentimientos. Émile Jaque | |
| 2.1.6.5 Imaginativa. Edward Gordo | |
| 2.1.6.6 Maestría corporal. Vsévol | |
| Meyerhold | |
| 2.1.6.7 Colectivismo. Jacques Cor | |
| 2.1.6.8 Comprensión analítica del | |
| von Laban | |
| 2.1.6.9 La ritualidad. Antoine Mar | |
| 2.1.6.10 Movimiento dramático. É | |
| 2.1.6.11 Poética del movimiento. v | |
| 2.1.6.12 La estructura. Jerzy Mari | |
| 2.1.6.13 El <i>bios</i> . Eugenio Barba ... | |
| 2.2 Artes marciales, circunstancias y | |
| 2.2.1 Oriente actual | |
| 2.2.2 Fenómeno particular del pra | |
| generalidad occidental | |

| | |
|---|-----------|
| 2.2.3 Actividad competitiva marcial: intereses globalizantes de la empresa deportiva | 75 |
| 2.2.4 Las artes marciales del Lejano Oriente, de la guerra a la paz | 79 |
| 2.3 El taichí, intuición mística condensada en la teoría del Tao | 80 |
| 2.3.1 Yin y Yang, expresión del Tao | 81 |
| 2.4 Judo, el gentil arte de ceder para vivir..... | 83 |
| 2.5 Aikido, un arte para la paz, evolución absoluta de las artes marciales | 85 |
| 2.6 Las artes marciales vinculadas a lo escénico | 88 |
| 2.7 Antecedentes próximos del empleo de las artes marciales en procesos escénicos..... | 90 |
| 2.7.1 Referentes en Colombia y Latinoamérica | 91 |
| 2.7.2 Referentes en Estados Unidos y Canadá | 93 |
| 2.7.3 Referentes en Europa y Asia..... | 95 |
| CAPÍTULO 3 | 98 |
| OBJETIVOS | 98 |
| 3. Objetivos | 98 |
| 3.1 Objetivo general..... | 98 |
| 3.2 Objetivos específicos | 98 |
| CAPÍTULO 4 | 99 |
| MARCO METODOLÓGICO | 99 |

| | |
|---|-----------|
| 4. Marco metodológico..... | 99 |
| 4.1 Preguntas de investigación | 99 |
| 4.1.1 Pregunta principal | 99 |
| 4.1.2 Preguntas complementarias | 99 |
| 4.2 Metodología de la investigación..... | 99 |
| 4.2.1 Enfoque | 99 |
| 4.2.2 Diseño | 99 |
| 4.2.3 Alcance o nivel | 99 |
| 4.2.4 Tipo de análisis | 99 |
| 4.2.5 Delimitación del caso | 99 |
| 4.2.6 El contexto | 99 |
| 4.2.7 Categorías de análisis | 99 |
| 4.2.7.1 El Bios | 99 |
| 4.2.7.2 La Psiquis | 99 |
| 4.2.7.3 Lo Físico | 99 |
| 4.2.7.4 Lo Metodológico | 99 |
| 4.2.8 Instrumentos de recolección | 99 |
| 4.2.8.1 La bitácora..... | 99 |
| 4.2.8.2 El cuestionario..... | 99 |
| 4.2.8.3 La entrevista semiestructu..... | 99 |
| 4.2.8.4 La observación participante..... | 99 |
| 4.2.8.5 El examen físico | 99 |
| CAPÍTULO 5 | 99 |
| DIDÁCTICA, MODELOS DE APRENDI..... | 99 |

| | |
|--|------------|
| APLICADOS Y CONTENIDOS..... | 118 |
| 5. Didáctica, modelos de aprendizaje, recursos aplicados y contenidos | 118 |
| 5.1 Didáctica..... | 118 |
| 5.2 Modelo teórico | 120 |
| 5.2.1 Modelo de aprendizaje significativo | 122 |
| 5.2.2 Modelo de aprendizaje motor | 123 |
| 5.2.3 Modelo característico de las artes marciales... .. | 124 |
| 5.3 Iniciativas escénicas provenientes del taichí, del judo y del aikido..... | 126 |
| 5.3.1 <i>Taichí</i> , del movimiento a la acción. Daniel Mróz..... | 127 |
| 5.3.2 <i>Judo</i> , generador de un estado pre-escénico. Milaney Ching..... | 130 |
| 5.3.3 <i>Aikido</i> , sistema didáctico para la actuación. Álvaro Martínez | 134 |
| 5.4 Contenidos del <i>taichí</i>, del <i>judo</i> y del <i>aikido</i> aplicados como <i>training</i> corporal a estudiantes de primer año de la Licenciatura en Arte Dramático de la Universidad del Valle..... | 141 |
| 5.4.1 <i>Taichí</i> | 141 |
| 5.4.1.1 La respiración..... | 142 |
| 5.4.1.2 <i>Chikung, Zhan-Zhuang</i> | 143 |
| 5.4.1.3 Forma simplificada de 24 movimientos estilo <i>Yang</i> | 145 |

| | |
|---|--|
| 5.4.1.4 <i>Tui Shou</i> | |
| 5.4.2 <i>Judo</i> | |
| 5.4.2.1 <i>Ukemis</i> | |
| 5.4.2.2 <i>Tashi waza</i> | |
| 5.4.3 <i>Aikido</i> | |
| 5.4.3.1 <i>Ukemis</i> | |
| 5.4.3.2 <i>Kamae</i> (postura de base) | |
| 5.4.3.3 <i>Ma-ai</i> (distancia) | |
| 5.4.3.4 <i>Tai no shintai o tai sabaki</i> (del cuerpo) | |
| 5.4.3.5 <i>Timing</i> (instante) | |
| 5.4.3.6 <i>Nage-Waza</i> (técnicas de pro | |

| | |
|---------------------------------------|--|
| CAPÍTULO 6 | RESULTADOS Y ANÁLISIS |
| 6. Resultados y análisis | 6.1 Resultados..... |
| | 6.1.1 Modelo teórico resultante ... |
| | 6.1.1.1 Factores endógenos |
| | 6.1.1.2 Factores ambientales |
| | 6.1.1.3 Factores exógenos..... |
| | 6.1.1.4 Etapas del modelo teórico |
| | 6.1.1.5 Influencia constructivista . |
| | 6.1.2 Componentes técnicos y for |
| | 6.1.2.1 Provenientes del <i>taichí</i> |

| | |
|--|-----|
| 6.1.2.2 Provenientes del <i>judo</i> | 187 |
| 6.1.2.3 Provenientes del <i>aikido</i> | 187 |
| 6.1.3 Fases de la didáctica | 188 |
| 6.1.3.1 Fase uno | 189 |
| 6.1.3.1.1 <i>Chikung</i> | 189 |
| 6.1.3.1.2 <i>Taichí</i> | 190 |
| 6.1.3.1.3 <i>Judo</i> | 192 |
| 6.1.3.2 Fase dos | 193 |
| 6.1.3.2.1 <i>Taichí</i> | 193 |
| 6.1.3.2.2 <i>Judo</i> | 194 |
| 6.1.3.3 Fase tres | 195 |
| 6.1.3.3.1 <i>Tui-shou</i> | 195 |
| 6.1.3.3.2 <i>Judo</i> | 196 |
| 6.1.3.3.3 <i>Aikido</i> | 197 |
| 6.1.3.4 Fase cuatro..... | 198 |
| 6.1.3.4.1 <i>Judo</i> | 198 |
| 6.1.3.4.2 <i>Aikido</i> | 201 |
| 6.1.4 Aplicación de la didáctica en ejercicios escénicos..... | 201 |
| 6.1.4.1 Emisión de textos desde la quietud..... | 202 |
| 6.1.4.1.1 <i>Wu-chi</i> , estado de lo absoluto (cortar con el karma) | 202 |
| 6.1.4.1.2 Abrazando el árbol | 203 |
| 6.1.4.1.3 Sosteniendo el universo..... | 204 |
| 6.1.4.1.5 Sujetarse la barriga | 205 |

| | |
|---|--|
| 6.1.4.2 Partitura o encadenamiento..... | |
| 6.1.4.3 Combate o Lucha Escénica..... | |
| 6.1.4.4 El <i>gag</i> físico | |
| 6.1.5 Efecto de la didáctica en los escénicos..... | |
| 6.1.5.1 En lo Bio..... | |
| 6.1.5.2 En lo Psico..... | |
| 6.1.5.3 En lo Físico | |

6.2 Análisis

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, ESCOLLOS DEL ESTUDIO.....

7. Discusión, conclusiones, escollos del estudio

7.1 Discusión.....

| | |
|--|--|
| 7.1.1 Contraste de resultados con el estudio escogido..... | |
| 7.1.2 Evaluación del método utilizado..... | |
| 7.1.3 Verificación de la hipótesis de la investigación..... | |

7.2 Conclusiones.....

| | |
|---|--|
| 7.2.1 Derivadas del planteamiento del estudio..... | |
| 7.2.2 Derivadas del marco teórico..... | |
| 7.2.3 Derivadas de la metodología utilizada..... | |
| 7.2.4 Derivadas de la didáctica | |

| | |
|---|------------|
| 7.3 Escollos | 240 |
| 7.4 Prospectiva del estudio | 242 |
| ANEXOS | 243 |
| DOCUMENTOS | 243 |
| ANEXO 1- ENCUESTA PILOTO..... | 244 |
| ANEXO 2 - ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO..... | 245 |
| ANEXO 3 - FORMATO VALORACIÓN FISIOTERAPEUTICA..... | 246 |
| ANEXO 4 - PRIMERA ENCUESTA..... | 247 |
| ANEXO 5 - SEGUNDA ENCUESTA..... | 248 |
| ANEXO 6 - TERCERA ENCUESTA..... | 249 |
| ANEXO 7 - CUARTA ENCUESTA | 250 |
| ANEXO 8 - ENTREVISTA | 251 |
| ANEXO 9 - ENTREVISTA A PATRICIA ASCHIERI | 251 |
| FUENTES DOCUMENTALES..... | 255 |
| 8. Bibliografía..... | 255 |

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN, PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

1. Introducción, Problema y Justificación

Resumen del capítulo

En este capítulo, al mismo tiempo que se presenta el documento, se ofrece una perspectiva general del contexto y de la justificación que guía el estudio.

En la introducción se exponen las razones que han llevado a través del tiempo para enfrentar con fuerza el problema que aquí se consigna, todo ello en relación con la experiencia previa y el estrecho contacto con las condiciones que posibilitaron la propuesta en el marco de la investigación.

Seguidamente se presenta el planteamiento del problema que da origen al diseño de este estudio.

Y, finalmente se exponen los fundamentos teóricos y las explicaciones que justifican la realización del estudio.

1.1 Introducción

Esta Tesis Doctoral corresponde a una investigación de praxis metódica en donde se han usado como metodología una serie de recursos psicofísicos provenientes de las artes marciales orientales, el *taichí* de origen chino y el *karate* de origen japonés, las cuales se han aplicado en la formación corporal del actor en formación: como herramienta de pedagogía teatral y tema cardinal de esta investigación.

Dicho camino se remonta a los primeros años de práctica marcial y más tarde a su aplicación en procesos didácticos que abarcaron lo deportivo, lo recreativo y lo artístico y que fueron desarrollados por casi cuatro décadas en diferentes instituciones de educación media y superior de la ciudad de Cali-Colombia. Estos procesos posibilitaron la clasificación, adaptación, sistematización y puesta a prueba de dinámicas corporales con estudiantes en diferentes etapas de desarrollo y desde diversos enfoques y orientaciones. Sin duda, su mayor desarrollo se evidencia a partir de 1996 cuando esas dinámicas empiezan a ser aplicadas como contenidos programáticos de los diferentes niveles del Taller de Movimiento, asignatura propia del programa académico de la Licenciatura en Arte Dramático de la Universidad del Valle en Cali.

En un comienzo, por ser un conocimiento empírico este hacer no tuvo influencia de ninguna directriz teórica ni de ninguna metodología en particular proveniente del ámbito de lo escénico, surgió como una intuición pedagógica apoyada en el principio de que el movimiento es el mismo en cualquier campo y que lo que lo transforma es su aplicación específica. Para estar en correspondencia con la realidad escénica, esta premisa fue comprobada y validada años más tarde a través de la práctica.

De este modo, aquella intuición se logró ubicar, entender y explicar en el contexto de un amplio marco teórico el cual incluye un buen número de creadores escénicos de finales de siglo XIX

y principios del siglo XX, la mayoría principalmente a las Vanguardias Teatrales. Estas coincidencias, divergencias y explicaciones conducen a una aplicación claramente orientada a las necesidades corporales del artista escénico.

Cabe mencionar que esa intuición tiene una correspondencia con el avance personal del autor en su encuentro con maestros que influyeron en la evolución de una mirada de lo escénico aterrizada, en el sentido de romper con los esquemas y estereotipados que incentivan por la realidad y que nada tienen que ver con la esencia las artes marciales.

Unido a la experiencia pedagógica adquirida al obtener el título de Licenciado en Arte Dramático de la Universidad del Valle en el año 2001 es apenas en estos años la conciencia académica e investigativa que se adquiere con los años, conciencia que se acrecienta sustancialmente durante el período transcurrido entre 2014 y 2015 destinado a cursar el Máster en Arte Dramático y Movimiento, máster que por aquella época se cursó en la Universidad Católica de Murcia en España. La experiencia de esta cualificación trajo como consecuencia la necesidad de robustecer un haber teórico que se nutre de procesos de investigación como el que

De este modo, a partir del año 2017 y con la experiencia previa del máster referido comienza la proyección de la investigación que hoy se expresa en esta tesis doctoral, investigación que ocurre en el contexto de la Educación Superior Universitaria de enseñanza artística, particularmente en el de la Licenciatura en Arte Dramático de la Universidad del Valle en Cali-Colombia, donde como profesor Titular nombrado para el área de Cuerpo y Movimiento se asume la investigación en cuestión.

La profundización y aplicación de dinámicas basadas en las tres artes marciales orientales referidas, demandó precisar y demostrar su pertinencia. Todo ello en relación con lo propuesto por los creadores escénicos ya aludidos, quienes sin duda marcaron un derrotero en la forma de orientar procesos pedagógicos, investigativos y de creación en el ámbito de lo escénico durante todo el siglo XX, con el atenuante que de lo que va corrido del siglo XXI muchos de ellos continúan vigentes y siguen siendo referentes indiscutibles.

Un aspecto relevante que se refrenda en varios de estos importantes reformadores es el hecho que de alguna manera sus propuestas fueron permeadas e influenciadas por una visión orientalista derivada de la adopción de sistemas propios del saber milenario de ese continente, ya sea desde géneros escénicos específicos, o a partir de procedimientos afines que nutren este tipo de prácticas. Las artes marciales están identificadas como uno de esos sistemas representativos de los

cuales se ha echado mano.

A sabiendas de que la mayoría de los estudios se basan en incontables estudios sobre temas relacionados con lo escénico, desde aspectos generales hasta aspectos particulares, uno de los retos fue encontrar un espacio que posibilitase plantear otros temas que admitiesen verificar la pertinencia de la investigación. Un primer diagnóstico permitió identificar temas relacionados con las artes marciales orientales en procedimientos de investigación, pero al mismo tiempo detectar la ausencia de registros sistematizados sobre el tema.

Unido a lo anterior, y si bien es cierto que las artes marciales han sido tratadas por otras ciencias, la investigación en arte es un aspecto aun sin agotar. En el desarrollo de las respuestas se tuvo también en cuenta la importancia de cada una de esas artes marciales y el legado no solo a partir de su género sino también a los que las han heredado y a los que han contribuido a su conocimiento, desarrollo y difusión.

Con la certeza de que las disciplinas de investigación biopsicofísica de los estudios de artes marciales son consideradas y expuestas en corpus de investigación, sin duda el resultado de consistentes estudios respaldados por la capacidad didáctica y artística de los

parte de esta pesquisa se encaminó hacia la búsqueda de las relaciones existentes entre las artes marciales mencionadas con esas teorías.

Es así como el planteamiento de esta didáctica de enseñanza-aprendizaje a través del *taichí*, del *judo* y del *aikido* (Figura 1), está fundamentado en un juicioso estudio teórico que exigió ordenar el pensamiento en función de la hermenéutica de las fuentes consultadas y que unido al análisis de las distintas dinámicas puestas a prueba y del conocimiento que se tiene sobre ellas dan cuerpo a la propuesta. El documento está compuesto por siete (7) capítulos, el primer capítulo contiene la introducción, el problema de investigación y su justificación; el segundo capítulo se ocupa de la revisión de los principales referentes teóricos y conceptuales que sustentan la investigación a partir de literatura especializada, de investigaciones previas y de los antecedentes existentes; en el tercer capítulo se registran los objetivos propuestos que sirven además de guía para



Figura 1. Ejemplos de *taichí*, de *judo* y de *aikido*.
Tomadas respectivamente de <http://www.taichipadova.it/wp-content/uploads/2016/05/taichipadova-1.jpg>,
http://www.japanesesymbolsofpresence.com/images/images/phocagallery/historicke-fotografie/KYUZO-MIFUNE/thumbs/phoca_thumb_1_kyuzo-mifune.jpg

el análisis de los datos recolectados y para buscar dentro de ellos respuestas a las preguntas planteadas en el estudio; el cuarto capítulo corresponde a los referentes metodológicos en los que se soporta la investigación, las preguntas de investigación que sirven para orientar el análisis de los datos recolectados y el sustento epistemológico del diseño de investigación; el quinto capítulo trata acerca de la didáctica, de los modelos de aprendizaje, de las diferentes iniciativas escénicas y de los contenidos que sirven para la intervención; el sexto capítulo atañe a los resultados obtenidos en el estudio de caso producto de la estrategia diseñada, donde se expone también el análisis respectivo con el fin de indicar las razones de dichos resultados; y el séptimo y último capítulo contiene la discusión, las conclusiones, los escollos o dificultades presentadas y la prospectiva del estudio.

1.2 Planteamiento del problema

En el contexto actual de la educación teatral en el ámbito particular del Departamento de Artes Escénicas de la Universidad del Valle en Cali-Colombia, lugar donde tiene ocurrencia esta investigación, ha pasado un poco más de veinte años de la implementación de un modo de enseñanza que empieza a dar señales de agotamiento, tal vez por ceñirse a normas y principios demasiado ortodoxos se hace evidente que dicho modo ya no

se adapta a la realidad de los jóvenes no propiamente por los contenidos traídos, la mayoría siguen siendo pertinentes, sino por el modo de enseñanza que los ha acompañado, que se encuentra demasiado incrustada. Su metodología evaluativa empleada, por lo general no prioriza habilidades externas que no favorecen de la comprensión conceptual desarrollada en cada una de las áreas de conocimiento, la participación de ellos en dicha evaluación no hace a hacer agua.

Por hacer parte de ese contexto actual del Movimiento de esa Unidad Académica, se direcciona el entrenamiento corporal de la Licenciatura en Arte Dramático no es suficiente. En ese sentido, esta investigación busca desarrollar una didáctica de enseñanza-aprendizaje de artes marciales orientales, el *taichí*, el *judo*, de manera como se ha de implementar en el contexto actual.

Las artes marciales en general son técnicas de combate instruidas por generaciones, ellas materializan el problema de la práctica misma implicando sin embargo el pensamiento espiritual; el resultado: un cuerpo en movimiento y pensamiento racional y da paso a una

extrapolable a lo corporal. Su objetivo fundamental es propiciar un equilibrado desarrollo físico, mental y emocional de los practicantes, sin duda, el aspecto que ha interesado a Occidente y la razón por la cual han sido adoptadas como técnicas parateatrales de entrenamiento y preparación corporal del actor contemporáneo.

En las escuelas de formación en arte dramático es recurrente, al lado de otros sistemas y técnicas de entrenamiento corporal, el uso de ellas. En esta investigación se identificaron algunas que de manera tangencial se implementan, es por esto por lo que en la problemática de este estudio se plantea la necesidad del diseño de una didáctica que usa como insumo las artes marciales específicamente referidas, para responder a las exigencias de la formación corporal del estudiante de arte dramático de este tiempo.

Por otro lado, si bien es cierto que la temática de las artes marciales ha sido tratada por ciencias como las del deporte, la antropología y la sociología entre otras, el asunto específico que atañe a la relación de ellas con el arte es un campo que aún está por explorar. "En efecto, son escasos los estudios que se han realizado sobre ellas hasta la fecha desde las ciencias sociales, y mucho más desde la antropología. Por ello consideramos que se trata de objeto de estudio sobre el que todavía debemos de cimentar las teorías antropológicas, ampliando el número de trabajos etnográficos" (Martínez, 2011:21-23).

Hay que reiterar que las artes marciales orientales son un método diseñado para el combate, son técnicas y ejercicios didácticos de enseñanza-aprendizaje, que se han utilizado usadas en la formación corporal del actor y del estudiante dramático, con el atenuante de que con el tiempo se han precisado que ayudan al futuro desempeño del actor o actrices.

1.3 Justificación

Diversas son las evidencias del uso de las artes marciales orientales en procedimientos pedagógicos en el campo de lo pedagógico como en la creación, pero escasos los registros que hagan alusión al entrenamiento corporal del actor de arte dramático a través de ellas, lo que nos obliga a precisarlas y ofrecerlas a través de esta investigación.

Por medio de las artes marciales orientales el actor dramático acceden a dinámicas predefinidas de entrenamiento, con un contenido ritualizado y tácito. Como ellas exigen una presencia física (psicofísica), la capacidad de concentración y reflejada en su desempeño escénico. La metodología didáctica característica posibilita al actor dramático acceder y confiar poco a poco

y a fortalecerse no solo en ese aspecto, además en lo mental y en lo espiritual. Todo ello en relación con sus propias vivencias (biopsicofísica), siendo esto, lo que posteriormente los guie en sus procesos creativos e interpretativos y lo que igualmente les permita actuar desde su esencia para comprometerse e involucrarse, como seres que hacen parte del devenir evolutivo (metafísica)¹.

Sumado a lo anterior, ofrecer a los estudiantes de arte dramático una didáctica basada en artes marciales orientales, disciplinas que por su origen obedecen a sistemas reglados, les proporciona de algún modo una estructura que los acerca sistémicamente a sus colegas orientales, retornándoles esa condición primigenia. “Un teatro puede, [...], abrirse a las experiencias de otros teatros no para mezclar maneras distintas de hacer espectáculos, sino para buscar principios similares a partir de los cuales transmitir sus propias experiencias. En este caso la apertura a la diferencia no significa necesariamente caer en sincretismo y confusión de lenguajes” (Barba, E. & Savarese, N. 1990:19). El arte del actor y las artes marciales son disciplinas que comparten elementos comunes, por tal motivo se hace necesario ajustarlas en el marco de una reflexión crítica que genere nuevo conocimiento, en este caso, expresado en una

propuesta didáctica fundamentada en

En aras de una profunda transición de abordar la enseñanza al interior de las Escénicas de la Universidad del Valle respecta al Área de Cuerpo y Movimiento una didáctica basada en el *taichí*, el *jiu jitsu* demandan la vinculación puntual de una complementaria imposible de desligarse se antoja oportuna.

¹ _Metafísica entendida como parte de la filosofía que trata del ser, de sus principios, de sus propiedades y de sus causas primeras.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2. Marco teórico

Resumen del capítulo

El fin de este capítulo es revisar los conceptos conceptuales que sustentan esta investigación, a partir de la literatura especializada, de investigaciones y antecedentes existentes.

2.1 Referente a lo escénico

2.1.1 Contexto general

Retrospectivamente y a grandes rasgos, la idea clásica de cosmos homogéneo y la del pensamiento, ésta se extiende a la medieval expresada en la voluntad divina. El conocimiento remite al precepto que quiere decir que el entendimiento del mundo podía darse a través del mundo, puesto que a una voluntad de orden superior; si se de estructuras uniformes, eso conllevaría a remitiéndose irremediablemente al otro. El orden se rompe modificando la relación con el mundo, dando paso a la teoría del cosmos como el problema del mundo como algo separado.

mente humana, una especie de disección epistémica. De esta manera, esa época de la historia hereda a la cultura de Occidente la separación mente-cuerpo y permite entender cómo ese lastre dicotómico ocupó a los reformadores del teatro de comienzos del siglo XX.

En Occidente, desde finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, imperaba un teatro inclinado hacia lo psicológico, ligado al texto y por ende disciplinado rigurosamente a la palabra, todo lo relacionado con el ejercicio del quehacer escénico se resolvía desde la misma literatura dramática existente, mientras el cuerpo del actor permanecía ajeno a cualquier tipo de proceso. Es por esto por lo que el remitirse al cuerpo para de ahí mismo resolver, por ejemplo, lo intrínseco a una puesta en escena, no se hacía necesario por el mismo hecho de no ser considerado. En consecuencia, el actor occidental había dejado de lado cualquier tipo de inquietud acerca de cómo asumir su corporalidad para el desempeño de su oficio.

En correspondencia cronológica y como reacción a esa situación emerge toda una generación preocupada e interesada en devolverle al cuerpo el protagonismo perdido a través de la historia, esto propicia que ese cuerpo empiece a ser concebido como vehículo de transformación, adquiriendo así un nuevo valor para el arte de la escena. Ese interés progresivo se hace evidente a través de la producción que se expresa en un amplio acervo teórico y que corresponde a un considerable número de iniciativas

de distintos creadores escénicos donde es la búsqueda y consolidación de su formación del actor, lo que da paso a estudios y laboratorios desde donde innovadoras metodologías y estos que son aplicados como apoyo y complemento conceptual y puestos además al servicio de la sustentación de procesos de creación documentado ampliamente y que da un sentido de abordaje del trabajo del actor en primer plano. Algunas de estas corrientes incluso a concebir el movimiento del cuerpo como ciencia específica que adquiere significado otorgándole autonomía creadora.

De esta manera los creadores en el siglo XX se dan a la tarea de rescatar y referenciar épocas anteriores, es por ello que se dirigen hacia los orígenes mismos de las formas antiguas y tradicionales (Figura 2.1). “Los teatros que surgieron en el novecientos mirando no a los nuevos medios de expresión de los nuevos tiempos, sino, más bien mirando a la historia: al teatro de esencia ritual y a formas de teatro antiguas como la comedia del teatro tradicional oriental” (Ruiz, 2000)



Figura 2.1 Comedia del arte.

Tomada de <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Fse1.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3D0IP.5W2xL00HmG7D4s5KYnnCPQHaDu%26pid%3DApi&f=1>

El interés en el teatro tradicional oriental se fundamenta en la existencia de métodos codificados de interpretación para el actor, esa pesquisa pone al descubierto una amplia gama de técnicas corporales arraigadas y que subyacen en esa misma tradición teatral, lo que garantiza una estricta formación en relación con el entrenamiento corporal para la escena, ya que ello proporciona un cuerpo orgánico y disciplinado.

2.1.2 Los orígenes

El fenómeno denominado “drama”, “teatro”, y/o “performance”, sucede en todos los pueblos del mundo y desde fechas tan antiguas como los historiadores, antropólogos

y arqueólogos han podido precisar que el bailar, cantar, llevar máscaras, otros humanos, animales o entes en historias, actualizar el tiempo 1 en esos lugares y/o tiempos extraordinarios o ensayos, son coexistentes a la (Richard, 1998:68).

Si bien cada vez que se habla de como un fenómeno para ser observado colectivo remite a la Grecia antigua, no su verdadero origen se encuentra en ar ritos que se sustentan en la import comunicación para las relaciones socia “El estudio de las manifestaciones de ritos, los mitos y los símbolos propo particular, que permite a la concie paradójicas” y procurar una verdadera conversión del buscador” (Schwarz, 20

En el religioso por ejemplo se o movimiento y la comunicación gestua y era frecuente el uso de máscaras co estados de ánimo o definir roles; esa t pues permitía definir los rasgos caracte la colectividad.

“El teatro, como institución soci

tendencias artísticas y de la conciencia colectiva de un pueblo y, por lo tanto, tiene que favorecer su reconocimiento. En esta calidad (un elemento de ritualidad, si se quiere) consiste la profunda esencia del teatro. La potencia y el simbolismo de la máscara asegura al teatro algunos efectos alucinatorios que actúan sobre la conciencia del público” (Adedeji, 1986) (en Mangolini, 2009:77). (Figura 2.2)



Figura 2.2 Máscara balinesa.

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse1.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3DOIP.5W2xL00HmG7D4s5KYnnCPQHaDu%26pid%3DApi&f=1>

Un segundo ejemplo lo constituye los ritos de caza en donde el hombre primitivo imitaba y reproducía la conducta de los animales, esta dinámica admitió una evolución determinante para entender el origen de la figura del actor, pues del rito se pasó al mito, y la función del que oficiaba, en el primero como brujo, se transforma luego a la de actor.



Figura 2.3 El Chamán

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse1.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3DOIP.uZ5pd7b67c9vk2naT1Zf>

En estas rudimentarias ceremonias el público participa, no hay, por tanto, actores y espectadores participantes en la acción ritual. [...] Un elemento que destaca del resto, la del chamán, es el del hombre medicina, que tiene un vínculo con el mundo que podría considerarse como el primer “sacerdote” (Gómez, 2013:7)(Figura 2.3)

Lo anterior admite inferir con certeza que el rito remite invariablemente al movimiento, al canto, a la música y a la danza. Este acontecimiento presente, se constituye en el tema nuclear del rito donde van dirigidos los resultados que

2.1.3 Formación corporal del actor contemporáneo

En la actualidad y por lo general, los planes de estudio de las escuelas de formación actoral en todo el mundo ofrecen una serie de actividades físicas variopintas que sin lugar a duda aportan en ese proceso, es por ello por lo que se puede encontrar desde disciplinas corporales escénicas propiamente dichas como por ejemplo: el Mimo Corporal Dramático creado por Étienne Decroux el cual se constituye en un verdadero arte del movimiento dramático; el Análisis del Movimiento en relación al espacio propuesto por Rudolph von Laban; la Danza Butho, creada por Kazuo Ohno y Tatsumi Hijikata como expresión de un nuevo cuerpo a partir de la postguerra (Figura 2.4); la Danza Contemporánea surgida a finales del siglo XIX como reacción a las estrictas formas clásicas y como una expresión más libre del cuerpo; la Danza de Carácter expresión de formas dancarias tradicionales; el Contact Improvisación creado por el bailarín estadounidense Steve Paxton fusionando conocimientos en Danza Moderna con técnicas de *aikido* y *taichí* y basado, como su nombre lo indica, en la improvisación a partir de puntos de contacto como generadores de movimiento; el sistema creado por Tadashi Suzuki conocido como el Método Suzuki y surgido ante la preocupación del director japonés por el avance vertiginoso de la homogeneización de pensamiento



Figura 2.4 Kazuo Ohno, creador de Butoh.
Tomada de: <https://i10.wp.com/literatureandarts.com/site/>

tras el desarrollo de las nuevas técnicas y la pérdida de las capacidades de percepción de los artistas y de su entorno.

Igualmente, el empleo de técnicas corporales a las necesidades del actor en formación y el proceso de aprendizaje somático creado por Alexander o la Técnica Alexander basada en el método funciona como un todo, hasta técnicas como la acrobacia, el yoga y las artes marciales innegablemente proporciona a los estudiantes un amplio espectro en cuanto a recursos

los cuales pueden echar mano para aplicarlos en el diseño de un *training* personal.

Hay que mencionar que, por separado cualquiera y cada una de ellas encierra un insondable mar de información útil para un artista escénico en formación y que para develarlo no alcanzaría la vida misma, en ese sentido no importa cuál sea la técnica escogida. El actor japonés Yoshi Oida apoya esta idea fundamental al enunciar que: "No importa el estilo o la técnica que aprendamos. De hecho, podemos aprender disciplinas como aikido, judo, ballet, mimo y sacar el mismo rendimiento. Esto ocurre porque en realidad aprendemos más allá de la técnica. Cuando estudiamos con nuestro maestro la técnica es sólo el lenguaje de comprensión y no el objetivo. Como aprendemos más que técnica, el tema es lo de menos" (Oida, Y. 2002)

Lo cierto es que, en la mayoría de los casos, contrario a clarificar el camino ese intento conduce a prácticas superficiales ya que la mezcla e hibridación resultante estimula un conocimiento amplio en cuanto a recursos técnicos, pero desestimula la comprensión de ellas a profundidad. Oida plantea además que en las artes marciales el objetivo que se persigue con su práctica es "libertad", no obstante, esto no significa que las artes marciales sean la mejor manera para aprender cómo "encontrar la libertad"; de hecho, puede valer cualquier forma de preparación física. Todas ellas están diseñadas para enseñarle a los actores a experimentar cómo funciona su cuerpo y su

voz, a la vez que les facilita la búsqueda (Oida, Y. 2002). Sin desconocer que el estilo podría ser cualquiera de las disciplinas, la propuesta se centra en las tres áreas como una opción concreta para ser didáctico y expresivo de enseñanza al estudiante de Arte Dramático en formación.

Después de revisar algunos planes de instituciones dedicadas a la formación, como en Europa, se encuentra una marcada diferencia respecto a la malla curricular. La coincidencia expresada básicamente en la oferta, y los centros de educación ofrecen talleres de voz y cuerpo o movimiento y asignaturas de historia del teatro. Lo anterior evidencia un origen proveniente de un modelo predominante en el siglo XX referidos anteriormente.

Si nos detenemos a revisar algunos planes de alguna prestigiosa institución de formación de actores a la formación actoral, observamos que los contenidos curriculares aparecerán, en menor medida, en áreas de actuación, voz, teoría e historia del teatro. La formación dedicada al trabajo con el texto se centra en gran medida al aporte y la influencia

contemporáneos como Stanislavsky, Grotowsky, Meyerhold y Barba, entre otros, quienes supieron y han sabido visualizar en esta actividad de manera objetiva, el valor del trabajo corporal sistemático en el actor, como un importante soporte para su desempeño profesional (Pacheco, 1999)

La importancia de la mayoría de estos autores, directores y creadores escénicos occidentales, con respecto al objetivo general de esta investigación, radica en que muchos de ellos incluyeron en sus propuestas un trabajo corporal sistematizado para el actor, tanto en sus planteamientos pedagógicos como creativos, lo que pone en evidencia la preocupación e importancia que para ellos tiene esta área en el desempeño profesional del actor. Dicha preocupación los hace coincidir en dos aspectos puntuales, el primero: en que el trabajo corporal del actor debe estar basado en un riguroso *training*, y el segundo: en la escogencia de las disciplinas corporales de donde derivan los ejercicios físicos aplicables a esa preparación; independientemente de que muchos de ellos nunca fuesen utilizados en escena, su empleo sirve indiscutiblemente como recurso físico y gestual, no para que el actor se convierta en un exponente de este tipo de disciplinas, sino para desarrollar un lenguaje expresivo que le posibilite soportar el acto creativo. Por eso no es de extrañar que igualmente coincidan en disciplinas como la danza, la acrobacia, el yoga, la pantomima, la esgrima y las artes marciales entre otras. Estas pesquisas derivaron

en propuestas específicas para el trabajo corporal del actor.

Como ya se anotó, es evidente que el *training* brinda a esos actores posibilidades con las cuales puedan crear su propio método de entrenamiento, en el entendido de que los ejercicios o dinámicas corporales en sí mismos no cumplen con objetivos concretos que nacen de lo escénico, lo que implica la búsqueda de un camino allá del movimiento por el movimiento.

En ese sentido, según Eugenio Barba:

El *training* no enseña a interpretar, sino a preparar para la creación. El *training* es un proceso de autodisciplina que se manifiesta a través de ejercicios. Lo que cuenta no es el ejercicio en sí mismo, sino la flexiones o saltos mortales - sino la relación que se da al propio trabajo, una justificación que es difícil de explicar con palabras, es fidedigna y evidente para el observador. Este proceso personal decide el sentido del *training*. Los ejercicios, en realidad estereotipos (Barba, 1997:92-99).

Es así como a partir de la obra de estos importantes reformadores del teatro, el *training* adquiere nuevas categorías en cuanto

training corporal para la escena, lo que habla de la urgencia de plantear alternativas en esa dirección.

En ese sentido, el académico Igor Pacheco, profesor del Departamento de Teatro de la Universidad de Chile, propone tres objetivos ligados al trabajo corporal del actor en formación, objetivos aplicables a la presente propuesta y enunciados por él de la siguiente manera:

- Potenciar en el actor que se inicia, sus capacidades expresivas, a partir del descubrimiento y desarrollo de sus potencialidades corporales, en conjunto con el aprendizaje de conocimientos y técnicas provenientes de diversas disciplinas, tanto artísticas como científicas, dedicadas al conocimiento, cultivo y desarrollo del cuerpo, como son la danza, la pantomima, la expresión corporal, la acrobacia, la biomecánica, la anatomía y el acondicionamiento físico entre otras.
- Formar un actor del más alto nivel profesional cuya calidad actoral este complementada con un óptimo grado de habilidades corporales y capacidad física, de manera tal que pueda enfrentar el máximo de desafíos creativos, constituyéndose su cuerpo (instrumento primordial) en un facilitador y no en un obstáculo para dichos desafíos.
- Dotar al actor de herramientas y técnicas que le permitan desarrollar y hacer evolucionar, su propia rutina de trabajo

corporal, según la necesidad o
(Pacheco, 1999:73).

2.1.4 Paradigmas que devienen del teatro oriental e inciden en Occidente

Dada la evidente conexión de las artes marciales con las formas de representación escénica del continente, se hace necesario identificar y analizar diferentes expresiones escénicas de origen oriental, pensamiento y en el quehacer de los representantes de siglo XX, para determinar así el vínculo directa o indirecta, de las artes marciales con las nuevas propuestas.

En ese sentido, hubo de transcurrir una gran historia antes de que se estableciera un intercambio de Occidente y de Oriente, ya que fue solo a finales del XIX y principios del siglo XX cuando se dio lugar al intercambio, realidad un poco anacrónica para Nicola Savarese en relación a un “teatro oriental” (2001), o con la hipótesis que la robustez del teatro Mangolini conectada a la existencia de un vínculo frágil, entre Occidente y Oriente y de cómo se ha desarrollado y existido y además ha sido fértil (Mangolini, S. & Pascual, 2008).

En el encuentro entre Oriente y Occidente la seducción, la imitación y el intercambio son recíprocos. Con frecuencia hemos envidiado a los orientales por su sabiduría teatral, la cual transmite, de una generación a otra, la obra de arte viva del actor. Ellos le han envidiado a nuestro teatro su capacidad de abordar siempre nuevos temas, en conformidad con su tiempo, variando los textos de la tradición con interpretaciones personales que a menudo tienen la energía de la conquista formal e ideológica (Barba, 2005:22).

En ese sentido, una larga tradición de prácticas orientales de representación dramática y dancística ha ofrecido desde el siglo XX nuevos modelos a las artes escénicas en Occidente, para precisar, cuando se hacía necesario romper con el enquistado modelo naturalista-realista. "A principios del siglo XX, en un contexto de renovación teatral que intentaba buscar formas expresivas alternativas al realismo y al naturalismo, los hombres de teatro principian a interesarse vivamente por el actor de los teatros clásicos orientales" (Gómez, 2013:131). Como reacción el cuerpo del actor empieza poco a poco a hacer frente y a desplazar de su posición de supremacía al texto y a la palabra, enfrentando el dualismo cuerpo-mente como una de las significativas reformas teatrales de ese siglo. "Siendo un fenómeno eminentemente visual (*teatron*) y auditivo, los creadores escénicos del siglo veinte comprendieron muy pronto la necesidad de trabajar con el cuerpo" (Sánchez, 2007:309).

No obstante, hay que reconocer el cuidado por el cuerpo y lo inherente en la historia del teatro de Oriente. En Occidente y quizá por no estar rescatadas las corrientes y tendencias no han gozado de una constante en cada uno de los países. En contraposición los teatros tradicionales, sin lugar a duda la expresión dinámica transmitida celosamente de generación en generación como Oriente llega un poco al rescate de su misma tradición de estas manifestaciones. Defender este aspecto como algo inalienable.

Entre las manifestaciones escénicas que se pueden mencionar: la *Ópera China* que agrupa disciplinas como la declamación, la mímica, la acrobacia y las artes marciales como el *Kathakali* estilo de danza-teatro una de las más antiguas; las *Danzas Bali* parte de la expresión religiosa y artística de la isla de Bali y donde la música y el teatro están relacionados; la destacada manifestación el teatro *Noh* japonés y otras de sus expresiones como el *Kyogen* equivalente a la comedia caracterizado por su drama estilizado y una forma de representación dramática que se



Figura 2.5 Danza Odissis.

Tomado de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse1.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3D01P.RCifZouvsvcsZlJhE3e09gHaE7%26pid%3DApi&f=1>

niveles estéticos depurados mediante componentes corporales de considerable exaltación ejercen una fuerte influencia sobre Occidente atravesando la teoría y la práctica de muchos de los más representativos creadores y teóricos escénicos pertenecientes principalmente a las Vanguardias Teatrales Europeas del siglo XX.

2.1.4.1 Oriente permea el pensamiento vanguardista teatral europeo del siglo XX

Aunque en muchas ocasiones la incidencia oriental manifiesta en ciertos reformadores del teatro de principios

del siglo XX hace parte solo de lo anecdótico, entre ellos forjó vínculos que potenciaron el acercamiento a esa exótica forma de salvedad, se referirán diferentes evidencias de experiencias que, lejos de ser personales, generaron una amplia red de influencia que ayudó a acrecentar en cierto sentido la milenaria cultura en relación a lo escénico.

En ese sentido, se torna significativo el caso de un francés que deriva de Copeau, entre otros, Charles Dullin, Étienne Decroux, Jean Marceau y algunos de sus más aventajados discípulos, porque admitieron modos culturales propios orientales sino además porque crearon una relación con ellos, llegando a sustituirlos por las propias. “Por lo demás, sorprende en el teatro del XIX y principios del XX que recurrieron a la capacidad de servirse de los mismos recursos propios de su cultura” (Grande, 1998:10).

Para empezar, pese a que no se puede hablar en el teatro de Asia oriental como teatro, Charles Dullin (Figura 2.6) quien jugó un papel importante en la interculturalidad ya que incorporó elementos de la tradición en sus producciones y a su vez

De igual manera, en el marco de esa relación directa con expresiones escénicas orientales, Artaud tuvo el privilegio de ver en la Exposición Colonial y Nacional de Marsella en 1922 un espectáculo de danzas camboyanas. Toda esta influencia le sirvió para acelerar el desarrollo del proceso que le permitió valiéndose de las *Danzas Balinesas* direccionar su “Teatro de la Crueldad”, cuestión que corrobora el profesor rumano Georges Banu haciendo referencia a otra experiencia vivida posteriormente por Dullin: “...el Teatro balinés, presente en la Exposición Universal de 1931 en París, sirvió para cristalizar el discurso de Artaud sobre el teatro” (Banu, 2011:96).

Respecto a su proposición sobre el teatro de la crueldad, su objetivo se centraba en asombrar e impresionar a los espectadores mediante situaciones grandilocuentes y sorpresivas; para lograrlo, los actores subyugaban la palabra hablada y se dejaban llevar por movimientos y gestos, sonidos extraños y la exclusión de las disposiciones acostumbradas de escenario y decorados. Artaud iba en contra de quienes reducían el teatro a la palabra y de quienes le asignaban un significado psicológico o la concebían como vehículo de introspección. Con relación a lo anterior Sánchez asegura que: “El actor, el cuerpo del actor, es el principal medio de escritura de ese nuevo lenguaje, basado en el gesto, en el jeroglífico, en la Figura, y ahí poco espacio queda al autor literario” (Sánchez, 1999:19). En una referencia propia, Artaud deja entrever su interés y conocimiento

de la valoración que hacía acerca del teatro oriental: “Y así es como en Oriente se valora más que el otro, atribuyéndole sentidos inmediatos. Se le invita que le hable no por los sentidos, y, por medio de los sentidos más ricas y fecundas de la sensibilidad” (Artaud, 2001:119)

Igualmente, Jacques Copeau (F) fue una corriente francesa y quien representa justamente el teatro francés del siglo XX, por decirlo así: el *Atelier du Vieux Colombier*; sobrio, sin decorados ni maquinarias, con una simplicidad indudable en su diseño y que le sirvió para explorar las posibilidades del teatro. De nuevo, Sánchez pone en evidencia al reseñar que Copeau y Jouvet idearon el *Vieux Colombier* inspirándose directamente en los teatros isabelinos y en los corrales españoles, donde la influencia del teatro clásico se solapaba especialmente del chino y del japonés.

Este influjo llevado a la escena francesa se manifiesta en 1924 poco antes de la fundación del *Atelier du Vieux Colombier*, cuando brinca en una obra de teatro Noh, ejerciendo influencia en sus grandes discípulos: Étienne D

al igual que los anteriores, situaba el cuerpo del actor como principal medio de expresión y como punto de partida para la creación. Para ello, Decroux se vale de un arte que él mismo codificó a la mejor manera de los sistemas marciales orientales y el cual denominó Mimo Corporal Dramático. “Este trabajo [...] se inscribe completamente en las corrientes de investigaciones teatrales del siglo XX, que redescubre la importancia del cuerpo y de las acciones físicas de los actores” (Decroux, 2000:8).



Figura 2.8 Jacques Copeau.

Tomado de: https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse2.explicit.bing.net%2Fth%3Fid%3DOIP.WEN_4hw8rfE3YENVGKKISAHaJv%26pid%3DApi&f=1



Figura 2.9 Étienne Decroux.

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Fwww.foto.com.net%2Fth%3Fid%3DOIP.C9FU9H4jYExG6QfuVDj>

El vínculo de Decroux con Copeau se establece en el *Vieux Colombier* para dar inicio a dicho espacio, posteriormente en el Atelier de Charles Dullin, donde Decroux da clases de expresión corporal y donde conoce a Jean-Louis Barrault, encuentro que se convierte en el punto de partida de una fecunda e intensa colaboración. Este espacio de estudio del cuerpo humano y sus posibilidades se convierte en el punto de partida de un sistema de expresión corporal.

Dejando de lado los franceses, es el alemán Rudolf Laban (Figura 2.10) introdujo en su sistema de expresión corporal un acercamiento a la educación, aspecto que se desarrolló en el

(disciplina física y mental que se originó en la India). Stanislavski incorpora específicamente elementos de un estilo denominado *Hatha Yoga* conocido como la ciencia de la voluntad, el cual aporta dos herramientas características, los *asanas* (posturas físicas) y los *pranayamas* (ejercicios de respiración) (Figura 2.11), siendo esta la línea de *yoga* más difundida en Occidente.

Sol Garre, en su crónica donde presenta el libro de Sergei Tcherkasski: *Stanislavsky and Yoga*, señala la influencia que esta



Figura 2.10 Konstantin Stanislavski.

Tomado de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse4.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3D0IP.Ivox9za1CT11QUR-nYPlowHaHa%26pid%3DApi&f=1>



Figura 2.11 Hata Yoga. Ejercicio de res

Tomado de: https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse4.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3D0IP.pc6r4aV_iwJlb1OfrfTfc

disciplina tuvo en el desarrollo del per
y en lo que posteriormente se con
según Garre, Tcherkasski destaca la
las lecturas de dos libros de Rama
Yoga: Yogic Phylosophy of the Phys
(La filosofía yóguica del bienestar fís
Yoga: The teaching of Yogis about the
enseñanza de los yoguis sobre el mu
ambos traducidos del inglés y public
1914 respectivamente (Garre, 2018:22

Junto al *Hatha Yoga*, Stanislavsk
budismo adaptando de ambas tradicio
relajación y control de la respiración pa
actores. Su relación con el teatro orien
otros de sus contemporáneos, uno c
encontrados que hace referencia al c
teatro asiático de primera mano se en

estilización y la capacidad de economizar gestos revelando toda belleza”⁵ (Law, A. & Gordon, 2012:20-21), confirmando así su admiración e interés por este tipo de representación.

Fue bajo esta influencia que Meyerhold introdujo elementos del *Kabuki* (Figura 2.13) como provocación tanto ética como técnica en el entrenamiento de sus actores, él mismo expresaba: “Es lo que hacen los actores del *Kabuki*; dedican al entrenamiento una gran cantidad de tiempo; he aquí porque insistimos tanto en el problema del entrenamiento [...] Es necesario estar en perfecta forma” (Savarese, 1992:141). Este aspecto se irradiaría a la biomecánica, propuesta con la que permeó todo el teatro soviético de vanguardia, concebida no solo para el entrenamiento físico del actor sino además para un trabajo de introspección; en lo escénico particularmente hacía esta precisión: “...los actores prescindieron de todo gesto, emoción o expresión psicológica, para pasar a una acción dinámica y rítmica” (Meyerhold, 2003:180).

Mas adelante, en 1928 la compañía del auténtico Kabuki de Ichikawa Sadonji visita la Unión Soviética (Leningrado y Moscú), era la primera vez que una compañía de Kabuki actuaba fuera de Japón; Meyerhold lo presencia y sorprendido nuevamente se ratifica en él la admiración por este tipo de representación.

5 _Texto original en inglés: “showing the meaning of genuine stylization on the stage, the ability to economize one’s gestures and reveal all the beauty of one’s pattern of action.”

En ese sentido, Savarese aporta una nueva perspectiva de la realidad de Meyerhold respecto a este arte, definitivamente nuevo para él: “Yo conocí el teatro de forma teórica, a través de los libros y fotografías iconográficas, conocía también sus técnicas, pero a un espectáculo Kabuki me pareció que era algo nuevo al respecto, que no lo conocía en absoluto”.



Figura 2.13 Teatro Kabuki

Tomado de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?q=https%3Fid%3DOIP.hzFJknctHT20Pq1jqjQn>

En otro de sus documentos, Savarese expresa una vez más la admiración de Meyerhold por el teatro japonés al referirse a ellos lo hace en los siguientes términos: “los kabuki son unas personas extraordinarias”.

posee una recámara donde se entrena, pero cuando sale a escena lleva consigo varias cosas que ya conoce. Sabe que es un Samurái, qué es el honor, el deber, la venganza de sangre, etc. [...] Conoce todo esto y echa mano de su técnica de manera que el público entiende de que habla, que representa; no es el sentido de la forma sino el sentido del contenido” (Savarese, 1992:142). Otra de las vivencias directas de Meyerhold como espectador de teatro oriental, tiene ocurrencia en 1930 cuando presencio de nuevo en París otra de las compañías de *Kabuki* de la época, esta vez la del teatro Dotombori de Osaka.

Para sumar a lo ya reseñado, el profesor español Julián Herrero (2013: 35) deja en evidencia la panorámica de esa influencia llevada posteriormente a la escena por Meyerhold resumiéndola de este modo:

Ya desde sus formulaciones del teatro de la Convención Consciente, Meyerhold se inspiró abundantemente en el teatro *Kabuki*: para su *Don Juan*, de Molière, prologó el proscenio ocupando parte de la platea y toda la sala estaba iluminada por igual. Además, hizo intervenir a unos ayudantes de escena conocidos en el *Kabuki* como *koken*, que reaparecieron en la *Desconocida*, de Blok, y utilizó imágenes escénicas como la metonimia por la que una tela azul significa la noche. En su adaptación de *La devoción de la Cruz*, de Calderón, Meyerhold tendió una especie de puente entre los espectadores y el escenario al modo del hanamichi del *kabuki*. En *El Príncipe*

Constante de Calderón recurrió al tr...
roles femeninos interpretados por a...
Meyerhold, para transmitir la debi...
príncipe Fernando, propuso este pa...
Aparte del físico, a Meyerhold le inte...
voz de la actriz, imposible de conse...
(Slonim, 1965) (en Herrero, 2013:35)

En el mismo sentido y como...
influencia se suma el hecho de que...
importancia del actor de la Opera Ch...
2.14), especializado en personajes fem...
en un riguroso entrenamiento articula...
de comportamiento escénicos ceñid...
Meyerhold hace referencia a Mei Lan F...
alude el hecho de que cada esquem...
individual, definido por la nacionalidad...
social y donde cada uno de esos el...
poniéndolo de ejemplo en uno de su...
terrible si decimos: tome prestado la...
de los mongoles. Aquella suavidad...
empieza con Mei Lan Fang, ellos están...
(Law, A. & Gordon, 2012:211).

6 _Texto original en ingles: “There is nothing te...
manner of moving from the mongols. That soft...
beginning with Mei Lan Fang, they are endowe...



Figura 2.14 Mei Lan Fang actor de la Opera China.

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse1.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3DOI.P.TYqy9E5AGTk8okuroIXwAQHaEK%26pid%3DApi&f=1>

El caso concreto de Mei Lan Fang se torna relevante por su reciprocidad al ser una de las personalidades referidas como visitante del teatro de Meyerhold en Moscú, el cual era parada obligada en las giras de artistas y personalidades del arte de la época (Law, A. & Gordon, 2012:14). En relación directa con la influencia que Meyerhold recibe de Oriente y específicamente de la Opera de Pekin para la concepción de su biomecánica, el investigador Borja Ruiz hace alusión detallada al principio de la oposición el cual se halla presente claramente en su propuesta. “En la Opera de Pekín el sistema de códigos que sostienen el movimiento del actor viene determinado por el principio de oposición: todo movimiento debe comenzar en dirección opuesta a la que uno se dirige [...] Este mismo principio lo hemos visto en

la biomecánica de Meyerhold donde todo movimiento comienza con un otkas, un antempulso que se ejecuta antes de pasar a la acción” (Ruiz, 2008:432). Además, Meyerhold emplea para formular las bases de su biomecánica un ejemplo de ello: la aplicación de la forma del arco japonés.

En la misma dirección, el realismo del teatro de Meyerhold creador del montaje de atracciones a través de la influencia de Serguéi Eisenstein (Figura 2.15), por decirlo de otra manera, de Meyerhold, no escapa a la influencia de las artes de la generación a la que él perteneció. Su teatro de atracciones está influenciada no solo por las artes chinas y japoneses, además y de forma específica por el teatro *kabuki*. “Eisenstein, también bajo la influencia de las artes chinas y japoneses y del teatro *Kabuki*, hace alusión sobre el montaje sobre la base de composición que unifique todos los aspectos del montaje: ritmo, color y música. Toda una estimación (Eisenstein, 1965:36). Por un lado, el arte japonés del teatro de la escritura es figurativa, de ahí su peculiaridad. Por otro, el *kabuki* es un arte que se produce a través de éste se manifiesta a través de corte yuxtaposición de diversos elementos de su representación: el juego de luces o el propio maquillaje utilizado por el actor. En Eisenstein, el proceso de desintegración

algo es un procedimiento característico y bastante notable de producir arte.



Figura 2.15 Serguéi Eisenstein.

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse1.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3D0IP.AIQRhgvN51nCFCWSSWEHIAHaLD%26pid%3DApi&f=1>

En el mismo sentido, encontraba sugestivo que el simbolismo del color en el *kabuki* estuviese tan estrechamente unido a la Figuraización, en ese sentido le causaba especial interés que, en el complejo código del maquillaje el cual se valoraba al mismo nivel que la interpretación, el azul fuese el color usado por las figuras siniestras. Esto se pone de manifiesto en una recopilación que de sus escritos realiza en 1942 uno de sus discípulos, el cineasta e historiador norteamericano Jay Leda titulado: *"El sentido del cine"*, donde hace esta revelación:

En una carta (31 de octubre de 1908) el autor de un trabajo concluyente sobre el teatro Kabuki (en el teatro Kabuki), me decía: ...los colores en el kumadori son el rojo y el azul. El azul, por el contrario, es el color de los seres sobrenaturales, el color de los dioses (Eisenstein, 1974:103).

En el mismo documento aparece evidencia su interés por Oriente, más especialmente en el II: "Sincronización de los sentidos", donde menciona su residencia en el Japón del periodista y escritor grecoirlandés Lafcadio Hearn, quien introdujo la cultura japonesa en Occidente al publicar su libro *"Japón"* japonés, adoptando además el nombre japonés. Eisenstein referencia además el desarrollo de una aguda que le permitió encontrar a Hearn en contacto con su entorno:

Lafcadio Hearn nos ha traído a las relaciones audio-visuales no solo el conocimiento del sistema educativo chino, sino que están vinculados al Código de leyes. Derivan de los principios de los cuáles está basado todo el sistema del universo de los chinos y su filosofía. Unido a lo anterior la persuasión de los representantes del teatro oriental, pa-

China, entre los que resalta una vez más el actor Mei Lan Fang de quien exaltaba su importancia. Fue precisamente Eisenstein el encargado de presentarlo al público ruso cuando actuó con su repertorio operístico en Moscú en 1935, Banu testimonia de nuevo la huella que Mei Lan Fang deja en Eisenstein y en otros de sus contemporáneos: "...el famoso actor chino Mei Lan Fang produjo en Moscú, en 1935, un impacto sobre artistas de la talla de Eisenstein, Meyerhold y Brecht cuya estética y reflexiones quedaron marcadas por esta revelación, sobre la base de una expectativa e insatisfacción crítica. Esto significa que Oriente les "habló" (Banu, 2011:96).

Por otro lado, hay que referenciar a quien quizás sea el primer gran reformador del teatro, el inglés Gordon Craig (Figura 2. 16) quien, pese a que en su juventud obtuvo gran reconocimiento como actor, decidió tempranamente ser director y diseñador interesándose por las máscaras y por la Figura de la marioneta. Según María Ángeles Grande, profesora Titular de la Facultad de Filosofía y Letras y directora del aula de teatro de la Universidad de Granada, en su revelador artículo "*Hacia un teatro global: Cultura e identidad en el teatro contemporáneo*" recuerda que: "The Mask, la famosa revista dirigida por Gordon Craig supuso un auténtico homenaje al teatro oriental. La admiración que el teatro asiático suscitaba en el equipo editorial de la revista se debía en primer lugar a sus obvias afinidades con el teatro sagrado" (Grande, 1998:185-197).

En ese sentido Craig estaba si tipo de ritos proveniente de esa cultura dotada de una función religiosa. La p además que: "Los teatros orientales n a imitar sino una fuente de principios inspirarse (marionetas, máscaras, e 197). Una vez más, el profesor Lluís Ma contacto directo que en dos ocasiones a través de las actrices ya mencionad asegurando que: "Craig vio a Sada Ya y a Hanako en Florencia en 1907" (M



Figura 2.16. Gordon C

Tomado de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu...net%2Fth%3Fid%3DOIP.oZ03jyd4fErRGB07T8M>

A la par, Craig mantuvo una relación por correspondencia con la actriz hindú Ananda Coomaraswamy quien encontraba una estrecha conexión entre el actor hindú y el ideal de Craig: la Supermarioneta (un actor dotado de unos medios de interpretación que trascendieran los condicionamientos del cuerpo cotidiano). Lo que Craig buscaba en los actores era una formación física superlativa a la manera oriental, que permitiera al director trabajar con ellos de igual manera que con los elementos visuales y plásticos de la escena. “Gordon Craig es uno de los primeros creadores de nuestro siglo que mira hacia el teatro oriental para reformar el occidental. De hecho, su teoría de la Supermarioneta debe mucho al tipo de actuación físicamente codificada, no psicológica, del actor oriental” (Sánchez, 1999:92).

Por otro lado, La Ópera China fue para uno de los más influyentes personajes teatrales del siglo XX, poeta, dramaturgo y creador del teatro épico el alemán Bertolt Brecht (Figura 2.17), el mejor ejemplo de lo que él mismo precisó como distanciamiento. “La finalidad de esta técnica del efecto distanciador consistía en procurar al espectador una actitud analítica y crítica frente al proceso representado” (Brecht, 2004, pág. 131). Él mismo, en sus observaciones sobre el arte dramático chino (1938) lo corrobora: “Los maestros en la utilización del gesto son los actores chinos. Al observar manifiestamente sus propios movimientos, el actor chino alcanza el efecto distanciador [el efecto de la *Verfremdung*]” (Brecht, 2004:136).



Figura 2.17 Bertolt Brecht

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?q=https://www.flickr.com/photos/bertholtbrecht/10000000000/>

Las fuentes para sus postulados más relevantes para este estudio una vez más se remontan al actor chino ya referido Mei Lan Fang, quien fue citado por Brecht, y a quien vio actuar en Moscú en 1935. Brecht con el actor Mei Lang Fang reflexionó sobre el distanciamiento de su célebre ensayo titulado “Efectos del arte escénico chino” (Grande, 1998:136). La influencia de la cultura en Brecht es notable, según Sánchez (1999), no solo en la dramaturgia y en la construcción espacial: austeridad, claridad, blancos, insinuación de los accesorios,

En la segunda mitad del siglo XX, el maestro místico armenio Georges Gurdjieff, quien buscó en las fuentes ancestrales las respuestas a las preguntas fundamentales del ser humano y a través de sus doctrinas consiguió la deferencia y atención de numerosos intelectuales y artistas de la época, se constituye en el líder espiritual de otro grande del teatro, la ópera y el cine de los últimos 50 años, el inglés Peter Brook (Figura 2.18). De hecho, existe un famoso film basado en la segunda serie de los escritos de Gurdjieff que lleva igual nombre, “*Encuentros con hombres notables*”, película que dirigió el mismo Peter Brook, quien además experimentó con la danza hindú del *kathakali*.



Figura 2.18 Peter Brook.

Tomada de: https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse2.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3D0IP.WKAKN2Td_2vN3RWPQ8pi0gHaE9%26pid%3DApi&f=1

Y lo que fue puntual para los precursores de Jerzy Grotowski (Figura 2.19), fue su encuentro en la India con una tradición que era maestra y, siendo él aún niño, le inspiró. Como se narra en *Búsqueda en la India Secreta*, de Paulo Herrero, “hablaba de sus encuentros con algunos maestros como el Maharini Bhagwan Shri Rama” (Herrero, 2013:43).



Figura 2.19 Jerzy Grotowski.

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse2.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3D0IP-U6DDuQ1VgXwsxLMG8>

de mimo de Decroux: abandonar la técnica cotidiana del equilibrio y buscar un “equilibrio de lujo” que dilate las tensiones que rigen el cuerpo. Para obtener este resultado los actores y bailarines de distintas tradiciones orientales deforman la posición de las piernas y rodillas, el modo de apoyar los pies en el suelo o acortan la distancia entre uno y otro pie, para reducir la base y hacer precario el equilibrio (Barba E. S., 1990, págs. 22-23).

2.1.4.2 El actor oriental, un cuerpo codificado

La transmisión desde una ostensible sistematización en el teatro oriental y la ausencia de ella en el de Occidente constituye uno de los aspectos antagónicos que caracterizan a estas dos culturas, es por eso por lo que referirse al actor codificado remite directamente al teatro clásico oriental y excluye con contadas excepciones al teatro occidental.

El teatro en Oriente se identifica por la existencia y transmisión sistemática de sus formas; en algunas de sus manifestaciones el actor pasa toda la vida caracterizando el mismo personaje, esto implica necesariamente compromiso, disciplina y una rigurosa dedicación para llegar a una comprensión minuciosa, detallada y meticulosa tanto estética como física de ese personaje, característica esencial en este tipo de expresión escénica. Del mismo modo, por ser un teatro reglado, exige también en ese sentido un actor codificado que responda a una

ritualidad como vía de un entendimiento del personaje y del teatro mismo. En este contexto se hace referencia a que:

Los teatros clásicos orientales poseen un cuerpo de saber actoral muy importante. Cada tradición tiene su propio modelo de actor, consistente en técnicas muy específicas, una determinada pedagogía, estrategias pedagógicas concretas, una expresión muy singular, fácilmente reconocible (Masgrau, 2013:121).



Figura 2.21 Escena de Teatro

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/net%2Fth%3Fid%3DOIP.XEYSYEQEFQ1n-Ghipsq>

Como ejemplo, al observar a los actores de teatro *kabuki* o de teatro *noh* (Figura 2.21) se puede vislumbrar la comprensión que tienen de los códigos preestablecidos para el personaje, y al mismo tiempo la simbiosis con la vida interna de este. Aunque al ser observados son identificables, no es solo la forma del personaje ni los códigos con la que la aborda lo que le llega al espectador, esta se encuentra transcendida por el compromiso espiritual que han adquirido los actores con el personaje, actitud que se halla implícita en esa tradición. “El actor tradicional oriental se basa, [...], en un cuerpo orgánico y bien experimentado en “consejos absolutos”; es decir, reglas que se asemejan a las leyes de un código. Codifican un estilo de acción cerrado en sí mismo y al que todos los actores de aquel género deben adecuarse” (Barba, E. & Savarese, 1990:18).

De este modo, amparado en la característica de su tradición la forma y sus códigos son los rieles por donde transita el actor oriental, el compromiso con lo físico está implícito en su quehacer artístico, esto a su vez lo guía en su rutina de ensayos; no hay dispersión metodológica para la consecución de un resultado artístico, su *training* está claramente determinado por la tradición y el actor la respeta sin dualismo alguno. “La principal característica del actor codificado oriental es que no inventa ninguna de las acciones físicas y vocales de sus personajes. Su actividad artística se produce sobre la base de unas partituras

físicas y, si procede, vocales, codificadas en partituras, extraordinariamente detalladas y anotadas en ningún documento” (Mas...

Contrariamente, el actor occidental, fruto de esa formación ecléctica aludida anteriormente, tradicionalmente en los planes de estudio de formación a través de una amplia gama de disciplinas en la mayoría de los casos abordadas de forma fragmentaria que por consiguiente, a diferencia del actor oriental que a una búsqueda espiritual, está en la búsqueda de ahondar en el conocimiento de su cuerpo y de lo que le ha proporcionado su formación. El actor contemporáneo no posee un repertorio de técnicas con las cuales apoyarse y orientarse. En general, al salir de partida, un texto o las indicaciones de un director le faltan aquellas reglas de acción que el actor oriental le ayudan en su tarea” (Barba, E. & Savarese, 1990:18). En este sentido, la investigadora y docente teatral afirma que: “La cultura occidental ha disfrutado de los beneficios del aprendizaje del actor, pero no de las técnicas utilizadas en la preparación del actor que forman parte de las culturas interpretativas orientales como el teatro del siglo xv en Japón— y el Kathakali del sur de la India. Sólo a principios del siglo xx en Occidente esta explosión de interés p...

la preparación del actor”⁷ (Hodge, 2000:1-2). Según Hodge la preparación de los actores a partir del siglo XX está influenciada por ese particular interés que suscitan en ellos el conocimiento de las tradiciones orientales.

2.1.4.3 Oriente da luces sobre la dualidad occidental mente-cuerpo

Un aspecto determinante que sirvió de norte a las investigaciones realizadas por los reformadores del teatro del siglo XX y que dieron como resultado diferentes métodos y sistemas de enseñanza-aprendizaje del actor fue, sin duda, tratar de superar el escollo de la relación cuerpo-mente como una separatividad, que por esa época ya resistía a esa evidente dualidad. Partiendo del hecho de que tanto el teatro de Oriente como el teatro de Occidente tienen su propia historia y una tradición que las soporta, el encuentro entre ellas se da por principios ecuménicos relacionados directamente con la búsqueda de un cuerpo dispuesto y preparado para las necesidades de la escena y no por un aspecto meramente formal.

7 _Texto original: «Western culture has enjoyed a long history of actor apprenticeship, but not the systematic traditions of actor training that are integral to Eastern performance cultures such as Noh theatre –which dates from fifteenth-century Japan– and Kathakali, the ancient dance theatre from southern India. It was not until the beginning of this century that an explosion of interest in the power and potential of actor training took hold the West.»

Sin embargo, hay que poner de relieve que el teatro occidental se ha caracterizado por fraccionar el cuerpo en relación con la mente, favoreciendo la actividad del intelecto, aspecto que va en detrimento del escénico, por lo menos desde las comienzos mediados del siglo XX. Ya que la preparación de ellas se plantea en la dirección opuesta, las técnicas elegidas se encaminaban fuertemente a la integración del cuerpo y de la mente.

Contrariamente, el teatro de Oriente ha sido transmitido por siglos de generaciones y es caracterizado por no consentir una separación de la identidad se sustenta precisamente en la unidad como principio integrador fundamental. En las culturas no occidentales el cuerpo sirve como vehículo de sensibilidades religiosas y filosóficas que se cultivan a través de disciplinas meditativas, marciales, rituales, etc.⁸ (Yuasa, 1987:93). A principios del siglo XX en Occidente un particular interés, no solo en el teatro de Oriente, además por el teatro como tipo de teatro producto de la preparación del actor, se basó en el precepto integrador mente-cuerpo.

8 _Texto original: «In many non-Western cultures, the body is prepared for cultivating extraordinary religio-philosophical, meditative, martial, ritual, or performance disciplines.»

occidental mira hacia Oriente en un afán por sobreponerse a ese dualismo cuerpo-mente tan arraigado culturalmente.

[...], en muchas culturas y, en concreto, en las mitologías asiáticas, el cuerpo «físico» no se entiende separado de los modos de la existencia mentales, emocionales, cosmológicos y filosóficos, sino que el cuerpo actualiza al instante todas estas instancias; de manera que si en el teatro occidental el cuerpo del actor «representa» la realidad, en el teatro oriental el cuerpo del actor se vuelve realidad, reencontrando en sí mismo una energía cósmica que manifiesta una realidad interior. (Salvatierra, 2009)

Desde el planteamiento que hace la pedagoga catalana Carmina Salvatierra se puede inferir que los primeros vientos transformadores se remontan a finales del siglo XIX con la aparición del libro: *“La paradoja del comediante”* de Denis Diderot (Figura 2.22), un texto que trata como eje central, el tema de la corporeidad del actor y en especial la relación existente entre la mente y el cuerpo. Según (Salvatierra, 2009), con este material Diderot se anticipa de cierta manera a temas que entrado el siglo XX se constituirían en objeto de estudio de otras tantas propuestas.

Es así como ésta influencia teórica es recogida por Stanislavski quien de una manera práctica inicia una pesquisa para encontrar la correspondencia entre la emoción y su respectiva reacción física, instando así a la integración mente-

cuerpo. Bien documentado está que Stanislavski evolucionó de lo psicológico a lo físico, tema que corresponde a su época. La que le interesó a Grotowski, quien enseñó a los actores la búsqueda de una estructura física para el trabajo creativo, siempre en relación



Figura 2.22 La paradoja del comediante

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?q=https://www.fontamara.com/la-paradoja-del-comediante-denis-diderot/>

Consecutivamente, Meyerhold intentó sintetizar en un término algo que abarcara el entrenamiento tanto físico como mental. Para ello usó la palabra *training* para referirse a ese

saber el director de escena norteamericano Herbert Blau citado en el texto de Salvatierra, justamente cuando hace alusión a una expresión del propio Meyerhold: “¡Training, training, training! –gritaba Meyerhold. –¡Pero si es la clase de preparación que ejercita sólo el cuerpo y no la mente, entonces no, gracias!”⁹(Blau, 1976:22-23) (en: Salvatierra, 2009:15), planteando de este modo el inicio de la superación de esa división.

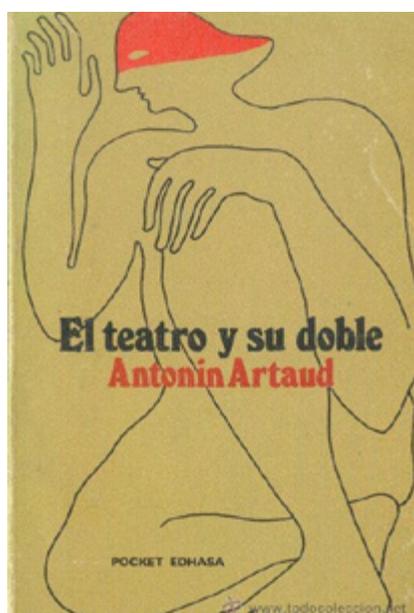


Figura 2.23 El teatro y su doble.

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse1.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3D0IP.C2PiZ-S55MEigNj04oin9AHaLT%26pid%3DApi&f=1>

⁹ _Texto original: «“Training, training, training!”, cried Meyerhold. “But if it’s the kind of training which exercises only the body and not the mind, then no thank you!”».

Posteriormente, hacia los años 60, se retomó el pensamiento de Antonin Artaud en su icónico texto: *El teatro de la crueldad* (Figura 2.23); como una pregunta a resolver en el contexto del redescubrimiento del teatro a partir de la etnología y la antropología cultural. De esta manera la tragedia griega, el teatro del clown, el circo y muchas otras tradiciones teatrales y del teatro oriental se constituyeron en referencias para el teatro principal de una pretendida nueva tradición teatral donde tiene relevancia tanto lo físico como lo psicológico.

2.1.5 El entrenamiento corporal

Es indudable que cuando se habla de la evolución del actor contemporáneo (Figura 2.24) se refieren a los iniciáticos representados en personajes como Stanislavsky, Grotowsky, Meyerhold y Artaud, que ejemplifican una tradición de andragogía que reconoce que el crecimiento biológico del ser humano está relacionado con el psico-social; con el cuerpo, cuando se habla de cualquier tipo de entrenamiento que se vuelve imperativo cuando es necesario para el actor contemporáneo, al que se le propone un entrenamiento desde múltiples interacciones las cuales se refieren a uno de esos aspectos.



Figura 2.24 Entrenamiento del actor contemporáneo.

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse4.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3DOIP.ELSJn-232ZxAzqzPKIVdgHaE7%26pid%3DApi&f=1>

Respecto al entrenamiento corporal de actor es común encontrarse con una dicotomía que no permite esa unidad psicofísica tan promulgada en ese contexto, por un lado, el abordaje del entrenamiento corporal que se queda solo en el plano de las sensaciones y emociones lo que lo hace un tanto especulativo y muy diletante, y por el otro, el que se dedica exclusivamente a aspectos meramente técnicos que no conectan con el ser y lo distancian de esa unidad. En ese sentido, Grotowsky asegura que: "...hay dos tipos de velo, dos tipos de huida: se puede huir en el diletantismo llamándolo libertad. Se puede huir también en el profesionalismo, en la técnica. Ambas cosas pueden servir como pretexto para la

absolución" (Grotowsky, 1980:328), y en este modo: "Paradójicamente, se tiene que evitar el diletantismo como de la técnica. El diletantismo es de rigor. El rigor es un esfuerzo para superar el diletantismo. Debemos tomar de la técnica solo aquellos aspectos que afectan a los procesos humanos" (Grotowsky, 1980:328).

La progresión genealógica de los métodos que generaron estos sabedores teatrales y sus metodologías asociadas a lo escénico es indiscutiblemente Stanislavski, da origen a proponer el entrenamiento corporal de actor que el valor asociado al trabajo metodológico se centra en los contenidos y diseño de didácticas en lugar de ser repercutido indiscutiblemente en el rol del actor de manera significativa y no debe ser el único. Para explorar nuevas didácticas se trata.

En el aspecto técnico del movimiento se han dado todos ellos al trabajo corporal mediante ejercicios y dinámicas de disciplina como la esgrima, la acrobacia, las artes marciales, etc., solo algunas. Igualmente la consideración de la danza directamente con lo escénico, ejemplos como las expresiones de la danza, la Pantomima, el Teatro Dramático, la Comedia del Arte, etc., donde se moldear el cuerpo como principal instrumento.

actor; con la consideración de que no se trata de convertirlo en un simple exponente de destreza técnicas o de constreñirlo hacia un virtuosismo banal, sino de que cuente con los recursos técnicos necesarios para que su capacidad creativa no se vean restringida ni limitada. Al respecto, Grotowski consideraba que el aspecto medular del arte teatral es la técnica escénica y personal del actor, al respecto decía: "...no queremos enseñarle al actor un conjunto preestablecido de técnicas o proporcionarle fórmulas para que salga de apuros. El nuestro no intenta ser un método deductivo de técnicas coleccionadas... La nuestra es una vía negativa, no una colección de técnicas, sino una destrucción de obstáculos" (Grotowsky, 2008:10-11).

Lo concreto es que esas experiencias hacen referencia a metodologías expresamente relacionadas a la formación del actor asociadas, por un lado, a la vivencia de técnicas con el fin de que pueda desde lo tangible acceder a la construcción de su propia rutina de ejercicios corporales, el cual debe tener como finalidad la optimización de la calidad del gesto, siempre en función del proceso creador, pero por otro, el abordaje de aspectos concernientes al desarrollo personal del actor, concebido este como un ser en relación con un ámbito social que lo determina.

Es por eso por lo que, en correspondencia con lo anterior, y para que dentro de la educación artística profesionalizante en la que se enmarca este proyecto, estos aspectos asociados al desarrollo personal no se conviertan en una acción incidental,

además de los contenidos relativos se hace necesario considerarlos a su inquietud todo está por proponer.

2.1.5.1 Definición

En términos generales por entrenamiento se entiende un procedimiento por medio del cual se desarrollan habilidades y capacidades; en ese sentido se refiere concretamente al entrenamiento físico, e incluye ejercicios específicos que involucran directamente al cuerpo con el movimiento y su funcionamiento para alcanzar el máximo potencial en un periodo específico de tiempo. Se dimensiona cuando el objetivo es el logro de un resultado competitivo, y que por lo tanto se relaciona estrechamente al olimpismo.

Con esa consideración, el entrenamiento físico del actor tiene igualmente la particularidad de que el resultado es el desarrollo de potencia física. En este caso para acceder a un cuerpo fuerte y capaz de comunicativo (Figura 2.25). En ese tipo de entrenamiento se compete con nadie, la confrontación es consigo mismo, el redescubrimiento desde una corporeidad propia, el cual permite trascender el propio ser físico. Este tipo de entrenamiento está íntimamente ligado



Figura 2.25 La potencialidad física al servicio de la creación, expresión y comunicación.
Tomado de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse2.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3D0IP.t1ir-Cx3kR8-yja6r5fMrAHaEK%26pid%3DApi&f=1>

con los desacuerdos íntimos y se supera a sí mismo, nunca en relación a un tercero, que es el mismo principio que persiguen las artes marciales. Esta es quizá la diferencia fundamental si se compara el entrenamiento del actor con el entrenamiento en términos deportivos o de rendimiento físico; de este modo para diferenciarlos, cuando se haga referencias al que corresponde a lo escénico se usará la palabra *training*.

2.1.5.2 ¿Qué se entiende por *training*?

Hay una inteligencia del cuerpo como hay una corporalidad del pensamiento. El *training* y el trabajo del actor se basan en este principio

David Le Breton

Aunque la primera persona que en sus propuestas

pedagógicas hiciese alusión al entrenamiento, existió una necesidad inequívoca para el desarrollo del método de Stanislavski y que después de él, muchos otros teatros hayan investigado sobre sus principios. Como lo hizo Meyerhold, Craig, Copeu, Dullin, Laban y otros; según Nicola Savarese, la palabra *training* escénico es un término que aparece en el teatro precisamente de esa noción vinculada a la preparación del actor enunciada originalmente por Stanislavski y su laboratorio de Wroclaw en los años veinte (Savarese, N. 1990:332). En ese sentido, el *training* que dentro de ese contexto el concepto de *training* de connotación referente a lo deportivo, busca abordar componentes propios del cuerpo físico y al mismo tiempo incidir directamente en lo mental; la unión de estos dos aspectos se denomina como la “psicofísica del actor”.

Franco Ruffini identifica claramente el concepto al afirmar que: “los ejercicios son un método que enseñan a actuar, a interpretar un papel, no un método original, sino a desarrollar ciertos recursos de manera de pensar, a forjar un “cuerpo” de base, una “presencia” lista para enfrentar personajes, conflictos y situaciones” así como desde la época aludida el tra-

desarrollo, formando parte del lenguaje teatral de Occidente y abarcando, como ya se dijo, la preparación tanto física como mental del actor de manera integral. Del mismo modo, Ruffini da luces acerca de esa integralidad al señalar que: “los ejercicios enseñan a pensar con el cuerpo completo, a comprometerlo todo, a reflexionar no sólo con una parte del cerebro y del sistema nervioso [...] no únicamente con el córtex, que permite la racionalidad y las asociaciones, sino también con las que dirigen las pulsiones y los distintos centro dinámicos y sensoriales” (en Muller, 2007:47).

En el mismo sentido, Savarese aporta su propia definición de *training* precisándolo conceptualmente como: “un medio para controlar al propio cuerpo y dirigirlo con seguridad, y a la vez es la conquista de una inteligencia física”(Barba, E. & Savarese, 1990:332), pero seguidamente alerta sobre un inconveniente considerable al aseverar que: “el gran problema del *training* es que todavía hoy, muchos piensan que son los ejercicios quienes permiten avanzar al actor: mientras los ejercicios son solo una parte aparente, visible, de numerosos aspectos, de un proceso unitario e indivisible” (Barba, E. & Savarese, 1990:333).

Aunque todos los puntos de vista de muchos hombres de teatro respecto al *training* apuntan hacia la preparación del actor, se podría asegurar que existen tantas concepciones de *training* como proponentes. De este modo, las categorías del *training* reflejan el particular interés que a cada uno de sus creadores

atañe, ejemplo de ello, a Copeau le atañe a las sensaciones; a Dullin sobre las emociones y la sensibilidad; a Grotowski sobre los ejercicios y las reacciones y así: cada uno de ellos, de manera personal, lo que hace del siglo XX una época de referencias sobre el concepto, diseño

Lo anterior incluye no solo el teatro, sino también lo que tiene relación con el desarrollo de la inteligencia y las sensaciones, unidos a un proceso de aprendizaje, sino además a trabajos físicos concretos como la preparación vocal como corporal del actor. Como se atañe a este estudio.

2.1.5.3 Objetivo del entrenamiento del actor

El cuerpo del actor ligado a sus emociones y circunstancias de vida debe ser el resultado del entrenamiento. Esta condición biológica (el cuerpo) es la que permite ubicarlo primero como ser humano y luego como artista con capacidad de transformación; es por esto por lo que el actor debe vincular e interrelacionar tanto su cuerpo como todos los aspectos, su capacidad expresiva, sus sensaciones, y además entender el

el que se circunscribe, en ese sentido es una vía equivocada pretender entrenar lo físico desconectado de lo demás.



Figura 2.26 Mimo corporal dramático (marchas).

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse1.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3DOIIP.q5Ub5LEmNyT8hqeUsD9WSwHaLG%26pid%3DApi&f=1>

Para ejemplificar, la mayoría de las disciplinas físicas destinadas a lo escénico incluyen en sus contenidos marchas y formas de desplazamiento desde la posición de bipedestación, quizá porque es la condición determinante que diferencia al ser humano de otras especies animales evidenciando su evolución

con respecto a ellas, por lo menos en el sentido de la evolución que implica que el cerebro esté en constante desarrollo. Las marchas se encuentran tanto en disciplinas físicas como en las artes marciales (*taisabaki*), como en disciplinas teatrales como el mimo corporal dramático (Figura 2.26). En ese gesto particular de caminar, el cuerpo transmite información determinante que define el estado emocional. Es por esto por lo que con solo caminar se pueden resolver problemas físicos estructurales y al mismo tiempo estados emocionales.

De este modo, el *training* se dirige directamente al cuerpo de ella, es la corporeidad con la que se trabaja el objetivo del *training* del actor. “Es el cuerpo que se pone en funcionamiento cuando empieza a actuar, es el ser encarnado quien actúa” (Perez, 2010).

2.1.6 Conceptos que consolidan el estudio del trabajo del actor

El estudio del trabajo del actor en relación con su corporalidad es aún muy reciente. A partir de las propuestas surgidas por los métodos pertenecientes principalmente a las escuelas Europeas de mediados del siglo XX, es cuando se adquiere el trabajo físico del actor como una herramienta para sus emociones y su entorno. En ese sentido,

que el entrenamiento empieza a incluir complejas dinámicas estructuradas que conllevan de manera integrada una visión psicofísica para responder integralmente a ese requerimiento.

Muy a pesar de que las propuestas metodológicas categorizadas por algunos de los creadores ya aludidos, y otros que se pueden agregar a esa lista, se empleen en diferentes contextos de formación artística, lo cierto es que son pocos los documentos expresados en guías prácticas que orienten su aplicación, quedando a expensas de las posibles interpretaciones que se haga de la teoría que los sustenta.

Por ser un tema que atañe directamente a lo escénico y de pertinencia para esta investigación, en este marco teórico se referencian de manera cronológica y determinada por la fecha de natalicio a los que son de consulta obligada. Como se expondrá más adelante, no puede ser de otro modo, se asume como punto de partida a Stanislavski, reconociendo y valorando a quienes lo precedieron y de alguna manera abrieron el camino o influenciaron esa búsqueda como andragogo, investigador y hombre de teatro, pero igualmente a los que fueron capaces de desmarcarse de él e ir más adelante o innovar con distintas propuestas.

Lejos de pretender referenciarlos biográficamente o de describir o analizar sus métodos, sistemas o visiones y asumiendo el teatro como una de las unidades de análisis, lo que se persigue es una síntesis conceptual que permita determinar, a

partir de esa unidad, ciertas categorías y el nombre de cada uno de ellos es la síntesis conceptual de sus propuestas en categorías iniciales (Tabla 2.1). Estas resultantes de las artes marciales, se relacionan entre ellas hasta llegar a definir las categorías definitivas.

2.1.6.1 Movimiento significativo Delsarte

El francés François Delsarte (1811-1871) fue pionero en la investigación taxonómica de las categorías fundamentales que definen el movimiento del actor, explorando la manera como el cuerpo se mueve en movimiento bajo el impulso de las emociones, siendo el primero de toda una generación que analizó sistemáticamente un tema sobre la base de una manera científica. En ese sentido, *Manifiesto del naturalista: sobre Los episodios revelados* de Delsarte explica por qué en una cierta experiencia teatral de finales del siglo XIX, la fundamentación científica de las artes performativas exigió un método científico que se plasma en los estudios de las pasiones y que da lugar, bajo diversas

semiótica o una gramática del gesto, asumiendo como punto de referencia, precisamente el pensamiento de juventud de François Delsarte (Marín, 2010:928).

Delsarte es con frecuencia poco recordado y mal interpretado y tal vez por no haber sido bailarín, reticentemente relacionado a los orígenes de la danza moderna y contemporánea. Lo que es indiscutible es que su influencia se extendió entre artistas de las artes escénicas como actores, cantantes e incluso oradores. De manera indirecta a través de algunos de sus discípulos, esa influencia tocó a famosas figuras de la danza moderna como Ted Shawn, Isadora Duncan e incluso al mismo Rudolph Laban.



Figura 2.27 François Delsarte.

Tomada de : <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse1.explicit.bing.net%2Fth%3Fid%3D0IP.05kFPqW5z8aJbgqPHHtcwHaD4%26pid%3DApi&f=1>

2.1.6.2 Psicotécnica. Konst

No sobra decir que la razón de re (1938) como punto de partida se susto lo que él representa para el desarrollo partir del siglo XX, no solo como arte, y su capacidad resiliente basada en la la cual trasladó a su “método”, ha teatro un referente indiscutible par sin duda alguna para muchos otros teatral. En ese sentido, una de las pr a su rol como andragogo, aspecto o su vida, fue el hecho de que consta necesidad de definir una psicotécn actor la interpretación de sus person y creíble una y otra vez. La evoluc “memoria emotiva” a las “acciones su preocupación y al mismo tiempo menos psicológico y cada vez más f el caso de Stanislavski resulta releva otorga al cuerpo, sobre todo en relació interna del personaje y como instru forma externa a sentimientos invisibl Solo al final de su vida y gracias

de sus más destacados discípulos quienes sumaron a sus investigaciones, entre los que se destacan Vsévolod Emilievich Meyerhold, Michael Chéjov y Jerzy Grotowski, Stanislavski descubre que los sentimientos no dependen exclusivamente de la voluntad, centrándose desde ese momento en la “acción” como eje fundamental de la técnica del actor (Figura 2. 28). El mismo Stanislavski da cuenta de esto cuando concluye que el procedimiento de conocer la línea lógica de los sentimientos a través de la línea lógica de la acción física se justifica plenamente en la práctica. De este modo, a grandes rasgos el planteamiento sobre las “acciones físicas” se da gracias a la evolución de sus propuestas iniciales sobre la “memoria emotiva”, de la cual concluyó que era imposible recurrir a ella cada vez que se necesitase, contrario a ello por medio de las



Figura 2.28 “Acción”, eje fundamental de la técnica del actor.

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse1.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3DOIP.NuzUmaQclUQ8jP5Ph0KRnAEsDH%26pid%3DApi&f=1>

“acciones físicas”, una vez fijadas, re- de sensaciones que permitían al actor corporal que las contenía, además a evocación emotiva correspondiente.

Ahora bien, ¿por qué es tan im respecto el investigador Borja Ruiz a “Principalmente porque fue el primero el arte del actor, esto es, en ordenar los pasos que el actor debía seguir la práctica de su oficio” (Ruiz, 2008:3 copioso trabajo le exigió como respaldo lo que permite entender por qué se tanto practico como teórico, no sólo ya que continúa siendo punto de cualquier estudio sobre el fenómeno t

Hay que señalar que lo planteado la que él precedió no se habría podido en toda su dimensión sin referenciar Stanislavski, bien por coincidir o bien planteamientos.

2.1.6.3 Relación. Adolphe A

El suizo Adolphe Appia (1862-19 “pintura escénica” y de innovadoras téc

iluminación, influenciado fuertemente por la estética wagneriana y su idea de la «obra de arte total» llega al convencimiento de que el teatro debe ser concebido como un medio de expresión no sólo verbal sino plástico y sonoro, donde actor y espacio son cuerpos en estrecha relación que se afectan e influyen mutuamente, de este modo sus propuestas escenográficas sobrevienen desde el vínculo que el actor establecía con el movimiento escénico y la palabra, para conseguir un teatro de identificación emotiva, lo que él mismo denominaba: “la supremacía indiscutible del actor en el espacio escénico”. Gómez condensa espléndidamente los ideales de Appia:

“Entonces el actor, a través de sus movimientos se convierte en el actor-pintor, el que acompañado de la estructura y la luz, le va dando forma y movimiento a la escenografía en un baile acompasado sometándose de tanto en tanto una a la otra y conviviendo en sana paz plástica” (Gómez, 2013:117). (Figura 2.29).

En 1906 se encuentra con la rítmica de Dalcroze y al igual que lo que le produjo la estética wagneriana, esta ejerce un notable influjo en su visión de lo escenográfico, al punto de participar en la creación del Instituto Jaques-Dalcroze en Ginebra, de esta colaboración surge la serie “Espacios rítmicos”. Aunque su producción es más amplia, sus ideas se condensan en libros como: *La escenificación del drama wagneriano* (1895), donde aparecen a manera de instructivo indicaciones para la

puesta en escena y la forma de iluminación. En su libro *La música y la puesta en escena* (1895) afirma el hecho que el escenario debía ser tridimensional en tres niveles, sosteniendo que los efectos que se producen cuando se proyectaba la luz sobre el actor, no debía ser como la misma luz, en ese sentido, rechazó la tradición de los decorados pintados. En 1921 publicó *El actor* dedicada a dos de sus contemporáneos, como el amigo al que le debe el tener un teatro. Considera Whitman como otro idealista que creó un teatro, quien en sus escritos advierte la misma



Figura 2.29 Relación plástica del actor con la escenografía (Gómez, 2013:117). (Tomada de: https://external-content.duckduckgo.com/iu/?q=https%3Fid%3D0IP.A_I0SjmdYtElusnym7iU)

Tomada de: https://external-content.duckduckgo.com/iu/?q=https%3Fid%3D0IP.A_I0SjmdYtElusnym7iU

Appia, incluso la misma reclamación del dominio integral de la literatura, -maticemos precisando, del cuerpo y de su ritmo-.

2.1.6.4 Sentimientos. Émile Jaques-Dalcroze

El suizo Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) (Figura 2.30) fue uno de los impulsores de la utilización del movimiento como medio de aprendizaje tanto musical como expresivo, desarrollando un método pedagógico que denominó "*rítmica*", el cual consiste en usar la vivencia musical a través del cuerpo y después la comprensión musical a través del intelecto, lo que la doctrina de Dalcroze pretende es básicamente: "reemplazar una enseñanza cerebral por un despertar sensible". La posterior consolidación de su método como una unidad, ocurre en un largo periodo investigativo al cabo del cual incorpora temas como el ritmo, la música, la educación, la euritmia y el arte. Este sistema inicialmente pensado sólo para la educación musical fue de gran utilidad y aplicabilidad para otras formas de expresión artística, fundamentalmente la danza, por eso se entiende porque por su escuela pasaron muchos de los grandes exponentes de la danza moderna del siglo XX, entre ellos: Hanya Holm, Kurt Jooss, Rudolf Laban, Marie Rambert, Uday Shankar y Mary Wigman.

Cuando se hace referencia a ese método en relación con el actor, el concepto de más aplicabilidad es la "improvisación",

usada por Dalcroze para que afloren ritmos naturales y espontáneos, lo que le permite seguir sus ritmos corporales y así mismo sincronizarlos con el acto creador, al cual debe vincular el movimiento con los sentimientos.



Figura 2.30 Émile Jaques-

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu...net%2Fth%3Fid%3DOIP.VKctCCGBnqyCCjnwXlqn>

En la biografía que hace de él Silvia... desde el Instituto Jaques-Dalcroze de... que para Dalcroze la improvisación... cual dispone el profesor. La improvisación... aprendizaje. Al mismo tiempo, ésta... competencias como la atención, la com... A través de la improvisación musical y

incita a los estudiantes al descubrimiento de su propio lenguaje artístico (Del Bianco, n.d.).

Por otro lado, la mayoría de sus biógrafos coinciden en que una de sus preocupaciones era el dualismo mente-cuerpo, típico del cartesianismo, pero pocos advierten que igualmente se interesó en la conexión cuerpo-espíritu, lo que hace que su sistema transite por el ámbito de lo biopsicofísico.



Figura 2.31 Improvisación corporal.

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse4.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3DOIP-V0Y4zXKkBjAh44mimdQRAHaDT%26pid%3DApi&f=1>

2.1.6.5 Imaginativa. Edward Gordon Craig

El inglés Edward Gordon Craig (1872-1966) fue una de las figuras más radicales e influyentes en los escenarios del mundo. Sus producciones en toda Europa, diseños inspiradores y escritos prolíficos lo definen como: un modernizador del teatro

del siglo XX, aunque hay que anotar su teoría que por su práctica, aporta conceptos que liberaron al teatro de retrayendo conceptos como la belleza,

Como diseñador, igualmente innovaciones al arte escénico; le espaciales en las que involucro el mo línea y el color que lo llevó a remplaza en lo pictórico por una escenografía a de una interacción dinámica y rítmica.

Tuvo un particular interés en la imaginación y medio para captar la ateo sin duda alguna la Figura que más cau la de la marioneta, concebida por el bello arte de civilizaciones pasada". D idea de la Supermarioneta, (Figura 2. provocación de transformación del mu en principio mal entendida por algun creer que lo que pretendía Craig era un esto quizá por la literalidad de sus pala en su lugar viene la figura inanimada: L 1957), cuando fue todo lo contrario ya de actor diferente al naturalista que n uno que fuese capaz de crear una re del gesto, descartando la mimesis cor

busca la equivalencia con el modelo original.

Sus primeros diseños innovadores para producciones están fundamentados en sus teorías revolucionarias de la creación de teatro. Dirigió actuaciones en toda Europa, y en 1912 fue encargado por Stanislavski para dirigir y diseñar Hamlet en el Teatro de Arte de Moscú lo que le mereció la aclamación de la crítica. Las visiones de Craig han vigorizado a generaciones de cineastas y aún continúan resonando e inspirando.

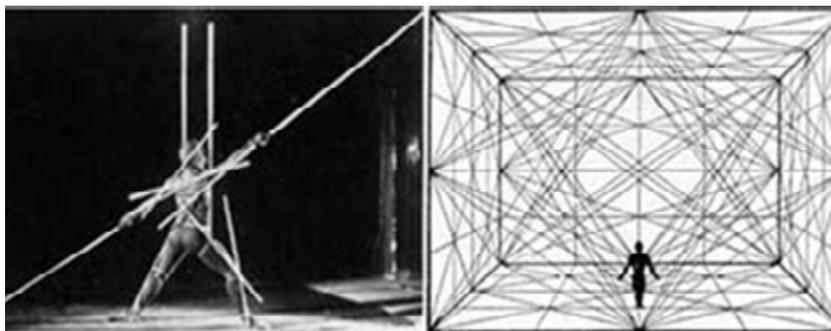


Figura 2.32 La Supermarioneta.

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Fse4.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3DOIIP.YVvFcRF9IhNDXdINR7jkMgHaC1%26pid%3DApi&f=1>

2.1.6.6 Maestría corporal. Vsévolod Emílievich Meyerhold

Meyerhold (1874-1940) basó el trabajo del actor en la disciplina interior y la intensa meditación del papel. Como discípulo de Stanislavski y después de investigar formas de teatro no naturalistas como la *commedia dell'arte*, el circo, el

cabaret o el teatro de feria, se convirtió en un actor con fuertes detractores. Profundamente influenciado por el trabajo de Appia y Craig y basado en las matemáticas y ciencias referidas, además de su intuición y espíritu científico que animaba a la Ussuri, se convirtió en el producto del culto futurista de la máquina, influenciado por las teorías biológicas de Pablov y la teoría de la evolución, una propuesta muy personal que él mismo desarrolló (Figura 2.33), sustentada en el constructivismo y la estructuración tridimensional del espacio, creando un modo la atmósfera ideal para su origen. Este enfoque determinante exige la maestría corporal



Figura 2.33 La Biomecánica.

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Fse4.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3DOIIP.LJtdHeMy4gUPnIM1qQd>

Esta propuesta se consolidó posteriormente, no solo como forma de entrenamiento, sino además como método de actuación. Fernández afirma que: “según la teoría biomecánica, el actor es una máquina de la que es preciso aprender a servirse, tanto en sus cilindros como en sus pistones. De aquí la necesidad de un entrenamiento minucioso físico y de la práctica de disciplinas deportivas” (Fernández, 1976:43-44).

La condición del actor determinada por Meyerhold cuando propuso que el arte escénico debía llamarse “biomecánica”, era que los actores debían ser ligeros y precisos en sus movimientos y además poseer calificaciones atléticas obtenidas a través del entrenamiento acrobático, el cual podía ser llevado hasta niveles grotescos y excéntricos (Bloch, S. & Orthous, P. & Santibáñez, 1987).

El trabajo del actor fue su gran preocupación, considerado uno de los primeros teóricos de una nueva dramaturgia sustentada en la corporalidad del actor. Cuando Meyerhold hace referencia a los requerimientos de ese actor biomecánico es taxativo al enunciar que: “El actor debe adiestrar el material propio, es decir, el cuerpo, para que éste pueda ejecutar instantáneamente las órdenes recibidas desde el exterior (del autor y del director)” (Meyerhold, 1998:230).

Respecto a la valoración que Meyerhold hace del cuerpo en relación con la palabra, Sánchez (2003) señala que: “probablemente, entonces, podemos considerar a Meyerhold

el último eslabón de una cadena de...
tienden a mirar de nuevo al cuerpo d...
a un teatro en el que la palabra y el t...
convertido en el centro en torno al cua...
configurado” (Sánchez, 2003:646).

2.1.6.7 Colectivismo. Jacqu

El francés Jacques Copeau (18...
como un verdadero reformador de...
diferentes facetas están la de crítico...
dramaturgo y productor, en referencia...
productor de la *Comédie-Française*.

Retomando algunas técnicas des...
en su Teatro de Arte de Moscú y del...
dell'Arte, responde activamente a las...
fundando con el apoyo de Gaston Ga...
Colombier, y de paso a un afán person...
de calidad, luchar contra el mercantili...
las obras maestras.

Dicho espacio le sirvió para la pres...
con la clara idea de que la puesta en es...
contrario a la tendencia dominante e...
vanguardia de aquel momento (Figura...

Las dificultades económicas pro

recesión producida por la Primera Guerra Mundial le obligan a cerrar el *Vieux Colombier*, convertido por ese entonces en escuela, la *École du Vieux-Colombier* y basada en principios y prácticas innovadoras respecto a la educación teatral, en la naturaleza de la vocación dramática y en el entrenamiento físico riguroso. Recursivamente e impregnado de un espíritu medieval propone a sus estudiantes la conversión a cómicos ambulantes y al nuevo proyecto le da el nombre de *Les copiaux*, caracterizado por el espíritu colectivo y ascético de sus actores y con el que recorrió varios países europeos.



Figura 2.34 El texto al servicio de la puesta en escena.

Tomada de: https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Fse1.explicit.bing.net%2Fth%3Fid%3DOIP.K8ZFR5XqRe84IJKP_5EUVAHaEK%26pid%3DApi&f=1

Influenciado por Appia prescindió de los decorados pintados y usó la iluminación sobre las decoraciones arquitectónicas de bases fijas que le proporcionaba el dispositivo escénico. Su

inestimable labor giro en torno a la p... debía tomar clases de música vocal, c... dición, al igual que gimnasia y ritmo, e... en el control de las emociones y en... sobre la base de una sólida formaci... sentido, Copeau valoraba a la perso... del artista, en contraposición a la fo... advertía en la teoría de Meyerhold o la

Logro influenciar con sus ideas y c... teatro muy diferentes entre sí, ideas que... elevado valor moral y espiritual y segu... de la obra literaria por encima de los as

2.1.6.8 Comprensión analítica Rudolf von Laban

El austrohúngaro Rudolf von La... (2.35) fue un reconocido e influyente ba... e investigador de la danza del siglo... origen del expresionismo alemán. Se i... escenografía y el arte dramático, lo qu... expresivo de la representación escénic... espacio-movimiento-ritmo. Fundador... danza libre en Europa Central y por la c... destacados bailarines de la talla de M

Creó un sistema de notación coreográfica al que denominó cinetografía y que en los países anglosajones ha recibido el nombre de labanotación, ampliamente difundido y cuyo objetivo, según Challet-Haas, es ofrecer al actor bailarín o mimo elementos suficientes para descifrar cualquier partitura y para desarrollar una mejor comprensión analítica de los movimientos específicos (Challet Haas, 2010:115); en síntesis, un método de exploración y análisis que incluye el estudio del espacio en relación al cuerpo, la calidad energética del movimiento y la integración cuerpo-mente. Sus teorías para el análisis de movimiento son un



Figura 2.35 Rudolf von Laban.

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse1.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3DOIP.pLqLEtLznJIWIVSlcMnzQgHaHm%26pid%3DApi&f=1>

referente indiscutible que perduran en

Como algo pertinente para la que resaltar que fue de los primeros investigó los patrones de movimiento del mismo modo que incluyó a personas con condiciones mentales especiales. en cuanto a la observación y valoración este, un procedimiento experimental progresivamente vivenciarlo, observar y de este modo poner en total evidencia las inadaptaciones funcionales y expresivas tanto al ámbito terapéutico y deportivo como artísticas como la danza y el teatro y



Figura 2.36 Expresividad y función

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse1.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3DOIP.zSa5K4QMa6s6MVqbAY>

por Challet-Haas, posibilita una observación más exhaustiva en aras de ampliar el espectro del vocabulario en expresividad y funcionalidad (Figura 2.36).

2.1.6.9 La ritualidad. Antoine Marie Joseph Artaud

Desde 1923 el francés Antoine Artaud (1896-1948) entra en contacto con Robert Desnos y André Breton adhiriéndose de inmediato a los principios del movimiento surrealista europeo y convirtiéndose en uno de sus principales exponentes; en ese sentido, según Ortiz de Montellano (en Flores, 1999:191), Artaud coincide con los surrealistas en la “necesidad de renovar el sentido de la cultura europea”, permaneció inmerso en esa corriente hasta que posteriormente él mismo la rebasó. Estuvo vinculado con Charles Dullin justo cuando este acababa de fundar el *Théâtre de l'Atelier* en el que participó como actor y realizador.

Como actor y director de teatro supera el ámbito del teatro para convertirse en un pensador de este, peleado con la idea de autor y de obra, suscita constantemente un pensamiento corporal asegurando que no se tiene un cuerpo, sino que se es un cuerpo. Su postura estética es que el teatro debe ser una vía para arrancar al hombre del orden de los objetos y por tanto debe haber una renuncia a las obras.

Por su consistencia: “El teatro y su doble”, que se compone

de una serie de ensayos escritos entre 1938 y 1941, la más conocida. En ella expone teoría sobre el teatro en particular que, al igual que en el resto de su obra, por él mismo al punto de proponer tópicos para su manifiesto para un teatro abortado. Un testimonio de ello cuando dice: No creyendo que haya nada en el mundo del teatro, no vemos a qué realidad aplica

El teatro de Artaud es un acto de distinción entre el teatro como hecho del pensamiento, en ellos, los límites por lo que en su poesía converge todo en un constante ejercicio de autoanulación. Asegura que través de la vivencia de una importante conexión con lo cósmico el cuerpo en sí mismo como un cuerpo ritualidad, por consiguiente, propone rituales metafísicos y por demás imposible de realizar. Son muy cortos, apenas murmuraciones de la acción, pero por ser una acción surrealista

Defiende que la escena es el teatro, la palabra a su poder mágico a través de un lenguaje metafórico, encomendándole esa tarea además a que sea un creador de mundos. El cuerpo pensante, no desde los parámetros

sino todo lo contrario, desde los parámetros de la irracionalidad para encontrar de este modo nuevas vías de comunicación con el cosmos que sean antagónicas al racionalismo (Figura 2.37).

A través del reencuentro con la carne supera el dualismo mente cuerpo, es por demás un autor exacerbado, un fenomenólogo del sufrimiento, describiendo constantemente la congoja del cuerpo. El mismo escribe a través de estados emocionales puros y es por eso por lo que conecta fácil con ellos. Su postura filosófica es también una postura artística y se puede extractar en sus propias palabras: "Allí donde otros exponen su obra yo solo pretendo mostrar mi espíritu. Vivir no es otra cosa que arder en preguntas. No concibo la obra al margen de la vida" (Artaud, 1925:2).



Figura 2.37 Lenguaje escénico metafórico en Artaud.

Tomada de: https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse4.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3D0IP.a4U_qcv_SbV2DV82T11kFAHaEL%26pid%3DApi&f=1

2.1.6.10 Movimiento dramático

El francés Étienne Decroux (1888-1967) en su formación de actor en la Escuela del Vieux Copeau, trabajó en teatro con Antonin Artaud y Louis Jouvet. Posteriormente y con la influencia de Artaud tuvo la intuición de introducir el drama físico, esto que sus primeras investigaciones se centraron en convirtiéndola en su objeto de estudio. Decroux creó la creación de una técnica de movimiento corporal, el Mímo Corporal Dramático, la cual se diferencia de la pantomima tradicional.

De este modo, influenciado por el teatro físico, replantea la mima tradicional del siglo XIX y la comedia realista que imita la vida y la acción anecdótica. Para ello precisa una gran libertad en una estética alejada del naturalismo, creando una poética corpórea de movimiento naturalista (Figura 2.38). Consideraba más que hacer que complementar a otros, era autosuficiente y superior al teatro y a la danza radicalmente.

El Mímo Corporal Dramático es una exploración de su cuerpo escénico para de este modo mostrar con su cuerpo

poner en movimiento estados internos, ideas o pensamientos, es por esto por lo que aseguraba que es un destino muy extraño lo de aprender un arte para que no se vea nada de eso. Contrario a lo que muchos creen, el mimo corporal no representa un arte de silencio sino un verdadero arte del movimiento dramático. En su estructura esta nueva poética del movimiento es comparada en muchas ocasiones con sistemas orientales codificados como las artes marciales.



Figura 2.38 Mimo Corporal Dramático, poética corpórea anti naturalista.

Tomada de: https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse3.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3D0IP.w2bEFDuBP_Y1yVfHvB8eSwHaJo%26pid%3DApi&f=1

Decroux es considerado un artista y al igual que Stanislavsky un creadores contemporáneos, razón por la que en un lugar relevante y referente cuando para el actor se trata.

2.1.6.11 Poética del movimiento

El actor, mimo y maestro de actores Jacques Lecoq (1921-1999) (Figura 2.39) amado por Artaud y Louis Barrault es considerado el del gesto; proveniente de la educación

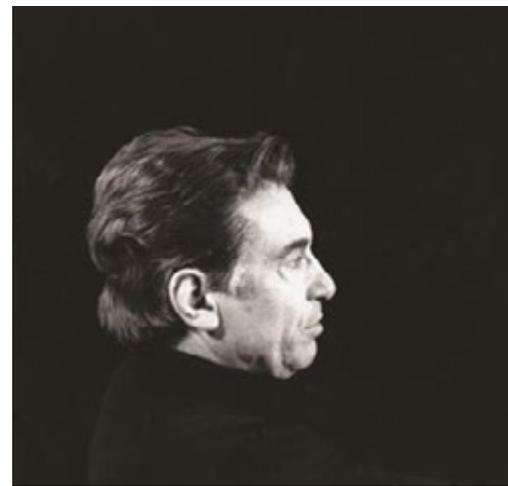


Figura 2.39 Jacques Lecoq y su "poética del gesto"

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse3.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3D0IP.Od4iskwgeG9XdQKU1Ev>

vincula al teatro influenciado por Marie Conty responsable de la educación física en Francia y muy interesado en las relaciones entre el teatro y el deporte.

Lecoq toma sus primeras clases de teatro con Claude Martin alumno de Charle Dullin y posteriormente pasa a ser parte de la compañía *Comediens de Grenoble* donde se hizo cargo del entrenamiento de los actores y donde adquirió conocimientos de actuación con máscaras y lo hace tener contacto con el teatro *Noh* japonés.

En un viaje posterior a Italia donde además establece relación con Darío Fo, conoce la *commedia dell'arte*. Influenciado aún más por el efecto que produce la máscara en este tipo de manifestación surge en él el concepto de “máscara neutra” como punto central de su pedagogía, es por eso por lo que la *commedia dell'arte* como tal y las máscaras características de sus personajes arquetípicos estuvieron incluidas desde el inicio en su propuesta pedagógica.

En su más conocida obra: *El cuerpo poético* (Figura 2.40), expone el trabajo que desarrollo en su escuela a través de un laboratorio de estudio del movimiento y de su recorrido y experiencia personal (Lecoq, 2003), precisamente la categoría: “poética del movimiento” usada para esta investigación se sustenta en el título de su libro el cual es referenciado por la actriz e investigadora teatral Carla Pessolano, en un estudio denominado: *Actuar, el juego del habitar: Cuerpo Poético y Actriz*

de Bárbara Molinari en donde realiza un estudio de este modo: “En su libro se puede observar el credo de este artista, que define con

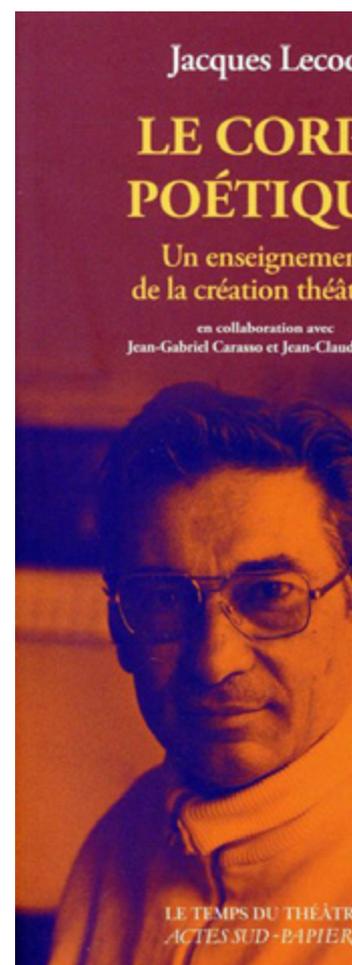


Figura 2.40 *Le Corps Poétique*, Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/mm.bing.net%2Fth%3Fid%3DOIIP.6tkQtYPd8nzTsTioR5GFwHaOF%3Fip.6tkQtYPd8nzTsTioR5GFwHaOF%3F>

su línea pedagógica, temáticas sistematizadas de transmisión de información, y búsqueda de materialidades concretas que ha propuesto a sus estudiantes a lo largo de los años (y que en gran medida aun hoy *l'Ecole Internationale de Théâtre Jacques Lecoq* mantiene) en busca de eso que él llama la “sabiduría del cuerpo poético” (Pessolano, n.d.:introducción).

2.1.6.12 La estructura. Jerzy Marian Grotowski

A Grotowski (1933-1999) se lo estima como el continuador del trabajo iniciado por Stanislavski tanto en la labor andragógica teatral desarrollada por éste como particularmente en lo referente a sus investigaciones sobre “las acciones físicas”, precisamente y gracias a una beca que le permite estudiar dirección escénica en el Instituto del Teatro de Moscú (GITIS), tiene la oportunidad de ahondar en el tema.

Es considerado el más controversial de los realizadores escénicos de la segunda mitad del siglo XX en el entendido que muchos lo han seguido a ultranza y otros tantos lo han descalificado por cuestionar los cánones tradicionales que hacen referencia a lo “imprescindible” del hecho teatral como el texto y el personaje y por ende la ficción, lo que lo lleva de algún modo a reformular esta coyuntura. Uno de sus planteamientos hace alusión precisamente al empleo del texto, afirmando que el teatro no debe ilustrarlo servilmente sino usar el tema dramático

como base para la creación escénica alejando paulatinamente de los textos para centrarse en los clásicos, desde do y situaciones referentes al sino del ho todas las culturas.

Prescindió del uso de recursos expresividad que surge del actor a par corporales, de la voz y del espacio donde hacia converger a público y a liturgia comunitaria, según Herrero, má presentacional”, Grotowski buscaba u donde los hechos no se “actúan” sino un espectador que oficia como testigo

Influenciado notoriamente por u a la India se centra en una búsqueda tiempo y al margen de los ensayos se que adquiere lo corporal para él, c entrenamiento con una definición m importante aun en los procesos de cre una actitud ética por encima de aspe Ética que claramente se aleja de p particulares y se nutre de una profun genera una férrea actitud de comprom de un camino de vida a través del ha en la India, en 1972, punto culminante

el teatro con el subterfugio de que lo que le interesaba a través de éste era investigar sobre el ser humano.

Al considerar sus realizaciones aparecen conceptos enunciados por él como el de: "Teatro Pobre" (Figura 2.41) que resumidamente consiste en rechazar todo aquello que no es esencial en el teatro, eliminando la noción acostumbrada de personaje para centrarse en el "ser" del actor; el de "Actor Santo" que deriva del Teatro Pobre y hace referencia al proceso de revelación que se da mediante el acto de eliminar máscaras cotidianas creando a la vez un puente hacia el espectador mediante el uso de gestos, actitudes, posturas y expresiones físicas para que este realice un proceso similar de modo equivalente; el de "Training" término difundido en los años sesenta y descrito en su icónico libro: *Hacia un teatro pobre* (Figura 2.42) en el cual se hace referencia al entrenamiento del actor, evolucionando de ejercicios encaminados al desarrollo de habilidades físicas expresivas a través de técnicas concretas, a un entrenamiento psicofísico personalizado a través de la acrobacia, la plástica y lo vocal, como medio de eliminar resistencias y bloqueos cotidianos tanto físicos como psíquicos y encaminado a que los impulsos se manifiesten en acciones físicas, en el entendido que sin la existencia de una estructura los impulsos pueden desembocar en un caos y por eso la necesidad de disciplinarlos, a este proceso lo denominó la "Vía negativa".

El actor debe descubrir las resistencias y los obstáculos



Figura 2.41 El actor del tea

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/net%2Fth%3Fid%3DOIP,kVWUEJa-D-JRYAiBPFE>



Figura 2.42 Hacia un teat

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/net%2Fth%3Fid%3DOIP,pNutrwai54v3eMH7w3u>

El entrenamiento de los actores del Odin Teatret se puede dividir en dos grandes periodos, el primero comprende los años sesenta y setenta y el segundo desde inicio de los ochenta hasta la fecha. Como ya se anotó, enmarcado en una disciplina de grupo el primero se caracteriza por la adquisición de habilidades técnicas basadas en diversas fuentes, al cabo del tiempo Barba concluye que este tipo de entrenamiento no posibilitaba una distinción respecto del individuo, esto lo lleva a otro tipo de búsquedas orientadas a detectar limitaciones, a



Figura 2.43. "Training" influenciado por diversas técnicas orientales.

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse1.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3DOIP.8TP8Wv0J7IMvw1UFfCMvugHaFJ%26pid%3DApi&f=1>

potenciar condiciones y a que dicho proceso se desarrolle más individualmente la personalidad o el proceso de autodefinición a través de (Barba, 1983:25-30). Hacia los años setenta el entrenamiento se presenta como una exploración creativa a través de una disciplina relacionada directamente con la interpretación.

En el segundo periodo, el entrenamiento es influenciado profundamente por diversas técnicas orientales (Figura 2.43), en ese sentido los actores se enfocan en la elaboración de los detalles, en la utilización del cuerpo como base para la exploración en profundidad, generando nuevas posibilidades, en este sentido el entrenamiento es la de llegar a la originalidad de las reacciones cotidianas y buscando la esencia del cotidiano, en resumen: un cuerpo en acción.

De esta experiencia se deriva el concepto de Antropología Teatral acuñado por Barba, que se basa en las reglas del comportamiento de diferentes tradiciones, este concepto es amplio y del cual extrae unos principios que se aplican con sus actores.

CATEGORIAS RESULTANTES A PARTIR DE LA SINTESIS CONCEPTUAL DE PROPUESTAS Y NOCIONES ESCENICOS DE LAS VANGUARDIAS TEATRALES EUROPEAS DEL SIGLO XX

| PROPONENTE | PERIODO | PROPUESTA O CONCEPTO | |
|-------------------------|-----------|----------------------------|-------|
| François Delsarte | 1811-1871 | La Taxonomía | |
| Konstantín Stanislavski | 1863-1938 | Las Acciones Físicas | |
| Adolphe Appia | 1862-1928 | La obra de arte viviente | |
| Émile Jaques-Dalcroze | 1865-1950 | La Rítmica | |
| Edward Gordon Craig | 1872-1966 | La Supermarioneta | |
| Vsévolod Meyerhold | 1874-1940 | La Biomecánica | Ma |
| Jacques Copeau | 1879-1949 | El Teatro popular | |
| Rudolf von Laban | 1879-1958 | La Labanotacion | Compr |
| Antoine Artaud | 1896-1948 | El Teatro y su doble | |
| Étienne Decroux | 1898-1991 | El Mimo Corporal Dramático | |
| Jacques Lecoq | 1921-1999 | El cuerpo poético | |
| Jerzy Grotowski | 1933-1999 | El Teatro Pobre | |
| Eugenio Barba | 1936 | La Antropología Teatral | |

Tabla 2.1 Categorías a partir de conceptos, propuestas y nociones de creadores escénicos pertenecientes a las vanguardias teatrales

2.2 Artes marciales, circunstancias y contexto

2.2.1 Oriente actual

Hay que entender que disciplinas como las artes marciales orientales se deben situar en el contexto de la sabiduría milenaria de ese continente entero. La teoría y la práctica que sustenta sus dinámicas hacen parte de aspectos muy antiguos que obedecen a un tipo de modelo cultural muy particular, paradójicamente desdeñado en la actualidad en el mismo Oriente. Como muchas otras tradiciones presas de la modernidad hay que llamar la atención en el sentido de la fragilidad latente en que las artes marciales se encuentran, aún en su propio entorno. Ya hace casi cuarenta años Al Chug-Liang Huang¹⁰ lo advertía: “A menudo preparo a mis amigos y alumnos para el impacto que significará descubrir que el próximo chino que conozcan será muy versado en la jerga tecnológica, pero completamente ignorante del *t'ai chi o del Tao*” (Watts, 1979:167).

La explicación de lo anterior radica quizá en lo vertiginoso del desarrollo tecnológico, unido a fenómenos sociológicos que traspasan fronteras, ejemplo de ello, los triviales modelos occidentales que se imponen como referentes a seguir y que

¹⁰ _Amigo personal de Alan Watt, después de la muerte de este fue la persona encargada de concluir el libro “El camino del Tao”.

sin lugar a duda inciden cada vez más no solo de los orientales, ya que todas las culturas ancestrales, “lo an generalizado y globalizado de una < (que tiene obviamente su correlato en neoliberales)” (Sarrazin, 2012:157).

Pese a las circunstancias act globalización, es innegable que las encuentran estrechamente vinculada cultural que las respalda como vía de físico, mental y espiritual. Lo que val referentes en el contexto de ese saber

2.2.2 Fenómeno particular de colombiano, generalidad occi

Con la aparición en Colombia d *New Age* hace poco más de tres década reacción contra el estado de la huma como búsqueda de una nueva conc espiritualmente al hombre, se despl extenso abanico de pseudo-ciencias incursión en religiones orientales la co en el puente para que disciplinas corp de tanta tradición como el *taichí* chino

a conocer en Colombia en los últimos años, desencadenando un particular entusiasmo e interés, no solo hacia esas novedosas prácticas pues su influjo incluyó muchas otras (la aparición del judo se da más temprano y vinculada a lo deportivo). Es por eso por lo que al amparo de la *New Age*, “no sorprende que en una tienda naturista de este tipo encontremos en exhibición, unos al lado de otros, productos homeopáticos, libros sobre espiritualidad y el tai-chi y publicidad para una toma de yajé” (Sarrazin, 2012:150).

Unido a esto, programas en canales privados y medios digitales y electrónicos presentando sugerentes imágenes de numerosos ciudadanos chinos concentrados en parques y plazas a tempranas horas de la mañana, ejecutando gráciles y armoniosos movimientos con música pentatónica que ambienta la escena (Figura 2.44), o portentosos maestros japoneses vestidos con largas faldas ostentando poderes casi que sobrenaturales, ayudaron a incrementar esa curiosidad occidental por lo exótico y desconocido de las prácticas corporales y espirituales de esa milenaria cultura. Lo que derivó, por consecuencia, que su transmisión haya sufrido procesos de adaptación y reinterpretación acorde al modo de mirar occidental, de la misma manera como localmente se hace uso de la sabiduría ancestral de los pueblos indígenas. “La importancia de este tipo de orientalismo en Colombia no debe ser ignorada, ya que nos permite afirmar que muchas de las representaciones

de lo oriental (como una “cultura esotérica”) que han existido en el medio *New Age* en Colombia, tarde se concibieran de una manera esotérica o de prácticas culturales indígenas reinterpretadas” (Sarrazin, 2012:150).



Figura 2.44 Practica de taichí en p
Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?q=2Fth%3Fid%3DOIP.5pfTdx2CYJlzOSYIAzp-3Q>

La experiencia investigativa por parte de los autores y la enseñanza de disciplinas marciales en evidencia lo dificultoso que resulta adentrarse con profundidad en este tipo de prácticas que se repite de la misma manera con otras nacionalidades donde caben tanto propios orientales. Nada más alejado de los discursos publicitarios es lo que busca la mayoría de personas que buscan afianzarse en prácticas: sosiego para el espíritu

formas prodigiosas de defensa personal. El enfrentarse a la quietud y al movimiento lento y acompasado que proponen artes marciales como el *chi-kung* y el *taichí*, o a los movimientos altamente sincronizados y armonizados del judo y del *aikido*, aumenta con lupa las tensiones físicas, mentales y emocionales de quienes se inician en estas disciplinas, generándoles tal grado de ansiedad que en un alto porcentaje optan por abandonarlas prontamente; la razón es porque ese conocimiento no es de fácil adquisición. Solo el dedicarse a la práctica de ellas con constancia y disciplina permite profundizar en el significado que subyace a lo meramente físico.

Unido a lo anterior y en el caso específico de las dinámicas implementadas en disciplinas como el *chi-kung* y el *taichí*, la quietud y la lentitud en el imaginario occidental, como particularidad cultural, están más asociadas con la flojera y la pereza, en ese sentido es un modelo de sociedad que continuamente induce hacia una vida de desenfreno, sin pausa, en el ánimo de perseguir ilusiones de todo tipo: material, espiritual y de conocimiento rápido. La publicidad vertiginosa propia de ese modelo social bombardea continuamente buscando alejar a los individuos de la posibilidad de elevar la conciencia, la estrategia es distraer empleando estímulos externos. "Vivimos en una cultura en la que estamos rodeados de invitaciones a la distracción y mucha gente se hace rica por nuestro deseo de diversión. Se nos anima a cambiar de canal, a comprar, a hacer

un crucero, a hacer surf, ..." (Borgat, 2000) que para los poderes económicos es un modelo de vida que no tenga espacio para la introspección y el trabajo sobre la conciencia; si el individuo ocupado se hace controlable y en ese sentido el ser humano debe ser y estar controlado. Un ser humano que se dedica a la introspección aumenta la probabilidad de escapar de ese esquema globalizado de control y disciplina.

La propuesta para no entrar en ese modelo de vida es cambiar paradigmas de pensamiento que privilegia lo medible, inalienable que por supuesto genera disciplina porque implica responsabilidad personal y un alto grado de autodisciplina y una voluntad de obtener resultados, a más de que son de cielo y tierra que no se obtienen de la noche a la mañana. Es una sociedad donde además se privilegia lo medible, cuantificable y exhibible, el conocimiento inherentes a su práctica como el *chi-kung* y el *taichí* se convierten en actividades poco atractivas en el imaginario occidental. Esto explica la razón de la exigua participación y deserción de las prácticas de personas que practican estas disciplinas en culturas con un modelo de vida como el que se ha señalado.

Respecto a la incidencia de lo anterior en el contexto de esta investigación, con el empleo de

ámbito de lo escénico ocurre un fenómeno particular que se repite respecto a otras tantas actividades corporales, en el sentido de que muchos artistas de la escena, por la naturaleza misma del oficio, se tornan consumidores de cuanto seminario y taller se ofrece, lo que estimula un conocimiento ligero, en el entendido que recurrir a distintas propuestas le provee un amplio espectro de recursos físicos que indiscutiblemente pueden ser aplicados en el diseño de un *training* personal. Lo cierto es que contrario a clarificar el camino, en la mayoría de los casos, ese intento conduce a prácticas superficiales generando un vasto conocimiento técnico, pero desestimulando la comprensión de ellas a profundidad. Es común encontrarse en el medio con artistas escénicos que se presentan como profundos sabedores de disciplinas y técnicas como el *taichí*, el yoga, el *aikido*, Feldenkrais o Alexander a la vez, lo que por obvias razones es poco probable, ya que, por separado cualquiera y cada una de ellas contiene información que para ser develada no alcanzaría la vida misma.

2.2.3 Actividad competitiva marcial: intereses globalizantes de la empresa deportiva

Si bien las raíces de las prácticas deportivas realizadas por el hombre a lo largo de la historia son el resultado de su capacidad lúdica (*homoludens*), su origen es ante todo gladiatorio, lo

que explícitamente las relaciona con el espectáculo, lo que recuerda que desde la época de los romanos se acontecían representaciones teatrales en anfiteatros donde portentosos luchadores conocidos como gladiadores se enfrentaban no solo entre ellos, además con animales salvajes con el fin de divertir al público. En épocas más modernas se desarrollaban carreras y distintas actividades deportivas (Figura 2.45). Pese a que muchos de los participantes eran criminales, prisioneros de guerra o condenados, entre ellos muchos hombres libres que se dedicaban a actividades especialmente destinadas para tal fin. En épocas de eventos les permitía por demás a los participantes un posicionamiento social, guardando la memoria de lo que ocurre actualmente con en el deporte profesional. Al respecto, José María Cagigal (1975) dice:

El diálogo deportivo internacio-

Pero como no se puede entablar un diálogo deportivo decoroso sin grandes campeones, se debe cultivarlos. Y aparecen las fábricas de campeones, subvencionados, segregados a una categoría, con todas sus consecuencias psicológicas. El campeónismo deportivo de nuestro tiempo es alimentado por este poder político. El deporte. Torneos Internacionales, Juegos Olímpicos, y, sobre todo Juegos Olímpicos,

medallas, marcan una nueva forma de dialéctica internacional, de pacífica rivalidad (a veces no tan pacífica) (Cagigal, 1975).



Figura 2.45 Gladiadores romanos.

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse1.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3D0IPyqqifT-27FTXwSzyQx27KQHac%26pid%3DApi&f=1>

Por otro lado, con motivo de la revolución deportiva que comenzó en Inglaterra en el siglo XIX precedida por la visión del deporte de civilizaciones antiguas como las prehelénicas, precolombinas, las clásicas griegas y orientales, y las prácticas vinculadas a las guerras medievales, hasta el desarrollo deportivo en la cultura preindustrial, las pautas para la realización de las actividades deportivas se han universalizado. El cultivo del cuerpo promovido por la aparición de la educación física como ciencia pedagógica y el desarrollo de nuevas técnicas de gimnasia, da paso al restablecimiento de los Juegos Olímpicos.

El movimiento de restauración del olimpismo como movimiento social, obra de Pierre de FREDI, Barón de Coubertin, y los grandes acontecimientos del deporte del siglo XIX y el primero del XX, son factores que van a influir poderosamente en el nacimiento de nuevas formas de estructuración deportivas (Cagigal, 1975).

Bajo esa influencia, se hace evidente el cambio de la práctica deportiva impulsada por los nuevos medios de comunicación empieza a ser vista como una actividad saludable. El culto al rendimiento físico, la proliferación de un culto desmedido y estereotipado al “cuerpo bello y sano” y la pasiva consecución de prácticas quirúrgicas que reducen, aun cuando el cuerpo de forma pasiva, contradice la máxima griega de “mente sana en cuerpo sano” que condensa la filosofía sobre el cultivo del cuerpo y el alma para alcanzar el equilibrio.

Con esas consideraciones, cabe destacar que los Juegos Olímpicos modernos son un evento inspirado en el siglo VIII a.C. de la antigua Olimpia. En la manera de una carrera atlética de relevos, la ciudad de Atenas de 1896 fue la ciudad escogida para albergar los Juegos Olímpicos modernos.

realizar la primera versión moderna de este magno evento que tiene su cita cada cuatro años y que solo la ha interrumpido las contingencias bélicas. Primero en 1916 a causa de la Primera Guerra Mundial y repetidamente en 1940 y 1944 por la Segunda Guerra Mundial.

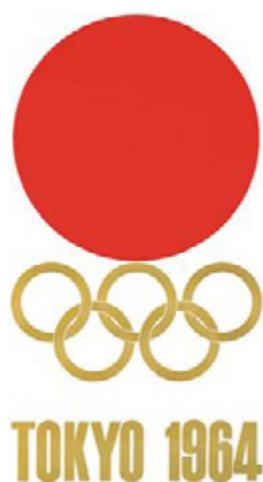


Figura 2.46 Logosímbolo de los Juegos Olímpicos de Tokio 1964.
Tomada de: https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse1.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3DOIIP.YsicWZImL_mVbaU86dQ48AHaGZ%26pid%3DApi&f=1

Solo a partir de 1964 en los Juegos Olímpicos de Tokio (Figura 2.46) su décima octava versión, las artes marciales orientales representadas en el judo japonés hacen su aparición por primera vez en el olimpismo internacional. Como hecho relevante, para los nipones después de la derrota en la II Guerra Mundial ganar todas las categorías de peso en ese torneo era un deber patriótico, pero como sino ineluctable de una transición

de esta disciplina al modo de mir... holandés Anton Geesink le gana la final de peso al *judoka* local e ídolo nacional (Figura 2. 47). Para Japón significó la mayor... el *judo* en cambio la ratificación de... deporte; los medios aun registran ese... acontecimientos de la historia del dep...

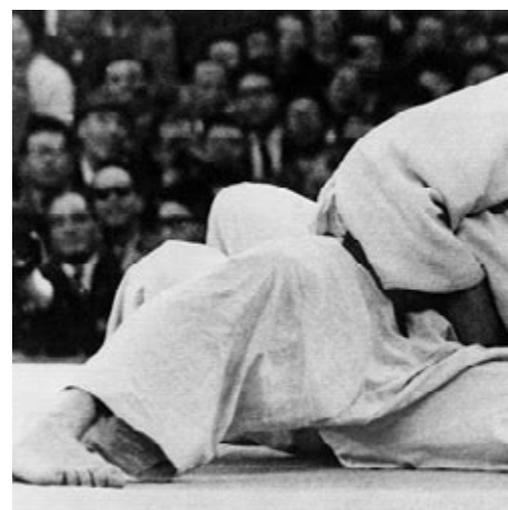


Figura 2.47 Anton Geesink le gana la final de la categoría de peso al *judoka* local e ídolo nacional Akio Kaminaga. Juegos Olímpicos de Tokio 1964.
Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse1.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3DOIIP.IX9nqNXiVMXBqmFr8N3>

No obstante, y como consecuencia de la creación de una empresa deportiva que prioriza y favorece el desarrollo tecnológico, ha contribuido a la transformación del significado de origen de las artes marciales...

particular del *judo* como claramente lo exponen Julián Espartero y Miguel Villamón, el intenso proceso de *deportivización* a que se vería sometido por la cultura deportiva occidental, a buen seguro, desdibujaría aún más el trazado original del método que Jigoro Kano, su fundador, habría elaborado. “Ello, a su vez, conlleva la notable paradoja consistente en el hecho de que aquella práctica asiática, concebida en su génesis como un modelo educativo, se ha remodelado conforme a los parámetros de la institucionalización deportiva occidental” (Espartero, J. & Villamón, 2009:2).

Los medios de comunicación han servido como puente para que la empresa privada comercialice este tipo de disciplinas ancestrales como un producto más de consumo masivo, en detrimento de sus propias formas y filosofías, y aunque al igual que el judo otras artes marciales que hoy se suman y hacen parte del olimpismo hayan heredado aspectos espirituales e involucren el entrenamiento de la mente y el cuerpo, lo han encaminado y acentuado hacia el rendimiento atlético, igual que ocurre en cualquier otro deporte de competencia donde la finalidad última es la obtención de la victoria sobre el oponente consolidándose de este modo más como actividades deportivas marciales. En ese sentido, esta nueva condición va en contravía del verdadero significado que subyace la práctica de las artes marciales orientales.

En las actividades deportivas marciales o modalidades

marciales competitivas, los participantes se motivan básicamente por la motivación de ganar medallas y trofeos: símbolos materiales de un tipo de reconocimiento social, desvirtuando el sentido de origen de las artes marciales. En esa dirección, el *aikido* y quizá por su capacidad de conservar la integridad del *budo* y permitiendo por su fundador, es el único arte marcial que resiste a hacer parte de la lista de otras disciplinas por los intereses globalizantes de la empresa. De plano este tipo de dinámicas que acentúan el personalismo expresado en un ego desbordado del *budo*, la adhesión estricta a los ideales y el compromiso con la Vía tienen prioridad sobre las consideraciones, y, aunque el público perciba simplemente como otra forma más de deporte, la auténtica razón de la existencia del *aikido* es la de su identificación con los ideales del *budo* (Kisshomaru, 2008:15).

El practicante de artes marciales orientales comprometido mucho tiempo y energía en la práctica de estas disciplinas, las cuales implican un uso constante de la mente y el cuerpo, comienza a acceder a la comprensión real de estas disciplinas por el sendero de su propia espiritualidad.

cualquier sentido competitivo entendiendo que lo que encarna el deporte de competencia y de rendimiento es solamente la habilidad del ego, contrario a las bases espirituales y filosóficas de las artes marciales que plantean definitivamente y como ya se anotó un desafío absolutamente diferente.

2.2.4 Las artes marciales del Lejano Oriente, de la guerra a la paz

En Oriente el uso de las antiguas formas de lucha tenía como objetivo último derrotar al oponente en el campo de batalla, lo que explica por qué a través de la historia se desarrolló toda una tradición de artes de combate creadas para tal fin. La palabra japonesa *bugei*, que en algunas ocasiones se interpreta erróneamente como un arte marcial, es en realidad el concepto que las agrupaba, determinando su empleo con fines demoledores los cuales llegaban incluso hasta el punto de producir la muerte del adversario.

En un momento de evolución del modo del pensamiento nipón se tornó contradictorio dedicar toda una vida de práctica en depurar una técnica de combate para un fin tan mezquino. En ese sentido se hizo necesario que esas técnicas también evolucionaran, lo que efectivamente ocurrió, dando origen a lo que hoy se conoce como artes marciales de Extremo Oriente, las cuales en un concepto avanzado se dedican al refinamiento

del ser humano mediante la integración del espíritu, contenida en un nuevo concepto en el principio de la no resistencia, distanciado de cualquier sentido bélico o competitivo.

Las antiguas artes, originadas en períodos de conflictos civiles y formadas durante el Periodo Tokugawa (1603-1868), como las artes marciales, son un legado histórico que ha sido debidamente apreciado y valorado, pero que hoy están ya fuera de lugar y no sean aplicables en la época moderna, que en el caso de las artes marciales restauración Meiji (1868) (Kisshomaru).

Hace tan sólo pocas generaciones, los métodos antiguos se reemplazaron esos métodos antiguos por los modernos, en la actualidad muchos detractores cuestionan este tipo de prácticas, argumentando que todo parece estar ensayado a la mejor manera, como una escena coreográfica previamente estudiada, en este modo un tanto anacrónicas. En ese sentido, por ejemplo los interrogantes que inquietan a muchos, como forma de defensa personal se cuestionamiento simplista que devela un profundo desconocimiento sobre el significado de las artes marciales orientales: el enfoque tradicional hacia un crecimiento interior y hacia un

2.3 El taichí, intuición mística condensada en la teoría del Tao¹¹ (Figura 2.48)



Figura 2.48 Kanji del taichí.

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse1.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3D0IP:ijuN0nNbO-QU6MfJLJOPHQHaU0%26pid%3DApi&f=1>

El *taichí* es una disciplina marcial procedente de Extremo Oriente y vinculada como filosofía de vida al taoísmo (doctrina creada por Lao-Tse entre los siglos VI y V a. C.).¹² Si bien basado en una leyenda, se cuenta que el legendario monje taoísta Zhang Sanfeng, quien vivió en el siglo XIII, inspirado en la atenta observación de un combate entre una grulla y una serpiente pudo

11_En el uso cotidiano, tao significa: senda, camino. A un nivel superior simboliza la Ley fundamental que rige todo el acontecer del cielo y de la tierra.

12_El principio básico del taoísmo es que se debe estar en armonía con las leyes fundamentales del Universo.

estudiar lo que sucedía cuando la serpiente se lanzaba sobre ésta retrocedía dando pequeños saltos para evitar ser apartar a su adversario. Y cuando era atacado se movía a picotear a la serpiente: ésta se enroscaba y de repente e inesperadamente se lanzaba sobre el ave. La gran capacidad de ambos ejemplares de movimiento y equilibrio se dedicó posteriormente al diseño de las posturas de Taijiquan como resultado lo que hoy se conoce como Taijiquan, representando la sabiduría terrestre, e incesantemente se encuentra en toda la simbólica del mundo. El ave y la serpiente es motivo fundante de la filosofía moderna por parte de Zhang Sanfeng (Figura 2.49).



Figura 2.49 Ilustración de la leyenda de Zhang Sanfeng.

Tomada de: https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Fhay33.mynexy2d.net%2Fth%3Fid%3D0IP:q_Pg7HayS3mynEXy2dG

Distintos estilos marciales emparentados con el *taichí* ilustran a través de fabulas la importancia de la observación de la naturaleza como principio de origen, tal es el caso de dos de los estilos externos derivados del Shaolin. El primero denominado *tang lang*, o estilo de la mantis religiosa, que se sustenta en una leyenda que relaciona a Wang Lang, experto en artes marciales de la Dinastía Ming, quien después de observar un combate entre este animal con una cigarra, la capturó para estudiar sus movimientos y crear después el estilo en mención. Y el segundo, a través de otra fabula donde se hace alusión al estilo del gran mono, conocido como *tai sing* y creado por Kao Tze, quien de la misma manera que los anteriores, se valió de la observación de la naturaleza y de los movimientos del mono, codificándolos para crear el estilo, que, por obvias razones, lleva el nombre de ese animal. “Así, la mayoría de las fuentes tradicionales están acordes en que Zhang Sanfeng sistematizó, reuniendo sistemas de salud y filosofía, ejercicios taoístas de larga data, fundando las que podrían llamarse bases del taijiquan moderno” (Alegre, 1995:140).

Del mismo modo, el vínculo del *taichí* con el taoísmo determina que su intuición mística esté condensada en la teoría del Tao y explica la razón por la cual, en su práctica el matiz espiritual tiene más relevancia e importancia que la técnica, ya que su particular cosmovisión concibe al hombre como parte integral de la naturaleza y como mediador entre el cielo y la tierra.

“El tao del hombre era el resultado de la unión de la tierra y el del cielo, donde se fundían y armonizaban. El cielo, circular y esplendido, correspondía a la forma cuadrada y mística, al cuerpo” (Telias, E).

Dentro del ámbito marcial el *taichí* incluye tanto los estilos internos¹³, siendo entre ellos el *taijiquan*, que condiciona que su práctica se base en el control del “aliento vital” (*chi* en chino, *ki* en japonés), involucrando el estudio de un proceso que conduce hacia un adecuado manejo de la energía. Muchos ejemplos que reiterarían que el movimiento tiene su correspondencia con la plástica-artística y como puntal para la filosofía. El tema es tan prolijo que ameritaría un estudio particular, por eso su referencia aparece

2.3.1 Yin y Yang, expresión de

En el Lejano Oriente junto a las artes marciales, la caligrafía y la escultura, son artes que tienen un vínculo entre el hombre y el cosmos. El ejercicio físico o estético son formas

13 _En el medio de las artes marciales modernas el *taichí* marcial “interna” se mantiene vigente, contrastando con el “externa”.



Figura 2.50 Yin y Yang, expresión del Tao.

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse3.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3DOIP.t9snfmz4o19OjcBPb3bEZQHFL%26pid%3DApi&f=1>

se aprecia y se valora no solo la belleza visual y la expresión del carácter del artista, sino también el nivel de armonía de él con su entorno, además de que su relación con el arte corresponda a esa dinámica ininterrumpida que propone el universo expresado en el *Tao*, relación contenida precisamente en el principio taoísta del *yin* y del *yang*. “Para la China antigua, la idea de cambio permanente impulsado por el *Tao*, opera a través de dos viejos conceptos, o fuerzas, o energías, o propiedades: el *Yin* y el *Yang*, que tiene su origen en el *I Ching*¹⁴ y otros milenarios textos” (Palacios, 2005:132).

14_Libro oracular chino más conocido como el “libro de las mutaciones.” Uno de los cinco clásicos confucianos.

Contrario a esa interpretación Occidente donde se lo explica como oposición, el concepto *yin-yang* se sistema polar de relación y complejo que difiere del judeo-cristiano que por como el bien y el mal, reduciendo de eminentemente moral y que nada cosmovisión de origen. En ese sentido escritor británico Alan Wilson Watts, oriental, quien fuese pionero en la de nuestros tiempos de textos que oriental, en su último e inconcluso¹⁵ señala lo siguiente:

En las raíces mismas del p chino reposa el principio de polaridad con los conceptos de oposición o empleadas por otras culturas, la oscuridad, la vida con la muerte, lo b con lo negativo; así, a lo largo y a un idealismo que pretende cultivar último. Para el modo de pensar tra tan incomprendible como la existencia

15_Alán Watt murió faltándole dos capítulos personal Al Chung-Liang Huang, fue la persona

había conducido Japón durante más de dos siglos y medio y la posterior instauración del periodo Meiji (1867-1912) donde se dio fin a una era feudal y a una política del aislamiento (*sakoku*), generando cambios culturales y sociales importantes, entre ellos la transformación del Japón a un estado moderno y como consecuencia la apertura como nación a Occidente.

Educado de manera rigurosa, el profesor Kano accedió a una formación mezcla de culturas extranjeras y tradiciones japonesas, esto le permitió sobresalir en esa nueva sociedad que empezaba a emerger en Japón. Pese a su destacado desempeño académico, y debido a su frágil constitución física, continuamente se veía superado en fuerza por sus compañeros.

Contraviniendo a su padre quien consideraba que las tradicionales artes marciales japonesas eran algo anacrónico, con el argumento que la época de los samuráis ya había pasado, inicia la práctica de *jujutsu*¹⁶; en ese sentido Kano pensaba diferente a su progenitor, pues defendía que las artes japonesas tradicionales configuraban un patrimonio cultural que había que preservar.

Tras un largo trasegar como discípulo al lado de varios maestros en diferentes escuelas (*ryu*) de *jujutsu* y en el desarrollo de una intensa actividad centrada en la educación en

16 _El jujutsu es el arte o técnica (jutsu) de la flexibilidad (ju), disciplina marcial que usa la flexibilidad de una forma adecuada para someter al adversario, utilizando el cuerpo humano como arma.

general, y particularmente en lo relacionado con la educación física, en febrero de 1882, Kano fundó el *judo Kodokan* (para estudiar el camino), como centro de enseñanza del *judo Kodokan*.

Según Cadot, el estudio de la vida de Kano a través de sus escritos permite, en efecto, descubrir el origen del *judo Kodokan*, y demostrar cómo se concibe la educación global del hombre, dirigida a la formación de modo conjunto, al no distinguirse entre lo físico, intelectual y espiritual. (Cadot, 1999).

La palabra *judo* (柔道) significa "camino de la suavidad", la conforman dos ideogramas cuyo significado se basa en la filosofía taoísta: *ju* (柔) que significa suavidad y *do* (道) que significa camino. Desde su fundación, propone una reinterpretación del *jujutsu* tradicional japonés, donde la técnica constituye en el medio para conseguir el desarrollo físico, moral, intelectual y espiritual. (Villamón y Brousse (1999):

...las razones de esta fundación se basan en sus propias ideas durante esos años de contacto entre las escuelas de *jujutsu*, además de la fusión de lo antiguo con lo nuevo, creando nuevas técnicas de entrenamiento y forzando nuevas visiones desde parte de las consideraciones técnicas.

tendencias europeo-norteamericanas en educación y en deporte, dio importancia relevante a elementos de pensamiento moderno occidental (Villamón, M. & Brousse, 1999:110).

Comparado con el antiguo *jujutsu*, dos aspectos son determinantes en la evolución del *judo* como sistema integral de formación, ambos innovados por Kano, por un lado la creación del *kumi kata* o forma de agarre clásico para la aplicación de las técnicas de proyección, no solo por su eficiencia, fundamentalmente porque se constituye en el elemento primordial para la protección del que es lanzado ya que permite controlar su caída minimizando de este modo la posibilidad de lesión. Por el otro, el perfeccionamiento de las técnicas de caída (*ukemi*), lo cual refuerza la idea anterior de protección y aspecto que no era tenido en cuenta en el *jujutsu*.

Los principios fundamentales enunciados por Kano están sustentados en el desarrollo tanto físico como mental y espiritual, ellos abarcan nociones que se tornan inherentes a la práctica misma condensados así:

Seiryoku Zenyo: máxima eficiencia o el mejor uso de la energía, en el entendido de que las fuerzas tanto espirituales como físicas han de ser utilizadas con la mayor efectividad en consonancia con el objetivo. **Jita Kyohei:** que alude a la prosperidad o beneficio mutuo, estableciendo que, para encontrar el camino de la perfección, la relación, entendida en buenos términos, se extiende bidireccionalmente hacia todo ser

con el que se interactúe favoreciendo
Y **Jiko No Kansei:** principio que se refiere a uno mismo como persona, procurando una buena conducta y carácter, para lo cual el ejercicio físico y el estudio mentalmente y una vida saludable ayudan enormemente, pero fundamentalmente a la del ser humano.

Como resume y en palabras del propio Kano, el espíritu del *judo Kodokan* es el perfeccionamiento del ser humano a través de él, la contribución a la prosperidad del género humano” (Kano, 1989).

2.5 Aikido, un arte para la paz, y las artes marciales (Figura 2.52)

El aikido (合気道) es un arte marcial cuyo origen se puede ubicar, igual que el *judo*, en el siglo XX, más exactamente en el Japón (1912), creado por *O Sensei* (gran maestro) Ueshiba Morihiro (1883-1969) un iluminado experto maestro de tradicionales familias samurái nacido en la ciudad de Wakayama.

La génesis de este arte marcial surge de la ascendencia de antiguas disciplinas como el *jujutsu* entre las que se encuentra el *aiki-jujutsu* un arte samurái sin armas evolucionado por O Sensei.



Figura 2.52 Kanji del aikido.

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse1.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3D0IP.4wJB1-RGPJqZIfydN5J5JgHaQN%26pid%3DApi&f=1>

principio de la no violencia y de la unidad cuerpo-mente-espíritu se encaminó hacia la transformación de esas antiguas técnicas con el fin de unirse (*ai*: 合) a la energía (*ki*: 気) del contrario. Convirtiéndolas así en una vía (*do*: 道) para el desarrollo de la conciencia del ser humano (*budo*), esta evolución es permeada más adelante por la práctica de la espada japonesa (*katana*) y de la esgrima de lanza.

El *aikido* forma parte de las artes marciales que Extremo Oriente ha heredado a la humanidad conocidas como *budo* (la vía para detener las armas), su práctica implica una verdadera filosofía de vida y podría ser sintetizado en las propias palabras de su fundador O-Sensei: “el sendero que lleva al hombre a la

armonía con el universo”, por eso, cons de combate o autodefensa sería limita extienden a lo ético y principalmente a sentido no cabe en el ámbito de las dis como ya se mencionó, a diferencia en el *aikido* la competencia está tota maestro Ueshiba concluyó que: “el ve no se encuentra en una atmosfera donde la fuerza bruta domina y el objet a cualquier precio, sino en la búsqueda ser humano, física y mentalmente, a constante y de la práctica de las arte afines” (Kisshomaru, 2008:13).

Romper con la idea misma d desarrollo de técnicas que conduce de sensibilidad y al mismo tiempo sensaciones que permiten entrar en u oponente de una manera delicada sin manera el sentido de la eficacia.

Al igual que el *taichí*, el *aikido* es co interno, esto implica que durante la eje se requiera de la fuerza física, lo que lo tipo de persona sin distinción de géne en ese sentido la fuerza muscular y la son determinantes para su práctica. La

en el *aikido* está dada por el empleo del círculo y de la espiral, su mecánica involucra necesariamente la intervención del sistema muscular pero no desde de la fuerza, ya que si esta interviene será fácil para el contrario contrarrestar o bloquear cualquier tipo de iniciativa de movimiento, pues los puntos de tensión hacen que la energía se interrumpa y que el movimiento no ocurra de forma fluida y continua.

Para garantizar esta dinámica, la respiración (*ko-kyu*) (Figura 2.53) debe ocurrir en perfecta armonía, los respectivos ciclos de inhalación-exhalación deben corresponder potencialmente a determinadas fases del movimiento, fases que además no se pueden preestablecer de manera estricta,



Figura 2.53. Ko-kyu Ho.

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse3.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3D0IP.f1G2HtrcGpsUb9nlqS6vswHaEK%26pid%3DApi&f=1>

pues es la mutación constante lo que aporta la energía que el contrario aporta.

Como toda arte marcial, el centro de movimiento está ubicado en un lugar de la columna japonesa se denomina *koshi tanden*, entre la pélvica-lumbar y se halla por debajo de la cintura, un pivot vital que además está relacionado con el abdomen. Es desde ahí donde se produce el movimiento de la realización de las técnicas con el cuerpo fundantes de su origen. Esta dinámica se desarrolla en el practicante en una progresión temporal del movimiento, trascendiendo posteriormente para finalmente hallar la correspondencia de la práctica. Esos tres estadios hacen referencia a los ideogramas que forman el *kanji* que representan claramente tres niveles de evolución de cualquier *aikidoka* (practicante).

Igualmente, como todo arte marcial, el aprendizaje y trasmisión es predominantemente práctica esta propuesta desde una perspectiva donde no hay cabida a la racionalidad del movimiento, *O Sensei* decía que: "practicar el contacto directo y no discursivo con el cuerpo y el espacio inspirada en el el"

libre que activa la memoria corporal a partir de la sensibilización de los sentidos, facilitándoles transitar, de la ejecución, a la acción escénica de manera orgánica. “Siempre que el actor piensa que está meramente ejercitándose o entrenando sus músculos, se engaña a sí mismo. Son disciplinas de actuación. En cada instante de cada disciplina, el actor ha de expresar la emoción de alguna situación, de acuerdo con su propia interpretación corporal”¹⁷ (Brandon, 1978:36).

2.7 Antecedentes próximos del empleo de las artes marciales en procesos escénicos

El *training* corporal del actor contemporáneo abarca un universo insondable de posibilidades que están en relación con entornos culturales y sociales determinados. Mucho se ha dicho en términos de lo que este tipo de artista necesita para que su cuerpo responda a las exigencias escénicas de forma específica. En ese sentido, a partir de las reformas ejercidas por las Vanguardias Teatrales Europeas del siglo XX, un sinnúmero de propuestas producto de esa especificidad cultural y social, referenciadas ampliamente a través de un consistente acervo

17 _Traducción propia, texto original: «Any time an actor thinks he is merely exercising or training his muscles, he is cheating himself. These are acting disciplines. Every instant of every discipline, the actor must be expressing the emotion of some situation, according to his own bodily interpretation»

teórico, han sido adaptadas y transferidas a una situación que no ha sido ajena al contexto de los grupos y escuelas se han valido de ellas en el momento de abordar el tema.

De este modo, concebido el *training* como una actividad artística profesionalizante que requiere de un trabajo corporal. Y luego de rastrear la literatura que hiciesen alusión a didácticas e intervenciones de *training* corporal del estudiante de artes escénicas y artes marciales, tanto en Colombia como en el extranjero se puede asegurar que son contados los trabajos de rigor y la relevancia académica e investigativa de este tipo de estudio e igualmente las pocas referencias que se usan en ese sentido. La excepción es la Tesis Doctoral que realiza el español David Valle Infante, (2016) y cuya investigación resultó en un resultado una propuesta de *training* denominada el “Sistema Mushin” basado en el Judo Americano y al cual se hace referencia en esta tesis.

Para ubicar los antecedentes investigativos en esta pesquisa se focalizó inicialmente en la literatura nacional y latinoamericanas, pero también se consultó documentos al respecto y la importancia de referir esta tesis al contexto pedagógico y educativo donde se implementan estas

hizo inevitable que dicha indagación no se abriera al resto del mundo. Como consecuencia, se consideró una serie de documentos entre los que se destacan artículos publicados en revistas, en diferentes bases de datos, en forma de libros y tesis, tanto de pregrado como de posgrado (maestrías y doctorados), pero igualmente testimonios a través de comunicación directa en el caso del profesor colombiano Jairo Vergara de la Universidad del Atlántico en Barranquilla-Colombia o de entrevista cerrada en el caso de la investigadora argentina Patricia Aschieri.

2.7.1 Referentes en Colombia y Latinoamérica

No obstante, y a sabiendas de que pueden ser cuestionadas por su vigencia e impacto, entre las experiencias nacionales se hizo inevitable no referenciar algunas como el caso del Teatro la Candelaria de Bogotá-Colombia (Figura 2.56), grupo pionero del denominado Trabajo de Creación Colectiva y donde además se realiza la producción de materiales teóricos que constituyen una verdadera escuela de formación y creación teatral en América Latina y donde en alguna época remota el *taichí* hizo parte del *training* corporal de sus actores.

La otra, y por demás completamente actual, se encontró en la Universidad del Atlántico en Barranquilla-Colombia. Ahí, el profesor Jairo Vergara, actor y docente de Artes Escénicas de la Facultad de Bellas Artes usa el yoga y un arte marcial

hindú llamado *Kalarypayattu*, aplicando estos sistemas a los estudiantes de ese programa de estudios. Como resultado de los montajes realizados a través de estos sistemas. Basado en estos sistemas, el profesor Vergara creó la asignatura “combate escénico”, materia que forma parte de la malla curricular de esa carrera que otorga el título de “director de escena”, con la salvedad de que su labor pedagógica está en la línea de la investigación. Hay por parte del profesor Vergara publicaciones que demuestran

Ya en el contexto latinoamericano se han hallado procesos de investigación por parte de la Asociación Internacional de Teatro de la América Latina.



Figura 2.56 Teatro la Candelaria, Bogotá-Colombia. Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?q=https://www.foto.com.co/imagenes/2014/08/19/teatro-la-candelaria-bogota-colombia-1200x800-net%2Fth%3Fid%3DOIP.0bzWIDMH5BFmVlbAluy>

especialmente la mención que se hace del colectivo peruano Grupo Cultural Yuyachkani y específicamente de Ana Correa, profesora de la Facultad de Artes Escénicas en la especialidad de teatro de la Universidad Católica del Perú, quien orienta el training de los estudiantes de esa carrera a través de las artes marciales, además y como parte de su formación ejerce como instructora de *taichí*. La profesora Correa, respondiendo a la necesidad de compartir procesos de trabajo, ha generado una nueva modalidad escénica, Miguel Rubio al hacer referencia a ese colectivo explica como los actores en el marco de un teatro de grupo estudian y se entrenan en diferentes disciplinas entre las que se encuentran el *taichí* (Rubio, 2001) (en Diéguez, 2009).

En el mismo contexto, y aunque no se trate de un estudio sobre artes marciales, hay que referenciar la experiencia de la pedagoga argentina Patricia Aschieri, autora de una serie de publicaciones donde reflexiona a partir de los resultados de una investigación cuyo objetivo fue estudiar la incidencia de elementos de origen oriental en el campo de las artes escénicas, en este caso particular, a través de la Danza *Buth*. Con toda la autoridad que le permite referirse al tema específico de las artes marciales así lo refrenda: "Hay gente que hace espectáculo con *taichí* o que usa el *judo* escénicamente, pero no hay investigaciones sobre eso que yo conozca, de hecho, creo que mi investigación en Argentina es la única sobre Danza *Butho*" (Anexo 8).

Igualmente, el argentino Michel Marcu, fotógrafo e

instructor de taichí para actores en la Universidad de la USAL, quien sustenta que el *taichí* es una práctica milenaria como forma de *training* para desarrollar las capacidades necesarias para ejercer la actuación.

Otro que da luces al respecto es Miguel Rubio, profesor de la Universidad Nacional de Córdoba, quien realiza una investigación (Martínez, 2016) de comparaciones entre un sistema de artes marciales denominado *Shu Ha Ri* y el *taichí* universitario en la actuación. En él, Rubio analiza aspectos específicos del oficio actoral desde una perspectiva que propone algunas comparaciones entre el *taichí* y la didáctica de la actuación, señalando que el entorno didáctico que se utiliza en un *taichí* puede ser más adecuado para el aprendizaje de la actuación que el de la misma Universidad.

En Brasil, Silvia Luz Pinheiro, investigadora de la Confederación Brasileña de Judo, realiza una investigación (Pinheiro, 2016) donde analiza el *judo* como práctica corporal del actor, y afirma que la presentada por ella está sustentada en técnicas útiles para entrenar al actor. Asimismo, menciona de la antropología teatral. Pinheiro investiga tanto técnicos como filosóficos, que pueden ser considerados preexpresivos, a través de la construcción

su propuesta incorpora diferentes campos teóricos y prácticos, tanto del *judo* como del teatro, y expone los principios del *judo* en comunión con el concepto de antropología teatral propuesta por Eugenio Barba.

De Centroamérica se consideró el trabajo que se efectúa en la Universidad del Salvador, particularmente lo que se hace en la carrera de Arte Dramático donde en el programa de estudio se incluye el *taichí* como herramienta de *training*. Igualmente, el trabajo de investigación de pregrado de Mileney Ching (Ching, 2018) realizado para optar al grado de Licenciada en Arte Dramático en San José: Universidad de Costa Rica, el cual corresponde a la sistematización de una experiencia aplicando el *judo* como generador de un estado preescénico, empleando la teoría del combate de esta disciplina marcial.

2.7.2 Referentes en Estados Unidos y Canadá

En el contexto norteamericano es pertinente referir a Michael Chemers y a Adam Versényi quienes como artistas marciales y dramaturgos plantean en su investigación (Chemers, M. & Versényi, 2014) cómo en ambas prácticas los estudios de arte están profundamente imbricados y crean el potencial para una nueva poética teatral. Reconocen además que las representaciones teatrales y las artes marciales comparten ciertas cualidades con prácticas rituales y religiosas, entre

las que destacan el desarrollo de acciones con significados extra-cotidianos que resquebrajan y mueve a los participantes a la acción. Este proyecto de investigación comienza a ser desarrollado por los autores por comprender por qué los dramaturgos, al menos anecdóticamente, son practicantes de artes marciales.

Michael Chemers ostenta cinturón negro en Tae-Kwon-Do coreano y Okinawan Karate. Además de haber sido Director Fundador del Programa de Teatro en la Universidad Carnegie Mellon, donde es Profesor Asociado de Literatura Dramática en la Universidad de Santa Cruz. Y en lo que respecta a Adam Versényi, comenzó por primera vez como bailarín a los 4 años y a los 13 años empieza la práctica del Karate. hoy en día es cinturón negro tercer dan en Karate. Igualmente se desempeña como dramaturgo en PlayMakers Repertory Company y como profesor del Departamento de Arte Dramático en la Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill. Como sus colegas integran su labor dramaturgical con las artes marciales.

También en Norteamérica, se menciona a Adam Versényi, profesor de teatro de la Facultad de Artes de la Universidad de Ottawa, quien pone en discusión cómo las artes marciales chinas pueden ser

un método de *training* útil para la concepción del teatro físico (D. Mroz, 2009). Basándose en la enseñanza del *taichi* estilo Chen, Mróz demuestra cómo el concepto de “acción” - un principio en el corazón de Grotowski, Barba y las ideas de Fowler: se pueden abordar durante el ensayo a través de la introducción de ejercicios clave de artes marciales. Hay que mencionar que existe concomitancia sobre el concepto de acción, el cual es igualmente relevante en la presente investigación. En lo que hace referencia al estilo de *taichi* usado por Mróz, se considera irrelevante uno u otro ya que todos incluyendo el estilo Yang, que es el que atañe a esta investigación, al final tienen el mismo propósito. En el mismo sentido, y coincidiendo en que definitivamente las artes marciales requieren años de intensivo entrenamiento, Mróz, pese a esa consideración describe cómo la aplicación de esas técnicas esenciales puede iniciar y apoyar este proceso de elaboración.

En otro artículo (Mróz, 2008) describe el desarrollo y la emigración del *taichí* como un ejercicio militar chino. En él, traza la genealogía de esta práctica desde el siglo XVI y relata cómo es usada por profesionales norteamericanos y europeos en programas de teatro universitario en pleno siglo XXI, lo que da cuenta de la adaptabilidad de esta disciplina marcial. Además, proporciona una descripción sistémica de los protocolos de entrenamiento del *taichí*, analizando sus ventajas y limitaciones en los contextos de formación de actores contemporáneos. A

la par, ejemplifica la mezcla e hibridación de parte de diferentes artistas teatrales de su uso actual, así como de su componente importante de la capacitación

En Norteamérica también ha sido el caso del Laboratorio Experimental Asiático de la Universidad de California, fundado en 1963 por Adolphe Claret, quien en 1976 toma la dirección de dicha disciplina corporal implementada en el teatro. La primera disciplina corporal implementada en el teatro psicofísica fue el *taichí*. Más adelante, fue el caso de quien en 1976 toma la dirección de dicha disciplina al *training* actoral otras disciplinas implementadas en el Oriente, hay que señalar que Zarrilli perteneció a esta disciplina por muchos años. Por otro lado, es el caso de quien se entrenó extensivamente en *kalarippayattu*, una disciplina marcial basada en el yoga de Kerala. Zarrilli, de haber vivido y practicado en Kerala, en 1987, fue el primer ciudadano no marcial en obtener el título de *gurukkal* (dominio). Zarrilli, se enfocó en el estilo *Wu*, lo que explica porque enseñó el *taichí* y yoga en la capacitación de actores. La idea de la energía como la energía interna o “prana”, la idea de la concentración según el budismo, la idea de la unidad del *kalarippayattu*, la unidad mente-cuerpo en relación con el *training* del actor. La investigación consistente producción teórica desta

libro: "Actuación psicofísica: un enfoque intercultural después de Stanislavski", que trata sobre el proceso de capacitación de actores a través de un enfoque psicofísico basado en las artes marciales asiáticas y el yoga, publicado en 2009.



Figura 2.57 Kalarippayattu arte marcial basado en el yoga de Kerala India.
Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse2.explicit.bing.net%2Fth%3Fid%3D0IP.6rm6ekxOwrNSwSGMaeZI0QHaDt%26pid%3DApi&f=1>

2.7.3 Referentes en Europa y Asia

Como ya se mencionó, en España es significativo el trabajo de Daniel del Valle Infante, quien llevó a cabo una investigación expresada en una tesis doctoral realizada en la Universidad Complutense de Madrid, a través del Departamento de Filología. Investigación que según del Valle Infante, corresponde al empleo de las artes marciales como complemento de formación y herramienta de *training* para actores (del Valle Infante, 2016).

En ese sentido, es quizá el estudio de la relación que tiene con la presente investigación que aquí se plantea la propuesta de un aprendizaje basada en el *taichí*, el *jujitsu* que del Valle Infante basa su propuesta en el Karate Americano (Figura 2.58), un arte marcial enseñado por el maestro Edmund Parker en Honolulu, que la vincula directamente con la interpretación en el presente donde el objeto de estudio se centra en el cuerpo corporal del estudiante de arte dramático.

Aunque para el marco teórico del presente estudio el Valle Infante considera la obra de Zarate



Figura 2.58 Kenpo Karate A
Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse2.explicit.bing.net%2Fth%3Fid%3D0IP.mqfmNngk8INKJGREocL>

la obra de Barba y los estudios resultantes de la antropología teatral, de donde extrae numerosas ideas y principios que se relacionan con su experiencia personal de la interpretación y las artes marciales, generando además un acercamiento a los métodos de interpretación propuestos por algunos de los más reconocidos reformadores del teatro del siglo XX como: Stanislavski, Grotowski, Meyerhold y Meisner entre otros, a través de los cuales comprende que la relación entre artes marciales e interpretación va más allá del trabajo físico. Para que las artes marciales pudieran aportar elementos de ayuda, identifica cuestiones determinantes como: el dominio emocional y la relación entre emoción y acción. En esa búsqueda de autores más actuales, con experiencia en el arte de la interpretación y cuya visión pueda servirle de referencia, considera igualmente al director y autor inglés Declan Donnellan y al actor japonés Yoshi Oida, conocido por su estrecha colaboración con Peter Brook.

Otro aspecto coincidente, es que ambas investigaciones corresponden a una vivencia personal, en el caso concreto de del Valle Infante como actor y como practicante de *Kenpo Kárate Americano*, en el caso de la presente como practicante de *taichí, judo y aikido*, como docente de cuerpo y movimiento y como director de teatro físico. Por otro lado, a excepción de Meisner y Donnellan, todos los autores y creadores abordados por del Valle Infante, son también tenidos en cuenta en esta investigación. Quizá una de las diferencias determinantes es el

tiempo de intervención, mientras que en el caso de del Valle Infante, durante seis (6) meses, el tiempo empleado en la investigación fue de un año.

Otros referentes españoles consisten en la experiencia de del Valle Infante en la Formación de Creación de la Comunidad de la Abadía dirigido por José Luis Gascón y en el Instituto de Arte Dramático de Westphalia, así como su experiencia en la escuela de Jacques Lecoq en París, donde pasó mucho tiempo con el *taichí* y otras herencias para desarrollar nuevas líneas de trabajo. Igualmente, Teresa Rodríguez, discípula de Lecoq, la instruyó en distintas formas del *taichí* en Pekín y en la forma de *taichí* simplificado. En su colaboración con el Centro Dramático de Pándur, coreógrafa y asesora en la obra teatral *Pándur*, describe los beneficios de la *kung fu* en la labor escénica.

En Polonia Jan Harasymowicz, con su obra *"Tradition of physical exercises and martial arts"* (Harasymowicz, 2011), intenta proponer una síntesis sintética del fenómeno que produce la acción de movimiento, de ejercicios y artes marciales como educativo de los actores. Harasymowicz resalta la importancia del ejercicio y la aptitud física, apoyado en las opiniones de los educadores más destacados de las artes escénicas.

relación entre la expresión corporal del actor y las artes marciales y explica por qué las ideas sobre el uso del cuerpo y los métodos de entrenamiento de las artes marciales del Lejano Oriente despertó gran interés entre destacados actores, directores y profesores de escuelas de actuación.

En Asia, Zainal Abdul Latiff rescata el arte marcial malayo de *Pencak Silat* (Figura 2.59) como fuente importante de técnica de actuación tradicional (Latiff, 2012). Abdul Latiff pone en contexto que, durante el período colonial y la modernización postcolonial, los modelos occidentales del teatro sustituyeron al tradicional, y la técnica física del teatro fue modelada en gran medida sobre la actuación occidental. Fue así como la importancia del texto se impuso a través del realismo y predominó la representación de la vida de forma burda, lo que dio lugar a la adopción de estilos de actuación psicológica descuidando la tradición marcial como un recurso significativo para el entrenamiento de actores. La investigación realizada por Abdul Latiff, que data de 1970, se basa en el rescate de este sistema como técnica para el *training* de actores.

El otro referente asiático es el Grupo Teatral de la Universidad de Taiwán, fundado y dirigido por Liu Ching-Min quien ha revolucionado el drama chino. Su propuesta se basa en una mezcla viva de la ópera, música y danza chinas tradicionales, que incluyen la acrobacia y las artes marciales, con elementos del drama occidental. El resultado es una nueva forma creativa de drama chino, capaz de adaptarse

al público taiwanés de todas las esferas y se sienten a gusto con los viejos estilos de la urbe que buscan lo no convencional.



Figura 2.59 Pencak Silat arte m

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu-net%2Fth%3Fid%3DOIIP.oiodjxWQHfGoTU1a6PU>

CAPÍTULO 3

OBJETIVOS

3. Objetivos

Resumen del capítulo

En este corto capítulo se registrará esta investigación y que sirvieron de datos recolectados y para buscar dentro preguntas de investigación planteadas e

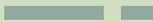
3.1 Objetivo general

Esta investigación tiene como objeto Diseñar una didáctica de enseñanza-arte artes marciales *taichí, judo y aikido*, con psico-físico para la formación de estudia

3.2 Objetivos específicos

1. Definir el modelo de enseñanza-aprendizaje de intervención y análisis.
2. Delimitar los contenidos provenientes del *aikido*, como recursos a aplicar en estudiantes de arte dramático.

3. Aplicar los contenidos delimitados en el *training* corporal, a un grupo de estudiantes que recién ingresan a la Licenciatura en Arte Dramático de la Universidad del Valle.
4. Interpretar el efecto que produjo la aplicación de los contenidos usados en el *training* corporal del grupo de estudiantes intervenidos.
5. Precisar contenidos con base en la interpretación del efecto generado como propuesta para (incluirlos en) la didáctica.



CAPÍTULO

MARCO METOD

4. Marco metodológico

Resumen del capítulo

Este numeral corresponde a los referentes metodológicos en los que se soporta este estudio. En primera instancia se presentan las preguntas de investigación, las cuales sirven para orientar el análisis de los datos recolectados y a las que se espera dar respuesta. En segunda instancia se expone el sustento epistemológico en que se soportó el diseño de la investigación para posteriormente presentar dicho diseño.

Seguidamente se indican las principales características de la población del estudio, así como las características de la muestra utilizada dentro de este.

Consecutivamente se muestra en detalle el diseño de la intervención propuesto para el estudio, encaminado al desarrollo de competencias en los estudiantes, así como las diferentes fases de este, haciendo claridad en los factores en los que se parecen y en los que se diferencian.

Finalmente, se indican las técnicas de recolección de datos utilizados en el estudio, los diferentes instrumentos aplicados, las categorías utilizadas para el análisis de los datos, los métodos utilizados para ello, los criterios esgrimidos para garantizar el rigor científico de la investigación y las principales limitaciones del estudio.

4.1 Preguntas de investigación

Dado que esta tesis gira en torno a una propuesta didáctica con el fin no solo de transmisión de un conocimiento en artes marciales orientales como lo son el *aikido* y al mismo tiempo observar la incidencia en la población escogida, la pregunta de investigación en los siguientes términos:

4.1.1 Pregunta principal

¿De qué forma se pueden emplear las artes marciales como recurso de *training* bio-psico-social del estudiante de Arte Dramático?

Aquí, el *training* es el elemento que se relaciona con las artes marciales con el Arte Dramático. Dado que se trata de una investigación por la "forma cómo", se hace necesario aclarar un tercer elemento, que, aunque es parte importante de la investigación, es necesario ponerlo sobre la mesa de discusión en una de las preguntas complementarias.

4.1.2 Preguntas complementarias

Las preguntas derivadas que vincula ese tercer elemento, que para el caso es “la didáctica”, se formulan de la siguiente manera:

¿Desde donde construir un modelo didáctico que sirva como instrumento de análisis y de intervención en dicho contexto?

¿Qué criterio usar para delimitar contenidos provenientes del *taichí*, del *judo* y del *aikido*, como parte integral de la propuesta?

¿Cuál es el efecto que genera la didáctica resultante en el componente bio-psico-físico de los estudiantes intervenidos?

4.2 Metodología de la investigación

Por método se entiende la forma particular de investigar, determinada por lo específico de la pesquisa y por el enfoque que la orienta. Al respecto el profesor cubano Daniel Behar precisa lo siguiente: “Con el nombre genérico de Métodos nos referimos a distintas modalidades de la actividad investigativa, a sabiendas de que el objeto de investigación es el que determina las actividades que han de diseñarse a la hora de realizar un trabajo de investigación” (Behar, 2008:6).

El marco metodológico de este estudio, como cualquier investigación, está basado en una estructura sistemática que se ha definido en función del problema. Esto permite seguir una

secuencia que inicia con la recolección de datos, luego a la ordenación de esta, continúa con la interpretación para finalmente presentar los resultados.

4.2.1 Enfoque

Como se ha reiterado, esta investigación tiene como objetivo general proponer una didáctica de aprendizaje basada en tres artes marciales utilizadas como recurso de *training* para un estudiante de arte dramático. En un sentido amplio, este contexto es considerado un suceso no cuantificable, de datos poco controlados y altamente subjetivos, lo que problematiza la explicación de los resultados; no obstante, los datos obtenidos son válidos para su análisis. Lo anterior es determinante para que la metodología escogida sea de enfoque cualitativo.

En el contexto de la investigación, el arte dramático adquiere vigencia gracias a que: “reivindica la subjetividad e intersubjetiva como campo de conocimiento, se plantea como escenario básico de investigación, reconoce la posibilidad de interacción, e incorpora la pluralidad, diversidad y dinamismo como características de las sociedades” (Mieles, M. & Tonon, G. & ...)



Figura 4.1 Esquema de la Investigación Cualitativa.
Fuente: Elaboración propia.

4.2.2 Diseño

Dentro de los tipos de estudio cualitativo (Figura 4.2), el diseño seleccionado corresponde a un estudio de caso, lo que vale para la obtención de una completa explicación del fenómeno estudiado, poniéndose en evidencia la coyuntura de dicha escogencia.

Según Yin (2003) en la metodología de investigación cualitativa se define “una investigación que busca comprender un fenómeno en su contexto real, donde el investigador describe el fenómeno y el contexto de forma precisa y detallada, utilizando fuentes de evidencia múltiples” (Yin, n.d.) (en Jiménez, 2010). Se analizan situaciones del grupo a través de una investigación exhaustiva y cualitativa, específica, a la esencia de los aspectos y confirmando.

Por otro lado, el razonamiento inductivo hipótesis en los estudios

La hibridación de enfoques orientales como el aikido, es una práctica ordenada y estructurada corporal que permite posibilita a través de la enseñanza-aprendizaje aspectos pa-

la formación profesional en arte dramático.

En ese sentido, se espera que al registrar y describir lo acaecido del caso, el hallazgo de esos nuevos acontecimientos sumado a la confirmación de lo intuido posibilite la potencial comprobación de la hipótesis planteada.



Figura 4.2 Tipos de estudio cualitativos.
Fuente: Elaboración propia.

Hay que aclarar que, el hecho de utilizar algunos datos cuantitativos, que son apoyo y sirven para el análisis, no hace de la metodología de investigación implementada una metodología mixta. “En este enfoque se utiliza la recolección y análisis de datos, sin preocuparse demasiado de su cuantificación; la observación y la descripción de los fenómenos se realizan, pero sin dar mucho énfasis a la medición. Las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación, no necesariamente al principio” (Ñaupas, 2018:141).

De este modo el desarrollo de la investigación se centra en el estudio exhaustivo de un fenómeno causal, donde se descarta el análisis estadístico de datos, precisando el proceso de indagación y el análisis sistemático del caso considerado. De nuevo,

Yin (1989) hace referencia a un estudio de caso que resulta el caso de estudio que respectivamente manifiesta el estudio de caso e investigación, y en que a través de la conducta de la investigación en el fenómeno se utilizan los métodos cualitativos en información verídica, encuestas por cuestionario. P. Martínez, 2006:

En concordancia con lo anterior se profundiza en el estudio que caracteriza la población de caso, la cual es detallada (no probable) para abrir la puerta para cada uno de los sujetos a establecer el estudio de su aplicación. Se refiere a un estudio realizado no está en un caso que arroja, ni con

Por otro lado, P. Martínez, 2006:18

que establece cuatro tipos básicos dependiendo del número de casos y de los diferentes niveles de análisis así:

- El caso único o unidad de análisis.
- El caso único con unidad principal y una o más subunidades.
- Los casos múltiples con unidad principal de análisis.
- Los casos múltiples con unidad principal y una o más subunidades dentro de la principal.

Según estas tipologías, la escogida para esta investigación corresponde al: “caso único con unidad principal y una o más subunidades”, información que se amplía cuando se hace mención a la delimitación del caso (4.2.5).

4.2.3 Alcance o nivel

Para fundamentar el estudio, dado que la literatura existente revela que hay fragmentos de teoría con apoyo empírico moderado que han detectado y definido ciertas categorías de interés para la investigación, se determina que el alcance o nivel de la investigación sea de corte descriptivo-analítico, que según Yin (1989) corresponde a uno de los objetivos de este tipo de estudio (Figura 4.3).

Lo descriptivo sirve para referir cómo ocurrieron y cómo se manifestaron los fenómenos de estudio, especificar las características más importantes de los sujetos que conforman

el caso y conocer su realidad, y además los contenidos y los momentos de aplicación. Este tipo de estudio procura entender porque ocurren dichos



Figura 4.3 Objetivos del Estudio de Caso
Fuente: Elaboración propia

las causas que los ocasionan y estudiarlos en diferentes categorías, generalmente de causa-efecto. Según Danhke (1989): “Los descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se desea estudiar” (Hernández et al., 2004:94).

Lo que se describe aquí es la información de los conceptos que revela la investigación en el sentido de poder exponer cómo son y cómo se manifiesta el fenómeno de interés, todo ello para mostrar con precisión, no solo las dimensiones sino las aristas de este. En ese sentido, el estudio brinda la posibilidad de un sin número de relaciones que son de utilidad para tal fin. El procedimiento analítico se aplica para determinar la significación de la asociación entre las categorías de análisis seleccionadas en el estudio descriptivo.

Los datos que arrojan todos y cada uno de los instrumentos aplicados en la investigación son tenidos en cuenta de manera particular, para posteriormente y procurando un sentido de unidad, vincularlos entre sí. Es por esto por lo que se tiene especial cuidado de no llegar a conclusiones cerradas y aunque se consideran algunos rasgos evidentes, se recurre a la causalidad para intentar generar asociaciones posibles que permitan la comprensión del objeto de estudio. Este proceso se lleva a cabo a

través de un ordenamiento que posibilita someter la información con el fin de comprobar los objetivos propuestos en el estudio.

4.2.4 Tipo de análisis

Existen diversas formas de encarar el análisis de investigación, en cualquier caso, este va a depender de aspectos de esta, la metodología implementada y las unidades de análisis. Cáceres (2003) "La intención del análisis de contenido, es del contenido manifiesto y posteriormente latente aplicada a temas. También podemos conocer este tipo de análisis con (Herrera, 2018:129) (Figura 4.4).

¿Cómo se realiza el análisis de contenido?

- Se efectúa por medio de la codificación, es decir, en virtud del cual las características relevantes del mensaje se transforman a unidades que permitan un análisis precisos. Lo importante del mensaje es en algo susceptible de describir y analizar. Por lo tanto, es necesario definir el universo, las unidades o categorías de análisis.
- La idea es analizar piezas clave, desarmar un todo y evaluar cada pieza por separado

Figura 4.4 Análisis de contenido.
Fuente: Elaboración propia.

Partiendo de que la extracción de la información registrada en los diferentes instrumentos utilizados durante la investigación se realiza teniendo en cuenta palabras y conceptos con cierto tipo de sentido que comparten un conjunto común de principios, se procede a la identificación de ejes centrales o categorías temáticas principales. Esto determina que el análisis sea de tipo temático. Para Andréu (2000), “el análisis de contenido categorial temático, es una técnica más de este tipo de análisis, en la cual se utilizan los análisis de presencia y ausencia de términos o conceptos con independencia entre sí” (en Herrera, 2018:129).

Según (Arbeláez, M., & Onrubia, 2014:20), se puede entender el análisis de contenido temático como el que: “considera la presencia de términos o conceptos con independencia de las relaciones surgidas entre ellos. Las técnicas más utilizadas son las listas de frecuencias; la identificación y clasificación temática; y la búsqueda de palabras en contexto. Dentro de estas técnicas se seleccionan y, en ocasiones, se definen los términos o conceptos antes de iniciar para precisar las unidades de análisis” (en Herrera, 2018:129). Igualmente, y en sintonía con lo que se afirma en Arbeláez & Onrubia (2014) respecto a que el procedimiento de los análisis de contenido temático puede plantearse de dos formas, una de ellas, la deductiva que busca en el texto categorías previamente establecidas y que se construyen mediante referentes teóricos. Y, por otro lado, la inductiva, que se caracteriza por una construcción de categorías

emergentes desde el contenido, y que
(en Herrera, 2018:129).

4.2.5 Delimitación del caso

El caso está conformado por estudiantes de la Licenciatura en Arte Dramático de la Universidad de Valle, pertenecientes a la cohorte de 2018 y que durante dos periodos académicos cursaron la asignatura Taller de iniciación en teatro, respectivamente.

Inicialmente y durante el primer periodo de la investigación se desarrolla con categorías que ingresan por el sistema de admisión.



Figura 4.5 Estudiantes de la Licenciatura en Arte Dramático de la Universidad de Valle, pertenecientes a la cohorte del segundo semestre de 2018.
Fuente: Elaboración propia.

manera autónoma por el Departamento de Artes Escénicas. Para el segundo semestre, dos (2) de los/las catorce (14) estudiantes no matriculan, desvinculándose de la dinámica académica y administrativa de la universidad. De este modo el grupo se reestructura quedando conformado y definido por doce (12) estudiantes que permanecen hasta el final de la investigación (Figura 4.5).

Por otro lado y como ya se anotó, según las tipologías propuestas por Yin (1989), expuestas en el diseño de la investigación (4.2.2), la que representa el caso investigado obedece al: “caso único con unidad principal y una o más

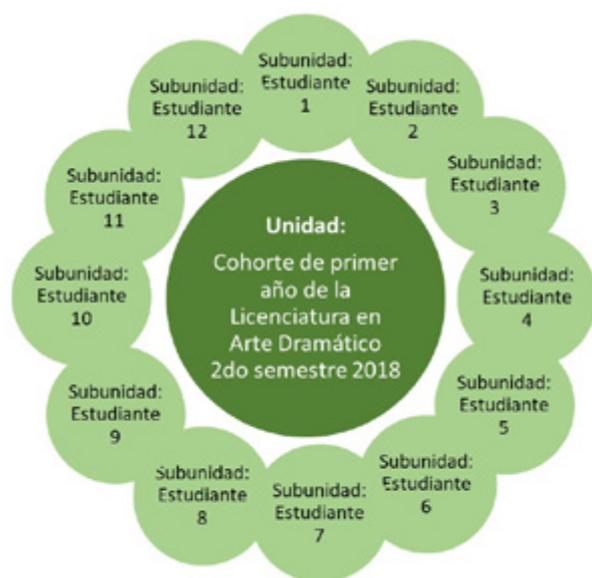


Figura 4.6 Delimitación del caso.
Fuente: Elaboración propia.

subunidades”, donde la unidad principal pertenece al primer año de la Licenciatura del segundo semestre del año 2018 y (12) estudiantes que integran dicha unidad

4.2.6 El contexto

El contexto macro de la investigación es la Universidad del Valle (Figura 4.7), institución académica pública, la tercera universidad pública en el ranking de universidades del suroccidente colombiano, conformada por

Entre las Facultades existentes se encuentra la Facultad de Artes Integradas (FAI) (Figura 4.8) que forma parte del Departamento de Artes Escénicas y de las Facultades académicas que hacen parte de ella.



Figura 4.7 Logosímbolo de la Universidad del Valle.
Tomada de: <https://www.univalle.edu.co/la-simbolos/logosimbolo>

Al interior de dicha unidad académica operan dos programas de pregrado: la joven Licenciatura en Danza y la Licenciatura en Arte Dramático, desde esta última, se programa una asignatura propia denominada: Taller de Iniciación al Movimiento I y II la cual debe ser cursada por todos los estudiantes del programa durante el primer año de estudio y desde donde específicamente tiene lugar esta investigación (ver organigrama) (Figura 4.9). El objetivo de los Talleres de Movimiento en general es propiciar un entrenamiento corporal dirigido a la búsqueda de elementos que permitan hacer del cuerpo un objeto de comunicación. En ellas el entrenamiento se desarrolla involucrando diferentes técnicas y disciplinas corporales, principio acorde con la naturaleza ecléctica del actor. Para el caso de la investigación, las técnicas y disciplinas de movimiento asociadas fueron las artes marciales y la acrobacia, esta última como complemento directo de las anteriores.



Figura 4.8 Facultad de Artes Integradas.
Tomada de: <http://fai.univalle.edu.co/>



Figura 4.9 Organigrama del programa de pregrado.
Fuente: Elaboración propia.

4.2.7 Categorías de análisis

Las categorías de análisis son un conjunto de conceptos con validez teórica derivados de un análisis, estas últimas, según Picón y Maza (2018:326) son: “una estructura categorial que nos podemos responder a las preguntas factuales y prácticas así como a las preguntas de investigación y por obvias razones, las teorías determinadas en el marco de la investigación en Teatro, a las Artes Marciales y a la Pedagogía”.

Como ya se dijo, el teatro como unidad de análisis aporta las categorías iniciales a partir de la síntesis conceptual de las propuestas y nociones de los creadores escénicos pertenecientes a las vanguardias teatrales europeas del siglo xx referidos (Tabla 2.1); las artes marciales y la pedagogía, también como unidades, aportan otras tantas. Como cada unidad de análisis puede contener uno o varios indicadores afines, se procede a depurar una vasta lista inicial, aplicando como criterio para asociarlas, la naturaleza y contenido de ellas, hasta llegar a definir las “categorías de análisis” concluyentes, que sirven, valga la redundancia, para el análisis y posterior correlación de la información resultante de la intervención realizada en el contexto de la investigación. De todo el proceso, al final derivan cuatro (4) categorías de análisis: el Bios, la Psiquis, lo Físico y lo Metodológico (Figura 4.10).

Dichas categorías de análisis se utilizan además para definir los límites y alcances que guían la investigación (Tabla

4.1). Como su nombre lo indica, se emplean además como el fenómeno estudiado y su tipificación permite reducirlo a unidades comprensibles. Hay que anotar que durante el análisis aparecen unidades emergentes que en algunas ocasiones son tenidas en cuenta.



Figura 4.10 Transito de las Unidades de Análisis a las Categorías de Análisis. Fuente: Elaboración propia.

4.2.7.1 El Bios

La palabra “bio” etimológicamente proviene del griego y se refiere a la vida en general como característica común de

En lo referente a la investigación, “el bios” como categoría de análisis se propone en relación con la formación del estudiante de arte dramático en el contexto del cuerpo en escena. Esto quiere decir: calidad de la presencia escénica, conexión del actor consigo mismo, con el espacio de representación y con el observador. Para lo cual, a través de disciplinas corporales en un tejido de hibridación, se privilegia las artes marciales orientales con la intención de transferir conocimientos desde ellas.

En analogía con el actor oriental, Grotowski señala que este, a través de su cuerpo, sumado a su tradición, expresa palabras, frases, razonamiento, por lo tanto, es logos. Pero es como si, debido a la fuerza de su tradición, su logos hubiese conservado algunos principios del bios, y es por eso que el actor oriental aparece como algo vivo (Barba, E. & Savarese, 1990:312).

Dicho conocimiento pretende ser parte de un modelo didáctico sustentado en una reflexión sensitiva desde la totalidad del ser y como forma de complementar un tipo de práctica que ocurre en el plano psicofísico y en el cual la dualidad cuerpo-mente no tiene cabida. “Así, se genera un ámbito de encuentros y desencuentros transversales, que rompen con las disciplinas tradicionales, con sus límites y fronteras que poco a poco se superponen y dan paso a la transdisciplinariedad, a la construcción del bios escénico y a las disciplinas psicofísicas” (Jiménez, & Cabral, 2017:36).

4.2.7.2 La Psiquis

La etimología de la palabra Psique, “psykhé”, desde la cosmovisión griega, se refiere al espíritu o el alma humana. Es así como la vida (la vida), aparece una fuerza vital que anima el cuerpo físico del ser humano. La psique es entendida como el conjunto de las capacidades y procesos conscientes e inconscientes del ser humano, en relación directa con el intelecto y las emociones subjetivas, lo que se conoce como el mundo interior propio en cuanto al elegir de la conciencia y la acción, resumido todo ello en la voluntad.

Según Jung (en Huerta, 2017) la psique está compuesta por componentes de la psique, existen y se relacionan que actúan e interactúan entre sí. En primer lugar, el ejemplo: La persona o máscara; que es el rol que desempeñamos en aras de adaptarnos a la sociedad (también llamado lo consciente); que es el yo consciente, aquella parte con la cual nos relacionamos conscientemente, es lo que generalmente conocemos como nosotros mismos. El Sí-mismo; centro de la psique, el ego, aquello que en su mayor parte se encuentra tanto en la conciencia como en el inconsciente.

Lo anterior apoya el sentido que a

categoría de análisis en el contexto de esta investigación. Las ideas y asociaciones en el marco de ella se elaboraron a partir de la descripción de los acontecimientos que se evidenciaron por medio del trabajo in situ con los estudiantes. En ese sentido no se pretende dar explicaciones exactas a los fenómenos hallados en relación con ella.

4.2.7.3 Lo Físico

Es gracias al cuerpo físico que se adquieren conocimientos del mundo circundante, éste, posibilita al ser humano un lugar de introspección, desde donde se relaciona con el espacio exterior y con todo lo material. Por ejemplo, antes de que una función tan especializada como el habla, también conocida como expresión verbal, se instale, eso quiere decir que se reconozcan y se usen las palabras, es el cuerpo el primero que capta e informa.

En lo escénico, la corporeidad se apoya en una gramática, un lenguaje que el espectador en algún lugar de su inconsciente percibe y entiende. Antes que las palabras, lo primero que cala en su interior es el movimiento y lo gestual. Por lo tanto, el artista escénico desarrolla habilidades físicas que le posibilitan representar y transmitir emociones e imágenes. Según Vladimir Krysinski:

Desde nuestro punto de vista, una de las estructuras más significativas del teatro moderno es su enfatización del

cuerpo. Dicho fenómeno conlleva una forma de comunicación, que ya no aparece en la estructura de la fábula dramática, sino que reposa en la utilización de metáforas y de los temas que hacen referencia a una simbolización de implicaciones de naturaleza colectiva y cósmica. En el teatro moderno de las estructuras verbales mediante el movimiento entraña una puesta en escena polivalente que, a su vez, genera el espectáculo. En el teatro moderno realiza un despliegue del cuerpo: de soporte somático del lenguaje, de signo propio, en expresión de una función psicológica (Krysinski, 1980).

Lo Físico como categoría de análisis del teatro moderno al cuerpo como sujeto y objeto, un cuerpo capaz, a través del movimiento, de relacionarse con ámbitos como lo biológico, lo psicológico y lo social.

4.2.7.4 Lo Metodológico

Entiéndase lo metodológico como una metodología, y esta a su vez, como una metodología vinculada a un modo o didáctica que se utiliza como pedagógico como unidad de análisis metodológico (categoría de análisis). En el teatro moderno el metodológico (categoría de análisis). En

artística universitaria, particularmente en el campo del arte dramático, el propósito de diseñar una didáctica de enseñanza-aprendizaje para la asignatura de cuerpo y movimiento, que estimule experiencias cinestésicas en el ámbito de lo escénico, remite necesariamente a lo metodológico.

El proponer una metodología que se desmarque de lo tradicional, responde a la intención de aprovechar un saber milenario representado en las artes marciales, en el sentido de innovar y variar a partir de ese saber. La implicación y autonomía de los estudiantes en dicha metodología procura despertar en ellos el gusto y disfrute del movimiento en relación con su propio cuerpo.

En ese sentido, lo metodológico permite dar cumplimiento a objetivos concretos a través de una serie de ordenamientos que marcan el camino para un seguimiento detallado de cada uno de ellos dentro del proceso. Es significativo diferenciar entre el método, que es el procedimiento delineado para conseguir

un objetivo, y la metodología, que es la encargada de este. Lo importante no es el análisis ni la verificación de un método previamente validado, sino la indagación y la adopción de ese conocimiento consiga una transformación en el individuo.

La metodología es asumida aquí, como el recurso que tiene el respaldo teórico y con fundamento filosófico (epistemológico) y técnicas y dinámicas derivadas de las artes marciales en los postulados de la investigación. La didáctica es la herramienta que se analiza esa realidad estudiada. Dentro de un enfoque de

| CATEGORÍA DE ANÁLISIS | DEFINICIÓN |
|-----------------------|---|
| Lo Bio | Calidad de la presencia escénica, con el actor mismo, con su partenaire de escena, con la representación y con el observador. |
| La Psiquis | Conjunto de las capacidades humanas (conscientes e inconscientes). Se ubica en una relación directa con la emoción, el sentir. |
| Lo Físico | El cuerpo como sujeto y objeto. Rigurosamente a través del movimiento, de representar el cuerpo como lo biológico, lo psicológico y lo social. |
| Lo Metodológico | Lo que posibilita dar cumplimiento a objetivos a través de una serie de ordenamientos que marcan el camino para un seguimiento detallado de cada uno de ellos dentro del proceso. |

Tabla 4.1 Definición, delimitación y alcance de las categorías

implica orden y sistematización en aras de poder analizar el problema de investigación en su totalidad.

4.2.8 Instrumentos de recolección de información

Según Humberto Ñaupas los instrumentos de investigación, “son las herramientas conceptuales o materiales, mediante los cuales se recoge los datos e informaciones, mediante preguntas, ítems que exigen respuesta del investigado. Asumen diferentes formas de acuerdo con las técnicas que le sirven de base” (Ñaupas, 2018b:273).

En ese sentido, se privilegia el uso de varios de ellos con el fin de realizar triangulación y garantizar de este modo la fiabilidad de los resultados. La fiabilidad se da cuando al realizar una medición a un objeto dos o tres veces, se obtienen resultados similares, si esto no sucede, no es fiable (Valdivia, 2018:327). Respecto a la triangulación, Denzin (1990), establece diferentes maneras de utilizar los procedimientos de triangulación, uno de ellos es precisamente cuando se “recurre al uso de más de un método o en la habilitación de más de una técnica dentro de un método para obtener los datos y para analizarlos” (en Donolo, 2009:3).

Los instrumentos usados para la recolección de información en la investigación fueron los siguientes:

- La bitácora

- El cuestionario
- La entrevista semiestructurada
- La observación participante
- La valoración física

4.2.8.1 La bitácora

La bitácora como instrumento de investigación es aquella a la que se hace alusión en este numeral y que es utilizada por el investigador en el que se registran los resultados preliminares, observaciones y seguimiento del desarrollo de la investigación. La bitácora que hace referencia aquí, es a la libreta de espiral que integraron el estudio de caso y en



Figura 4.11 Diferentes tipos de bitácoras usadas en la investigación.
Fuente: Elaboración propia.

consigna detalles importantes y anotaciones relevantes durante el transcurso de esta (Figura 4.11).

De este modo, en un cuadernillo personal, cada estudiante realiza un registro cronológico que actualiza regularmente, consignando las actividades desarrolladas en clase e información que considere útil en el proceso de desarrollo del curso (recuerdos, sueños etc.). Igualmente, el registro de las consultas de los temas complementarios sugeridos en clase y las fuentes consultadas con el fin de hacer una recopilación bibliográfica. Es importante mencionar que este instrumento informal de carácter personal y de estructura cronológica fragmentada, no fue guiado por el investigador. En ese sentido cada bitácora representa el criterio independiente de su gestor, tanto en su forma como en su contenido y permite conocer ámbitos personales, impresiones, pensamientos, sentimientos y reflexiones referentes al objeto investigado desde cada uno de los integrantes del caso.

Como herramienta de investigación y por el nivel de introspección, se encuentra que en ella converge una serie de registros espontáneos y en cierto modo biográficos, que acercan a aspectos íntimos producto de la autoobservación. Se leen relatos en forma narrativa, descriptiva, argumentativa y en algunos casos expositivos, que independiente de su forma sirven de insumo para la investigación.

4.2.8.2 El cuestionario

Según Ñaupas: “El cuestionario es una técnica de la encuesta, que consiste en un sistema sistemático de preguntas escritas, el cuestionario debe tener en cuenta el contenido de la encuesta es decir el planteamiento y formulación de los objetivos, la hipótesis y las variables” (Ñaupas, 2008).

Antes de aplicar cualquier tipo de cuestionario se estructuró y se redactó una prueba piloto con un grupo de estudiantes de la misma institución en el contexto, el semestre inmediatamente anterior a la intervención. Dicha simulación tuvo como objetivo determinar su aplicabilidad como instrumento de recolección de datos y su grado de adecuación al método de su realización se efectuó el ajuste de los ítems de tal manera que se convierta en un instrumento que garantice una adecuada recolección de datos y confiabilidad. Hay que resaltar que en el cuestionario incluye una corta introducción para su uso y una explicativa de la finalidad del instrumento. Asimismo se garantiza la confidencialidad de los datos y los resultados.

Durante la intervención se aplicaron dos cuestionarios (1) al inicio de la intervención, un (1) al final de esta y dos (2) al final (ver anexos 4, 5 y 6).

El hecho de haber elegido el cuestionario con preguntas abiertas, donde no se muestran posibles respuestas, posibilita al encuestado contar con libertad absoluta para contestar según su criterio. En el mismo sentido, para su diligenciamiento, por un lado, se brinda el tiempo suficiente y por el otro, las garantías necesarias respecto a la ausencia de algún tipo de interferencia o de presencias externas ya que su presentación y ejecución se realiza vía web.

4.2.8.3 La entrevista semiestructurada

De nuevo Ñaupás explica que: “La entrevista es una modalidad de la encuesta, que consiste en formular preguntas en forma verbal al encuestado con el objetivo de obtener respuestas o informaciones [...] es una especie de conversación formal entre el [...] entrevistador y el entrevistado o informante” (Ñaupás, 2018b:294-295). De este modo, al final del proceso se le encomienda a un entrevistador la labor de conversar *face to face* (cara a cara) con cada uno de los integrantes del grupo que conforman el estudio de caso. Esta modalidad se estima como la más pertinente ya que la información obtenida proviene del contacto directo con todos y cada uno de los integrantes de dicho grupo.

Como una manera de controlar sesgos, la entrevista la ejecuta directamente un entrevistador diferente al investigador, no obstante, a este se le orienta para que pueda resolver

cualquier tipo de inquietud por parte de los participantes, como, el entrevistador recibe aleccionadamente para mantener la línea de la conversación y no desviarse de las respuestas hacia ninguna línea específica. Se sigue una estructura guía de preguntas (ver anexo 4) que permite romper su formalidad e introducir flexibilidad en dicha guía. A diferencia del cuestionario, este permite una mayor concreción y obliga a la depuración de las respuestas para minimizar de este modo cualquier tipo de sesgo.

Para no perder detalle, dichas respuestas se registran por medio de un equipo de grabación. Posteriormente los datos e informaciones se transcriben al pie de la letra por el entrevistador y se presentan a través de un documento que sirve como material de análisis para la investigación.

4.2.8.4 La observación participante

La observación es otro de los procedimientos utilizados para la recolección de datos e información en el presente estudio para este fin. Para Ñaupás: “La observación participante es un conocimiento de la realidad factual, mediante la experiencia del sujeto cognoscente y el objeto observado a través de los sentidos, principalmente el sentido de la vista y el olfato” (Ñaupás, 2018b:281). Por

de las formas más regladas y lógicas para el registro visual y demostrable de lo que se procura conocer. Dentro de las distintas modalidades de observar, una de las más importantes es la “Observación Participante” (Figura 4.12). Para el mismo autor, “consiste en que el investigador (observador) participa o comparte la vida de un grupo [...] pero al mismo tiempo observa y registra datos e impresiones sobre los aspectos, variables de su hipótesis de investigación...” (Ñaupas, 2018b:285).

Para los fines de esta investigación, y como investigador perteneciente a la comunidad investigada, la forma de observación a la que corresponde según Ander-Egg es la de: “Observación Participante Natural” (en Ñaupas, 2018b:286). Este



Figura 4.12 Ejemplo de “Observación Participante”
Fuente: Elaboración propia.

instrumento y en particular su forma, con los integrantes del grupo interviene sus propias funciones, de un lado, como docente y otro como estudiantes e investigadores. Este proceso, ceñido a la lógica de las formas, produce interrelaciones que se suscitan en el momento de la observación.

Fue así como, la sistematización del proceso de seguimiento de la población en una relación directa con la observación participativa donde se desarrolla el “Taller de Investigación” en sus dos niveles son: el aula o sala de teatro y auditorio o sala de teatro y exteriores. La naturaleza de dichos espacios, la observación sin contratiempo y permite entre otras cosas la interacción producto de la convivencia e incidencia de las dinámicas implementadas del oficio escénico como en sus vidas.

4.2.8.5 El examen físico

La experiencia por años realizando movimiento en los procesos de admisión docente del área de cuerpo y movimiento es una evidencia neurálgica: Un elevado número ingresan a la Licenciatura de Arte Dramático.

del Valle desconocen su realidad en relación con la mecánica de su propio cuerpo y el cuidado físico que debe tener con él, aspectos que por obvias razones afectan directamente la salud, tanto física como emocional.

En el marco de esta investigación, dicha evidencia genera una inquietud expresada de forma concreta en la pregunta: ¿De qué manera, desde la perspectiva del Arte Dramático, la población de estudio puede ser consciente de su condición física, para mejorar la calidad de vida? Preocupación que forja que a la investigación se vincule de manera puntual una profesional de la salud, quien aporta conocimiento pertinente como fisioterapeuta y epidemióloga, a través de la realización de valoraciones físicas a todos y cada uno de los integrantes de la población de estudio (Figura 4.13).

Su intervención se enfoca principalmente en la valoración de cualidades físicas básicas como fuerza, flexibilidad y elasticidad. Cualidades coordinativas como equilibrio, fluidez, armonía del movimiento, orientación y diferenciación kinestésica. Estimaciones posturales que permiten evaluar conceptos como alineación, verticalidad, simetrías y desbalances.

Los hallazgos derivados son correlacionados entre ellos, buscando comprender la influencia de la implementación y aplicación de la didáctica planteada y su incidencia en el aspecto físico de los estudiantes. Al respecto, se realizan dos (2) valoraciones con el fin de generar una visión comparativa del

estado físico de ellos (ver anexo 3). Esto se realiza antes de iniciar la intervención, y la intervención.

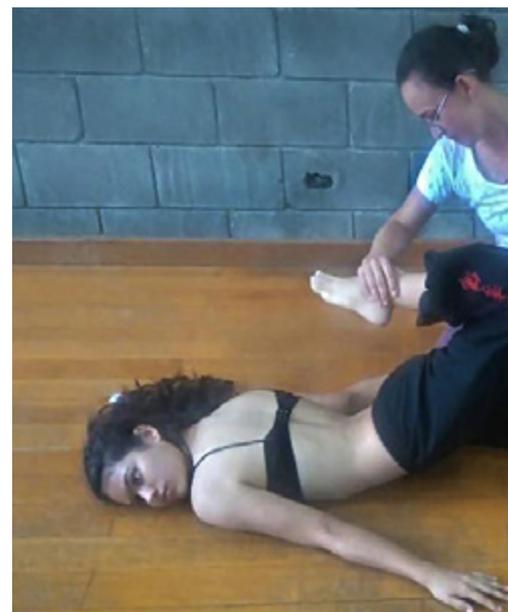


Figura 4.13 Valoración fisio
Fuente: Elaboración pro

CAPÍTULO 5

DIDÁCTICA, MODELOS DE APRENDIZAJE, RECURSOS APLICADOS Y CONTENIDOS

5. Didáctica, modelos de aprendizaje aplicados y contenidos

Resumen del capítulo

Este capítulo abarca todo lo relacionado con la didáctica en el sentido de mostrar las bases teóricas que permiten sustentar un nuevo modelo de intervención en el contexto de la investigación.

Seguidamente se presentan los recursos de referencia y de insumo para la construcción de un nuevo modelo.

Posteriormente, se reseñan tres modelos correspondiente a cada una de las artes marciales aplicado en el campo de lo escénico.

Por último, se refieren los contenidos del *aikido* a aplicar como training corporales que hacen parte de la intervención.

5.1 Didáctica

Conforme a lo planteado en el presente problema, el proyecto considera pertinente la realización de cuestionamientos que encaminen a una investigación más actual, enfrentando de este modo la educación a través del arte y en el caso

artes escénicas. En ese sentido, la reflexión gira en torno al tipo de conocimiento que se comparte con los jóvenes estudiantes que ingresan hoy día a la Licenciatura en Arte Dramático de la Universidad del Valle y específicamente a la forma de impartir ese conocimiento para que tenga incidencia en su formación personal y profesional, además sobre el tipo de contenidos y el nivel de socialización que estos les facilitan.

Para abordar de un tajo dichos interrogantes hay que resolver una cuestión más amplia e integradora, la cual es enunciada a modo de pregunta complementaria en el capítulo IV, en el sentido de precisar desde donde construir un modelo didáctico que sirva como instrumento de análisis y de intervención en dicho contexto. He aquí la clave, ya que el poner a prueba un modelo didáctico implica poner toda la atención, por un lado, en no reproducir lo que hasta ahora se ha hecho y que se considera agotado, y por el otro, abordar en términos particulares problemas educativos actuales ligados a la enseñanza artística escénica. Esto implica indiscutiblemente abandonar terrenos cómodos e iniciar una vía que conduzca a cambios de paradigmas sobrellevados a través del tiempo.

La didáctica en general es una disciplina de la pedagogía que tiene como objeto de estudio los procesos y elementos existentes en la enseñanza y el aprendizaje. En el contexto de esta investigación es la articuladora del proyecto pedagógico que se pone a prueba. Es por esto por lo que, la posible

contribución que genere dicho proyecto a la metodología empleada en la enseñanza en el contexto en el que se dé el aprendizaje y la interacción estudiante/docente.

Aunque se reconocen muchas teorías de la didáctica, dada la naturaleza de lo esencial en la enseñanza con su perspectiva en relación a la investigación teórica-práctica considerados son los modelos como ese proceso de construcción del conocimiento que se vincula con lo esencial (Ausubel, 2002:326); el modelo de Gentile y la didáctica privativa y distorsionada en las artes marciales.

En ese sentido, mientras el conocimiento está por construir y en el motor por descubrir, en las artes marciales validado por la tradición en cabeza del maestro que de alguna manera pone sobre la mesa que a primera vista pueden ser irreconciliables su integralidad esta mixtura se adjuntará a la cimentación de la didáctica a erigir. La combinación de estas teorías y prácticas para la enseñanza confrontando o comparando elementos es precisamente uno de los desafíos pedagógicos

5.2 Modelo teórico

Como ya se anotó, el modelo teórico resultante toma tanto del modelo constructivista de aprendizaje significativo propuesto por Ausubel; del modelo de aprendizaje motor de Gentile y del que corresponde a las artes marciales consideradas según sus fundadores. El primero se justifica desde el mismo quehacer pedagógico que ha guiado desde un inicio esta investigación y por consecuencia la tesis doctoral en la que se enmarca, el segundo, porque la didáctica propuesta se fundamenta en una experiencia corporal que conlleva a un aprendizaje motor específico orientado hacia un modelo de *training* físico factible de ser usado por cualquier estudiante de arte dramático como sujeto benefactor y el tercero por el origen mismo de los contenidos marciales a implementar.

Es así como el modelo teórico recurre a apartes del modelo de aprendizaje significativo propuesto por el psicólogo y pedagogo estadounidense David Ausubel (1918-2008), el cual se inscribe dentro del amplio espectro del constructivismo (Figura 5.1), donde Ausubel apuesta por una enseñanza a partir de los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes y donde los nuevos se incorporan de manera particular a su estructura cognitiva

Teniendo en cuenta el grupo que conforma el estudio de caso de esta investigación, el primer paso en esa relación



Figura 5.1 El Constructivismo según Piaget
Tomada de <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?q=https://www.repositorio.cepa.unlp.edu.ar/bitstream/handle/11362/45147/1/Constructivismo.pdf>

enseñanza-aprendizaje consiste en que los estudiantes saben para acceder, si bien se respetan sus lógicas de pensamiento y sus consecuencias, guiándolos para sumar conocimientos, en el entendido de que la educación es una transferencia de datos en una sola dirección.

Adicionalmente, y después de haberse analizado (Tabla 5.1), se optó por el modelo de aprendizaje motor propuesto por Gentile (1972). El aprendizaje pasa por dos fases: u

que comprende lo básico de cualquier actividad motora donde se desarrolla la coordinación apropiada para el movimiento en general, discriminando entre los estímulos relevantes y los no relevantes y una segunda de fijación-diversificación, que corresponde a lo específico de alguna actividad donde se desarrolla habilidades concretas para ella, sumado a esto, en este modelo se contempla el desarrollo de factores especializados de manipulación de objetos y desplazamiento en el espacio, algo de vital importancia para los estudiantes de arte dramático.

Del mismo modo, las artes marciales proponen un modelo que, por su origen y dinámica posee unas características particulares. Cuando se hace referencia a este modelo se puede generalizar independientemente del tipo de arte marcial que se instruya. Al igual que cualquier ámbito de enseñanza-aprendizaje, en ellas se establece una relación que implica, por un lado, un rol de instrucción y por el otro,

uno de recepción de ese conocimiento, enmarcado en el rol de maestro/discípulo.

| AUTORES | ETAPA 1 | ETAPA 2 |
|--------------------------|--|--|
| Paillard (1960) | Puesta en acción de la solución problema | |
| Fitts y Posner (1968) | Fase cognitiva | Fase asociativa |
| Adams (1971) | Fase verbal-motriz | |
| Gentile (1972) | Fase exploratoria | Fase de consolidación |
| Warr (1982) | Estado cognoscitivo | Estado asociativo |
| Singer (1986) | Fase inicial | Fase madura |
| Meinel y Schnabel (1987) | Fase de coordinación global | |
| Le Boulch (1989) | Fase exploratoria | Fase de disociación |
| Huertas (1992) | Estadio cognitivo | Estadio de compilación de conocimiento |
| Ruiz (1994) | Fase inicial | Fase intermedia |

Tabla 5.1 Fases del Aprendizaje Motor según diversos autores

5.2.1 Modelo de aprendizaje significativo

Según Galagovsky (2004), los términos aprendizaje significativo y su extremo opuesto, el aprendizaje memorístico, han ganado un reconocido espacio en la literatura educativa. El uso práctico de estos términos devino en una simplificación del primero, que es asociado fundamentalmente a la enseñanza de contenidos motivantes para los alumnos, y ha desvalorizado el segundo (Galagovsky, 2004:229-240).

Como ya se señaló, el aprendizaje significativo tratado en el ámbito pedagógico (Figura 5.2) se entiende según Ausubel como un proceso en el que los estudiantes después de acopiar información, depurada y organizada, establecen relaciones con el conocimiento que previamente tenía, lo que genera que el nuevo conocimiento alcance un sentido único a partir de la historia personal de cada uno de ellos y por consiguiente adquiera una dimensión más

afectiva y emocional de la que pasa por la repetición y la memoria. El objetivo principal es darle un sentido personal al conocimiento, para que de esta manera los estudiantes puedan explicarlo sin palabras prestadas.

Para asegurar el aprendizaje desde esta perspectiva, es necesario conectar las propuestas didácticas del profesor con el contexto del estudiante.



Figura 5.2 Esquema del Aprendizaje Significativo en el ámbito pedagógico. Fuente: Elaboración propia.

estudiantes, procurando establecer una coherencia respecto a la finalidad del contenido y sabiendo que su efecto se produce siempre a largo plazo. “La teoría de aprendizaje de Ausubel descrita por Novak es la mejor explicación a la construcción del conocimiento” (Novak, 1982:275) (en Ballester, 2002).

En todo caso, el aprendizaje significativo dentro del marco del constructivismo propone una estructura de aprendizaje que se materializa en adquisición de conocimiento cimentado en un proceso que suma al ya existente y que conlleva a que ese conocimiento le signifique a los estudiantes y en su defecto, les interese por el sentido personal e individual que adquiere, generando una motivación agregada. “El aprendizaje es por tanto un proceso de construcción individual y personal, los humanos integramos dentro de la estructura de conocimiento aquellos conceptos que tienen en cuenta y se relacionan con los que ya sabemos” (Ausubel, 2002:326) (en Ballester, 2002).

5.2.2 Modelo de aprendizaje motor

Con base en la revisión bibliográfica realizada por (Guillamón, A. & García, C. & Pérez, 2018), numerosos modelos han intentado plantear una explicación de los principios, procedimientos y factores del proceso del aprendizaje motor. Su evolución ha sido paralela al propio desarrollo de los avances observados en áreas científicas como la psicología, la biología

y las matemáticas. Según estos autores, el aprendizaje motor se divide en dos estadios en el proceso de aprendizaje: el primero tiene que ver con la comprensión de la tarea y el desarrollo de estrategias de movimiento; el segundo se refiere a la interpretación de las características de la tarea, la organización del movimiento; el segundo estadio se refiere a la diversificación de la respuesta motora. El primer objetivo se orienta hacia la redefinición de la tarea, esto incluye el desarrollo de la capacidad de adaptación al movimiento a los cambios en la tarea y el desarrollo de la tarea con consistencia.

En otra revisión teórica del tema, los autores mencionados, dos estadios, Patrick Suárez y Antonio Hernández (Suárez, P. & Hernandez, 2007), señalan que el aprendizaje motor



Figura 5.3 Fases del aprendizaje motor
Fuente: Elaboración propia

común a toda actividad motora, donde el estudiante ha de aprender “qué hacer”, para discriminar entre los estímulos relevantes y los no relevantes; “y cómo hacer”, para poder establecer la coordinación adecuada entre sus movimientos. El segundo estadio es específico de cada actividad, en él se desarrollan las distintas habilidades, que pueden ser cerradas o abiertas en su entorno. Las habilidades cerradas deben fijarse en la estructura de los movimientos eficaces ya aprendidos, mientras que las abiertas deben diversificarse para lograr la adaptación a distintos entornos. Por último, el individuo desarrolla factores especializados de manipulación de objetos y desplazamiento en el espacio.

Siguiendo las fases o estadios que pueden ser identificados como comunes a todos los individuos, el aprendizaje suele ocurrir de manera ordenada y lineal, en esta visión, el profesor debe orientar a los estudiantes; aportar una retroalimentación adicional y generar las condiciones ambientales para el aprendizaje.

5.2.3 Modelo característico de las artes marciales

Igual que se recurre al modelo constructivista de aprendizaje motor para nutrir el modelo didáctico coherente y necesaria, la investigación acude a la dinámica de las artes marciales. Este modelo supone que el Maestro, *Sifu* o *Sensei* enseña a través de un método sólido con objetivos claros que profesa; la disciplina marcial que instruya debe ser libre de cualquier tipo de especulaciones y al mismo tiempo que genera el camino de práctica (Figura 5.4).

El Maestro, *Sifu* o *Sensei* y la didáctica



- El Maestro, *Sifu* o *Sensei* enseña a través de un método sólido con objetivos claros acordes a la disciplina que profesa.
- La disciplina marcial que instruya debe ser libre de cualquier tipo de especulaciones y al mismo tiempo que genera el camino de práctica.
- La filosofía que subyace a ese arte marcial, ésta debe ser impartida al mismo tiempo que la técnica, aportando sentido a la práctica.

Figura 5.4 El Maestro, *Sifu* o *Sensei* y la didáctica
Fuente: Elaboración propia.

Lo primero que considera el modelo desde estas disciplinas es la claridad expresiva, cualidad que debe caracterizar a un maestro de artes marciales al momento de transmitir su saber. Esto está referido a los aspectos implicados en el proceso de comunicación los cuales deben pasar por ubicar a quien se enseña (contexto social, edad, género, nivel, etc.); estar al tanto de lo que se enseña (dominio sobre el área de conocimiento) y guiar hacia la aplicabilidad de lo que se enseña (claridad en los objetivos tanto, a corto, mediano y largo plazo).

En ese sentido, la comunicación es siempre intencionada, teniendo especial cuidado de captar continuamente la atención de los practicantes. Cuando se da una apropiación del contenido formulado por parte del *Sensei*, los practicantes acceden de una mejor manera a su comprensión, situación que se expresa en que lo sientan alcanzable, natural y fundado. Se da por hecho que al reconocerlo y al apropiarse de él, les es más placentero ponerlo en práctica. La información se da de forma medida, solo la necesaria, priorizando que la atención se centre en los aspectos claves y condensados de cada técnica, movimiento o dinámica.

La forma de asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje en las artes marciales juega un papel importante ya que una comprometida presencia por parte del *Sensei* puede redundar en confianza por parte de los practicantes, situación proclive al momento de necesitar influenciar en sus comportamientos.

Las directrices verbales y comportamentales reflejan el respeto y a la consideración hacia el alumno, siendo el reflejo de cómo se está, cómo se enseña y cómo se aprende, no solo en el espacio de instrucción sino también en la involucración socialización. Del mismo modo, esto se espera que los practicantes, al observar y hacer, adecuen su comportamiento.

Por otro lado, en las artes marciales se espera que los practicantes aprendan y practiquen los fundamentos o *katas* de base de acuerdo con el modelo de cada escuela. El acceso a esos fundamentos básicos garantiza que dichas formas se mantengan alguna a través del tiempo, y con ellas se resguarde de los avatares del tiempo. La metodología didáctica implementada tiene en cuenta el aprendizaje de las bases, situándose en la dinámica de todos los movimientos, y en la esencia de las artes marciales usadas.

Del mismo modo, se emplea el conocimiento de los movimientos y secuencias (aspecto técnico y estético-escénicas), haciendo especial énfasis en la ejecución física. El dominio de la forma o de la técnica en cierto modo que la acción se dé en el momento adecuado obteniendo el máximo resultado con el modelo resultante tiene presente el h

algo nuevo involucra nuevos caminos a nivel neuronal. Hay que recordar que, a nivel general, las neuronas son las encargadas de transportar información al cerebro por el sistema nervioso, particularmente las motoras lo hacen fuera del sistema nervioso central, hacia los músculos. Esa nueva situación incide sobre la memoria somática que es la encargada de recoger todas las reacciones que el cuerpo ha aprendido para comunicarse, pero también para defenderse y se encuentra estrechamente ligada a las vivencias y las emociones.

En el proceso cognitivo de aprendizaje, se aprovecha una de las tantas coincidencias con lo escénico, siendo la prueba del ensayo-error una situación que se repite. Sin embargo, la didáctica plantea una estructura clara para que los estudiantes la reconozcan como metodología recurrente, donde se da por hecho que hay una motivación implícita de parte de los estudiantes y que su atención está puesta en la adquisición de esa nueva información.

La secuencia empieza con la demostración por parte del profesor del nuevo movimiento, mientras los estudiantes observan; seguidamente, el profesor lo ejecuta con el grupo, la referencia sigue siendo el profesor, el estudiante solo imita; posteriormente, los estudiantes prueban la ejecución del movimiento sin la intervención del profesor; llegado a este punto los estudiantes pueden preguntar sobre las dudas o aclaraciones que le ha generado la vivencia de esa práctica; el profesor aclara

cualquier tipo de duda o inquietud y lo nuevo. Se debe repetir las veces que el movimiento se incorpore, acompañando la reflexión de lo que se hace. Si la práctica es constante y rutinaria, al cabo del tiempo la mente no interviene, es aquí cuando el aprendizaje se da en libertad de acción (Figura 5.5).



Figura 5.5 La no intervención de la mente
Fuente: Elaboración propia

5.3 Iniciativas escénicas provenientes del judo y del aikido

En el presente numeral y de los siguientes se señalan experiencias puntuales referidas a

al *aikido* en procesos didácticos e investigativos en el ámbito de lo escénico. Se presenta un autor por cada arte marcial, identificando lo sustancial de cada una de esas iniciativas, las cuales sirven como criterio a la hora de delimitar los contenidos para el trabajo de campo de esta investigación.

5.3.1 *Taichí*, del movimiento a la acción. Daniel Mróz (Tabla 5.2)

A través de su trabajo Daniel Mróz analiza cómo las técnicas extraídas de las artes marciales chinas, específicamente del *taichí* estilo Chen, pueden ser recontextualizadas como un método de entrenamiento útil para la creación de teatro físico. Basado en las enseñanzas Chen Zhonghua (Figura 5.6) y apoyado teórica y conceptualmente en Grotowski, Barba y Fowler se centra en el concepto de “acción” para demostrar como ésta se puede abordar durante el ensayo a través de la introducción de algunos ejercicios claves de artes marciales. Mróz recuerda que la preocupación por el tema de la “acción” ha sido tratada desde Stanislavski, pasando por Grotowski, llegando a Barba y continuada ahora mismo por Thomas Richards y Mario Biagini. Igualmente pone sobre la mesa la noción de acción desde el reconocido *Sifu* de artes marciales chino Chen Zhonghua. Y expone además su experiencia práctica en el uso de las artes marciales chinas en

la formación de artistas escénicos (D

Para Mróz, abordar el tema de las artes marciales lo remite necesariamente a la danza. El mayor interés se centra en el conocimiento del uso eficiente del cuerpo a través de sus movimientos, precisamente por las leyes físicas de la danza que las artes marciales tienen mucho en común. Mróz recuerda que las artes marciales tienen mucho en común con las técnicas escénicas de movimiento de la danza contemporánea. *Contac Improvisación* de Steve Paxton y de sensopercepción corporal surgieron de la coreografía de Trisha Brown, quien al igual que los de su generación intentaron hacer vi



Figura 5.6 Sifu Chen Zhonghua

Tomada de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?q=https://www.youtube.com/watch?v=net%2Fth%3Fid%3D0IP.8xCIDyLADo9ClupiNty>

invisibles del cuerpo. En ese sentido, considera que la activación emocional, los cambios de estado y la evocación de sentimientos están minimizadas en las artes marciales tradicionales chinas.

Del mismo modo, apoyado en Feldenkrais, pondera las habilidades aprendidas por encima de las características heredadas, y considera de poca importancia la fuerza física, aspecto relevante para el artista marcial quien a través de ellas puede superar incluso situaciones de fragilidad y torpeza.

Respecto de la acción, según Mróz, el maestro Chen Zhonghua diferencia claramente el movimiento de la acción en el sentido que considera que el movimiento, como su nombre lo indica, tiene como finalidad movilizar el cuerpo a través del espacio, mientras que una acción es la rotación, contracción o expansión realizada por el cuerpo, sin desplazamiento alguno en el espacio, producido por vectores de fuerza opuesta. Para él, un movimiento es: o bien un paso, o un error, mientras que una acción es una expresión que se origina en el bajo vientre y se manifiesta en el torso debido a la rotación de las caderas y a los cambios sincronizados de presión de los pies en el suelo. De hecho, las artes marciales chinas se caracterizan por un tipo de movimiento llamado *chan si jin* ("bobinado de seda"), resultado de una acción de torsión del cuerpo que tiene como finalidad movilizar la energía (*ki*).

Mróz igualmente preconiza la importancia de la práctica de la forma, en su caso particular la *chen taichí*, como medio

de entrenamiento personal dirigido por él mismo. La eficacia marcial de una acción aprendida en un entrenamiento posterior contacto con un compañero de práctica, sin importar el estilo, condensan y condensan información técnica y son un medio de aprendizaje en solitario. Ahora bien, respecto a su enseñanza, Chen Zhonghua diferencia entre dos compañeros de práctica en términos de sincronización y desincronización, mientras dos compañeros interactúan, cada uno busca limitar la actividad neuromuscular disponible para su propia acción, adherencia flexible a sus movimientos.

Según su experiencia, Mróz encuentra diferencias entre los patrones de movimiento propios de las artes marciales y la experiencia del actor que ejecuta acciones Grotowski-Barba-Fowler, por demás similares. Él considera que este tipo de actor ejecuta acciones que pueden ser verificadas a través del contacto físico con el resultado escénico, ya que no son acciones que para que tengan un efecto creíble en su ejecución, a veces debe presentarlas como si fuera la realidad.

El patrón de credibilidad en la ejecución de una acción marcial está en la presencia o ausencia de tensión en el abdomen y abdominal (expansión y contracción) que es una característica fundamental de lo que

Dicho patrón aplicado a lo escénico se torna atractivo para el espectador, ya que este puede identificar claramente la acción por medio de la respiración, el tono muscular y la expresión facial del actor, lo que Mroz llama: “el patrón efector de la emoción humana”. Basado en otros autores, expone que las variaciones en estos patrones constituyen aspectos expresivos de las emociones humanas básicas. A través de ellos hace referencia a un método de entrenamiento llamado *Alba Emoting*, que permite a quienes lo practican presentar los patrones efectores de cualquier emoción a voluntad, por obvias razones, de mucha pertinencia para cualquier artista de la escena.

En la didáctica usada para la preparación de intérpretes, Mróz emplea elementos mezcla de su aprendizaje al lado de Richard Fowler, de sus prácticas marciales chinas y de sus propias investigaciones sobre distintas tradiciones de canto, a ese compendio lo denomina “Palabra Danzante”. Su objetivo consiste en proporcionar a los practicantes una forma sostenida como didáctica de *training* y como práctica de la cual emergen herramientas para la composición de representaciones teatrales contemporáneas. En ella, emplea movimientos básicos y ejercicios posturales, ejercicios interactivos en parejas, partituras de movimiento, individual y en parejas, aplicación en composición, ejercicios de respiración, entrenamiento vocal individual y grupal tanto en voz hablada como cantada, canto polifónico y otros elementos. Todos ellos a través de conceptos

marciales del *taichí* representados en *shou, san shou, taolu, duilian taolu y chi*

Considera que el hecho de introducir el *taichí* y el *chi-kung* como complementos al teatro, ha hecho que aparezca el término *taichí* el cual se ha tornado cada vez más frecuente. De Grotowski y sus colaboradores Tadeusz Kantor y Biagini, referido como “el arte como vida”, la palabra energía adquiriera en el discurso del teatro contemporáneo una amplia circulación y diversas connotaciones. En la tradición china, ha sido experimentado, un estudiante de *chi-kung* presta atención a sensaciones sutiles dentro del cuerpo, reveladas por la práctica. Estas sensaciones se refieren al *ki gan*, literalmente “sensación de *ki*”, que incluye efectos de calor en el cuerpo, de un peso en la parte inferior del abdomen, de una vibración en el cuerpo y de un sentimiento de bienestar y mental. Los términos occidentales que describen estas sensaciones pueden ir desde la propia energía y como respuesta de un estado de relajación.

Mróz concluye que el concepto de *taichí* de Chen Zhonghua, aunque es algo que le resulta difícil realizar de inmediato, se puede desarrollar desde el primer día de práctica a través de

movimiento a través de las artes marciales, le ha permitido transmitir con precisión a los actores con quien trabaja, una variedad de expresiones disponibles, al tiempo que la técnica de movimiento marcial no solo le facilita la creación de acciones escénicas, sino que además ayuda a encontrarlas creíbles y convincentes. Aunque el compromiso real con el movimiento marcial requiere de un entrenamiento intensivo y sostenido en los años, manifiesta que el resultado de poner al servicio de los estudiantes su experiencia ha sido sin lugar a duda beneficiosa pues se les presenta en un en contextos menos inmersivo y a corto plazo.

| Recursos aplicados al <i>training</i> del actor provenientes del <i>taichí</i> . Daniel Mroz | |
|--|---|
| El <i>taichí</i> como... | Aplicación |
| ...didáctica de entrenamiento. | Representaciones teatrales contemporáneas (composición). |
| ...concepto de "energía" (<i>ki</i>) | Muchos significados y connotaciones. |
| ...concepto de "acción" | Teatro físico |
| ... "mecánica corporal" | Uso eficiente de la estructura |
| ... "forma" | Creación de acciones escénicas. (partituras de movimiento, individual, aplicación en composición creíbles y convincentes) |
| ... " <i>chi-kung</i> " | Ejercicios posturales (respiración, relajación). Entrenamiento vocal y corporal. |
| ... " <i>tui-shou</i> " | Encuentro y posterior contacto con un partenaire (Partitura interactiva en parejas). |

Tabla 5.2 Recursos aplicados al training del actor provenientes del taichí según Daniel Mroz

5.3.2 *Judo*, estado preescénico Ching (Tabla 5.3)

Con la colaboración de Milena, se realizó el trabajo de Milena en el marco de una tesis de posgrado, en ningún modo lo considero una propuesta que la vea como generador de un "Estado Preescénico" aplicación de recursos de este arte marcial en el teatro con lo escénico. Considero que el fundador japonés Jigoro Kano es quien que esta disciplina podría ser aplicada a la vida, lo que es un trabajo que realiza el actor.

Ching basa sus principios fundados por Kano, los cuales son en el desarrollo técnico y espiritual que el actor debe tener.

como práctica marcial, abarcando nociones inherentes a la misma disciplina y que según ella se asemeja a propuestas puntuales que grandes maestros de la actuación señalan como fundamentales para el artista escénico en general.

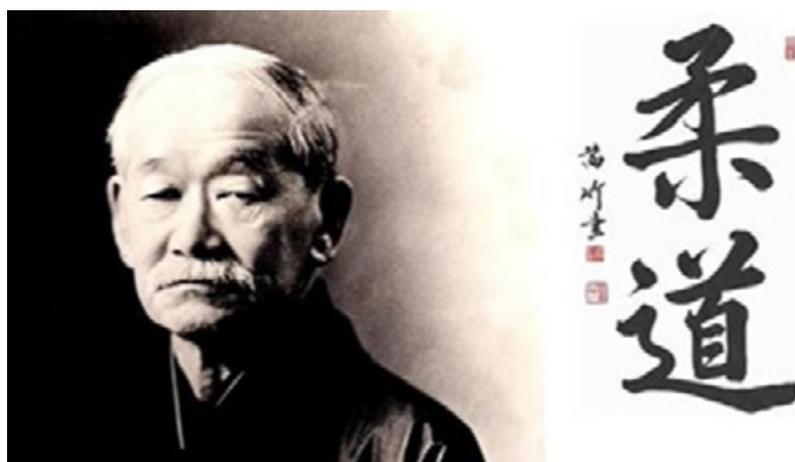


Figura 5.7 Maestro Jigoro Kano, fundador del *judo*.

Tomado de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?u=https%3A%2F%2Ftse2.mm.bing.net%2Fth%3Fid%3D0IPjC09v9lidZMj2LcfCvmkoQHdF%26pid%3DApi&f=1>

Para ello, usa la estructura propuesta por Kano respecto a los principios *Jita Kyoei*, que alude a la prosperidad o beneficio mutuo y *Seiryoku Zenyo*, a la máxima eficiencia o el mejor uso de la energía, a través de cinco procedimientos concretados por Kano: la valoración de la situación; la toma de la iniciativa de la acción ante una situación; la actuación decidida sin dudar y el saber cuándo hay que parar la acción y evitar los extremos (Villamón, M. & Brousse, 1999) e incluye del mismo modo el principio *Jiko No Kansei*, que se refiere a buscar la perfección

como persona. Estos principios pueden ser aplicados por el intérprete escénico y cada uno de los actores de este campo ya que se adaptan al propio contexto. Cada proponentes teatrales, debe seguir cuando se actúa.

Pone en evidencia una coincidencia entre el planteado por Stanislavski y lo planteado por Kano, que los practicantes que conciben sus actividades como una vida (*do*), y que da cuenta de un continuo refinamiento de lo que se hacen y de lo que se aprende anterior, para ella, el uso de las artes marciales encuentra en conexión directa con líneas de la escena. Recuerda que muchos autores que incursionaron en la pedagogía teatral se refieren aspectos que se manejan en la escena, de ello, el manejo de la energía y la fuerza. En suma importancia las cuales debe considerar.

La autora además hace referencias a sus discípulos, en el sentido de que se debe ser precisa en procura de generar acciones permanentes capacidad de adaptarla a situaciones importantes, saber en qué momento intervenir y en el instante justo de detener dicha acción. El ejemplo que hace alusión es al hecho de que el *judo* que se realiza en parejas, ocurre gracias a la colaboración a partir de la definición

la acción está contenida tanto en el que ejecuta la técnica (*tori*) como en el que la recibe (*uke*).

En el mismo sentido, se considera benefactora del *judo* en relación con lo escénico, justamente cuando lo usa como solución para entender la situación escénica y principios básicos como la acción, posibilitándole un asertivo accionar a través de la simbiosis generada entre los principios marciales y los principios escénicos. Su condición de haber sido *judoka* antes que actriz, genera una relación intuitiva en ella, que le permite adaptar dicha experiencia a su realidad escénica y orientar su investigación de manera sistemática, ubicando el *judo* como objeto de estudio no solo desde lo formal, quizá lo más importante: desde la filosofía propuesta por el maestro Jigoro Kano. Se resalta el hecho de que su investigación no se limitó solo al practicante de *judo*, ni al interprete escénico, esta da cuenta de lo que se genera a partir de poner como punto de lanza al ser humano, lo que por extensión redundará en el desempeño tanto escénico como marcial.

Buscando dar respuestas a sus interrogantes, se plantea entender y transformar este arte marcial en una didáctica que le proporcione al interprete ver la escena a través del *judo*. De este modo la visión holística propuesta por su creador, quien involucra tanto el cuerpo, como la mente y el espíritu, facilitan al artista escénico su accionar manteniendo su cuerpo activo, su mente clara y su espíritu vigoroso. Analiza el *judo* como lenguaje

marcial, como ideología y como forma de acción, posteriormente hacer la transposición mental y creativo del interprete escénico.

Su investigación está planteada desde el combate de *judo* (Figura 5.8), desde el espacio, el manejo de la energía, el control sobre el peso, todo ello en el estado preescénico del actor como inicio de la atención y la concepción del *Do*.

El *judo* según Ching brinda una



Figura 5.8 Kyuzo Mifune, gran exponente de *judo*. Tomado de: <https://external-content.duckduckgo.com/iu/?https://www.google.com/search?q=kyuzo+mifune&fth%3D0IP.nvUFVr5tMmAbfUnGt7B>

principios que estimulan la energía de modo que dispone al interprete a la hora de actuar, para esto se apoya en lo que el actor japonés Yoshi Oida aporta a través de su propia experiencia:

Tras mi experiencia observando y dirigiendo actores (y a cantantes), descubrí un patrón de comportamiento. Me di cuenta que la gente que hace un trabajo físico de manera regular tiene una presencia más sólida en el escenario. Así que tal vez una manera de desbloquear la energía interna es trabajando asiduamente el cuerpo. De manera que la energía puede estar más disponible para el actor y más visible para el público (Oida, 2010).

Otro de los aspectos inherente tanto a las artes marciales como a las artes escénicas es el espiritual, para ella el ejemplo más representativo es Artaud, quien hacía del teatro un lugar sagrado en el sentido estricto de la palabra. En la misma dirección menciona a Grotowski con su concepción sobre el “actor santo”. Como se ha anotado con insistencia, las artes

escénicas y las artes marciales son disciplinas que comparten un mismo fin, se complementan y cuando estos se direccionan hacia un mismo fin, se correlacionan, esto se hace evidente a través de un proceso consciente de correlación.

Para dar solución a su pregunta de investigación, la metodología propuesta es utilizar los principios del *judo* para generar un estado preescénico. Ching se traza una serie de objetivos concretos en el sentido de aplicar los principios de ese arte marcial pertinentes como medio para generar un interprete escénico; luego experimentar con esos principios para observar el efecto que generan en él. En la metodología propuesta se resalta el hecho de que el entrenamiento lo plantea intencionalmente deportivo, direccionándolo exclusivamente hacia lo interpretativo, lo que coincide con la expresada en esta tesis, en el sentido de que no se tiene de no orientar las artes marciales hacia lo deportivo competitivo, donde el principal interés gira en torno al entrenamiento del estudiante de arte dramático en términos generales, aunque necesariamente incida necesariamente en lo interpretativo.

| Recursos aplicados al training del actor provenientes del <i>judo</i> | |
|---|-----------------------------------|
| El <i>judo</i> como... | |
| ... estado preescénico | Manejo del equilibrio y del peso. |
| ...teoría del combate | Labor del actor. |
| ...desarrollo físico, mental y espiritual. | Teoría de ma... |

| | |
|--|--|
| ...valoración de la situación, toma de la iniciativa de la acción ante una situación, actuación decidida sin dudar, saber cuándo hay que parar la acción, evitando los extremos. | Analogía literal a lo escénico |
| ... perfección y refinamiento como persona (<i>Do</i>) y manejo de la energía y la fluidez | Labor del actor |
| ... roles claros y precisos (<i>tori/uke</i>) | Personajes escénicos |
| ... didáctica | La escena a través del <i>judo</i> . |
| ... cuerpo/mente/espíritu | Cuerpo activo, mente clara y espíritu vigoroso. |
| ...lenguaje marcial, ideología y forma de entrenamiento. | Relación con lo físico, mental y creativo del interprete escénico. |

Tabla 5.3 Recursos aplicados al *training* del actor provenientes del *judo* según Mileney Ching

5.3.3 Aikido, sistema didáctico para la actuación. Álvaro Martínez

(Tabla 5.4)

El trabajo propuesto por Álvaro Martínez Cortés, profesor de la Universidad Nacional de las Artes en Argentina, es una comparación entre el sistema *Shu Ha Ri* (concepto antiguo de origen japonés, afincado en las artes marciales y específicamente en el *aikido*) y el sistema académico universitario de actuación.

En él, Martínez intenta plantear algunas de las especificidades que caracterizan

a la práctica de la actuación teatral, para superar las dificultades en algunos aspectos específicos desde un programa de *training* que propone un modo de relacionarse entre la didáctica y la práctica en la actuación, de modo que el entorno de *training* en un *dojo* de artes marciales sea más adecuado para el *training* de la actuación teatral (Martínez, 2016).

En ese sentido, se trata de un modo de establecer una relación didáctica que se establece en un *dojo* de artes marciales, mucho más provechosa que la de la actuación que se establece en las escuelas universitarias. Es necesario poder plantear desde conocimientos prácticos en esa dialéctica de la práctica de si: ¿no sería más provechoso bajo una línea pe-

la de la escuela de artes marciales (*dojo*) que a la de una escuela universitaria de teatro?

Como ya se sabe, la investigación que se expresa en esta tesis indaga sobre una didáctica basada en tres artes marciales como recurso de *training* corporal para el estudiante de arte dramático, en ese sentido se sintoniza de inmediato con la pregunta que inquieta a Martínez, pues además del *taichí*, las otras dos disciplinas, el *aikido* y el *judo*, son artes marciales que por su origen nipón utilizan el *dojo* como espacio de encuentro, de practica y de conocimiento personal.

Lo cierto es que lejos de intentar plantear soluciones Martínez claramente invita a la discusión, discusión que por demás permanece abierta. Apoyado en (Tavira, 2001), la premisa de Martínez es que: la interpretación es la herramienta creativa del actor, y reconoce además que es propia de artes como la performance y la música. Asegura que si se intenta definir lo que el entrenamiento del actor implica hay que remitirse sin lugar a duda a lo específico de la actuación. Precisamente, lo anterior va a determinar que cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje en esa dirección, debe estar en relación con el oficio actoral particular que se desarrolle, lo que obliga a diversificar las metodologías de enseñanza, generando así un amplio diapasón de posibilidades. Ejemplo de ello es que mientras que en algunas escuelas de formación se ponen énfasis en la interpretación de un texto dramático, en otras se centran en la capacidad emotiva

del actor, en algunas más se ocupan de la interpretación del personaje y por el contrario otras más se centran en el texto dramático. Esto le permite concluir que el espacio sobre la que trabaja el actor no es siempre el mismo.

Con el ánimo de delimitar el tipo de entrenamiento del que él se refiere, hay que decir que esta investigación está orientada al trabajo del actor sobre el texto dramático y al entrenamiento específico que le precede en la tradición. Al igual que otros artistas, el actor trabaja su cuerpo, su voz y su imaginación en el entrenamiento. aun así, el entrenamiento para el actor no se diferencia del de otras disciplinas artísticas, de ahí surge la pregunta: ¿Cómo entrenar la actuación?

Queriendo dar respuesta a dicha pregunta, se ofrece una gran ayuda definir cuál es la materia prima del actor, llegando a la conclusión que esta es el cuerpo. Propone entonces que una característica del entrenamiento actoral se da cuando el actor se centra y no ante la presencia de una audiencia. Se debe volcar la atención sobre los aspectos técnicos y ponerlos a prueba en el cuerpo, esto le recuerda a que es esencial entender que el entrenamiento del actor es diferente al ensayo y al estar en escena. El actor se entrena para montar una obra, sino para interpretar la acción dramática". En sus propias palabras:

...el entrenamiento es un espacio de preparación *para* la escena y no *de* la escena. Esta preparación tiene más que ver con la adquisición de un estado escénico y menos con la repetición mecánica de lo que será representado, o la mera formación técnica (vocal y corporal) que le permite articular su cuerpo como instrumento de su oficio.

De forma evidente, el entrenamiento actoral busca desarrollar en el cuerpo del actor sus capacidades motrices y vocales, pero no de cualquier modo, sino como elementos que se integren a su ejecución de la acción dramática; de lo contrario, bastaría con que practique canto y cualquier deporte (A. Martínez, 2016).

Con una abierta intención provocadora, Martínez expone igualmente que la actuación, en tanto arte, no debe ser enseñada en las universidades. Primero por lo que implica que una actividad artística esté inmersa en un medio académico, claramente incompatible respecto de las condiciones y requisitos de enseñanza. El más revelador ejemplo: el tema de la evaluación, casi siempre tradicional, ya que hace que se torne complicado evaluar un arte que se define por no poderse repetir y que solo existe en el momento que ocurre. En ese sentido, no queda claro qué es lo que se evalúa, ¿acaso un momento o el proceso mismo? La reflexión gira en torno a que lo creativo estaría por encima de ello y dicho momento no necesariamente evidencia el resultado final.

En la universidad el examen final de mayor porcentaje con respecto al estreno de una obra es apenas el inicio del proceso, lejos de ser el resultado que exige y prácticamente obliga a que el profesor-estudiante desde la jerarquía desnaturalizando por completo el oficio.

Si bien es cierto que el *training* para la escena y que, por ende, al evaluar juzgar si un actor ha incorporado su técnica una instancia desvinculada del momento (pese a que trabaja para llegar a él), por evaluar dicho proceso a partir del resultado arbitrario (Martínez, 2016).

Otro de los problemas que señala con el de los contenidos, en este punto de esta disciplina riñe con lo enciclopédico académico. En el teatro es la reflexión el aprendizaje, y aunque los utiliza, ni se centra exclusivamente en referencias que este debe pasar obligatoriamente a lenguaje escénico propio. Al respecto,

En la universidad los contenidos obligando al estudiante a abarcar una Esta idea, quizás, surge más de

del intelectual, que de la necesidad de explorar sus propias herramientas personales. En la academia, las citas de autoridad siempre son necesarias para afirmar los saberes adquiridos. Se pone más énfasis en el manejo y conocimiento del estudiante de un corpus curricular, que en sus propias elaboraciones sobre sus experiencias formativas (A. Martínez, 2016).

Lo anterior remite al inconveniente que, para desarrollar los aspectos puntuales de la práctica actoral se hace necesario un espacio diferente al que se usa en el montaje de una obra, pues al final lo que se requiere es de un colectivo para poner a prueba aspectos fundamentales del trabajo teatral. En ese sentido, Martínez asegura que:

...actuar resulta una práctica difícil de abarcar con éxito bajo las delimitadas normas que definen una carrera profesional universitaria [...] Simplemente habría que pensar que, si de todos modos, para el medio teatral, la habilidad sigue siendo un factor más determinante que un título, por qué no adquirir dicha habilidad en otros espacios formativos que no alberguen las problemáticas a las que conlleva la academia" (A. Martínez, 2016).

Es por eso por lo que propone el *dojo* como ese otro espacio de formación. La palabra japonesa *dojo* en occidente siempre se ha traducido de forma banal como el lugar de práctica, en el peor de los casos como el gimnasio, lo cierto es que su significado encierra una trascendencia que indica que habitarlo debe llevar a un despertar profundo de la conciencia. Literalmente se puede

traducir como el "lugar donde se practica" o "lugar de la práctica", una definición que más se acomoda a lo que se propone sea el del "lugar del despertar" (Figura 5.9).



Figura 5.9 Dojo: "lugar del despertar"
Fuente: Elaboración propia

Pese a que las artes marciales son un producto de la aculturización y mucho de la etnohistoria, un *dojo* se haya perdido y lo poco que queda se realice en la mayoría de los casos en un espacio que es definitivamente ahí donde se tiene el espacio didáctico de la tradición marcial que incluye el cuerpo y espíritu, partes de un todo indivisible. Al contrario a los occidentales, no se separa el cuerpo del espíritu.

Por otro lado, como ya se anotó

está relacionada con el concepto: *Shu Ha Ri*, un método de transmisión de conocimiento que ha existido durante siglos en Japón y razón por la cual muchas de las tradiciones aún se conservan. El método incluye ámbitos tan variados como la composición floral, la jardinería, el teatro, las marionetas, la pintura, la escultura y la literatura entre otros, pero igualmente el concepto del cual se han apropiado las artes marciales del *Budo* japonés.

Shu Ha Ri, en cada uno de sus tres momentos, significa literalmente: aceptar el *kata*; diferenciarse del *kata* y descartar el *kata*. Entendido el *kata* (形) como la “forma” la cual puede estar constituida por la sucesión de técnicas, desplazamientos o movimientos, su estudio proporciona un mejor entendimiento en cada estilo de arte marcial al que pertenezca. En artes marciales como el *judo* estos *katas* se realizan en parejas y en otros como el *taichí* las formas se ejecutan en solitario, en este caso los oponentes son imaginarios. Al respecto, Takamura ahonda en su concepción y proceso:

El *Kata*, o forma, es el núcleo educativo de todas las tradiciones y escuelas japonesas. Es la representación más visible del conocimiento de una escuela agrupado en un conjunto aparentemente simple de movimientos o conceptos. Como el *Kata* es tan accesible, se suele caer en el error de creer que es el aspecto más importante a la hora de determinar la habilidad o progreso de un estudiante. De hecho, el *Kata* adecuadamente

enseñado sí contiene en su interior conocimiento oculto, pero esta información subyace a un *Omote* de lo apreciable a simple vista. El *Uchi* se refiere plenamente a la maestría del *Omote* que está destinado a permanecer como un conocimiento que está oculto en el interior (Martínez, 2016).

El primer nivel es *SHU* (aceptación) el practicante debe poner a prueba su conocimiento repitiendo una y otra vez los movimientos para crear incomodidad a nivel físico y mentalmente en esa tarea específica. Al enfrentar más dificultades, hasta que logre superar y calmar la ansiedad. Con el tiempo los procesos neuro-musculares se consolidan hasta realizar los movimientos de forma automática aparecerán movimientos más complejos para el aprendizaje a nivel mental ya en bases, consiguiendo de este modo un buen entrenamiento con el *kata*.

Para Takamura, una instrucción clara por el *Sensei*, incluso en el nivel más básico es fundamental absoluta. Los conceptos básicos son el proceso y ejecución posterior y no hay

De cualquier manera, el Sensei debe en este momento presentar de manera precisa y adecuada los conceptos básicos de una manera más abstracta de lo que lo había hecho con anterioridad. De este modo se prepara el terreno para el segundo aspecto, el *Ha*. (Takamura, 2012) (en A. Martínez, 2016).

HA (diferenciarse del *kata*): es el primer asomo de expresión creativa permitida al practicante, es cuando se experimenta por primera vez variaciones, y se le anima al practicante a que encuentre una nueva posibilidad a una técnica fallida sin romper su dinámica, esto quiere decir sobre la marcha misma. En este momento se precisa de una didáctica considerablemente atenta y justa por parte del *Sensei*, ya que mucha información y posibilidades muy abiertas iría en detrimento de lo técnico y falseara su ejecución, pero, si por el contrario se restringe demasiado, coartará cualquier intuición creadora que ya tuviese el practicante. Incentivar un talento creativo, es el principal objetivo, pero esta experiencia creativa debe estar estrictamente relacionada con la forma pura del *kata*.

Para este estadio en particular, Takamura advierte que el *kata* debe permanecer reconocible como el *kata*. Si el *kata* se distancia demasiado de la norma, deja de estar en conexión con el *kata* original y pasa a ser una expresión diferente de la técnica. Es imprescindible que tal diferenciación se evite en este nivel del entrenamiento (Takamura, 2012) (en Martínez, 2016). Cuando el practicante es consciente y respeta las fronteras del

kata, las posibilidades de aprendizaje. Por lo general es aquí cuando los practicantes demuestran su auténtico potencial y cubren toda su dimensión. Y es aquí también cuando, por primera vez que puede recoger el fruto y encuentra gratificante el progreso. La advertencia que hace Takamura para el

La mente y la técnica de un practicante a prueba de manera constante a lo largo del intermedio del proceso de entrenamiento. Es posible que un estudiante excepcional prograsar demasiado rápido o trate de alcanzar elevadas. Esta tendencia o comportamiento toda costa o comprometerá los progresos. (Takamura, 2012) (en Martínez, 2016)

El ultimo nivel es *RI* (descartar la forma) es quizá el de más difícil comprensión que depende de haber interiorizado lo que la asimilación del *kata* va a permitir que se haga tal, para dar paso solo a su profundidad. La forma no tiene forma, cuando la técnica por el proceso de pensamiento cotidiano ocurre, convirtiéndose en meditación. El lapso entre la observación y la realización reducido a niveles casi imperceptibles.

pasa a ser vacío y el vacío forma. El consejo de Takamura para este momento es que:

Una vez que el estudiante ha alcanzado el nivel de realización del *Ri* de una manera regular ha alcanzado, en esencia, toda la habilidad técnica que un Sensei puede, estrictamente, enseñarle. El proceso de instrucción debe evolucionar. El Sensei debe permitir que la relación entre el profesor y el estudiante también evolucione (Takamura, 2012) (en Martínez, 2016).

Regresando a lo propuesto por Martínez, él llama la atención respecto de que:

En principio, podría parecer que el aprendizaje de formas es rígido y lejano a la tarea de la actuación, sin embargo, si pensamos en los artistas de la *Comeddia Dell'Arte*, e inclusive los mismos actores del *Odin*, vemos que hay otras formas de performance escénico, esencialmente vinculadas a la actuación, que operan con didácticas similares al *Shu Ha Ri*.

Dichas formas, al igual que el *Aikido*, parten del precepto de que el conocimiento se puede adquirir a través del cuerpo. La repetición constante y disciplinada de un ejercicio es un delicado proceso de construcción y deconstrucción del conocimiento adquirido, mediante la re-significación de la forma a través de sus múltiples repeticiones. Cada repetición del movimiento es, inevitablemente, diferente a la anterior, por el propio devenir del tiempo y partiendo del principio de que el sujeto se modifica con él. Tampoco se está todo el tiempo en el mismo cuerpo, y así, a

medida que se intenta mantener y con la repetición, lo que en realidad se está haciendo es moldeando el cuerpo a la vez que esta va moldeando el cuerpo para la tarea que ella requiere. De ahí es adentrarse en su significado y, mediante la transformación el propio cuerpo. Lo que propone Martínez a través de su propuesta no es precisamente que el actor tenga que hacer es puntualizar en lo oportuno de la *Ri* utilizada en la enseñanza de este arte, sino de su posible aplicabilidad en el campo de la educación, más allá de lo que es además antagónico a los modelos académicos que caracterizan por ser desintegradores del individuo. En esta didáctica el cuerpo es el espacio de los acontecimientos, donde el individuo no hay cabida para la racionalización de las formas como estrategia didáctica de adquisición de conocimiento en sí misma y no un fin en sí mismo para seguir para el hacer. Repetir es fundamental en las artes marciales, evitando eso sí el automatismo que se ve en las artes marciales y en la didáctica del deporte que ver con la que se realiza de modo consciente en las actividades corporales.

Volviendo a la comparación de la propuesta de discusión, en la universidad hay po

aprendizaje por repetición, primero hay tiempos diferentes que están en relación con la capacidad del estudiante y segundo porque existe una duración que depende de que lo curricular sea cumplido en tiempo y forma. Por el contrario, en un *dojo* de *aikido*, se respetan los ritmos personales para llegar al conocimiento, ahí el entrenamiento de la técnica es también el espacio en donde acontece el aprendizaje del arte marcial.

Se aprende entrenando porque el entrenamiento es un aprendizaje, y el aprendizaje solamente llega a través del entrenamiento [...] Los Dojos, al ser espacios destinados más a buscar la práctica y desarrollo de un arte a través de su entrenamiento en comunidad, y menos instituciones de validación y legitimación del individuo a través de una titulación específica, parecen una mejor opción para que los actores encuentren, ejerciten y aprendan/enseñen su arte que las universidades (Martínez, 2016).

| Recursos aplicados al training del actor provenientes del <i>aikido</i> . Álvaro Martínez | |
|---|---|
| El <i>aikido</i> como... | Aplicación |
| ...la acción dramática | El cuerpo como el lugar de los acontecimientos |
| ...entrenamiento | Espacio de preparación <i>para</i> la escena y no <i>de</i> la escena |
| ...estado escénico | No a la repetición mecánica de lo que será representado |
| ... desarrollo las capacidades motrices | El <i>dojo</i> como otro espacio de formación |
| ...ritmo personal | La técnica como disculpa para el aprendizaje |
| ... estrategia didáctica | Repetición de las formas (s automatismo) |

Tabla 5.4 Recursos aplicados al training del actor provenientes del aikido según Álvaro Martínez

5.4 Contenido del *aikido* aplicado al entrenamiento corporal a estudiantes de la Licenciatura de la Universidad

5.4.1 Taichuan

En el *taichuan* se encuentran tres aspectos insoslayables: el aspecto terapéutico y lo marcial, se encuentran interrelacionados y que operan en una interdependencia, haciendo un sistema tríplice donde cada uno de ellos es el único sistema.

Lo marcial a su génesis, desde la perspectiva kinésica tenga un uso en el combate; lo terapéutico es el uso que se hace del movimiento con finalidad de armonizar y influir benéficamente en lo que respecta

en la autorregulación de la actividad mental, al mismo tiempo que el cuerpo se involucra con el movimiento en estrecha correspondencia con la respiración, es por esto conocido como “el arte de la meditación en movimiento”. En cada uno de estos aspectos la respiración juega un papel fundamental de ahí que amerite ser incluida de forma relevante y como punto de partida de los contenidos abordados.



Figura 5.10 Pintura alusiva al taichí

Tomado de https://png.pngtree.com/thumb_back/fh260/back_our/20190619/ourmid/pngtree-tai-chi-gossip-background-picture-image_134460.jpg

5.4.1.1 La respiración

La conexión a través del cordón umbilical es la memoria más pura de una respiración ajustada. En el momento del nacimiento ésta literalmente se corta y por consecuencia de hábitos inconscientes de vida que generan tensiones, empieza un camino ascendente dejando de ser abdominal para situarse a nivel costal.

Si esa inconciencia persiste, el cuerpo se inclina más hacia arriba llegando a ser clavicular, en algunos casos incluso cerebral, afectando considerablemente el sistema corporal y por ende ocasionando un desbalance postural, lo que ocasiona un desbalance postural, lo que ocasiona un desbalance postural, lo que ocasiona solo la atenta observación desde la conciencia para poder identificar expresamente el nivel del balance postural y adoptar las medidas para su corrección.

En ese sentido, uno de los beneficios de la práctica continua del *taichí* está en relación con la forma primigenia de respiración, para que no ocurra, durante la ejecución de los movimientos de la práctica misma, la recomendación es mantenerla y estructurar un determinado ciclo respiratorio de esta técnica en particular, ya que esto ocasiona un desbalance de manera contraproducente, por lo que el encargado de conectarla, como en el caso de una aplicación marcial, bien sea en defensa personal o en una intención y propósito mismo del movimiento, es de la mente lo que precisa en qué momento se inhala, y cuándo se ha de apoyar en la exhalación, relajándolo para que el movimiento se desarrolle con fluidez.

De esta manera, la convergencia de la práctica de meditación se da de manera interrelacionada.

y único sistema denominado *taichí*, en donde la respiración es el pilar fundamental que las reúne.

5.4.1.2 *Chikung, Zhan-Zhuang*

Cuando se practica *taichí* se debe pasar por una serie progresiva de dinámicas en una secuencia lógica, donde la anterior prepara para la siguiente, su práctica se encuentra ligada a disciplinas accesorias entre las que se encuentra el *chikung* que literalmente significa desarrollo de la energía. Existen diversos sistemas de *chikung*, el específicamente escogido para ser probado es el sistema denominado *zhan-zhuang* o gimnasia del árbol, el cual emplea precisamente la figura del árbol en diferentes estados y situaciones para justificar una serie de momentos de inmovilidad y su correspondiente progresión, ejemplo de ello, el árbol en flor, el árbol en el viento, el árbol en la cosecha, etc.

La primera de ellas se denomina *wu-chi* (el árbol en invierno) o posición de la energía primaria (Figura 5.11). “La posición Wu Chi implica simplemente estar de pie e inmóviles. Es una ocasión para prestar atención a las tensiones en el cuerpo y el sistema nervioso. Al mismo tiempo se convierte en un momento de relajación profunda e intensa que dura todo el día. Por muy sencilla que pueda parecer, esta primera posición, correctamente practicada, contiene la clave para abrir la despensa de tus

grandes reservas de energía interna” (O

Dentro del taoísmo el concepto estado de lo absoluto y se manifiesta particular quietud, quietud relativa en el mundo externa pues potencialmente existe una interacción corresponde al movimiento que los taoístas llaman “unidad de lo no movimiento con un círculo que no presenta distinción” (Figura 5.12).

La práctica de la posición *wu chi* implica de que: si el objetivo es aprender a moverse primero que hay que hacer es estar quieto que permite acceder a un estado de quietud para activar ese “aliento vital” como chispa



Figura 5.11 Posición *wu chi* (el árbol en invierno)
Fuente: Elaboración propia



Figura 5.12 Representación del wu chi, "unidad de lo no manifestado".
Tomado de <https://i.pinimg.com/736x/f4/15/6d/f4156d4da9e95efd2c54f188d1fff651.jpg>

En relación con lo taxativamente escénico, este tipo de dinámica se presenta como medio fundamental para usar la inmovilidad como estado dramático primario y como medio para desarrollar las capacidades de atención y concentración. Respecto a la importancia del desarrollo de permanecer en quietud, Peter Brook habla de esta idea de la siguiente manera: "Se necesita una auténtica confianza para quedarse sentado inmóvil o guardar silencio. [...] Pero en el teatro, donde todas las energías deben converger en un mismo fin, la capacidad de reconocer que uno puede estar totalmente <ahí>, sin <hacer> nada en apariencia, es de una importancia suprema" (Brook, 2010:31-32).

Las posturas propuestas y sus respectivas asociaciones con diferentes estados o situaciones del árbol y que corresponden

al círculo completo del sistema zhan-zhuo

- Wu-chi, estado de lo absoluto _____ (árbol en invierno)
- Abrazando el árbol _____ (_____)
- Sosteniendo el universo _____ (_____)
- Estar de pie en la corriente _____ (_____)
- Sujetarse la barriga _____ (_____)



Figura 5.13 Círculo completo sistema zhan-zhuo
Fuente: Elaboración propia

De este modo, de la quietud (*wu-chi*) se pasa al movimiento (Figura 5.14), el cual está determinado por la dirección de origen y la concatenación de esta variable en los límites del tiempo y del espacio.



Figura 5.14 Genesis del movimiento a partir de *wu-chi*
Elaboración propia a partir de <https://tariktekman.com/tai-chi/> y de <https://co.pinterest.com/pin/64950419606879288/>

A través de este sistema, se abordan aspectos que comprenden: la inmovilidad a modo de principio de movimiento desde la noción oriental de polaridad complementaria o *yin-yang*; la conciencia corporal partiendo del desarrollo de lo que los chinos denominan *ting* o escucha interna y que en occidente está contenida en el concepto de propiocepción; la concentración a través de un trabajo mental de visualización y proyección de imágenes que propone la práctica misma; la relajación, identificando sensorialmente el sistema músculo-tendinoso para incidir en él y encontrar la tensión justa, tanto en quietud como posteriormente en movimiento y un trabajo de fortalecimiento que en el sistema mencionado se conoce como

enraizamiento y que proporciona la no denominación de equilibrio estático.

Entendido el origen del movimiento de inmovilidad *wu-chi*, se abre la puerta a la forma de *tai chi*.

5.4.1.3 Forma simplificada de estilo Yang

La forma en general, como expresión dinámica y autónoma chino llamado *tai chi* es una secuencia de movimientos preestablecidos que se ejecutan en solitario de forma marcial que se procura de eliminar cualquier tipo de tensión en su equivalencia en los *katas* referidos a las *niponas*, la diferencia radica en que se hacen referencia a aspectos de la naturaleza, imágenes generalmente de animales que proclives a interpretaciones.

En su aplicación respecto a la expresión visible hace uso de las *niponas* pero igualmente requiere la participación de las partes inferiores, ya que su correcta colocación requiere un adecuado enraizamiento que encausa el movimiento de la tierra (*yin*), hacia el centro energético

cuerpo se localiza algunos centímetros por debajo del ombligo, en correspondencia con el baricentro, donde se cree que se concentra la energía del cuerpo” (Tassinari, 2008:9).

En el contexto de la intervención, la forma permite continuar lo realizado desde la quietud, a través de la posición *wu-chi* y de las que de ella derivan, previamente detalladas, a partir de las cuales se enfatiza sobre la adquisición de una estructura corporal integrada y como una manera de meditación desde la posición de pie, pilar esencial que guía el trabajo interno que subyace a este tipo de práctica y aspecto que no puede ser despreciado por ningún artista marcial, ni por ningún artista de la escena.

Con la consideración anterior, previo a la forma se implementan dos (2) ejercicios; el primero tiene que ver con desplazamientos o marchas que vinculan las extremidades inferiores: “caminando contracorriente en el río con el agua a la altura de los tobillos” y “pies movidos por

hormigas”; y el segundo con dos movimientos que involucran las extremidades superiores: “pintando el horizonte” y “manos de nubes”. Estos ejercicios, permite relaciones articulares de movimiento de un lado, extremidades superiores (cielo) y por otro, extremidades inferiores (tierra), relaciones que se expresan en pares: muñeca-tobillo, codo-cadera, haciendo especial énfasis en el cinturón pélvico y la cintura, articuladoras de ese movimiento. La comprensión de estos ejercicios es fundamental para los estudiantes para el estudio de la forma.

Ahora bien, mediante la forma se debe mantener la esencia del movimiento, esta vez a partir del movimiento y desde las diferentes posiciones, lo que se va suscitando. No se debe obviar su génesis (sentido e intención) y se debe orientar como un medio y no como fin en sí misma.

La forma de *tai chi* como expresión de lo manifestado, se genera y origina en el *wu-chi*. Desde esta posición se genera la chispa de movimiento y permite su evolución hasta alcanzar la armonía, un círculo que va evolucionando hasta llegar a representar el movimiento.



Figura 5.15 Genesis del *taichi* (*yin-yang*) a partir del *wu-chi*. Elaboración propia a partir de <https://tariktekman.com/tai-chi/> y de <https://co.pinterest.com/>

pero perfectamente acopladas la una en la otra, cada una con el germen contrario, representando la polaridad del *yin* y del *yang* los cuales se generan mutuamente en una dinámica relación de complementariedad, concepto que los taoístas hacen extensible a todos los aspectos de la naturaleza (Figura 5.15).

De los diferentes estilos existentes de *taichí* (*Chen, Yang, Wu, etc.*), la forma que se ofrece es la llamada forma Yang de 24 movimientos, también conocida como la forma simplificada de 24 movimientos y considerada la más popular entre las demás. Como su nombre lo indica está compuesta por 24 movimientos, aunque algunos de ellos pueden dividirse en dos o tres partes.

A manera de esquema se presentan los desplazamientos de la Forma Simplificada de 24 Movimientos del estilo Yang (Figura 5.16)

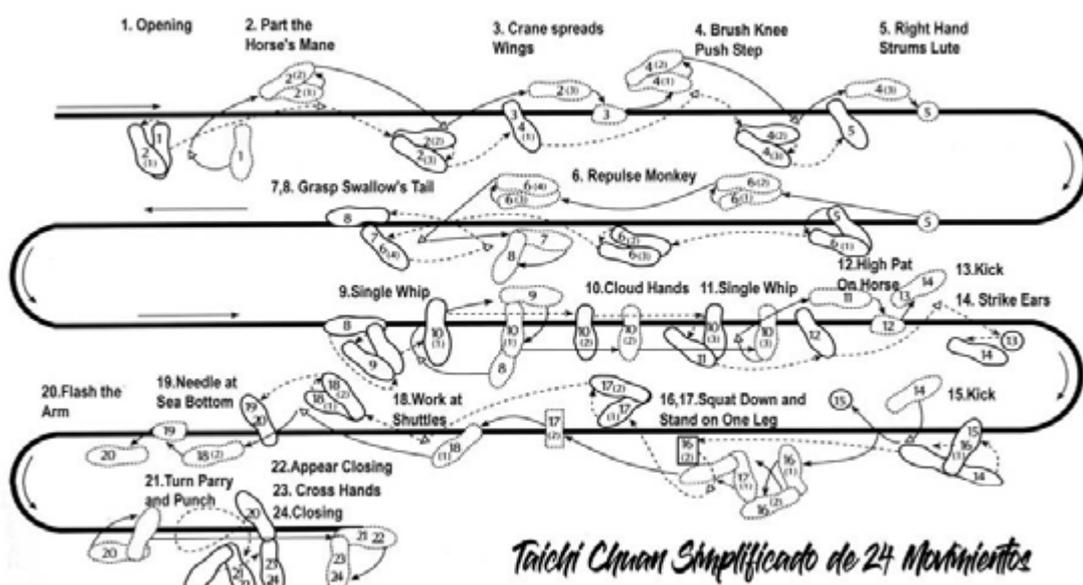


Figura 5.16 Esquema de desplazamientos de la Forma Simplificada de 24 Movimientos del estilo Yang. Tomado de <http://www.movimientoysalud.es/taijiquan-de-5-secciones/forma-de-24-movimientos-del-estilo-yang/>

La forma
Movimientos de
demás condensa
pocos moviem
del pueblo chino
como una de la
del *training*, de e
los estudiantes e
secuencia como
del programa d
Iniciación al Mov
se plantea como
superación de re
mentales, entre
capacidad de mo
flexibilidad y la re
Desde la
mencionada, se
principio de pro
el ritmo a partir
constante; la coo
la calidad del mo
dirección de mov
lo que se denom
la alternancia,

el trabajo sobre los cambios de peso y el ajuste del movimiento que se refiere a la profundidad e intensidad de éste. En términos generales, la condición de lentitud se plantea para mejorar el nivel de conciencia sobre el cuerpo en movimiento.

La forma de 24 movimiento se emplea además como dinámica para estimular la creación del movimiento en progresión y como modelo que se reconozca cuando se manifiesta en maneras de ritmo y figura. La representación de todos y cada uno de los movimientos, estimula la imaginación, de tal manera que puedan guiarse a través de acciones concretas cotidianas (Tabla 5.5). El movimiento lento y constante permite además modificar el tempo-ritmo incidiendo en su duración.

Como *training*, la forma de taichí de 24 movimientos adquiere sentido en el entendido que a través de ella se llega a la atención respecto al propio cuerpo. Además, dispone para el siguiente contenido que está en relación con ella: el empuje de manos o *tui shou*.



Figura 5.17 Taichí. Síntesis didáctica sobre la Forma Simplificada de 24
Fuente; Elaboración propia.

Forma simplificada de 24 Movimientos del estilo Yang, creada por el maestro Li Tian

| No. | Representación del movimiento | Traducción fonética |
|-----|---|------------------------|
| 1. | Movimiento de apertura | Qǐshì |
| 2. | Acariciar la crin del caballo (izquierda y derecha) | Zuoyou Yémǎ Fēnzōng |
| 3. | La grulla blanca extiende sus alas | Báihè Liàngchì |
| 4. | Cepillar la rodilla y empujar | Zuoyou Lōuxī Àobù |
| 5. | Tocar el Laúd | Shǒuhūi Pípā |
| 6. | El mono retrocede (izquierda y derecha) | Dǎo niǎn hóu |
| 7. | Acariciar la cola del gorrión (izquierda) | Zuo Lǎn Què Wěi |
| 8. | Acariciar la cola del gorrión (derecha) | You Lǎn què wěi |
| 9. | Látigo Simple | Dān biān |
| 10. | Manos de Nubes | Yúnshǒu |
| 11. | Látigo Simple | Dān biān |
| 12. | Palmada alta al caballo | Gāo tàn mǎ |
| 13. | Patada de talón derecho | Yòu dēng jiǎo |
| 14. | Dos vientos calan los oídos | Shuāng fēng guàn ěr |
| 15. | Giro y patada con talón izquierdo | Zhuǎnshēn zuǒ dēngjiǎo |
| 16. | La serpiente se arrastra y el gallo dorado se sostiene sobre una pata (izquierda) | Zuo Xià shì dúlì |
| 17. | La serpiente se arrastra y el gallo dorado se sostiene sobre una pata (derecha) | You Xià shì dúlì |
| 18. | La bella dama trabaja la lanzadera (izquierda y derecha) | Yòuzuǒ yùnnǚ chuānsuō |
| 19. | Buscar la aguja en el fondo del mar | Hǎidǐ zhēn |
| 20. | Abanicar por la espalda | Shǎn tōng bì |
| 21. | Giro, paso alto, parar y puñetazo | Zhuǎnshēn Bānlánchuí |
| 22. | Cierre aparente y empujón | Rúfēng shìbì |
| 23. | Cruzar las manos | Shízìshǒu |
| 24. | Cierre | Shōushì |

Tabla 5.5 Representación, fonética e ideograma de los 24 movimientos de la forma, definida en acciones cotidianas cor

5.4.1.4 Tui Shou

El *Tui Shou* es un trabajo en parejas específico del *taichí* el cual involucra secuencias armónicas de movimiento entre dos personas (Figura 5.18), se caracteriza por su naturaleza circular y porque ocurren de manera alternada. En un principio solo participan de forma activa las extremidades superiores (codos y muñecas); posterior a la comprensión y fluidez de dichas secuencias se implican las extremidades inferiores a través de pasos, bien sea avanzando o retrocediendo.

No es una secuencia de movimientos más, la intención de la dinámica que se alterna ocurre en una convención entre ataques y defensas, la defensa; la defensa se da en el sentido de neutralizar el ataque a partir del aprovechando el mismo movimiento que nunca se interrumpe. Es por esto por lo que un encuentro puede extenderse de manera indefinida o hasta que uno de los dos pierda el equilibrio y se desconecte del otro por



Figura 5.18 Tres (3) secuencias que ilustran dinámicas
Fuente: Elaboración propia.

acción de su propia resistencia o por el uso descontrolado de fuerza. “Si las formas estaban destinadas a generar una identidad estructural en el practicante, el Tui Shou está destinado a mejorar su sensibilidad y su potencial de interacciones con respecto al otro” (Redondo, 2011:122).

En sí es un sistema autónomo, aunque el proceso de *training* previo garantiza una mayor comprensión de su dinámica y asegura que el trabajo en parejas obedezca a los principios que rigen la ejecución de la forma, que en contraste ocurre en solitario. Los maestros de *taichí* recuerdan constantemente que cuando se ejecuta una forma se debe imaginar que hay un adversario al frente, por el contrario, cuando se realiza la práctica de *tui shou* se debe imaginar que se está solo.

Estos principios deben manifestarse a cada instante del encuentro. “Además, deben respetarse los principios de la relajación, los codos hacia abajo para no emitir fuerza muscular, el principio del doble peso (no emitir fuerza con la mano y pie de un mismo lado (derecho o izquierdo), el sacro hacia dentro y cabeza erguida, etc.” (Redondo, 2011:122). De cualquier modo, el practicante que logra habituarse a las dinámicas que propone el *tui shou* encuentra en ellas los movimientos propuestos en la forma, identificando las aplicaciones marciales que expresamente contienen.

“El objetivo en el «empuje de manos» es crecer más neutral, más suave y sensible, escuchar la intención de mi oponente sin

que él tenga idea de la mía. En cuanto a la fuerza, yo no debería ejercer fuerza. Eso sería dándole algo con lo que trabajar. Yo quiero que me conduzca al lugar donde yo quiero ir, dejando que él me deje hacer, si tú eres paciente y no bloqueas, emito mi energía” (Lowenthal, 2007:100).

5.4.2 Judo

El objetivo fundamental de aplicar los principios técnicos básicos del *judo* en el *training* del arte dramático se fundamenta en el uso de la fuerza que obedece a su visión de origen, una vez anexado al olimpismo. Es por eso que en el contexto de esta investigación, el *judo* se utiliza como instrumento de educación filosófica (psicofísica). Algo que no se puede dejar de lado de este hecho educativo, es la influencia de la cultura nipona como influencia en dicha didáctica.

Respecto a la parte física, la propuesta a los estudiantes una enseñanza sobre algunos aspectos técnicos relevantes del *judo* marcial, para lo cual, se estructuran en tres fases de progresión: fase preparatoria; fase in-

modo lo técnico posibilita un acercamiento asertivo al movimiento y su posterior aplicación escénica. “La estructura del sistema biomecánico de las técnicas específicas del judo es una interrelación de todos los rasgos esenciales de cada fase y sus funciones” (Jaume, 1988/89:68).

5.4.2.1 Ukemis

Uno de esos aspectos técnicos básicos incluidos son los *ukemis* (caídas). El control de los *ukemis* tiene como finalidad evitar lesiones producidas por el impacto del cuerpo contra el suelo. Un *training* que aborde las diferentes posibilidades que ofrecen los *ukemis* (sentido, dirección, velocidad, etc.) reduce la magnitud del impacto que se genera sobre el organismo cuando este se desploma o es dirigido al piso de forma violenta y obligada.

Como se ha reiterado, la intervención se hace a través de contenidos técnicos específicos en relación con la didáctica propia del *judo*, para lo cual se plantea una

serie de dinámicas que permiten a los estudiantes de arte asimilar técnicamente los *ukemis*, minimizando de esta manera la aplicación de ese gesto técnico en particular. Esto les permite levantarse del suelo sin traumatismo alguno.

De este modo, la propuesta considera un aspecto importante de adaptación que debe ocurrir en función de las características de la actividad. Esto tiene que ver con que, dentro de su contexto, los *ukemis* se ejecutan en un área acolchonada (*tatami*), mientras que en la escena tienen que ejecutarse en el espacio escénico (tela) muchas veces sin ningún tipo de protección. Lo anterior demanda una adaptación que permite inicialmente que los *ukemis* sean adaptados y posteriormente aplicados en situaciones teatrales puntuales (combate escénico y gags).

En ese sentido, se proponen acciones de asimilación de los elementos de seguridad precisos que evitan lesiones y permiten automatizar los gestos técnicos de la manera más eficaz durante la intervención se usan dos secuencias de aprendizaje:



Figura 5.19 Ushiro ukemi.
Fuente: Elaboración propia.



Figura 5.20 *Yoko ukemi*
Fuente: Elaboración propia.



Figura 5.21 *Mae ukemi*
Fuente: Elaboración propia.



Figura 5.22 *Zempo kaiten ukemi* o *Mae-mawari ukemi*.
Fuente: Elaboración propia.

y otra asistida col
partenaire. A mod
y de significado,
judo abordados
inicial son:

- *Ushiro ukemi*
(Figura 5.19)
- *Yoko ukemi*
(Figura 5.20)
- *Mae ukemi*
(Figura 5.21)
- *Zempo kaiten ukemi*

adelante roo

Como conse

de aprendizaje,
habilidades que
de forma refleja
de partitura de n
algún tipo de c
se constituye
para reducir ries
beneficios implíc
coordinación, la a
capacidad funcio
una mejora de la a

5.4.2.2 Tashi waza

Además de los *ukemis*, el aporte pedagógico del *judo* se sustenta en un diseño metodológico de enseñanza-aprendizaje que tiene como fin el dominio y conocimiento de elementos técnicos básicos, referidos tanto al *tashi waza* (*judo* desde la posición de pie) como al *ne waza* (*judo* desde la posición de acostado o en el suelo). “El Judo es una disciplina que cuenta con un arsenal técnico muy variado y dinámico. Se reconocen en él casi un centenar de acciones técnicas, ya sean de proyección o de control, 66 técnicas de proyección (*nage waza*) y 33 técnicas de control (*osae waza*)” (Leiva, R. & Peñalver, 2007).

Por no ser de mucha utilidad práctica la propuesta descarta de plano todo lo relacionado al *ne waza* y se centra en el *tashi waza*. Para lo cual, se utilizan partes del cuerpo como herramientas o instrumentos de ejecución, ejemplo: la cadera, los



Figura 5.23 O soto gari (gran barrido exterior)
Fuente: Elaboración propia.



Figura 5.24 O goshi (gran lanzamiento de cadera)
Fuente: Elaboración propia.



Figura 5.25 Ippon seoi nage (brazo en forma de gancho)
Fuente: Elaboración propia.

brazos, los pies etc., lo que determina su clasificación. Según esa clasificación se escogió un lanzamiento de cada grupo así:

- *Ashi waza* (técnicas de pie o pierna): *O soto gari* (Figura 5. 23).

- *Koshi waza* (técnicas de cadera): *O goshi* (Figura 5.24).

- *Te waza* (técnicas de mano u hombro): *Ippon seoi nague* (Figura 5.25).

- *Ma sutemi waza* (técnicas de sacrificio): *Tomoe nague* (Figura 5.26)

El considerar el *tashi waza* conduce al estudio de diferentes posibilidades en relación con el tema y establece criterios de elección respecto a que técnicas utilizar, destacándose la importancia que subyacen dichos contenidos como recursos prácticos en el *training* del estudiante de arte dramático. Al igual que en el *taichí*, en la ejecución de cualquier técnica de *tashi waza* del *judo*, cuyo objetivo es proyectar al contrario al piso, la didáctica de enseñanza se orienta por la transmisión correcta de las posiciones y las formas o *katas*, lo que justifica la rigurosidad en cuanto a la



Figura 5.26 *Tomoe nague* (proyección circular)
Fuente: Elaboración propia.

progresión metodológica.

Para ello se proponen ocho (8) acciones progresivas para lograr una máxima eficacia con el mínimo esfuerzo propuesto por Kano.

| # | ACCIÓN | DEFINICIÓN |
|---|---|---|
| 1 | <i>Shizen tai</i> o postura | Modo de acomodar los distintos segmentos del cuerpo para estar en actitud de espera, tiene su origen en el <i>taichí</i> . Mas que ser una manera formal de estar, habla de una postura armoniosa. |
| 2 | <i>Kumi kata</i> o agarre | Forma de asir el <i>judogui</i> (chaqueta) para la práctica. Permite dos acciones como el <i>tsurite</i> y el <i>tsurite</i> , jalón progresivo. |
| 3 | <i>Tai sabaki</i> o movimiento del cuerpo | Manera de modificar o trasladar la posición y la participación de las extremidades del cuerpo a la máxima del <i>judo</i> : "ceder para vencer". Es una herramienta fundamental para llevar a cabo cualquier técnica. |

| | | |
|---|-----------------------------------|--|
| 4 | <i>Kuzushi</i> o desequilibrio | Momento puntual donde se rompe el equilibrio del contrario y se obtiene su desbalance. Dicho desbalance se provoca creándole un vacío a través de desplazar el centro de gravedad o equilibrio del cuerpo (tándem), lo que hace reducir su resistencia. <i>Kuzushi</i> viene de un verbo en japonés que significa socavar, romper. Es uno de los grandes aportes que el <i>Sensei</i> Kano introdujo en su judo. |
| 5 | <i>Kikai / tsukuri</i> o momento | Fase dentro del proceso de la realización de una técnica, en que los cuerpos se conectan de modo cadencioso y preciso, adaptándose mutuamente para la posterior ejecución del lance. Para lograr ese acoplamiento, hay que primero alterar el <i>shizen tai</i> del contrario y el <i>tsukuri</i> llegará por añadidura. |
| 6 | <i>Kake</i> o finalización | Etapa de descarga de la dinámica empleada. Efecto potencial que se logra por la descomposición de las fuerzas que intervienen en la técnica. Consecuencia de un trabajo que paso por la correcta ejecución del <i>kuzushi</i> y del <i>tsukuri</i> . |
| 7 | El <i>Kiai</i> o grito energético | Aquella energía que sale de adentro en forma de sonido. Se articula en el <i>kake</i> , ayudando a concretar el lance. |
| 8 | <i>Nagge</i> o proyección | Consecuencia de todas las acciones anteriores ejecutadas armónicamente. Debe desencadenar en una bella ejecución técnica (control, armonía y seguridad). |

Tabla 5.6 Ocho (8) acciones progresivas consideradas para la ejecución de técnicas de *tashi waza* del judo

5.4.3 Aikido

Como ya se mencionó, dentro de las artes marciales el *aikido* ocupa un sitio prevalente, diferenciándose de las demás debido a la persistente búsqueda de su fundador *O-Sensei* Morihei Ueshiba, quien hasta el final de su vida añadió diversos perfeccionamientos a su propia creación. El resultado: un arte marcial que permite, mediante la práctica, vivir internamente la paz y la armonía en conexión con el cosmos.

En ese sentido se puede considerar al *aikido* como una búsqueda constante de la armonización de las fuerzas que conducen por el camino a descubrir la naturaleza, logrando una conexión con la vida del Universo.

En su proyecto se abordan diversos aspectos que son de un presente investigativo esos conceptos y didácticos integrados van desde la relación de valores humanos aprendizaje en términos que desencadenan la práctica suscitando espiritual en los sistema educativo todo el sentido de

El desarrollo de las partes del cuerpo lo postural a par un correcto posicionamiento

zonas de la columna vertebral, un permanente reconocimiento de cómo ocurre la respiración, la identificación de los bloqueos que se evidencian a nivel articular y su respectivo desbloqueo producto de la relajación, hacen referencia a lo complejo que involucra solo lo físico en esta disciplina marcial.

Sumado a lo anterior, la trascendencia de lo físico da lugar a lo energético, aspecto etéreo y difícil de asir, pero fundamental en la didáctica considerada. En ese sentido, la búsqueda de *O-Sensei* tuvo como consecuencia que lo físico, integrado a lo energético, desembocara en gestos de una simpleza absoluta, y por eso mismo complejos en su comprensión. Su pureza, unida a lo energéticamente potente de ellos, hace de este arte marcial una disciplina poco trascendida.

Por otro lado, lo psicológico unido a lo ético, ocurre por la modificación que se suscita a nivel de comportamiento y que implica el espíritu de no-violencia que caracteriza al *aikido*, el cual se encuentra ligado al código de honor tradicional (*Bushido*). Unido además a la adquisición, potenciación y concientización de valores como la disciplina, la cortesía, el respeto, la compasión, la modestia y la humildad, modifican de manera determinante la mente de los estudiantes.

De este modo, la trascendencia de lo físico/energético a través de la técnica, unido a la modificación que ocurre a nivel de la conciencia, permite una comprensión de lo espiritual. De ahí que los contenidos implementados en la didáctica inicial

estén encaminados hacia el acercamiento. Igual que en el *taichí* y en el *judo*, los principios fundamentales son el criterio de dichos contenidos. En ese sentido, y como un proceso progresivo e interdependiente, se encuentran perfectamente extrapolables al mundo del *aikido*: el *ukemis* o caídas; el *kamae* o postura de guardia; el *tai zabaki* o movimiento del cuerpo; el *nage-waza* o técnicas de proyección.

5.4.3.1 *Ukemis*

El sentido filosófico del *ukemi* se resume en la cuenta de: "ir en la dirección del corazón". Es la armonización energética de las personas que permite la realización de una técnica (*waza*). Dichos contenidos, que el que es atacado, reciba esta energía y la devuelva por medio de la técnica (*waza*), y así regresarla nuevamente al atacante. Es decir, el que ataca se llena de energía Yang, y el que recibe la expresión de la energía real que da, ya sea un golpe (*atemi*), o a través de un agarre (*atemi-waza*) acción. De hecho, cada vez el *ukemi* o caída, el que tiene que ver con el modo e intención de la técnica.

El *ukemi* además de posibilitar a



Figura 5.27 Ushiro-maware ukemi (caída rodando hacia atrás)
Fuente: Elaboración propia.



Figura 5.28 Derivación de mae-ukemi (mecedora o caída de la hoja).
Fuente: Elaboración propia.

a los movimientos de proyección (*waza*) y por ende la protección de su integridad física al momento de ir al suelo, permite poco a poco la apertura de la pelvis, aporta a la flexibilidad de las piernas, a la estabilidad tanto estática como dinámica. Además de incidir positivamente en el practicante a nivel psicológico.

En términos generales, los *ukemis* que se usan en el *aikido* son los mismos ya referenciados a través del judo, sin embargo, se adicionan dos (2) que por su dinámica estructural no tienen una aplicación práctica en el judo. El primero es el *ushiro-maware-ukemi* o caída rodando hacia atrás (Figura 5.27), y el segundo es una forma derivada del *mae-ukemi*, caída hacia adelante, que no es contemplada en el judo y que, por el contrario, en el *aikido* tiene una amplia aplicación, sobre todo en el

katame-waza (técnica de sujeción) esta se conoce como caída mecedora o caída de la hoja.

5.4.3.2 Katame-waza (base)

Como se mencionó en el aspecto a referir del *aikido* habla de una postura que se repite como punto de partida para referir a *shizen tai* en el *judo* porque en cualquier caso una buena posición de enraizamiento de lo demás. Un buen punto de partida para la técnica de *aikido* es fluido, armónico y si este es deficiente como debe, derivando en un interminable de técnicas. Desde un buen punto de partida con naturalidad y

fuerzas que intervienen en el movimiento pueden ser fácilmente absorbidas y reconducidas, y de este modo adaptadas a los cambios que genera cada nueva situación. Para que exista un buen *kamae* todas y cada una de las articulaciones deben funcionar en armonía dentro de esa gran estructura llamada cuerpo. Cualquier bloqueo articular producto de la tensión o debilidad se traslada seguidamente a las demás articulaciones y por consiguiente al modo en que se ajusta el cuerpo en su conjunto. Bien ejecutado permite orientar el centro correctamente hacia la otra persona y establecer relación a ese nivel, si se pierde esta relación aparecen aberturas que dan cuenta de la vulnerabilidad en la estructura.

Un buen *kamae* se expresa en un cuerpo con capacidad de movimiento, por el contrario, cuando esa estructura se afecta, bien sea por exceso o por defecto, no hay mucho que se pueda hacer. Durante la realización de cualquier técnica de *aikido* el cuerpo debe mantener una buena estructura a través de un *kamae* estable pero dúctil, lo que permite reconducir las líneas de fuerza que lo afectan.

Como punto seguido, es a partir de un buen *kamae* que se puede afectar y conducir la estructura de un oponente que intenta hacer lo propio. En esa dinámica las funciones se invierten y en este caso es la agresión del contrario lo que posibilita afectar su postura y conducir su estructura corporal, ocasionando su derribo o su control. Si la base de la estructura de una persona

es afectada, se torna muy débil, aquí es la explicación de porqué alguien con más fuerza puede lanzar o controlar a otro mucho más fuerte sin afectar su integridad física.

Lo anterior se debe entender como una misma dinámica. Desde un buen *kamae* se puede hacer una agresión de tal modo que el agresor no puede hacer lo que ocasiona que pueda ser conducido a su propia acción. En ese sentido, el *kamae* es el fundamento de la técnica (*waza*), paso siguiente de la técnica.

Recapitulando, el *kamae* tiene por objetivo proteger el cuerpo su protección, su estabilidad, su fuerza y su disponibilidad. Además de hacer referencia al cuerpo, en un sentido más amplio, se refiere a una predisposición mental y espiritual que es la expresión del ser. Recordando una de las frases que quien decía que: «dependiendo del tipo de topografía del terreno, el espíritu del mar siempre reside en tu corazón».

La expresión física del *kamae* comienza simplemente adelantando una de las piernas hacia lo que deja al cuerpo perfilado (*hanmi*) hacia la derecha (*migi*) o por la izquierda (*hidari*) (Figura 1).

Desde una verticalidad sin tensión se mueve hacia la horizontal, nunca hacia la



Figura 5.29 Kamae migui y hidari.
Fuente: Elaboración propia.

accediendo a lo que se denomina visión periférica o indirecta (Capacidad de ver cosas que no están en el centro del campo visual). Existe diversos estudios que dan cuenta de un superior desarrollo del campo visual en personas que realizan algún tipo de actividad física y más en prácticas corporales basadas en la constante repetición de patrones motores como es el caso del *aikido*. Koslow (1985) resume los resultados de varias investigaciones en las que comprobó que la visión periférica mejoraba con el aumento del número de intentos, por lo que se concluye que la visión periférica puede mejorarse con la práctica (en Fradua, 1993:58).

Volviendo a la estructura física de... equitativamente en cada una de las pi... vertical que atraviesa el cuerpo de ar... posicionan delante del cuerpo, sin ll... codos, los cuales deben estar hacia... los dedos separados de manera na... brazo, igualmente sin hiperextender lo... modificar según la propuesta de agarre...

La parte superior del cuerpo debe ser... relajada. Igual que en el *chi-kung* del... ayuda a entenderla, de tal modo que h... de las piernas (extremidades inferior... ramas representadas por los brazos (... Es oportuno anotar que la actitud del... que marca diferencia respecto a otra... también se usa, mientras que en las de... de guardia o alerta, tanto para defen... *aikido* dicha estructura significa un ofre... para que el contrario agarre o ataque. E... es el de una atención relajada.

5.4.3.3 *Ma-ai* (distancia)

Otro de los ítems que aporta e... de los contenidos abordados es el *ma...*

respecto a la otra persona. Parece un tema simple, pero resulta ser de una complejidad y sutileza absoluta, aunque para determinar dicha distancia existe un parámetro técnico estándar, la verdad es que esta va a depender de la situación de cada momento. En ese sentido el tema permite ser extrapolado ampliamente a lo escénico.

La distancia o *ma-ai* convencional que posibilita establecer relación de interacción (agresión-paz) en el *aikido*, se construye a partir de un apropiado *kamae* y está determinado por el mínimo contacto de los dedos de las manos de los interactuantes (Figura 5.30).



Figura 5.30 *Ma-ai* (distancia).
Fuente: Elaboración propia.

Como ya se anotó, lo anterior ha sido un concepto técnico estándar aludido, pero surge una serie de factores que lo modifican, ejemplo de ello, la distancia al ataque, o la diferencia en cuanto a la altura de los interactuantes lo que puede implicar por eso por lo que la capacidad de ajuste que recibe la agresión, debe pasar por un ajuste independiente de lo técnico. Teóricamente existen posibilidades de ajustar el *ma-ai*:

- *Chika-ma* o pequeña distancia. Es el primer paso entre los interactuantes. Lo suficiente para atacar o agarrar sin desplazamiento a

- *Ma* o distancia media. En esta distancia se da el primer paso para agarrar o atacar. Frecuente en el

- *To-ma* o gran distancia. Fuerza para dar un paso. Obliga a dar más de un paso. Se utiliza en el

Esta categorización está basada en la altura de los interactuantes similares y en igualdad de condiciones, a mano vacía como con armas (*jo*). En la práctica de interacción, la combinación continua de diferentes alcances hace del *ma-ai* un trabajo constante de desarrollo de sensibilidad y por eso mismo de dominio. Ese desarrollo permite diferenciar entre una real amenaza y la que no lo es.

5.4.3.4 *Tai noshintai o tai sabaki* (movimiento del cuerpo)

Por *tai sabaki* se entiende el movimiento del cuerpo que posibilita anular cualquier tipo de ataque, simplemente saliendo de la trayectoria de este, el movimiento además debe generar un vacío que provoca el desequilibrio del agresor. Ese movimiento ocurre hacia un lugar en el cual el atacante queda sin reacción, en el *aikido* ese lugar se denomina *shikaku* o ángulo muerto. Lo interesante de un adecuado *tai sabaki* es que tiene efecto en dos niveles del individuo; el físico que se expresa en la desestabilidad corporal, que por lo general termina en derribo o mínimamente en control y el psíquico por la confusión que produce en la mente de quien entra en vacío por sorpresa.

Dicho movimiento exige un trabajo de base importante ya que debe ocurrir ajustado al tiempo del ataque y sin desatender características como la prontitud, la estabilidad y la precisión. En ese sentido se encuentra vinculado estrechamente al *timing*, concepto que se abordará seguidamente, y que permite vivir el tiempo de manera dilatada. Un acertado *tai sabaki* en el *aikido* obedece al principio de la no confrontación, constituyéndose en la herramienta fundamental para llevarlo a cabo.

De ese modo si la acción del agresor es halar, el *tai sabaki* se debe realizar en el sentido de entrar, bien sea en *ayumi-ashi*

(paso normal cambiando de *kamae* a *shikaku* o *tai sabaki* deslizado sin cambiar de *kamae*). Si por ejemplo se trata de empujar, este obedece a la rotación sobre el eje disponible, o *mae-tenkan* (giro que se realiza hacia adelante) o *ushiro-tenkan* (giro que usa el eje hacia atrás).

Para complementar lo anterior, cabe hacer alusión a dos principios de sujeción que en ellos es lo que se denomina *irimi* o entrada. Cuando el atacante, esto implica desplazarse hacia el interior del ataque, cuidando eso sí de salir lo antes posible de su trayecto. De este modo, el que recibe el ataque *ai* del atacante, afectando su *kamae* y su equilibrio, es un acto de entrega total, ya que está entregando su propio cuerpo. Es una acción de sujeción tanto física como emocionalmente, dado que al recibir el ataque, el instinto natural es el de retroceder. Ejecutarlo con arrojo y seguridad es sin duda una técnica, ante todo emocional.

El siguiente principio es completamente opuesto, se denomina *tenkan*, se revela cómo dejen de ser ellos que recibe el ataque ejecuta un camino de salida girando sobre su eje, deslizándose a lo largo del ataque y fusionándose con este; lo que implica salir del ataque y posicionarse para reconstruir el equilibrio. Asocia el principio *irimi* a lo Yang, la acción de entrar y el principio *tenkan* a lo Yin, la acción de salir.

a lo Yin, la pasividad.

Por otro lado, según hacia donde se realice el *tai sabaki*, se establece dos importantes conceptos: el primero es omote o de frente, su significación hace referencia “al aspecto aparente de las cosas”; el segundo es ura o el dorso, su significación en este caso es “el lado oculto”. Estos conceptos ayudan en un principio a entender que: en el *aikido* las técnicas pueden realizarse de dos formas, *omote-waza* o *ura-waza*, porque después las cosas ocurren de manera más dinámica; en todo caso, existe relación consuetudinaria entre *irimi / omote* y entre *tenkan / ura*. Según el sentido del *tai sabaki*, las posibilidades son:

- *Yoko*: el desplazamiento ocurre al lado del atacante.
- *Mae-tenkan*: giro donde se usa como apoyo el pie delantero.
- *Ushiro-tenkan*: giro donde se usa como apoyo el pie trasero.
- *Tai-sabaki* de base: los pies describen de manera alternada dos semicírculos.

- *Ayumi-ashi*: desplazamiento cambiando de perfil alternadamente. Tanto para adelante como para atrás.
- *Tsugui-ashi*: desplazamiento manteniendo un mismo perfil. Tanto para adelante como para atrás.

Un punto importante durante cualquier desplazamiento los pies no deben despegarse del *tatami*, para el caso de un movimiento dramático, del piso o tablado. La acción consiste en deslizar todo momento contacto con el antepié.



Figura 5.31 *Shikko* o desplazamiento usando las rodillas.
Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, con la consideración de que el movimiento se hace tanto de pie como de rodillas (*zeiza*), en la didáctica se hace desde la posición de pie; esto debido a la complejidad que implica la posición de rodillas, sumado a la dificultad que ocasiona. Aunque hay que resaltar que la práctica de dicho desplazamiento *shikko*, constituye un excelente recurso para desarrollar el *hara*. “Entrenar en la posición de rodillas, nos revela la importancia de las caderas que rotan u oscilan en cada desplazamiento tomando en cuenta la gravedad del abdomen, de manera que las acciones ganen peso”.

de la estabilidad se acrecienta, ganando en agilidad” (*MANUAL DEL ENTRENADOR Asignaturas específicas*, n.d.:62). Todo ello porque la cadera precisa de un mayor esfuerzo para movilizar el cuerpo desde una posición más baja. En este caso, son las rodillas las que avanzan y giran como lo muestra la ilustración empleada (Figura 5.31).

5.4.3.5 *Timing* (instante)

El *timing* o instante es un concepto de difícil explicación porque, aunque sugiere “tiempo”, no hace parte del tiempo medible, si no de un momento sutil e indefinible que ocasiona que el *kamae*, el *ma-ai* y el *tai zabaki* operen en perfecta sincronía. Por eso es común que se explique como una sincronización, pero debido a su simpleza, el *timing* rebasa ese sustantivo. Intentando enunciarlo, se podría decir que es lo que hace que el movimiento a tiempo y armonico ocurra de manera inexplicable, por ejemplo, cuando en una interacción a manos vacías el atacante proyecta un golpe (*atemi*), o con la espada de madera (*boken*) un corte a la cabeza (*shomen*), la mano o la espada dibuja su trayectoria hacia el objetivo trazado, en este caso la cabeza del contrario, y justo cuando el atacante infiere que logra dicho objetivo, el cuerpo del que recibe el ataque se mueve fuera de esa trayectoria; exactamente hacia dónde el golpe, o el corte, no es eficaz, ni antes ni después, pues si ocurre

demasiado pronto el atacante simplemente detiene el movimiento dibujado por el cuerpo del contrario, redireccionándolo; por el contrario, si ocurre demasiado tarde no habrá movimiento de escape. En ambos casos, la espada impactaran en la cabeza.

Solo la práctica permite el entendimiento de este complejo concepto, pues es a través de la experiencia reconocer situaciones habituales o momentos sean inmejorables para que ocurra. Por ejemplo del *boken*, este sería el momento justo cuando se inició la ejecución del *shomen* y este momento es el instante en la acción que no puede ya detenerse. El momento de la línea de ataque y al mismo tiempo el momento del atacante, es el *timing* al que se refiere. Hacer algo en el momento justo, es el *timing*. En la agresión; en la ejecución de un *timing* ocurren suave y sin prisa, no hay que apresurarse. En el momento el atacante ya no puede hacer nada más.

Ahora bien, este concepto extrapara el mundo del teatro depender en gran medida de la intuición del actor. El sentido del *timing* concierne a todo al de texto, donde la palabra hace el momento. En la espada, se convierte en un ejercicio de escucha, como estado de vacuidad, por lo que el momento de juego escénico: juego abierto, sincro-

esa dinámica se explica a partir de la siguiente secuencia:

- escucha atenta, calma interna del actor / texto partenaire / impulso recibido, respuesta en el tiempo justo = *Timing*

Referirse al *timing* desde lo escénico es igual de complejo que en el *aikido*, sin embargo implica el mismo compromiso, en ese sentido se puede decir que: “El *timing* es una variable a la que se llega con mucha práctica, es algo que en algunos casos se consigue después de mucho tiempo de experiencias escénicas, que se obtiene con la calma que otorga la confianza de haberse parado varias veces en los escenarios, eso es lo que va a permitir que se desarrolle esta capacidad casi de manera intuitiva en el actor, de manera que quede incorporada” (Montaño, 2017:22).

5.4.3.6 *Nage-Waza* (técnicas de proyección)

Con la consideración de que las técnicas (*waza*) en el *aikido* se realizan

desde la posición de pie, en forma de proyección (*nage-waza*), en forma de rodillas (*zeiza*), en forma de inmovilización (*katame-waza*), se usa como recurso solo los *nage-waza* (técnicas de proyección), que en ambas formas las posibilidades técnicas del *aikido*. En parte de su propia didáctica, existe una clasificación que funciona en términos de progresión y secuencialidad. Recurriendo a esas técnicas que incluyen son los cinco (5) de base:

1. *Shiho-nage* (*shiho*: cuatro direcciones; *nage*: proyección)

Shiho nage es una técnica derivada del *kenjutsu*, otro arte marcial que usa el sable como medio de transcender. Se inspira en el concepto de *shiho giri* (corte en cuatro direcciones) como referencia los cuatro puntos cardinales (*shiho giri*) de Morihiro Ueshiba, puntos concernientes a la orientación y al magisterio para conectar con la energía (*ki*) del cosmos; del mismo modo, como un ente y un significado como forma de agradecimiento a los progenitores (vida); naturaleza (proveedora); y semejantes.

Su ejecución implica llevar el brazo del atacante en



Figura 5.32 *Shiho-nage* proyección en cuatro direcciones.
Fuente: Elaboración propia.

por encima de su hombro, siguiendo cuidadosamente el ángulo natural del brazo (Figura 5.32 momento 4), nunca forzando la torsión hacia afuera y siempre en procura de cuidar la integridad física del atacante.

2. Kote-gaeshi (*kote*: dorso de la mano; *gaeshi*: giro, torsión) (Figura 5.33)

Anqué esta técnica es clasificada como una técnica de proyección (*nage-waza*), puede emplearse igualmente como técnica de control (*katame-waza*). Consiste en la torsión externa de la mano (*te*) controlando el dorso (*ko*) de ella. Después de realizar del *tai-sabaki* correspondiente, su forma técnica consiste en colocar el pulgar sobre la cara dorsal de la mano del atacante, entre el tercero y cuarto metacarpiano, mientras los demás dedos controlan el interior de ella, dirigiendo los dedos de la mano del atacante hacia su antebrazo, en el sentido de flexión de la muñeca, nunca hacia afuera.

Una vez ejecutada la torsión, la dirección de la presión para ajustar la técnica es hacia abajo y hacia el centro



Figura 5.33 Kote-gaeshi (torsión de la mano en el sentido de flexión).
Fuente: Elaboración propia.

del atacante, y a través del giro de las propias caderas se establece una conexión de centros. Para conseguir la proyección del atacante simplemente se continúa bajando suavemente la mano (Figura 5.34). El objetivo de la torsión no es causar dolor en la muñeca del atacante, sino una pérdida de equilibrio (*kuzushi*); además de tener un efecto de torsión tiene una acción directa sobre el hígado y la sangre.

3. Irimi-nage (*nage*: proyección; *irimi*: entrar) (Figura 5.35)

Existen reseñas que apuntan a que esta técnica, que es una técnica ortodoxa del *aikido*, tiene su origen en el *aikibudo* (enfocado en el *aikido*) y enseñado en una primera etapa por *O-Sensei*. Esta técnica, de concepción, pero compleja en su ejecución, se considera una de las demás técnicas. *Irimi* es la raíz del *aikido*; el ideograma *iri* (puerta) y el ideograma *mi* (niño en el vientre de la madre). En el simbolismo, el *irimi-nage* hace entender que a través de esta técnica quien recibe el ataque se sitúa dentro del cuerpo del atacante.

En ese sentido, en la versión empleada en la didáctica del *aikido*, la importancia de penetrar el *ma-ai* de quien ejecuta el ataque

para controlar su centro y provocar de este modo su desequilibrio, usando como recurso externo el brazo que se mueve en una espiral y franquea la humanidad del atacante (Figura 5.34 momento 2).



Figura 5.34 *Irimi-nage* (proyección entrando).
Fuente: Elaboración propia.



Figura 5.35 *Tenchi-nage* (proyección cielo / tierra).
Fuente: Elaboración propia.

4. *Tenchi-nage* (*nage*: proyección. *ten*: cielo. *chi*: tierra) (Figura 5.35)

Quizá es la técnica donde se hace más evidente el principio taoísta del *yin* y del *yang*, ya que pone en una relación de polaridad complementaria al cielo y a la tierra de una manera evidente. Mientras una mano asciende hacia el cielo, la otra

desciende hacia...
energía que se po...
y abre el cuerpo de...
su aplicabilidad t...
ataca: toma las d...
ryote-dori (agarre...
ushiro-ryote-dori (a...
desde atrás), aun...
agarre ocurre en u...

Para su eje...
agarre que realiz...
su energía en do...
cae y la otra sube...
ese trayecto de a...
el tiempo el cen...
la mano llega al...
embargo, en nin...
contacto directo c...
apertura del cuer...
control del centro...
el ataque, lo que...
la posterior caída...

5. *Kaiten-nage* (*nage*: proyección. *kaiten*: circular) (Figura 5.36)
Aunque en...

aikido el principio taoísta del *yin* y del *yang* siempre está presente, esta técnica al igual que el *tenchi nage*, guarda una relación visual evidente con dicho principio. El círculo descrito por el brazo del atacante y las dos posiciones que adopta su cabeza durante la técnica, al inicio frontal y antes de ser proyectado posterior, representan esa figura de polaridad, que esa filosofía le atribuye a todo lo existente en el universo. Es así como, esas dos fuerzas fundamentales de oposición y complementariedad y que se encuentran en todas las cosas, están representadas en esta dinámica.

Al recibir el ataque, bien sea a partir de una forma de agarre o de un *atemi* (golpe), el que lo recibe conduce el brazo del atacante haciéndolo describir un amplio círculo en el plano vertical. Situación que generan dos opciones de *taisabaki*, o por fuera (*soto-kaiten-nage*), o por dentro (*uchi-kaiten-nage*). Al terminar y por acción de dicho círculo, la cabeza del atacante se ubica para abajo, esto permite bloquearla colocándole la mano libre en el dorso de la

cabeza para producir su desequilibrio (Figura 5.36 momento por añadidura).



Figura 5.36 *Kaiten-nage* (proyección circular).
Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS Y ANÁLISIS

6. Resultados y análisis

Resumen del capítulo

Este capítulo abarca los resultados y el análisis. De este modo, se presentan los resultados obtenidos en el estudio de caso por una metodología diseñada, y segundo, se expone el análisis que se pretende clarificar los hallazgos en

6.1 Resultados

Los resultados obtenidos en la investigación contribuyen a la consecución tanto del objetivo general como de los específicos, los cuales indiscutiblemente se sustentan en la metodología que posibilita que dichos resultados se presenten en el tiempo de manera lógica y articulada, cumpliendo con todos y cada uno de los requisitos

Es así que, la investigación da cuenta de la importancia de la enseñanza-aprendizaje basada en el uso de las artes marciales de origen oriental, como herramienta psico-física en la formación de estudiantes. Esta involucra el respectivo modelo de enseñanza y la circunscripción de los contenidos por las artes marciales involucradas y la interpretación

la aplicación de contenidos iniciales usados en el trabajo de intervención en el estudio de caso.

La didáctica resultante es producto de una discusión juiciosa con pares expertos, y del análisis del efecto que produjo en la población de estudio, lo que permite poner sobre la mesa la propuesta en cuestión, la cual puede ser factible de futuros ajustes. Ahora mismo, es un punto de partida que aguarda una consolidación en el tiempo, siempre imaginándola como un producto sin terminar que se alimenta y nutre de la experiencia que suscite su puesta en marcha. No solo la vinculada a esta investigación, además por quienes se anime a su implementación, ya sea de forma total o parcial, o para ser adaptada a otro tipo de contenidos que tengan que ver con otros estilos de artes marciales o con una técnica de movimiento en particular.

Como una aclaración introductoria, tanto en el numeral donde se presentan los contenidos propios de la didáctica, como en el que corresponde al análisis, se da

voz a los estudiantes intervenidos como subunidades que corresponden al estudio de caso (unidad). Dichos testimonios e instrumentos usados en la investigación (encuestas, entrevistas), en sentido, para proteger sus identidades, se usan seudónimos (subunidades), incluidas las dos estudiantes que dimiten a un recurso anecdótico acorde al tema teatral, dichos seudónimos son personajes extraídos de obras del escritor inglés William S

| Estudiante (subunidad) | Seudónimo (personaje) |
|------------------------|-----------------------|
| 1. | Hamlet |
| 2. | Otelo |
| 3. | Julieta |
| 4. | Titania |
| 5. | Desdémona |
| 6. | Rosalina |
| 7. | Oberón |
| 8. | Gertrudis |
| 9. | Ofelia |
| 10. | Catalina |
| 11. | Lady Macbeth |
| 12. | Yago |
| 13. | Porcia |
| 14. | Viola |

Tabla 6.1 Subunidades, seudónimos y obras referencia obras de W

6.1.1 Modelo teórico resultante

Para construir el modelo conceptual en el que se soporta la investigación, se consideran elementos que juegan un papel importante en el proceso de enseñanza/aprendizaje y que tienen que ver con las actividades cognitivas y motoras particulares del estudiante de arte dramático, otorgándole protagonismo al desarrollo de competencias que abarcan estos dos grandes componentes. Dichas competencias se exploran de forma directa, cualitativa y contextualizada en relación con los conocimientos previos del estudiante, diseñando dinámicas que se prueban en diferentes situaciones, para de este modo estimular el aprendizaje.

En correspondencia con el Constructivismo, con el Aprendizaje Significativo y con la didáctica propia de las artes marciales, el ejercicio pedagógico en el modelo construido parte del conocimiento que poseen los estudiantes de arte dramático, como ya se anotó, conocimiento que se encuentra permeado por la situación social, cultural, económica y espiritual particular. La idea es entretrejer la información nueva e hilvanarla con la adquirida previamente por ellos, en una suerte de rompecabezas abierto y progresivo donde las nuevas fichas encajen en la estructura cognitiva con que operan, afectando sustancialmente el potencial de aprendizaje que todos ellos poseen. Según

(Ballester, 2002), respecto a los materiales de aprendizaje, se produce aprendizaje significativo cuando está relacionado de manera no arbitraria con la estructura cognoscitiva de alumno.

Para apoyar lo anterior, y basándose en los trabajos de *explicativos del aprendizaje motor* (Ballester, 2002; J. & Rodriguez, 1995/98), se consideran los aportes de los autores respecto a la articulación del aprendizaje en educación física (Pozo, 1989) (en Ballester & Rodriguez, 1995/98:303), incorporados y adaptados a la particularidad de la actividad en el proyecto, con el fin de nutrir el modelo.

En ese sentido, la intervención con los procedimientos exploratorios que



Figura 6.1 Observación y análisis de situaciones
Fuente: Elaboración propia

habilidades motoras básicas y habilidades corporales; observaciones y análisis de situaciones problema (Figura 6.1) y encuesta sobre conocimientos y habilidades previas como formas de constatación más allá de la simple evaluación de aptitudes físicas; el empleo de una enseñanza más interrogativa y menos impositiva; la propuesta de ejercicios que se relacionan de manera substancial y no arbitraria con el conocimiento previo de los estudiantes, lo que según Bruner (1970) (en Linaza, 1984) supone analizar las tareas motrices más allá del nivel superficial y comprender como están organizadas y compuestas; el diseño de estrategias pedagógicas flexibles sin descartar los recursos y estrategias docentes que surgieron en el proceso; el análisis de las posibles formas de organizar las sesiones prácticas de trabajo con el objetivo de provocar en los estudiantes el empleo de recursos perceptivomotrices conectados con lo emocional como forma de construir diversas posibilidades de ejercicios de aprendizaje; y el diseño creativo

de condiciones de práctica desencadenantes del proceso de conocimiento.

Cabe resaltar que, el modelo resultante a partir de lo anterior (aprendizaje significativo, aprendizaje motor y propio) permite enmarcar a los estudiantes de arte dramático en el aprendizaje de habilidades motrices que tienen que ser capaces de realizar una extrapolación cognitiva y emocional como un momento de efectuar una aplicación en el campo escénico.

La Figura 6.2 condensa visualmente el modelo teórico para la investigación en lo referente a la técnica corporal de



Figura 6.2 Modelo teórico resultante. Fuente: Elaboración propia.

al *training* corporal de los estudiantes de arte dramático. En él, se pone de relieve la relación entre los elementos intervinientes de forma conceptual, recalcando información relevante.

En ese sentido es importante su interpretación a partir de la utilización de la figura de un ringlete de tres aspas, el cual sugiere la idea de un movimiento en espiral que permite inferir conceptos que se asocian a partir de un eje central que representa a los estudiantes de Arte Dramático. Se observa también que todo el conjunto de datos relacionados progresa hacia el exterior permaneciendo conectados a ese centro, de este modo las aspas incorporan los tres factores asociados que afectan directamente a ese sujeto: lo endógeno, lo ambiental y lo exógeno.

6.1.1.1 Factores endógenos

Como su nombre lo indica, los factores endógenos hacen referencia a lo que se engendra dentro del individuo y que tiene relación con una serie de aspectos que para el modelo en cuestión se tornan determinantes. Para empezar, de lo que a menudo se habla en las artes escénicas: la emoción, la cual condiciona todo, desde el pensamiento hasta la conducta, reflejándose en la propia salud del individuo, de ahí la importancia de dicha consideración.

En el contexto de la pedagogía artística es determinante inferir lo que la emoción desencadena en la persona, que como

artista de la escena se enfrenta ante el público, genera una afectación en él como persona. Este tema no debe soslayarse y por el contrario, según Raimon Ávila, profesor del Instituto de Arte Dramático de la Universidad de Valencia:

Las campañas institucionales de teatro, música y danza de los últimos años recurren una y otra vez a lemas que apelan a las emociones: sentir emociones, vivir emociones, etc. Por otro lado, los actores, músicos y bailarines más y más por las técnicas que les enseñan a controlar con sus emociones; saben que en el fondo esconde la chispa que enciende el motor de la creatividad (Ávila, 2011).

Se hace necesario favorecer un ambiente propicio para que el expresar sentimientos no sea un inconveniente, según Goleman, la inteligencia emocional es la habilidad para reconocer, tratar y afrontar las propias emociones y las de los otros (Goleman, 2000). En el caso de la persona del actor, como al personaje que interpreta, precisamente controlar sentimientos y emociones es un equilibrio que implica, por un lado, no dejar que ellos dominen, esta graduación es la mejor manera frente a cualquier situación, como en la escena.

Por otro lado, la conducta del sujeto



Figura 6.3 Inteligencia Emocional según Daniel Goleman

Tomada de: <http://image.slidesharecdn.com/inteligencia-140802141842-phpapp01/95/inteligencia-emocional-11-638.jpg?cb=1406989179>

adecua a través de las experiencias que este tiene a nivel motriz, regla que se aplica a cualquier tipo de aprendizaje en general y que para el caso de los estudiantes de arte dramático ocurre por medio de un entrenamiento físico consistente, es por esto por lo que el fenómeno de las habilidades cinestésicas en este modelo se concibe a partir de idear situaciones de diferentes tipos de exploración motora, para igualmente obtener diferentes tipos de respuesta, en ese sentido, el desarrollo de la inteligencia kinestésica en cada uno de los estudiantes es esencial. Howard Gardner, quien propone la teoría de las inteligencias múltiples



Figura 6.4 Esquema de la Teoría de las Inteligencias Múltiples
Tomado de <https://miro.medium.com/max/1200/>

(Figura 6.4), cuando hace referencia a la inteligencia cinestésica la define como: la capacidad de dirigir el cuerpo con distintos objetivos o elaborar productos usando partes del cuerpo (Gardner, 2006).

Cuerpo que, por demás y por el requerimiento, debe estar bien en condiciones físicas básicas, como en las condiciones físicas básicas se requiere resistencia, la flexibilidad y la velocidad motoras: la coordinación y el equilibrio. Los autores proponen la agilidad como capacidad física.

El entrenamiento de las condiciones físicas

las condiciones motoras en la didáctica, se aborda a través de la misma función, esto significa por ejemplo que la fuerza se ejercita a partir del propio peso corporal o por medio de la relación que se establece en la interacción con pares del mismo peso, que, por demás, se torna al mismo tiempo en un ejercicio de relación.

| CONDICIONES FÍSICAS Y MOTORAS BÁSICAS | |
|--|--|
| Físicas | Motoras |
| <ul style="list-style-type: none"> • Fuerza • Resistencia • Flexibilidad • Velocidad | <ul style="list-style-type: none"> • Coordinación • Equilibrio • Agilidad (algunos autores) |

Tabla 6.2 Condiciones físicas y motoras básicas

En cuanto a la resistencia, se contempla tanto la anaeróbica como la aeróbica, lo que permite que los estudiantes enfrenten cargas físicas de todo tipo; la flexibilidad definida como el grado de movilidad de segmentos del cuerpo y la correspondiente elasticidad del músculo involucrado en la ejecución del movimiento, tiene incidencia en el balance y la postura. En ese sentido, la costumbre de realizar estiramientos después de una sesión de práctica tiene como objetivo acelerar la eliminación de ácido láctico, lo que habla de la conveniencia de que esta

práctica se vuelva rutinaria; por último, la fuerza es una capacidad física que permite realizar un trabajo en un tiempo, ya que ello es determinante cuando se trata de un tipo de actividad, en ese sentido hay que tener en cuenta que aumenta en función de la fuerza.

Dentro de las condiciones motoras se encuentra el equilibrio, un concepto complejo ya que depende de la coordinación y e implica el movimiento en toda la actividad, se denomina coordinación segmentaria a los movimientos que realiza un segmento del cuerpo para estar relacionados con un objeto, así como la coordinación es importante para los estudiantes de educación física, deben interactuar con objetos y utilizarlos para moverlos cuando el movimiento de brazos y manos es necesario para los ojos.

Igualmente el equilibrio, definido como la habilidad para mantener el cuerpo en posiciones estáticas como dinámicas, para acceder a dicha habilidad es necesario tener en cuenta sobre la musculatura, concretamente los músculos anti gravitatorios.

La inteligencia kinestésica usa el cuerpo como instrumento, de ahí que se direcciona hacia el desarrollo de las capacidades físicas, hacia la motricidad y hacia la valoración que

hace los estudiantes a través del movimiento. La adquisición previa de patrones motores a través de experiencias de movimiento ya ocurridas se puede constatar evaluando las capacidades perceptivo-motrices de coordinación y equilibrio, las cuales determinan la motricidad particular de cada uno de los estudiantes y permite la realización de nuevos aprendizajes, para ello se privilegian destrezas que suponen una aplicación funcional encaminada hacia la composición escénica, persiguiendo además que esa habilidad motriz propicie un mayor rango de posibilidades cinéticas. No está por demás reiterar que, teniendo en cuenta la teoría de Garner, al lado de la inteligencia kinestésica el modelo le da especial consideración a la inteligencia emocional como esa capacidad de percibir, expresar, comprender y gestionar las emociones.

El movimiento del cuerpo humano ocurre gracias a una compleja secuencia de gestos de coordinación y alternancia, el análisis del movimiento corporal es un tema central en el modelo teórico de este estudio, dicho análisis deriva de la observación, la práctica y la apropiación del mismo y permite ordenar la relación y características de este. Para entenderlo, recordarlo y posteriormente enseñarlo, es necesario describirlo con claridad, como lo que se pretende no es desarrollar un sistema de notación de movimiento al mejor estilo de Laban, la descripción que hacen los estudiantes en sus bitácoras de trabajo utilizando recursos propios resulta suficiente y fundamental (Figura 6.5).



Figura 6.5 Bitácora de trabajo perteneciente a De...
propios para la descripción de las diná...
Fuente: Elaboración pro...

Un alfabeto para describir el movimiento...
ser tan fácil como posible y tan co...
(Griesbeck, 1996).

Respecto a las calidades del mo...
la búsqueda, exploración, descubrim...
conocimiento del carácter peculiar...
como resultado de combinar las difere...
uso de la gravedad, tensión muscular...
tono muscular), espacio y tiempo (Le...
Ruano, 2005), todas estas variables p...
posibilidades exploratorias y combinat...
de distinguir y ponderar una amplia va...
excusa para una exploración corpora...

para posteriormente adecuar estas acciones a situaciones más concretas y acotadas. Las diferentes calidades de movimiento resultante se aprovechan para enriquecer el espectro del movimiento el cual está al servicio de los estudiantes, favoreciendo de este modo su potencial creativo y comunicativo.

Como cualidad importante esta la escucha, la cual posibilita comunicación y diálogo tanto unidireccional como bidireccionalmente, para que esto ocurra se requiere que adquiera significación en sí misma. De ella deriva la escucha interna como punta de lanza para una más general, y consiste en prestar atención al propio cuerpo de una manera consiente, lo que redundará en la comunicación con el propio yo y con el mundo externo. El cuerpo se expresa a través de constantes manifestaciones, hay que propiciar la escucha interna como forma de conocimiento y como vía de romper barreras que inconscientemente aparecen como defensa para no expresar sentimientos y pensamientos.

Por otro lado, sin duda la comunicación como punto de partida en las relaciones humanas es otro de los aspectos endógenos que juega un papel predominante dentro de los colectivos artísticos, su influencia afecta el desarrollo social en general; es por eso por lo que se vuelve determinante en cualquier proceso pedagógico incentivar moderadamente y con equidad la crítica objetiva por medio de una expresión argumentada y respetuosa y sin temor alguno de sus puntos

de vista. Es indudable que en estos tiempos se pasa por lo tecnológico, aspecto que no debe desestimarse como una herramienta que incorpora elementos lúdicos en las dinámicas de la práctica teatral permite abrir el diapason de la comunicación en contacto directo entre pares.

A través de las artes escénicas se crea un espacio para que los estudiantes manifiesten sus posturas, sus propios valores éticos y morales, lo que dentro del modelo se propone como un espacio alejado del miedo y la represión, incentivando la expresión sin inhibiciones ni tabúes, en ese espacio se identifican los procesos comunicativos que se mantienen entre ellos, pero al mismo tiempo se rompen los del que establecen con los de su núcleo familiar.

Las prácticas comunicativas se desarrollan en un contexto sociocultural donde ocurren cambios, en particular donde surge este modelo, como resultado implica la interacción y entre ello, la acción. Como posibles, se consideran otras variables que influyen en las propias creencias y actitudes particulares. Se busca desarrollar una actitud positiva hacia la diversidad, se tratan abiertamente y de manera respetuosa los prejuicios, la discriminación, el racismo, la concepción de género y en general

ideológico que se interponga para la concepción de un mundo más incluyente.

Otra variable considerada tiene que ver con los conocimientos previos los cuales inciden en la manifestación de una perspectiva del mundo muy particular pero que al mismo tiempo pueden limitar la relación con pares que no la compartan, en ese sentido se estimula un diálogo crítico y autocrítico. En el caso particular, los conocimientos previos en el ámbito de lo corporal generan situaciones propias que ameritan consideración; por un lado cuando esos conocimientos apoyan la adquisición de nuevos patrones motores derivados de lenguajes que proponen nuevos gestos técnicos y nutren dicho proceso, y por otro, cuando esos conocimientos previos generan conflicto respecto de los ya existentes, bien porque los estudiantes no se acomodan a esa nueva información, aferrándose a paradigmas preestablecidos que proporcionan una falsa seguridad, o bien porque por su naturaleza entran en contradicción con los nuevos.

Para ilustrar un poco la situación, la recomendación que se hace en las artes marciales de establecer relación con el centro del cuerpo a partir de mantener las rodillas desbloqueadas a partir de la pelvis claramente contraviene directrices de otras técnicas corporales que recomiendan lo opuesto, como es el caso de las que derivan del ballet clásico, ejemplo de ello: el mimo corporal dramático. En ambos casos, la adaptación de los estudiantes a cambios y la aceptación de la existencia de

diferentes posibilidades cinéticas han sido los conocimientos previos un potencial de trabajo.

En cuanto a los sentimientos, la dificultad de aun desprenderse del hecho de ubicarse en un rol como el objetivo principal, relegando el aprendizaje de los casos, a un segundo plano y, por ende, puede parecer vergonzante. Una de las preguntas del modelo en cuestión gira en torno a: ¿Cómo podemos ser más equilibradas, con capacidades expresivas que encuentren sentido y disfrute en su práctica y sean felices?

En la década de los cuarenta, la educación es algo mucho más amoralmente que meramente escolares; cargado de un sentido de moral que sostenía que los planes pedagógicos debían tener en cuenta el hecho de que la emotividad tenga mucho que ver con el intelecto (Neill, 1978). En ese sentido, la idea de que exista un equilibrio entre el sentir y el pensar en el modelo propuesto es tan importante como el aprendizaje de las emociones como el progreso intelectual. La clave está puesta en que el corazón este tan presente como el intelecto.

Por otro lado, al hacer referencias a los modelos psicológicos, la psicología cultural y la psicología experimental una persona de acuerdo a su contexto cultural, es por esto que es a

intentar definir para el modelo teórico de esta investigación los componentes psicológicos a considerar de una manera cerrada, pese a ello, para precisarlos se tendrá en cuenta los trabajos de Pychyl y Little (1998) (en Casullo, M. Castro Solano, 2000), quienes estudian los constructos relacionados con las metas personales y proponen que los proyectos tienen dos funciones: una instrumental relacionada con la eficacia y el alcance de la felicidad y otra más simbólica, relacionada con la consistencia y que da por resultado el significado asignado al proyecto de vida. Los autores aseguran además que el bienestar psicológico es una dimensión fundamentalmente evaluativa que tiene que ver con la valoración del resultado logrado con una determinada forma de haber vivido, relacionado directamente con el objetivo personal alcanzado.

La vida humana es una suma de influencias interpersonales y sociales, en los grupos universitarios las opiniones y actitudes del grupo de pares afina la identidad psicosocial de cada uno de los individuos que lo integran, del mismo modo que influye en la auto imagen que por lo general, parte del componente físico sometido a cánones estéticos momentáneos y estereotipados. En el arte es común que el artista no se adecue a esos estereotipos impuestos socialmente, generando rechazo, en ese sentido hay que estar atento a las evidencias de posibles desajustes en el plano psicoafectivo y emocional para tomar correctivos pertinentes reforzando valores que neutralicen dicha situación.

A partir de la sociología, pero también de la psiquiatría, donde se tratan casos de personas que por situaciones traumáticas, se ha desarrollado un paradigma que propone estrategias para afrontar a cualquier tipo de experiencias negativas. Este paradigma apunta hacia el fortalecimiento de la persona para la superación, a dicho proceso se le denomina resiliencia. La misma es de hecho una vía de resiliencia que debe continuamente enfrentar situaciones adversas. Este campo de la pedagogía no es ajeno a este paradigma que quiere decir que ha dejado de ser un campo de los científicos sociales. El estudio de la resiliencia es una revolución filosófica que se aleja del modelo tradicional de desarrollo humano basado en la patología (Milstein, 2005).

Actualmente desde la escuela, los docentes muestran interesados en incluir, integrar y trabajar en sus procesos, y es desde las instituciones educativas donde se puede ofrecer las condiciones adecuadas en los estudiantes. El modelo la retrotrae la atención en los puntos fuertes para comprender el fenómeno resiliente y los estudiantes que han vivido situaciones traumáticas aquellos que ofrecen mayor resiliencia. En el modelo la dificultad se por

6.1.1.2 Factores ambientales

Dentro de los factores ambientales hay que considerar la situación política, cultural, económica y social particular en el contexto de país, donde la universidad como institución responsable de generar conciencia en esos temas tiene un peso preponderante. Al respecto, los cambios sociales, económicos, políticos y culturales ocurridos en América Latina en los últimos años, si es que acaso han ocurrido, no han impactado en la dimensión concreta expresada en el bienestar ciudadano. En Colombia particularmente, la percepción es que nada cambia, y que por el contrario se acentúa el dominio de un Estado que recurre insistentemente a prácticas de autoridad desbordada y rebasada desde sus propios estamentos, al clientelismo político como intercambio extraoficial de favores a cambio de apoyo electoral, a la corrupción administrativa imperante y a políticas direccionadas a favorecer intereses particulares, que incluyen las elites políticas y económicas en detrimento del bienestar del resto de la sociedad civil, convirtiéndose dichas situaciones en pan de cada día.

Por otro lado, las consecuencias políticas, económicas y sociales que implicó la intensificación del conflicto armado, antes del acuerdo de paz y que se ha reactivado y recrudecido, producto precisamente de esas políticas de un Estado que viola

los principios fundamentales de la de esta manera la crisis social y política del porqué de la exacerbación ciudadana marcada tendencia de los movimientos solo las identidades culturales y la política afectan directamente a la sociedad, sino reivindicación económica, social y edu



Figura 6.6 Exacerbación ciudadana expresada en marc económicas, sociales, políticas y edu Tomado de <https://laverdadonline.com/wp-content-gettyimages-118923659>

En ese particular contexto o investigación, contexto que incide determinante en su desarrollo, por tal en cierto sentido desvincularlo de su que según Archila, aún es muy temp históricos o de nuevas eras en la mo

2006), lo cierto es que la educación puede incidir de manera determinante para intentar transformar dicha realidad. Hablar de una educación que integre los factores señalados, exige moverse en parámetros bidireccionales de enseñanza-aprendizaje, tal como está concebida la propuesta, en el entendido de que una formación integral se soporta en valores y principios, pero sobre todo en una concepción ética de la vida.

Partiendo de que el modelo resultante corresponde al contexto universitario colombiano, lugar donde se realiza la intervención, hay que decir que en dicho proceso se develan factores que determinan, aun después de finalizada la investigación, una especial particularidad que amerita una caracterización propia y profunda, que por demás no corresponde al objeto de esta investigación.

En ese sentido, es evidente que resulta determinante el hecho de que una disciplina artística, en este caso el arte dramático, se encuentre inscrita en la dinámica de la universidad pública en Colombia, ya que dicho escenario establece de entrada la posibilidad de una mayor diversidad y heterogeneidad del estudiantado, contrapuesta con la universidad privada en el mismo contexto de país, no solo en opciones de formas de vida en relación con la libertad de asumir aspectos como el género, la ideología política, el culto y la religión, tal vez lo más relevante: el alto porcentaje de estudiantes que pertenecen a estratos socioeconómicos bajo y medio generando dificultades puntuales

que inciden de forma significativa en el estudiantado. Según el sociólogo profesor de la Universidad Nacional que la educación sigue funcionando como para algunas personas, se mantienen y reproducen desigualdades sociales (Q

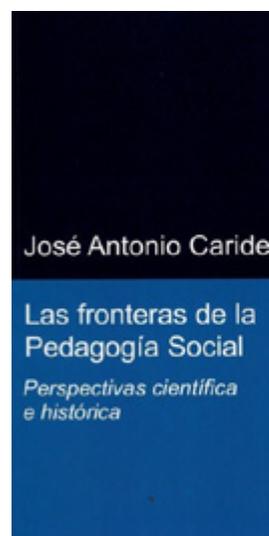


Figura 6.7 Las fronteras de la Pedagogía Social
Tomado de <https://www.universilibros.com/images/stor>

La institución como ente vivo y de pensarse constantemente. En e determinante haciendo de la enseñanza pero a la vez de acción, desde donde se sustanciales, es por esto por lo que la social y estará vinculada a la política,

a la cultura y al arte. (Caride, 2005) señala en su libro: *Las fronteras de la Pedagogía Social* (Figura 6.7) que la educación social se caracteriza por ser una práctica sujeta a los avatares que afectan a un amplio repertorio de variables políticas, económicas, culturales y pedagógicas en las que se configuran y sostienen sus diferentes realizaciones.

Por tanto los resultados obtenidos y las consideraciones al respecto, están referidas de forma intencionada al concepto de responsabilidad social, no hay que perder de vista que el proceso de formación profesional debe darse en relación directa con la realidad social circundante y es ahí donde la universidad juega un papel preponderante en la implementación de políticas y acciones que mejoran el comportamiento socialmente responsable de ella como institución, sobre todo gestionando cambios en la cultura organizacional como factor clave de éxito para este proceso.

6.1.1.3 Factores exógenos

Respecto a los factores exógenos, hay que referir en primer término al profesor, sus conocimientos y didácticas, y aunque este factor está directamente relacionado con la institución, el profesor cuenta con una autonomía operacional que le permite rebasarla, aunque es claro que la exigencia respecto al nivel que la institución haga de sus docentes es una manera de medir el

compromiso con una educación de ca

Cabe resaltar que en el modelo el docente esté altamente cualificado en condición *sine qua non* para su interacción didácticas unidas a su conocimiento de extrapolar el modelo y adaptarlo a sus en este caso, las artes marciales (ta medio, más no el fin, lo que permite remplazada por la del saber del docen

Por otro lado, el problema del co del modelo se plantea como un probl con pares, muy a pesar de que sea determinante el proceso de cada un



Figura 6.8 El teatro, arte colectivo
Fuente: Elaboración propia

colectivo, el saber en el arte dramático se dinamiza por la existencia del grupo, las relaciones que se suscitan en su interior y la interacción de estas garantizan la consolidación de un arte colectivo, de conjunto por excelencia (Figura 6.8). Ahora bien, para ubicar el saber individual de los participantes y determinar de dónde surge ese detonante grupal, se refieren algunos autores que ya se han adelantado.

Así, el proceso creador de saber no debe considerarse sólo como proceso individual sino también, íntegramente, como proceso colectivo, al menos como proceso grupal. (...) Entre el movimiento colectivo y social y la dinámica psíquica individual es imposible eludir los microcosmos de los grupos, intermediarios obligados de lo humano. O mejor aún, ¿acaso no definió Freud al individuo como un grupo interiorizado? Cuál es el pensar de un grupo, cuál es su proceso de creación de saber, son sin duda las nuevas e importantes preguntas que se formularán en los años venideros (Beillerot, J. & Blanchard, C. & Mosconi, 1998).

Las inquietudes que siempre han sido materia de discusión en las modalidades artísticas, pertinente igualmente para cualquier área del saber, gira en torno a determinar el orden de importancia de dos interrogantes claves: ¿qué se enseña? y ¿cómo se enseña? La primera remite a lo disciplinar de la actividad artística y la segunda al ámbito de lo pedagógico, Monetti lo resuelve cuando asegura que: partimos de la idea de que la relación con el saber disciplinar se constituye desde la

necesidad y el goce por saber más, “mi el saber didáctico se establece desde enseñar el saber disciplinar” (Monetti, 2010).

6.1.1.4 Etapas del modelo t



Figura 6.9 Etapas del modelo
Fuente: Elaboración propia

6.1.1.5 Influencia constructivista

Pese a la importancia reconocida en los factores que influyen en el aprendizaje y en el proceso cognitivo de quien aprende, es claro que la didáctica no pretende resolver ni explicar cómo se adquiere el conocimiento, sino más bien entender cómo se construye. Es de este modo que se establece relación con el constructivismo, según Schunk: “El constructivismo no propone que existan principios del aprendizaje que se deban descubrir y poner a prueba, sino que las personas crean su propio aprendizaje” (Schunk, 2012:230).

La misma dinámica enseñanza/aprendizaje determina una relación clara de los factores intervinientes. Y aunque parezca ir en contravía de lo precedentemente expuesto por Schunk, la enseñanza en el constructivismo propende asiduamente por la indagación como una característica determinante de esa función, la cual ocurre en correspondencia con lo que se denomina “aprendizaje por descubrimiento”. La enseñanza en esa afanosa relación se orienta en dirección a que los estudiantes sean capaces de inferir constantemente sobre lo que hacen, hábito que le proporciona la posibilidad de proceder a partir de nociones particulares, para probar y explorar nuevos medios que los conducen a circunstancias más generales.

Es por esto por lo que, la labor didáctica, dando por

sentado el dominio que sobre el área se encamina hacia el cuestionamiento de estrategias variadas. En el caso de cualquier ejercicio, gesto o dinámica, de en el tiempo, siempre en relación con provocan, las cuales se ubican en algunos permiten analizarlo, y que se definen más se debe permanecer atento a los cambios llegar a un momento concreto donde sentido y para algo concreto.

La enseñanza por indagación razonamiento y la aplicación de principios que este tipo de enseñanza surta efectos en los estudiantes comprendan los elementos habilidades mínimas requeridas; de evidencias de logros. Como ya se mencionó, está ligada al aprendizaje por indagación, que es conocido como “aprendizaje por descubrimiento” en términos generales implica que los estudiantes descubran el conocimiento por ellos mismos. De nuevo, “El descubrimiento es un tipo de razonamiento” los alumnos pasan de estudiar ejemplos a descubrir reglas, conceptos y principios generales.

Con una guía mínima, se buscan que los estudiantes resuelvan los problemas que surgen



Figura 6.10 Relación con el cuerpo del partenaire, objetivo imprescindible en el campo de lo escénico.
Fuente: Elaboración propia.

no arbitraria; para lograrlo, se favorecen las demostraciones medidas como detonante de la pesquisa, la cual se encamina hacia el propio descubrimiento de ellos, donde el descubrir por accidente es igualmente válido. Cada hallazgo es lo que el mismo proceso le va revelando, generando de este modo un acopio de información desde sus propias vivencias. En la didáctica, el compromiso desde la enseñanza consiste en organizar acciones encaminadas a darle rieleles a la indagación, exploración y asimilación de patrones motores apropiados para cada tipo de movimiento, convirtiéndola en una forma de

investigación a partir del propio cuerpo de establecer relación con el cuerpo imprescindible en el campo de lo escénico.

Lo anterior determina que el aprendizaje también a través de sus pares, noción al modelo constructivista con la denominación "asistido por pares". En esta relación, es la interacción con compañeros que ocurre en ese proceso de aprendizaje; donde se destaca por su bidireccionalidad, y si se quisiéramos en términos académicos y sociales de lo



Figura 6.11 Aplicabilidad escénica de h...
Fuente: Elaboración propia.

movimiento en solitario. En la didáctica pretendida, muchos de los ejercicios propuestos exigen la indagación en relación con un partenaire ya que la adquisición de habilidades y posterior aplicabilidad escénica (Figura 6.11) requieren necesariamente de esa interacción.

6.1.2 Componentes técnicos y formales

Una aclaración importante es que la didáctica no pretende reemplazar contenidos propios de la formación actoral en general, se plantea como complemento y apoyo a lo que los estudiantes deben realizar tanto en el campo de la interpretación, como en el aprestamiento vocal para la escena. Como estudiante de arte dramático, **Gertrudis** considera que: “el trabajo corporal ayuda para todo en la escena, a fortalecer la manera en que respiramos, eso hace que hablemos mejor. También transforma nuestra cotidianidad en cuerpos poéticos” (Anexo 4, Primera Encuesta). En ese sentido, la didáctica no se subordina a ningún método de interpretación, su eclecticismo busca responder desde lo corporal a lo fundamental del arte del actor.

Por otro lado, a pesar de que la didáctica propone contenidos secuenciales un tanto exactos, se procura establecer una relación dinámica y flexible entre ellos, es por esto por lo que a los estudiantes se les estimulará para que

los adecúen a su particularidad, de modo que un tiempo de vivencia esté en capacidad de transformación personal que responda a sus condiciones particulares, en donde caben sus experiencias académicas.

De este modo y apoyado en el material teórico y en el trabajo de campo realizado, se presentan los contenidos técnicos de las artes marciales ampliamente seleccionados como parte de la didáctica del *training* biopsicofísico de los estudiantes. En ese sentido se puede asegurar que los contenidos propuestos tienen un sustento que da cuenta del porqué de su inclusión.

Dos aclaraciones adicionales; la primera, en todo trabajo corporal los contenidos conllevan un riesgo normal, en un principio con el acompañamiento del profesor, por lo que no se descarta su idoneidad respecto al contenido ofrecidos; la segunda, aunque las direcciones se muestran de modo esquemático, listadas por categorías y clasificadas de acuerdo con el arte marcial, se pretende la consolidación de un nivel de instancia cobra más peso definir los contenidos formales que la soportan.

6.1.2.1 Provenientes del *taichí* (Tabla 6.3)

| Disciplina | Componentes |
|-----------------|---|
| CHI-KUNG | Sistema Zhan-Zhuang: <i>Wu-chi</i> , estado de lo absoluto (el árbol en invierno) / Abrazando el árbol (el árbol en flor) / Sosteniendo el universo (el árbol en el viento) / Estar de pie en la corriente (el árbol en la corriente) / Sujetarse la barriga (el árbol en la cosecha). |
| TAICHÍ | Extremidades inferiores (tierra): Caminando contracorriente / Pies movidos por hormigas. |
| | Extremidades superiores (cielo): Pintando el horizonte / Manos de nubes. |
| | Unión extremidades inferiores y superiores (relaciones articulares de movimiento): Hombro/Cadera. Codo/Rodilla. Muñeca/Tobillo. |
| | Aspectos básicos: Sensibilidad / Equilibrio / Escucha / Enraizamiento / Alineación correcta del cuerpo / Búsqueda del centro. |
| | Forma simplificada (24 movimientos estilo Yang) |
| TUI SHOU | Patrones en pareja (una mano y dos manos): Contacto (muñeca-muñeca, mano-codo, manos-antebrazo) / Círculos / Cambio de peso / Giro de caderas y cinturas / Alternancia de funciones (dar y recibir) / Desplazamiento (conducir y seguir) |

Tabla 6.3 Componentes técnicos y formales provenientes del *taichí*.

6.1.2.2 Provenientes del *judo*

| Disciplina | Componentes |
|-------------|--|
| JUDO | Acrobacia: Rodillos / Rollo I y II / Paradas y rondadas I y II / Estocadas I y II / Pasadas I y II / Kime Cargadas |
| | Ukemis: <i>Ushiro ukemi</i> / <i>Ukemi</i> / <i>Zempo kaitei</i> |
| | Tashi waza: <i>O soto gari</i> / <i>Tomoe nagae</i> |
| | Progresión: <i>Shizen taijutsu</i> (agarre) / <i>Tai sabaki</i> (desplazamiento) / <i>Kuzushi</i> (desequilibrio) / <i>Kake</i> (fuerza energética) / <i>Nagete</i> |

Tabla 6.4 Componentes técnicos y formales provenientes del *judo*.

6.1.2.3 Provenientes del *aikido*

| Disciplina | Componentes |
|---------------|---|
| AIKIDO | Ukemis: <i>Ushiro-mawashi</i> (hacia atrás) / <i>Deriva</i> (mecedora o caída de |

| | |
|---------------|--|
| AIKIDO | Kamae: <i>Migui / Hidari</i> |
| | Ma-ai: <i>Chika-ma</i> (pequeña distancia) / <i>Ma</i> (distancia media) / <i>To-ma</i> (gran distancia) |
| | Tai noshintai o tai sabaki (movimiento del cuerpo): <i>Yoko</i> (al lado del atacante) / <i>Mae-tenkan</i> (giro usando como apoyo el pie delantero) / <i>Ushiro-tenkan</i> (giro usando como apoyo el pie trasero) / <i>Tai-sabaki</i> de base (de manera alternada dos semicírculos) / <i>Ayumi-ashi</i> (cambio de perfil alternadamente) / <i>Tsugui-ashi</i> (manteniendo un mismo perfil) / <i>Shikko</i> (desde la posición de rodilla (<i>zei-za</i>)). |
| | Timing (instante) |
| | Nague waza: <i>Shiho-nage</i> / <i>Kote-gaeshi</i> / <i>Irime-nage</i> / <i>Tenchi-nage</i> / <i>Kaiten-nage</i> |

Tabla 6.5 Componentes técnicos y formales provenientes del *aikido*

6.1.3 Fases de la didáctica

En los anteriores numerales se presentan los componentes técnicos y formales de manera general. La recomendación para su implementación es que se aborden en cuatro (4) fases, definidas en una progresión lógica respecto a dichos componentes, para que se posibilite su asimilación de manera paulatina e interrelacionada sin sacrificar dinamismo y flexibilidad y donde la aplicación de un contenido previo

sea condición *sine qua non* para el siguiente. Este sea el prerrequisito para que se asegure dicho aprendizaje. En la didáctica se dimensiona metodológicamente.

Pensando en lo anterior, la didáctica propone para la implementación de la estrategia metodológica que permite respecto al tiempo. Esta delimitación de fuerza, de hecho, los contenidos pueden ser retomados para reforzar los formales en las demás. Igualmente, dichos contenidos están articulados en una interdependencia conceptual entre ellos.

Por otro lado, el vínculo de la *training* de los estudiantes de arte dramático respecto, **Yago** manifiesta que: “las artes desarrollan capacidades corporales, mente, del espíritu, se crece como persona pero aprendiendo a vivir en comunidad con el otro, sabiendo que somos parte de un todo que necesitamos entre todos” (Anexo 1). Partiendo de la idea de que ambos comparten principios comunes en relación con el hecho que tanto “lo psico” como “lo físico” se enseñan de manera explícita. No obstante, se abren nuevas posibilidades que se encaminan

análisis y por ende la perspectiva respecto a lo corporal y a lo pedagógico. Esos elementos de análisis adicionales son: “el bio” y “lo metodológico”, aspectos que se convierten en categorías de análisis.

Los contenidos técnicos y formales propios del *taichí*, del *judo* y del *aikido*, se orientan a una aplicación concreta sustentada y dirigida hacia los diferentes focos que deriva cada una de esas categorías de análisis. Estos son: la formación académica/artística en el ámbito de lo corporal de los estudiantes de arte dramático; la incidencia que debe tener en el desempeño pedagógico como futuro licenciado; y evidentemente la formación como ser humano. En ese sentido, el testimonio de **Oberón** hace alusión a que: “al hacer ejercicios se entra en un plano en el cual es necesario implicar los otros aspectos, ya que todo esto nos incumbe como humanos” (Anexo 5, Segunda Encuesta). Como se puede constatar, están contenidas todas y cada una de las cuatro categorías de análisis: lo bio-psico-físico y lo metodológico.

A continuación, se presentan los contenidos para las cuatro fases sugeridas, las cuales se pueden modificar en función de las características en las que se apliquen. Hay que considerar que no todos los grupos responden de igual manera ya sea por razones físicas, psicológicas o de vida y que son los aspectos de análisis que contempla la didáctica. En ese sentido, los contenidos para cada una de las fases tienen propósitos

concretos y aplicables tanto a la vida (lo cotidiano) como al escénico, desde lo psicofísico y lo metodológico. Precisamente corresponden a las categorías de análisis que están relacionadas con el propósito metodológico.

6.1.3.1 Fase uno

6.1.3.1.1 *Chikung*

Partiendo del concepto taoísta de *Wuwei*, el objetivo supremo es el movimiento espontáneo. El propósito que propone es aprender a estar quieto. El punto de partida es el *chikung*, es el sistema *zhan-zhuang*. Este sistema se constituye como un fundamento fundamental dentro de la didáctica, ya que la quietud permite acercarse a los estudiantes a la conciencia de sus propios cuerpos, tanto en el ámbito de los jóvenes estudiante que inicia su formación dramática (Tabla 6.6).

Como propósito, las posiciones *Zhan-Zhuang* despiertan e incrementan la conciencia del cuerpo la cual es factible de ser testada. Se realizan las palmas de las manos a la altura del pecho, se perciben sensaciones que van desde calor, pasando por el rechazo o repulsión magnética debida a la

meridianos de energía. No hay que olvidar que el cuerpo en sí es un campo eléctrico, donde las manos generan polaridades iguales, de tal modo que las líneas de fuerza tratan de regresar a su estado original y por esto mismo se repelen.

La vivencia por medio del propio cuerpo posibilita el acceso a esa sensación, que en términos generales y por lo particular de ella se asume casi siempre con extrañeza. El escepticismo, recurrente cuando se enfrenta este tipo de práctica, es confrontado de manera inobjetable ya que los estudiantes se ven abocados a algo concreto y verificable que mueve no solo sus energías internas sino sus emociones, situación que los confronta además con paradigmas culturales respecto al cuerpo.

Como parte del *training* corporal de los estudiantes de arte dramático, esta práctica permite abordar conceptos estimables con propósitos adicionales, entre ellos: la armonización del individuo desde una integralidad mente-cuerpo-espíritu; el desarrollo de la atención y concentración;

| TAICHI CHIKUNG | Propósito | Categoría | |
|---|--|-----------|-------|
| | | Bio | Psico |
| Zhan-Zhuang *Wu-chi (energía primaria) *Abrazando el árbol *Sosteniendo el universo *Estar de pie en la corriente *Sujetarse la barriga | Despertar de la energía | x | |
| | Armonización mente/cuerpo/espíritu | x | x |
| | Concentración | | x |
| | Atención | | x |
| | Visualización y proyección de imágenes | | x |
| | Inmovilidad como estado dramático primario | x | x |
| | Estructura | | |
| | Enraizamiento | | |
| | Búsqueda del centro estático (equilibrio) | | |

Tabla 6.6 Contenidos Chi kung. Fase uno

la posibilidad de trabajar por medio de la visualización y proyección de imágenes; el empleo de la inmovilidad como estado dramático primario, movimiento corporal a partir de un enraizamiento de base que permite identificar su centro de equilibrio desde la quietud como forma de autoconocimiento.

6.1.3.1.2 Taichí

Después de un trabajo inicial que hace énfasis en la inmovilidad, el siguiente es acceder gradualmente al movimiento aprovechando

se recurre a los contenidos propios del *taichí* como tal, los cuales se plantean a partir de la forma simplificada de 24 movimientos estilo *Yang*. Previo a su implementación, es necesario un trabajo introductorio que acerca a la complejidad que implica el aprendizaje y la ejecución de dicha secuencia, en ese sentido se tienen en cuenta los segmentos corporales (cabeza, tronco, brazos, antebrazos, manos, muslos, piernas y pies) en una agrupación que involucra primero, pies / piernas / muslos y segundo, cabeza / tronco / brazos / antebrazos / manos, para luego prescindir de esa fragmentación inicial y trabajar el cuerpo físico como una unidad. Para esta fase se recomiendan los primeros doce (12) movimientos de los 24 de la forma *Yang* (Tabla 6.7).

Al igual que con el *chikung*, mediante el uso del *taichí* la didáctica persigue propósitos muy concretos, uno de ellos tiene que ver inicialmente con el desarrollo de lo que los chinos denominan *ting* o escucha interna y que en occidente se puede aproximar al concepto de propiocepción y

que consiste en la capacidad que se desarrolla para detectar los segmentos corporales creando la necesidad de realizar un trabajo de fortalecimiento muscular-tendinoso.

Del mismo modo, otro de los propósitos es el tema de la diferencia del abordaje respecto del *chikung*, es que en el *taichí*

| TAICHI | Propósito | Categoría | |
|--|---|-----------|-------|
| | | Bio | Psico |
| Extremidades inferiores *Caminando contracorriente *Pies movidos por hormigas Extremidades superiores *Pintando el horizonte *Manos de nubes Unión extremidades inferiores/superiores (Relaciones articulares) * Hombro/Cadera * Codo/Rodilla * Muñeca/Tobillo Forma Yang de 24 movimientos Se sugieren los primeros doce (12) movimientos | Escucha interna (<i>ting</i>) | X | |
| | Estructura en movimiento (alineación corporal dinámica) | | |
| | Búsqueda del centro en movimiento (equilibrio dinámico) | | |
| | Visualización y proyección de imágenes para el movimiento | X | X |

Tabla 6.7 Contenidos *taichí*. Fase uno.

el movimiento e implica una búsqueda constante de la alineación corporal dentro de este, la cual pasa necesariamente por la ubicación del centro como generador de ese movimiento y permite un mejor manejo del equilibrio dinámico (balance). Igualmente, el uso de la visualización y proyección de imágenes encargadas de guiar el movimiento es un propósito de importancia y de trascendencia en lo escénico.

6.1.3.1.3 Judo

El *judo* aporta a la didáctica una disciplina accesoria de un alto nivel de aplicación escénica como lo es la acrobacia, además es considerada cardinal en el entrenamiento del estudiante de arte dramático, es por esto por lo que la acrobacia está presente de forma transversal en toda la didáctica a través del *judo*. Además de emplearse como preparación general en el *judo* moderno, está recomendada como recurso en el proceso de aprendizaje. Al respecto y según (Junyent, Ma V. & Montilla,

Ma J., 1997:17) “La característica esencial de las acciones del cuerpo en posiciones inhabituales. Las inversiones y se en el espacio, mediante rotación adelante o rotación atrás del aprendizaje.” Además de representar un valioso comp marciales, el valor agregado es que, como lenguaje es una herramienta fundamental para afrontar procesos cre los contenidos acrobáticos propuestos en la didáctica p ampliados de manera puntual (en Collazos, 2014).

| JUDO | Propósito | Categoría | |
|---|-----------------------------------|-----------|-------|
| | | Bio | Psico |
| Acrobacia: *Rodillos *Parada de cabeza I *Rollo I *Parada de manos I *Ruedas y rondadas I *Estructuras en equilibrio I *Pasadas I | Acondicionamiento | X | X |
| | Fortalecimiento corporal | | |
| | Desarrollo de habilidades físicas | | |
| | Potenciar cualidades físicas | | |
| | Atención | X | X |

Tabla 6.8 Contenidos *judo*. Fase uno.

Los propósitos respecto a esta primera fase en lo referente la acrobacia abordada a través del *judo*, se encaminan hacia varios frentes, entre ellos: sirve de acondicionamiento físico pues involucra mayoritariamente un trabajo anaeróbico, lo que implica un fortalecimiento corporal con incidencia en todos los grupos musculares; propicia el desarrollo de habilidades físicas en general y la posibilidad de potenciar cualidades gimnásticas preexistentes en los estudiantes, y por último; incorpora la atención como eje fundamental del trabajo mental inherente a esta disciplina.

6.1.3.2 Fase dos

6.1.3.2.1 Taichí

Con base en lo anterior, en esta fase respecto a los contenidos que tienen que ver con el *taichí*, se propone la implementación de los siguientes doce (12) movimientos de la forma simplificada estilo *Yang*, completando de este modo los veinticuatro (24) que la definen (Tabla 6.9).

Los propósitos para esta nueva secuencia, que con los movimientos restantes de la forma simplificada *Yang* siguen en tal modo que se continúa y se refuerza el desarrollo de la esencia del *taichí* chino *ting*. Esto gracias a que el movimiento lento que se propone de la forma permite en todo momento el posicionamiento adecuado desde el ajuste constante del sistema musculotendinoso relacionado con la estructura corporal en movimiento, que contribuye a la alineación corporal, de la ubicación del centro como generador para un adecuado equilibrio dinámico, pero, sobre todo del control y proyección de imágenes encargadas de guiar el movimiento, es determinante como recurso escénico.

| TAICHI | Propósito | Categorías | |
|---|---|------------|-------|
| | | Bio | Psico |
| Forma Yang 24 movimientos Se sugieren los siguientes 12 movimientos de la forma para completar los 24. | Escucha interna (<i>ting</i>) | x | |
| | Visualización y proyección de imágenes para el movimiento | x | x |

Tabla 6.9 Contenidos *taichí*. Fase dos.

6.1.3.2.2 Judo

Se retoman los temas de la fase uno, se les da desarrollo en cuanto al nivel de ejecución y se busca la mayor cantidad de variantes y combinaciones factibles, que permitan abrir el diapasón de posibilidades motrices en relación con la acrobacia marcial, en este caso con el *judo*. (Tabla 6.10).

En esta fase, los propósitos con la acrobacia derivada de la preparación general para el *judo* se encaminan a reforzar los ya descritos en la fase uno, haciendo especial énfasis en la aplicación de dichos contenidos al hecho teatral. Al respecto y al igual que sucede con las artes marciales, es importante aclarar que se excluye cualquier relación de la acrobacia con lo gimnástico-deportivo, su orientación está direccionada hacia un sentido de *training* corporal para que se refleje en lo artístico, al respecto:

Desde un punto de vista diacrónico, muy general, la acrobacia

aparece en principio como una manifestación más antigua que la acrobacia, una manifestación directamente asociada con el arte: las representaciones artísticas elaboradas en torno a ella, por lo que se considera como forma de arte corporal [...] Desde el punto de vista de la acrobacia que asocia la acrobacia con el arte, la recreación o la diversión, la profesionalización (Brozas, 2004:10-11).

| JUDO | Propósito | Categorías | |
|--|-----------------------------------|------------|-------|
| | | Bio | Psico |
| Acrobacia: *Parada de cabeza II *Rollo II *Parada de manos II *Ruedas y rondadas II *Estructuras en equilibrio II *Pasadas II | Acondicionamiento | X | X |
| | Fortalecimiento corporal | | |
| | Desarrollo de habilidades físicas | | |
| | Potenciar cualidades físicas | | |
| | Aplicación al hecho teatral | X | X |

Tabla 6.10 Contenidos *judo*. Fase dos.

6.1.3.3 Fase tres

6.1.3.3.1 Tui-shou

En el *tui-shou* o empuje de manos, forma de arte marcial avanzada que hace parte del *taichí*, la interacción continua es el espíritu que lo guía. Lo rige el mismo principio subyacente de la interacción de los opuestos complementarios o *yin / yang* del *taichí*. Es una práctica suave que involucra a dos personas, donde el objetivo es no reaccionar a la fuerza con la fuerza como reflejo condicionado, por el contrario, con el *tui-shou* se aprende a ceder ante la fuerza, redirigiéndola para neutralizarla.

Es un ejercicio cooperativo donde el contacto es la constante, lo que obliga a que las manos realicen de manera alternada acciones de dar y recibir. Los cuerpos deben moverse de acuerdo con lo que recibe, bien sea, hacia adelante, hacia atrás o hacia los lados de forma continua y circular, buscando el enraizamiento de base

para desde ahí ceder y mantener el equilibrio. Hay diferentes modos de protegerse, el modo de una sola mano y el modo de doble mano. El juego de pies en una gama amplia de posibilidades (Tabla 6.11).

A través de la práctica de *tui shou* los propósitos están dirigidos al desarrollo del equilibrio (anclaje); al desarrollo de la sensibilidad a la energía y movimientos del otro (adhesión); hacia la reacción oportuna y relajación bajo presión (movilidad); para finalmente y por último, en una alerta relajada, poder redirigir y transformar la fuerza a favor del que al partenaire pierda el equilibrio.

| TAICHI | Propósito | Categorías | |
|---|-------------|------------|-------|
| | | Bio | Psico |
| TUI-SHOU Patrones en pareja (una mano y dos manos) *Contacto *Círculos *Cambio de peso *Giro de caderas y cinturas *Alternancia de funciones *Desplazamiento | Adhesión | x | x |
| | Continuidad | | x |
| | Alternancia | x | x |
| | Anclaje | | |
| | Movilidad | x | x |

Tabla 6.11 Contenidos *tui shou*. Fase tres.

6.1.3.3.2 Judo (Tabla 6.12)

Los contenidos del *judo* que se proponen para esta fase tres (3) de la didáctica y que hacen referencia puntual a la acrobacia, marcan una evolución respecto a los que fueron abordados en fases anteriores, donde predominan las posiciones invertidas en relación con el piso.

En su tesis doctoral Juan Ignacio Álvarez de Toledo menciona lo que implica en particular este tipo de proceso: “El trabajo en suelo es un acto psicopedagógico que obliga a realizar ajustes posturales para controlar y dominar el movimiento adaptándolo al cuerpo del individuo, este aprendizaje conlleva un incremento de los niveles de autoconfianza y autoestima” (Álvarez, 2014:86). En esta instancia, tanto el “kit” como la “paloma” (gestos técnicos acrobáticos) rompen con esa relación tan cercana al piso para crear una más aérea, lo que implica que los estudiantes asuman un poco más de riesgo y eleven el nivel técnico

de ejecución. La acrobacia de base de las fases anteriores se complementa con nuevos componentes, dimensionándose en su experticia.

Por otro lado, el *judo* aporta uno de los aspectos de protección del cuerpo, las caídas (*ukemis*). Con ellas se busca evitar que haya algún tipo de lesión que pueda producir el cese de la actividad de los estudiantes de arte dramático al momento de desplomarse. Por lo que se abordan estos contenidos técnicos, los contenidos de protección de posibilidades en relación con el sentido, la dirección y la intensidad.

| JUDO | Propósito | Categoría | |
|---|---------------------------------|-----------|-------|
| | | Bio | Psico |
| Acrobacia *Kit *Palomas | Enfrentar temores | X | X |
| | Pasar límites | X | X |
| | La contención | | |
| | La explosión | | |
| Ukemis (caídas) *Ushiro ukemi *Yoko ukemi *Mae ukemi *Zempo kaiten ukemi | Protección | | X |
| | Adaptabilidad | X | X |
| | Apertura de la pelvis | | |
| | Flexibilidad de las piernas | | |
| | Estabilidad estática y dinámica | | X |

Tabla 6.12 Contenidos *judo*. Fase tres.

retrotrae y refuerza el trabajo realizado previamente en el *zhan-zhuang* del *taichí*; el *tai noshintai* o *tai sabaki*, desplazamientos y movimientos del cuerpo; y un concepto muy importante por su concepción misma y por ser extrapolable de modo puntual al tema escénico y del que muchos autores teatrales se han ocupado, el *timing*.

Los propósitos que soportan los contenidos referidos precedentemente están en relación con todo el tema de protección que contemplan las caídas, ampliamente referido a través del *judo*; la capacidad de movilidad que permiten los desplazamientos ligados a la estabilidad; el equilibrio dinámico; y quizá el gran aporte implícito en todo el *aikido*: la articulación de todo a lo físico a lo mental y a lo espiritual.

| AIKIDO | Propósito | Categorías de análisis | | | |
|--|---------------------------|------------------------|-------|--------|--------------|
| | | Bio | Psico | Físico | Metodológico |
| Ukemis *Ushiro-maware ukemi *Mae ukemi (derivación para el aikido) Kamae Ma-ai *Chika-ma *Ma *To-ma Tai noshintai o tai sabaki *Yoko *Mae-tenkan *Ushiro-tenkan *Tai-sabaki de base *Ayumi-ashi *Tsugui-ashi *Shikko Timing (instante) | Protección | X | X | X | |
| | Movilidad | | X | X | |
| | Estabilidad | | X | X | |
| | Equilibrio | X | X | X | |
| | Predisposición mental | X | X | | |
| | Predisposición espiritual | X | X | | |
| | | | | | |

Tabla 6.13 Contenidos aikido. Fase tres.

6.1.3.4 Fase tres

6.1.3.4.1 Protección

Se ha reiterado que los contenidos que rigen el *judo* obran en esta metodología de propuesta por su fundador Jigoro Kano. En las nociones prácticas con el trabajo técnico desestimadas, por lo que se aplican con cierto orden y disciplina motora a dichos contenidos sobre las diferentes situaciones que se dan en el *aikido*.

Con los contenidos de esta última fase, en la ejecución, se prepara la estructura de perfección en las dinámicas ya al

que se presentan para esta fase, a tal punto que estos nuevos contenidos caben afinadamente al cierre de la didáctica. Además, se persigue un sentido plástico y estético del movimiento, para de este modo ponerlos al servicio de la creación, lo que significa que los estudiantes de arte dramático no tienen disyuntiva entre lo técnico y lo expresivo. Al respecto y para reforzar esa idea, se transcribe lo que Goyo Pastor en: *“La Acrobacia dramática como identidad propia”* aporta con su apreciación acerca del sentido de la acrobacia con fines dramáticos.

Al alumno de Arte dramático se le presupone especialmente sensible ante el hecho estético, y de esta plástica estética va a condicionar en gran medida el contenido de esta materia. En su desarrollo pedagógico se intentará compaginar dos cosas que pueden parecer que son contrapuestas, pero que terminan con vertiendo en el mismo objetivo de formación del intérprete. Por un lado, será la búsqueda del dominio, de la perfección, de las técnicas de movimiento corporal y acrobático. Y por otro, la integración y aplicación de dichas técnicas dentro de un marco simbólico, estético, expresivo y dramático (en Garré, S. & Pascual, I. 2008:115).

Por otro lado, para los efectos de la selección y organización de los contenidos, en lo referente a las técnicas propias del *judo* propuestos para esta fase de la didáctica, los cuales son factibles gracias al trabajo previo, tanto acrobático como de caídas, que posibilitan que en este momento del proceso los

estudiantes de arte dramático se enfrentarlo, se opta por cuatro (4) técnicas, una de ellas representa una clasificación de partes del cuerpo más comprometidas (pierna, cadera, hombro/mano y sacro), la espalda del que proyecta con respecto al piso), para lo cual se sigue una progresión técnica, conceptual y metódica.

A los propósitos que se han planteado en los precedentes y que tiene relación directa con la suma del necesario desarrollo por parte del arte dramático de una visión periférica del espacio. Unido a esto, el concepto es importantísimo ya que el movimiento del estudiante se ve abocado a integrar una visión espacial, imprescindible para el control del cuerpo respecto al espacio y al tiempo (espaciotemporal).

A pesar de que el virtuosismo es un propósito plausible, hay que aclarar, que no se estima como fin en sí mismo, es la espectacularidad basada en este concepto en la didáctica. El movimiento acrobático es un lenguaje capaz de apoyar la creación de tal modo que la fuente creativa y de in-

los recursos que el mismo cuerpo ofrece. La organización de este tipo de recursos posibilita la creación de una gramática corporal, que como consecuencia engendra un lenguaje expresivo factible de trascender hacia una poética corporal, lo que finalmente admite hablar de una educación dramática del cuerpo.

Respecto a los propósitos que corresponden a las técnicas propias, esta lo postural, entendido como el posicionamiento del cuerpo en equilibrio, aspecto que se ha reiterado en el *kamae* del *aikido* y en el sistema *Zhan-Zhuang* del *taichí*. Desde el *judo* se habla de base ancha, angosta, horizontal, oblicua, o perpendicular, las cual tienen que ver con el posicionamiento y distancias entre los pies.

Por otro lado; el acoplamiento, que hace referencia a la coordinación, encaje y precisión en el contacto de los cuerpos durante la realización de una proyección (principio del *contact improvisación*); la armonía en el movimiento, por medio de un balance compositivo que integre el

ritmo, lo estético y su fluidez; la movilidad, factor que permea el *partenaire*, de manera fluida, suave, segura, estable, explosiva, derivada del *kake* (fase final del lanzamiento) (parte abdominal baja) o estado de balance, equiparable al

| JUDO | Propósito | Categorías | |
|---|---------------------------------------|------------|-------|
| | | Bio | Psico |
| Acrobacia *Mortales *Cargadas | Habilidades físicas (virtuosismo) | | x |
| | Enfrentar temores | x | x |
| | Pasar límites | x | x |
| | Relaciones de contacto | x | x |
| | Visión periférica | x | |
| | Control y orientación espaciotemporal | x | x |
| Tashi waza *O soto gari *O goshi *Ipon seoi- nague *Tomoe nague | Postura | | x |
| | Acoplamiento | x | x |
| | Armonía | x | x |
| Progresión *Shizen tai *Kumi kata *Tai sabaki *Kuzushi *Kikai / tsukuri *Kake *Kiai *Nagge | Movilidad | | |
| | Energía explosiva | | |
| | Equilibrio-tanden | | x |

Tabla 6.14 Contenidos *judo*. Fase cuatro.

6.1.3.4.2 Aikido

Nage waza es la parte del *aikido* que contiene las formas de proyectar al partenaire, derivada de tres (3) momentos precisos: por ruptura de su equilibrio; por esquivar el ataque que hace entrar al partenaire en vacío; o al utilizar la energía en su contra.

Los contenidos en esta fase de la didáctica se asientan en las cinco (5) técnicas básicas del *aikido* (Tabla 6.15). Una característica importante en las técnicas *nage waza* del *aikido*, es que la energía necesaria para desequilibrar y proyectar al partenaire, desde el inicio hasta el final del movimiento, ocurre de forma continua, sin interrupciones. En esa relación del encuentro con el otro no se debe forzar el *timing*, lo que quiere decir que no hay que pretender proyectar sin antes haber conseguido el desequilibrio del partenaire. Concepto extrapolable a la relación que se establece escénicamente.

Si se observa, en lo que respecta a los propósitos de esta cuarta fase para el *aikido*, están en la misma dirección que en el *judo*, básicamente porque el concepto de *nage waza* en estas disciplinas, es por esto por lo que aparece de nuevo lo por armonía, la movilidad, una energía de ajuste (contraria a la inercia) y el estado de balance y equilibrio.

| AIKIDO | Propósito | Categoría | |
|--|-------------------|-----------|-------|
| | | Bio | Psico |
| Nage waza * <i>Shiho-nage</i> * <i>Kote-gaeshi</i> * <i>Irime-nage</i> * <i>Tenchi-nage</i> * <i>Kaiten-nage</i> | Postura | | X |
| | Acoplamiento | X | X |
| | Armonía | X | X |
| | Movilidad | | |
| | Energía de ajuste | X | |
| | Equilibrio | | X |

Tabla 6.15 Contenidos *aikido*. Fase cuatro.

6.1.4 Aplicación de la didáctica en ejercicios escénicos

Para entender cómo se usan los contenidos, que a través de la didáctica, se plantean una serie de ejercicios de carácter concretos que se exploran durante la intervención y que dan lugar a...

| Disciplina marcial y actividad | Ejercicios escénicos |
|---|--|
| Taichí • <i>Chi-kung (zhan-zhuang)</i> | • Emisión de texto desde la quietud |
| Taichí • Forma simplificada de 24 movimiento, estilo Yang | • Partitura corporal (cadena de movimientos) • Combate escénico |
| Taichí • <i>Tui shou</i> | • Partitura corporal (cadena de movimientos) • Combate o lucha escénica |
| Judo y aikido • <i>Ukemis</i> • Proyecciones (<i>Nague waza</i>) | • Gag físico • Combate o lucha escénica |
| Acrobacia • Todo el contenido | • Combate o lucha escénica |

Tabla 6.16 Aplicaciones de la didáctica en ejercicios escénicos

6.1.4.1 Emisión de textos desde la quietud

A partir de las cinco (5) posiciones del sistema *zhan-zhuang* se propone un ejercicio que se vale de la quietud y tiene como objetivo que los estudiantes vivencien la emisión de textos tempranamente sin la dificultad que ocasiona hacerlo desde el movimiento. Estos textos están relacionados con cada una de las posiciones aludidas las cuales sugieren imágenes poéticas

del árbol, la idea es construir una imagen desde el interior.

El texto debe ser comprendido, memorizado, en la memoria, usando como nemotecnia las imágenes que el texto sugiere y que guían su sentido. La idea es tal modo que los estudiantes logren emitir el texto y concebir su cuerpo realmente a partir de la imagen del árbol. Se transcriben los textos propuestos:

6.1.4.1.1 *Wu-chi*, estado de equilibrio y el karma) (Figura 6.12)

El árbol en invierno

Esta es la época de la regía

La niebla flota sobre

En los campos se for

El árbol esta inmóvil. Se alza solo y t

amanecer, la naturaleza duerme. No hay m

señal de temblor en las ramas. El árbol esta

como una piedra: como un pilar en el p

Un sonido distante rompe la tranqui

luz del día avanzan sobre la tierra. La somb

amanecer, pero el árbol e

La tierra de debajo del árbol esta

corteza esta fría, las ramas están rígida

*preguntarse si el árbol vivirá en primavera.
 Pero por debajo del suelo la tierra es cálida.
 El peso de todo el árbol desciende a las raíces, que son
 indiferente al suelo helado, crecen hacia el centro de la tierra.
 El árbol no tiene miedo. Había sido una semilla:
 sabe que la tierra lo sustenta.
 En su corazón se forma un anillo vital. Alrededor de su columna
 vertebral, surge una nueva vida que proviene de la tierra, mientras los
 copos de nieve caen sobre el árbol inmóvil y silencioso (Chuen, 1993:32).*



Figura 6.12 Wu-chi, estado de lo absoluto. *El árbol en invierno.*
 fuente: Elaboración propia.

6.1.4.1.2 Abrazando el árbol

El árbol en

*La estación cambia imperceptiblemente
 es pálida. Las nubes van a la deriva en el
 mueve. Es un amanecer
 El árbol permanece inmóvil, pero e
 mañana es cálido, la hierba está húmeda. I
 tierra se mueven en e
 La tierra asciende a través del á
 poderoso tronco, la vida se estremece y de
 el árbol está dando
 Se abren nuevos brotes en el aire.
 miniatura, el producto de los meses tranqu
 El árbol esta profundo sumido en el
 tensa. Innumerables células es
 Los vientos de la mañana soplan a
 En cada rama, los capullos y flores tiembla
 de sol aparecen nuevas hojas. Los poros a
 y llenan sus venas. El árbol está envuelto
 cascada. Permanece paralizado, inmóvil en
 los filamentos de sus raíces y los pétalos
 sus ramas (Chuen, 19*



Figura 6.13 Abrazando el árbol. *El árbol en flor.*
Fuente: Elaboración propia.

6.1.4.1.3 Sosteniendo el universo (Figura 6.14)

El árbol en el viento

Pájaros negros rompen a volar.

Se zambullen y dispersan en el viento.

*Nubes altas y distantes proyectan largas sombras pálidas
sobre el suelo, la luz del día cambia con el movimiento del cielo.*

*El árbol permanece abierto de cara al cielo,
rozado por todos los movimientos del viento.*

El viento riza todas las hojas.

Las ramas se sacuden contra el cielo.



Figura 6.14 Sosteniendo el universo.
Fuente: Elaboración propia.

*Las ráfagas de viento trazan sus
Los tallos de madera de la
se balancean y se
Los arbustos pequeños
como varitas en mano
El árbol monta
con sus ramas poderosas exte
Sus raíces están firmes bajo la tierra
se mantiene firme y es un lu
¡Mira! El árbol silencioso ha recogido
un sitio como madera sobre las ola*

6.1.4.1.4 Estar de pie en la corriente (Figura 6.15)

El árbol en la corriente

La lluvia del verano ha inundado el paisaje. Todos los colores son más profundos que antes, Arbustos oscuros y silenciosos brillan en los campos; el suelo es negro y húmedo.

El árbol se alza al lado de la sinuosa corriente. Está en pie con las ramas extendidas como si descansaran, mientras todo a su alrededor está en movimiento, como la niebla.

El pequeño río ha crecido con las lluvias. Las corrientes del fondo son fuertes; los remolinos de su superficie se deben a las innumerables gotas de lluvia.

El árbol da protección a la corriente. Se alza solitario como si fuera una criatura meditando.

Sus oscilantes ramas se balancean entre la corriente del agua y la del viento.

La tormenta que ha empapado su corteza se disipa lentamente y los rayos distantes del sol se asoman entre las nubes. La atmósfera está llena de incontables partículas.

El árbol espera en silencio.

Igual que el halcón de alas extendidas flota en las alturas sobre el valle, inmóvil, el árbol descansa en el aire. Sus ramas llenas de hojas se balancean en la luz como criaturas voladoras que surgen de la corriente (Chuen, 1993:90).



Figura 6.15 Estar de pie en la corriente.
Fuente: Elaboración propia

6.1.4.1.5 Sujetarse la barriga

El árbol en la c

*El sol de verano es caluroso
Los rayos solares se filtran a través
dorados. Pequeños insectos revo*

*Es la época de dar fruto. El árb
Ha soportado el trabajo paciente d
verano. Ahora está tra*

*Todas las hojas y células vivientes
La cosecha ha co
El rumor de las labores suen*

*La tierra da sus productos, como una ofrenda.
Inmóvil el árbol ha permanecido solitario, rodeado únicamente
por el universo. Ha realizado su trabajo en silencio.
Ahora todas las fibras almacenan la esencia que tan
profundamente ha destilado de la luz solar y del aire.
Sus ramas extendidas están llenas,
como cestas balanceantes saturadas de fruta.
El árbol es fuerte en su crecimiento. En sus brazos contiene
innumerables semillas de futuros bosques (Chuen, 1993:86)*



Figura 6.16 Sujetarse la barriga. *El árbol en la cosecha.*
Fuente: Elaboración propia

6.1.4.2 Partitura o encadenamiento

La naturaleza de la escena está basada en la naturaleza, ésta no solo se instaura a través de los movimientos, sino a través de la palabra, pero siempre depende de la intención del ejecutante, mínimo, con el espacio escénico y su partenaire. La partitura corporal en este contexto es donde se reconoce ese universo de relaciones que constituye la unidad fundamental para la organización de la obra.

Básicamente es una estructura o secuencia de movimientos, que se fija en progresión, ligada y continua en el tiempo, para ocupar el espacio escénico. Tanto para su creación como para su ejecución se tiene en cuenta las leyes que rigen el movimiento, de variaciones en el ritmo de ejecución, de dirección y las transiciones de un movimiento a otro.

Se trabaja inicialmente de forma intuitiva, ya que el objetivo no es representar una historia, implica que además se aleje de lo natural. Igualmente, no preocupa en un primer momento las formas formales y estructurales, aunque hay una tendencia hacia donde evoluciona posteriormente. Desde un inicio estos se constituyen en un orden que guía la creación. La partitura pasa por varias etapas de desarrollo.

se aborda de forma individual (Figura 6.17), posteriormente en relación con un partenaire y, como último recurso, de forma grupal (partitura en relación).

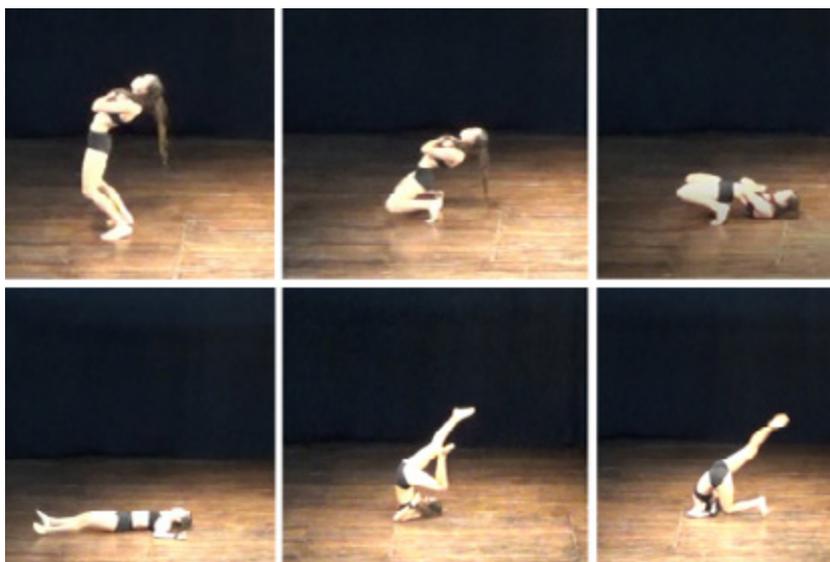


Figura 6.17 Fragmento de una partitura individual.
Fuente: Elaboración propia.

La partitura en relación es un ejercicio de interdependencia que tiene como objetivo instar a los estudiantes de arte dramático a entrar en correspondencia con los impulsos físicos que se suscitan a cada instante en concordancia con el otro u otros (Figura 6.18), en procura de un desarrollo progresivo y una constante adaptabilidad como medio interno y externo de ajustar esa comunicación y como ruta para no reproducir la acción como si se estuviera solo, lo que sucede en la partitura

individual. Para ello se propone la creación de partituras corporales que de forma colectiva dialoguen. Este diálogo engloba de manera general una serie de acciones lógicas y coherentes que, cuando las partituras, en conjunción, generan.



Figura 6.18 Partitura en relación.
Fuente: Elaboración propia.

6.1.4.3 Combate o Lucha Escénica

El combate o lucha escénica es un ejercicio que permite establecer y ejecutar acciones corporales que involucran gestos impetuosos. En la lucha escénica ocurren dentro de estructuras de fricción y choque, y tienen como propósito generar tensión. Los impulsos generadores de la acción

directa con los de la actuación, es por esto por lo que, cuando se actúa un combate o una lucha escénica, cada uno de los momentos donde ocurren agresiones deben estar justificados.



Figura 6.19 Combate o Lucha escénica.
Fuente: Elaboración propia.

La confrontación física en el escenario requiere de unos códigos estudiados que simulan habilidades y destreza pero que no ponen en riesgo al estudiante de arte dramático, para este tipo de composiciones se tiene en cuenta el carácter vital y simbólico del combate. Cada movimiento en un combate escénico debe ser natural, por eso se debe conseguir la continuidad que permita que la acción ocurra de forma normal, para eso los estudiantes experimentan el posible accionar del cuerpo en el marco de una agresión física, esto quiere decir: intensidad del ataque, zona del

cuerpo donde recibe el ataque etc. y, por lo tanto, se realiza con un riguroso aprestamiento en el terreno, se utilizan técnicas que garanticen su protección (Figura 6.19).

El proceso de creación de las luchas escénicas depende de las habilidades corporales de los ejecutores, se requiere un tiempo para fijar las acciones y reacciones, estas acciones son estudiadas de manera lenta y detallada, se utiliza una forma de *taichí*, para luego ir poco a poco aumentando la velocidad de ejecución, de esto depende la fluidez de los movimientos y por ende la apariencia natural de la acción, de la credibilidad, los movimientos deben ser naturales, pensados y el patrón preestablecido de la acción.

El objetivo planteado dentro de este tipo de actividades es que los estudiantes cuenten con los recursos necesarios para componer estructuras escénicas que representen una lucha o combate (partitura temática) que respete las integridades y las de los partenaires. Se requiere una secuencia lógica que inicia con el encuentro con el personaje con quien debe crear relación a través de la acción (partitura temática en pareja), por lo tanto, se requiere una convención en que ocurriría el combate, se requiere de la exploración, creatividad e inventiva en la acción.

Su construcción como tal, puede ser realizada a través de improvisaciones a través de dinámicas que se relacionan con el tema. Posteriormente, se crea

definiendo claramente la situación, las relaciones, las circunstancias dadas y el suceso que desencadena y exalta el conflicto corporal, expresado en términos de ese combate o lucha escénica.

La dinámica en la ejecución de un combate o lucha escénica es quizá el aspecto más espinoso, las pausas empleadas entre acción y reacción deben ocurrir en correspondencia con la intensidad de los golpes y por supuesto con la zona del cuerpo donde se recibe. El encadenamiento de diferentes ataques sugiere siempre una continuidad lógica de la acción sin depender de la memoria ya que el movimiento se fracciona si se acude a ella. El propósito es que exista poca diferencia entre una pelea real y una creada para la escena, sin llegar a confundir realidad con ficción. El *training* de la acción dentro de un combate o lucha escénica tiene como objetivo dimensionarlo teatralmente.

6.1.4.4 El gag físico

En último término, todo es un gag
Charlie Chaplin

El *gag* se entiende en la didáctica como un mecanismo, estético y narrativo, fundamental del género cómico. Según (Peña, 1991:18) "Aislado, el gag es un mecanismo indefinible que sirve para hacer reír. [...] nadie ha podido rescatar con palabras la parte

sensible del gag, visual o verbal, que es

Existen muchas formas de *gag* propuesto en la didáctica es el que está con la fisicidad. Tomando como referencia propone (Cuéllar, 1998), se puede as debe reunir ciertas condiciones que pe una de ellas es la habilidad corporal su contar el ejecutante, en el entendido o ser adquirida a través del *training*. D acción que denote una habilidad corp gag físico (Figura 6.20).

En contraposición otra de las c evidentemente una torpeza actuada, e



Figura 6.20 El gag físico
Fuente: Elaboración propia

la falta de esa habilidad, que en ocasiones está directamente ligado al *gag* de agresión, desencadenante involuntario de la torpeza cometida. Y la última condición considerada, apoyada en el estudio de (Cuéllar, 1998:84), es la violencia, que a su vez se divide en dinámica y agresiva (combate escénico cómico). La comicidad surge ante la agresividad o violencia, voluntaria o accidental, de una situación o personaje. No es necesario, aunque sí habitual, la existencia de una víctima.

A través del contenido abordado (acrobacia, caídas, proyecciones, etc.) los estudiantes de arte dramático cuentan con las condiciones para abordar este complejo tipo de ejercicio escénico que vincula lo físico de manera relevante.

6.1.5 Efecto de la didáctica en los estudiantes

Para considerar el efecto que la intervención genera en el grupo de estudiantes, una vez aplicadas las dinámicas derivadas de las artes marciales en cuestión, se tienen en cuenta los testimonios de ellos como participantes activos de dicha intervención. Aunque se usan evidencias particulares, lejos de pretender observaciones personalizadas, lo importante es la consolidación de la información que permite referir el estudio de caso y en ese sentido presentar el efecto que genera la didáctica de lo particular a lo general. Las categorías de análisis, enunciadas previamente (lo bio, lo psico, lo físico

y lo metodológico) son determinar los lineamientos en los que se enmarca el efecto del efecto.

6.1.5.1 En lo Bio

Hay que recordar que lo bio es la calidad de la presencia escénica, esto es, el actor consigo mismo, con su par, con el espacio de representación y con el objeto. En un comienzo se hizo evidente que uno de los estudiantes adoleciera de coherencia. Para ejemplificar, lo energético si apenas se se entiende, lo que sin lugar a dudas es una presencia escénica. Esto lo expone muy bien Tania, una persona distraída, lo que me traigo a empezar la carrera porque algunos me decían que tenía una energía muy baja, lo que me ayudó a estar presente físicamente, mi energía (Anexo 7, Cuarta Encuesta).

Respecto a lo anterior, la didáctica se centra en la emocionalidad, comprensibles en el momento en que se paran en un espacio escénico, y en ello; al respecto, **Gertrudis** menciona: llevar a la escena elementos con un ritmo

como si tuviera que desbordarme en cuanto a energía o estar completamente paquidérmica. Poner en práctica los contenidos de estos talleres me ayudó a no estar tan nerviosa y preocupada en escena” (Anexo 7, Cuarta Encuesta).

Por lo general, la presencia en el escenario se da de cualquier manera, tanto en la propia actitud corporal como en relación con el espacio y los demás compañeros, la mayoría ni recapacitan al respecto, lo interesante es que las posturas adoptadas arrojan información determinante para el direccionamiento del trabajo, tal como lo manifiesta **Titania**: “El proceso me permitió entender lo que es la escucha tanto interna, sobre mi propio cuerpo, como externa respecto al espacio y los compañeros, de tal manera que se incrementó mi atención en la escena” (Anexo 7, Cuarta Encuesta). Otro testimonio refuerza esa situación, en este caso el de **Desdémona**: “con el trabajo de *taichí* aprendí varias cosas, entre ellas, a leer el cuerpo de mis compañeros, en la forma de los 24 pasos, aunque yo fuera la líder, sentía a mis compañeros detrás de mí, y sabía que no debía ir a mi propio ritmo, sino que juntos hallábamos un ritmo grupal y encontrábamos la coordinación armoniosa, así aprendí que escuchar a mi partenaire y leer su cuerpo era importante en escena, estar atento de sus movimientos, de la distancia” (Anexo 7, Cuarta Encuesta). Por consiguiente, este proceso es de todos los días y toman su tiempo, lo real es que se incrementa con la práctica constante y rigurosa, y una vez se vivencian y se detectan por

parte de los estudiantes, ellos entienden

La conexión del cuerpo con los demás categorías de análisis se refuerza el de **Yago**: “...respecto al movimiento he conectado conmigo, he sentido en las sensaciones, desbloquearse y ser capaces de ponerlas en práctica en escena” (Anexo 7, mismo sentido **Lady Macbeth**, al final según su propio testimonio, “...aumentó la conciencia corporal con ella misma y el espacio” (Cuarta Encuesta). Respecto a la parte del espacio escénico, en los pocos estudiantes de experiencia, ya sea por tener estudiado pertenecido a colectivos teatrales o de comportamiento que da cuenta de no solo aun así, se asume de manera externa factores tan importantes como el que ahora: lo energético.

Sobre este tema en particular, la posibilidad de involucrarlos, si se permite más “metafísico”, abordando sus propias condiciones y causas de esa realidad de modo tangible, donde el sentido y la finitud lo importante. **Ofelia**, una de esas estudiantes escénicas previas, lo ilustra mejor:

incómodos con un partenaire, pero no sabemos por qué, o nos podemos sentir súper bien incluso siendo la primera vez que trabajamos con una persona y todo radica en las energías” (Anexo 7, Cuarta Encuesta). Como partenaires interactuantes a través de una escucha mutua, entienden que, si la energía está puesta en la escena y en el trabajo las cosas van a fluir de la mejor manera. En ese sentido, si el espacio es muy grande, se debe proyectar más esa energía; llenar el espacio energéticamente implica presencia escénica.

6.1.5.2 En lo Psico

Lo psico está referido al conjunto de las capacidades humanas, esto quiere decir todos y cada uno de los procesos conscientes e inconscientes que se ubican en el plano de lo mental, en relación directa con la emoción, el sentimiento y con la voluntad y que afectan los otros aspectos. Es así como, estados como nerviosismo, ansiedad, inseguridad, baja tolerancia a la frustración, poca confianza en ellos mismos y otros aspectos emocionales, son de común aparición entre los estudiantes.

En ese sentido, es importante y de gran ayuda para ellos trabajar técnicas de meditación, comprendidas en el *taichí* y en el *chikung* y a partir de ellas entender la importancia de la respiración consciente en esos momentos de debilidad y de este modo mantener la calma y entender que todo lo que genera

sentimientos adversos pueden ser abarcados por cada uno de ellos, además de estar en un espacio donde la equivocación no debía generarse.

Una vez más, moverse sobre parámetros de estos a los contenidos y objetivos de la transformación sustancial de estados emocionales. De nuevo, **Gertrudis** aporta con su testimonio: “tan acelerado se me era difícil controlar el método que aprendí me ayuda a conectar con lo profundo de mí, teniendo la paz para estar en el escenario, estando presente y escuchando” (Cuarta Encuesta). Como se puede observar, se desencadena de nuevo en lo bio, y se establece una interrelación de las categorías usadas.

Por otro lado, los que cuentan con experiencia en movimiento tienen referentes de bien en su experiencia a otro nivel, ejemplo de ello, algunos tuvieron experiencias dancísticas, que genera la danza en el aspecto de movimiento desde una exigencia técnica. En ellos este tipo de sensaciones, referidas a las vivenciadas y experimentando otras técnicas en una especie de anzuelo que posibilite el movimiento con convicción y regocijo.

Hay que referir también a los que

comparativos, más dificultad respecto a otros, y manifiestan en muchas ocasiones el no poder, llegando incluso a exteriorizar estrés y frustración y el querer abandonar el proceso por incapacidad en la realización de muchas de las dinámicas, todo ello por cerramientos mentales que son superados como lo testimonia **Lady Macbeth**: “Gracias al acompañamiento y ayuda del maestro y compañeros, logré abrirme mentalmente y comprendí que siendo positiva, con esfuerzo, dedicación y amor podía realizar lo que quisiera y ser mejor de lo que esperaba y pensaba. Los límites están solo en la mente” (Anexo 7, Cuarta Encuesta).

6.1.5.3 En lo Físico

Lo físico hace alusión al cuerpo como sujeto y objeto, rigurosamente entrenado y capaz, a través del movimiento, de representar biotipos desde ámbitos como lo biológico, lo psicológico y lo social, dicho entrenamiento pasa necesariamente por lo técnico desde donde se sortean escollos típicos de este tipo de procesos, y donde las disciplinas de movimiento son muy concretas y con parámetros claros que redundan en la salud física de los estudiantes. **Gertrudis**, que es una estudiante con un haber corporal de base fundamentado en la danza clásica ejemplifica esta situación a través de su propio juicio: “Antes sufría mucho de las rodillas por un mal manejo en

la técnica, había pasado episodios con periostitis. Adopté nuevas posturas físicas y mis métodos de entrenamiento” (Anexo 7, Cuarta Encuesta). Si bien, otros estudiantes con experiencia evidencian la inquietud manifiesta en movimiento, entrenado y a tono, adecuada respecto del tipo de actividad y al oficio, ni la conciencia que les permita

De este modo, impera una idea errónea que el hecho de moverse trae provecho, desvirtuando el propósito de un *training* direccionado. Confusiones como, por ejemplo, valorar una actividad física destinada a lo estético, del nivel de tensiones, vicios y costumbres, la incorporación de patrones de otras disciplinas, tal es el caso de las que tienen experiencia que por condicionamiento permanente rotación externa de cadera que se evidencia en inferiores, u otros tipos de danza que se refieren a la estilización, o aquella que practican competitiva y está siempre en tensión. Al respecto, **Desdémona** aporta su testimonio: “mi entrenamiento de artes marciales me ha enseñado muchas mañas como tener el cuerpo siempre en tensión, a la defensiva, tensionada por

se hacen fuertes se hacen bien” (Anexo 7, Cuarta Encuesta). Todo ello en detrimento de una real conexión corporal consigo mismos y con sus partenaires.

Evidentemente la didáctica considera este tipo de situaciones, en el sentido de hacerlos más consciente de su corporalidad con respecto a las tensiones que se acumulan o que aparecen, al respecto, de nuevo **Ofelia** declara lo siguiente: “Ahora gracias a la práctica del *taichí*, pude darme cuenta de muchísimas tensiones que tenía en mi cuerpo, la mayoría inconscientes. Desde tensiones muy visibles en las manos, hasta tensiones en las escápulas, que, al mantener una postura por mucho tiempo, éstas comienzan a doler y es ahí donde te das cuenta de que algo no anda del todo bien” (Anexo 7, Cuarta Encuesta). Es por ello por lo que se insiste en todo momento en aspectos reiterados como la propia conciencia, en relación directa con la propiocepción, propiciando un real conocimiento de lo físico y no solo en lo referente al estado como tal y que tiene relación directa con parámetros como la fuerza, la elasticidad o en fin otras capacidades, si no con lo artístico. Señalando que el *training* del actor es muy diferente al entrenamiento de los atletas, deportistas e incluso de otros artistas escénicos, como bailarines y acróbatas.

El reconocimiento de falencias en patrones tan cotidianos como la marcha o en el simple hecho de permanecer quietos, es el punto de partida para que a nivel físico se insista constante

y reiterativamente en una actitud de transformaciones sustanciales en la mente a los que presentaron más dificultades físicas que pasan por falta de fortaleza estructural hasta referentes posturales llegando con trabajo a superar dichos reconocimientos técnicos de las posturas todo ello se pone en evidencia cuando o en la presentación de trabajos prácticos (ejercicio académico de creación con

En ese sentido, la investigación de aspectos físicos muy concretos de las particularidades que, como ya se ha visto a nivel postural y muscular en cada uno de ellos. En ese sentido se tiene en cuenta la agilidad y otras habilidades requeridas para las dinámicas planteadas en la didáctica que no pudiesen afectar en algún momento la calidad del trabajo ya que por obvias razones esto reduciría su desempeño escénico.

Dentro de la evaluación se aplicaron ejercicios de los cuales en un primer momento se pide que ejerza la fuerza de gravedad en los participantes y posteriormente advierte sobre el componente muscular y articular so-

a todas y cada una de las situaciones presentadas. Es bien conocido, que el ajuste corporal depende en gran medida de: la fuerza muscular, la propiocepción, el tono muscular, la elongación muscular y la posibilidad de mantener una contracción muscular cuando esta es requerida. La dificultad en estos aspectos genera alteraciones posturales que finalmente pueden convertirse en deformidades, sumado a esto, el balance postural recibe influencia de aspectos emocionales que se evidencian. Cabe decir que, por no ser propósito de la investigación, estos no son caracterizados de manera específica.

El informe de los principales hallazgos de la evaluación física y del análisis realizado advierte cambios en los estudiantes no solo a nivel físicos, ya que estos se dan igualmente a nivel actitudinal. Fue así como, al contrastar los resultados de la evaluación física inicial vs. la evaluación física final, se encuentra como principal característica una evidente mejoría en el alineamiento postural. Los aspectos con

mayor cambio son la posición del centro de gravedad, elevación de hombros, la hiperextensión de rodillas y un inicio pero que genera un efecto importante en el desempeño capacidad de activar los músculos del tronco adquiriendo

En lo referente a la evaluación postural los cambios (6.21), de ellos se pueden mencionar los siguientes: la mejoría de los músculos antigravitatorios les permite alcanzar una postura más equilibrada del imbalance muscular, entendido este como: el aumento de los componentes musculares que se encontraban débiles, nivelándose con los grupos musculares que se encontraban fuertes. En la evaluación inicial, les posibilita alinear los diferentes segmentos del cuerpo, identificar malos alineamientos y en la mayoría de los casos, no cabe duda viabiliza que los estudiantes generen una comunicación más consciente con su propio cuerpo.



Figura 6.21 Tres muestras de aspectos posturales modificados. Después de la intervención. Fuente: Elaboración propia

Pese a que los cambios evaluados se realizan con métodos que dan espacio a una posible subjetividad, más allá de un dato cuantitativo, el hecho de haber estado en contacto con ellos, conociendo aspectos personales e individuales, posibilita reconocer las pequeñas modificaciones dentro de esas particularidades. En ese sentido, de los doce (12) estudiantes involucrados hasta el final de la intervención, los cambios son evidentes en 8 de ellos, dicha evidencia se manifiesta a través de:

1. Cambios en la calificación de la fuerza muscular según la escala de Daniels modificada¹⁸ de 3 a 4+.

2. Cambios en la calificación en el test de Fukuda¹⁹, de positivo a negativo, teniendo en cuenta que lo positivo indica alteración, ninguno de los estudiantes en la evaluación final presenta dicha alteración.

3. Mejoría del tono postural.

4. Mejoría en la elongación muscular de grupos musculares grandes como los isquiotibiales.

El efecto más significativo detectado en los estudiantes participantes fue, sin lugar a duda, la capacidad adquirida de autoobservarse, combinando así la conciencia postural, la propiocepción y la capacidad de autoajustar su postura, gracias

18 _La escala de Daniels es una escala que se usa para medir y clasificar la fuerza muscular en un movimiento articular.

19 _El test de Fukuda evalúa el tono postural, la función vestibular y el equilibrio corporal durante el movimiento.

a la fuerza muscular más balanceada de todos los factores mencionados. Se es probable que la manera como se dirige donde se hace repetitiva la orientación de la mirada externa del profesor y de sus alumnos aporta en gran medida a este cambio.

En ese sentido, se considera que los cambios en la didáctica propuesta ofrecen la posibilidad de fortalecimiento muscular general, usando ejercicios musculares durante diferentes tipos de contracciones (concéntrica, excéntrica e isométrica) que favorece la habilidad de generar ajustes en los movimientos, esto sumado a que se realiza de manera que existe la posibilidad de perfeccionar lo planteado en el patrón motor y la instauración de un patrón de movimiento posteriormente usado en aspectos posturales en la "partitura corporal".

En conclusión, los principales cambios observados y medidos en los estudiantes participantes son significativos, una vez más, de los datos que conforman el estudio de caso, inicialmente los estudiantes presentan alteraciones posturales, como tres (3) de ellos al final.

6.1.5.4 En lo Metodológico

El análisis a través de lo metodológico da cuenta del cumplimiento de objetivos concretos a través del ordenamiento de contenidos que posibilitan un seguimiento detallado del desarrollo de cada uno de los integrantes del estudio de caso. Del mismo modo, dado que la titulación a la que ellos acceden tiene que ver con una licenciatura, se valora si forjó en ellos inquietudes con relación a su futuro como docentes.

Hay que decir que en un alto porcentaje no existe un interés previo en cuestionarse la manera como se llega al entendimiento de las dinámicas, ni cómo se generan comandos lógicos que muestren el camino de instrucción, ni la forma de diseñar contenidos secuenciales coherentes con cada uno de los estadios del proceso.

Respecto de lo anterior, una simple rutina planteada para el estudio de la forma se volvió una importante guía, tanto es así que la mencionan de manera reiterativa, **Yago** se refiere a ello de esta manera: “Antes aprender y enseñar para mí no tenían un orden, era dar y recibir contenidos y ya. Ahora, he sido testigo de una excelente metodología para enseñar de manera correcta como lo son el observar unas 2 o 3 veces, luego hacer el ejercicio con el maestro, luego nosotros solos y al final las preguntas (dudas)” (Anexo 7, Cuarta Encuesta). Igualmente, para **Gertrudis**: “Este taller es claro en su dirección hacia los objetivos y aprendí

a llevar con calma los procesos de a (Anexo 7, Cuarta Encuesta).

El desconocimiento, por parte de las metodologías y del movimiento en sí, fue el proceso, pese a ello, al final manifiesto de enseñar lo aprendido y de poder vivir experiencias vividas. **Desdémona**, con actividades previas a este nivel, en la siguiente manera: “Antes no había tenido el que tuve en el taller de movimiento, era extraño y curioso para mí enterarme de lo que en la asignatura y fue mucho más interesante enseñaba este arte marcial, como me fue que progresábamos. También fue interesante en la que el maestro nos planteaba cosas que nos ponía a coger situaciones como un ejercicio corporal. A veces no hay que una idea fascinante, es muy bonito que podría convertirse en un ejercicio corporal tengo la mente más abierta y receptiva (Cuarta Encuesta).

El anterior testimonio es una clara imagen, como apoyo esencial para las dinámicas que se usan en las artes marciales del movimiento, son captado por los e

6.2 Análisis

El análisis está basado en la categorización de los datos recolectados provenientes de los instrumentos aplicados, identificando palabras claves que se relacionan con las categorías de análisis. Se parte de un diagnóstico inicial que da cuenta de experiencias corporales previas por parte de los estudiantes implicados en la intervención. En él, se pondera la jerarquía que asignan al trabajo corporal precisamente como estudiantes de arte dramático, pero también en sus vidas personales. Igualmente, el entendimiento que ellos tienen sobre la importancia de las artes marciales en el entrenamiento corporal para la escena.

En ese sentido, en términos generales los estudiantes en un alto porcentaje inician el proceso teniendo relación con actividades físicas, entre estas se encuentran disciplinas deportivas como el fútbol, el atletismo, el *kung-fu*, el *karate*, etc.; recreativa como montar bicicleta; o artística como el ballet (Anexo 4, Primera Encuesta). Aunque en esta relación aparecen algunas artes marciales, hay que resaltar que ninguno tiene experiencia previa con el *taichí*, el *judo* o el *aikido*, artes marciales específicas usadas en la intervención.

Del mismo modo se hace prioritario conocer qué tan familiarizados están con didácticas específicas destinadas al

entrenamiento en términos generales, o que, a pesar de una evidente deficiencia referentes, deja saber la importancia de aspectos como el control mental y didácticas. **Otelo**, por ejemplo, relaciona integral del actor, **Yago** lo hace específico interpretativa, con la seguridad y el de aludiendo al carácter biopsicofísico que 4, Primera Encuesta).

En términos generales para crear estabilidad física y emocional, desarrollo energético y un nivel expresivo como estudiantes que dicho entrenamiento igual aspectos físicos, mentales, espirituales (biopsicofísica).

Desde un inicio, y en relación a aspectos suscitan una consideración implicados en el estudio de caso, pond tiene la relación mente-cuerpo-espíritu trabajo encaminado hacia la escena. C implica instaurar una serie de relaciones las establecidas con el espacio y con los (partenaires), todo ello en pro del nivel términos actorales que idealizan llegar

Para la mayoría de ellos, las artes

entrenamiento corporal se encuentran en la misma dirección, ya que, a más de lo físico, se abarca lo mental, de tal manera que, aspectos tan puntuales como la concentración, el autoconocimiento y el desarrollo energético, son considerados de una pertinencia absoluta. En ese sentido, **Rosalina** identifica el vínculo de las artes marciales y la escena en aspectos como la agilidad, la coordinación, el manejo de los tiempos que implica encadenar un movimiento coordinadamente y de manera precisa, ponderando lo importante de ello para la actuación (Anexo 4, Primera Encuesta). De este modo, el componente biopsicofísico vuelve a hacer presencia de manera reiterativa, ya que al entender la coordinación como una actividad motora y que a su vez implica control sobre el pensamiento encaminado hacia una búsqueda espiritual, se pone en evidencia esa necesidad holística como un fenómeno humano natural.

En la mitad del proceso, se puede evidenciar de manera general un avance conceptual por parte de los participantes en relación con el aporte de la didáctica en el proceso de formación como estudiantes de arte dramático, pero igualmente en sus vidas personales. En lo que respecta al *taichí*, el cual involucra disciplinas anexas como el *chikung* y *tui shou*, el logro de la comprensión de los contenidos, un entendimiento claro de dicha disciplina marcial como parte del *training* corporal se convierte en un factor integral del desarrollo de los individuos. Una vez más el componente biopsicofísico se pone sobre la

mesa como factor integrador del desarrollo, al brindar una vía de conocimiento sobre lo físico y lo emocional y que repercute en el ser humano (Anexo 5, Segunda Encuesta).

Un aspecto puntual que causa mucho de sorpresa es el trabajo a partir de la quietud, que permite confrontar al estudiante con los principios de las artes orientales que hacen parte de su cultura. Los principios de las artes orientales son de difícil comprensión para la cultura occidental son de difícil comprensión el principio *wu-wei*. (hacer a partir de la inacción) y que se asocia con la ansiedad la cual hace que el individuo pueda pasar desde una simple preocupación hasta estados de ansiedad que se expresen externamente a través de una respiración agitada, sudoración excesiva, temblor y cansancio entre otros.

Estos estados simplemente pueden ser considerados como subyacentes que están interfiriendo con el desarrollo del individuo, problemas que abarcan el aspecto físico y mental. La quietud sirve también para abordar el aspecto concreto en lo planteado a partir de la quietud. Para los chinos se resume en la palabra *wuwei*, que se puede explicar por medio de la no acción. A partir de la quietud se aborda el aspecto de la quietud, paradójicamente se constituye en el

introducir el tema de impulsos, de vital importancia dentro de lo escénico.

Todo ese trabajo les permite la conexión con sus propios cuerpos, desencadenando en una mayor conciencia de este, al tiempo que presta atención al de sus compañeros, estableciendo una relación bidireccional fundamentada en el enfoque que este trabajo les brinda. En consecuencia, y como ya se mencionó, se ven enfrentados a sensaciones de alegría, llanto, dolor, angustia, inseguridad e intranquilidad, las cuales son disipadas a través de la misma práctica. En ese sentido, **Yago** refiere lo siguiente: “en el sistema *Zhan-Zhuang* encontré siempre una sensación diferente, desde las manos elevarse como si tuvieran vida propia, sentir mi centro como un motor, sentía una energía concentrada en el bajo vientre, calor en las piernas, dolores en el brazo izquierdo, hasta desbloquear emociones como llanto, enojo, desespero, tranquilidad. Con la forma de *taichí*, sentí mis articulaciones siendo guiadas por un movimiento central (bajo vientre) me sentí muy a gusto con los movimientos y la técnica, un cierto tempo-ritmo para toda la forma” (Anexo 5, Segunda Encuesta). De igual modo, **Otelo** manifiesta que el proceso con las diferentes sensaciones originadas se modifica con el tiempo, asegurando que: “Generó en mí sensaciones de frustración, alegría e incomodidad, y lo difícil que fue dejar de pensar un poco, crear imágenes, tener propiocepción, y hablar más con el cuerpo. Y la alegría vino a mí después de varias sesiones de

training, el avanzar con mi espíritu, cuando me sentí mucho más gratificante después de un exhaustivo entrenamiento” (Segunda Encuesta).

Sumado a lo anterior el apoyo de los docentes en los textos que dan cuenta de cada uno de los momentos de quietud, despierta un inusitado interés en los estudiantes, el cual es aprovechado por los estudiantes para el desarrollo creativo en relación con el testimonio de **Otelo** sintetiza de alguna manera lo que hizo que se genere relación con él mismo y con sus compañeros, con el espacio, con el cuerpo, una conciencia corporal, el tener clara la intención del movimiento y el detectar sus propios límites (Segunda Encuesta). En el mismo sentido se resalta que de alguna manera adquiere un carácter más motivado y resalta la aparición de un pensamiento muy motivado principalmente por el hecho de que anteriormente le daba miedo moverse y explorar nuevas alternativas y sentirse capaz de lograrlo (Anexo 5, Segunda Encuesta).

Respecto a la afectación que genera el proceso en el ámbito personal de los estudiantes se puede evidenciar una sensación de bienestar del colectivo en el sentido de no sentirse aislado profesionalmente, de tal modo que el impacto

de lo disciplinar. En general, manifiestan que el haber puesto sus cuerpos en movimiento a través de una didáctica clara que los dispone hacia el *training*, les ayuda a volverse conscientes de sus posturas, de sus comportamientos, de sus tensiones y de la respiración entre otras cosas. **Hamlet**, en sus palabras, relaciona el proceso como: “esa sensibilidad, el explorar y conocer todos los días sobre uno mismo, la búsqueda obsesiva de la verdad efímera” (Anexo 7, Cuarta Encuesta). En su mayoría están de acuerdo en que el proceso les sirve para manifestarse, primero como mejores seres humanos y después como artistas y hacen una valiosa relación entre lo escénico y el cuerpo y la mente, reconociendo además estabilidad en sus vidas a partir del proceso.

En relación con los contenidos desarrollados durante la intervención y la orientación de la didáctica como tal, la voz mayoritaria se manifiesta en el sentido de que en un principio el enfrentarse a dichos contenidos y a la forma como se les presentan no es del todo fácil, no obstante, conforme iban a adentrándose y familiarizándose con ello posibilita que esa dificultad inicial desapareciera, aludiendo que la metodología empleada es consecuente, amable y correcta. En afinidad al tema, **Ofelia** señala que para ella el contenido fue de fácil comprensión, “ya que el maestro era muy claro y conciso al explicarlos” (Anexo 7, Cuarta Encuesta). En el mismo sentido, **Hamlet** manifiesta: “sentí cómo mi mente y cuerpo y respiración

eran uno solo” (Anexo 7, Cuarta Encuesta). En consecuencia, evidencia una vez más la relación directa entre el cuerpo y la mente como artistas escénicos, este tipo de

Corrido el proceso y vivenciado los contenidos propuestos y previstos para el año (un año), y al confrontarlos no solo como sustento sino al mismo tiempo como sustento para la manifestación se hace evidente el aporte que a través de dicho proceso, además de lo que se vivencia en las personas. De este modo, al final se corrobora lo vivenciado en un principio con lo que se vivencia en el proceso, demostrando de nuevo la importancia de la hoja de ruta una didáctica claramente orientada al cumplimiento a los requerimientos de la escena, pero quizá lo más importante es el aporte que les genera como seres humanos y como devenir evolutivo.

Prestando atención a sus propuestas se puede presentar el proceso como una oportunidad de formación como estudiantes de arte que hacen alusión a este proceso como una herramienta valiosa para lo escénico, un trabajo claramente direccionado hacia lo que representa, dando por descontado que

se cumple. Ejemplo de ello, **Lady Macbeth** ve el proceso “Como calentamiento diario, para mantener una energía grupal, para trabajar el cuerpo individual y ver cómo estamos corporalmente, para mejorar movimientos y aplicar los ejercicios aprendidos en ejercicios y escenas” (Anexo 7, Cuarta Encuesta). En esa dirección, ella pondera que lo metodológico es viable en diferentes aspectos. Por otro lado, **Otelo** hace alusión al componente biopsicofísico de la metodología y expresamente se refiere al *taichí* como “una forma de preparación para muchos posibles escenarios pues prepara el cuerpo y el espíritu, genera concentración y sobre todo atención” (Anexo 7, Cuarta Encuesta).

En la misma línea, expresan que el trabajo corporal en la formación del actor es de una importancia suprema y que en ese sentido la metodología con la que se acomete la didáctica brinda las herramientas necesarias las cuales incluyen el abordaje de aspectos cardinales en este tipo de formación. En palabras de **Catalina**: “La importancia es tal, que me permite entender lo sustancial de lo que es un cuerpo activo en escena y cómo ese cuerpo cotidiano lo puedo volver extra-cotidiano” (Anexo 7, Cuarta Encuesta). En términos generales los estudiantes coinciden que es necesario brindar y permear la cotidianidad de conciencia, de estímulos, de sensibilidad y en ese sentido se torna evidente que el trabajo corporal, a través de las artes marciales escogidas, aporta mucho más que cualquier disciplina que se queda solo en una dimensión meramente técnica. Para apoyar a esta idea,

Gertrudis alude a que: “El trabajo con artes marciales, ayuda para todo en la manera en que respiramos, eso ha transformado mi vida. También transforma nuestra cotidianidad” (Anexo 7, Cuarta Encuesta).

Con relación a los aspectos físicos los estudiantes manifiestan el interés que tienen en el tema. Los testimonios aseguran que se hacen evidentes aspectos como el trabajo sobre las emociones, sobre la presencia en el espacio, la relación con el espacio y los mismos cuerpos. En palabras de **Titania**: “En cuanto al físico, aunque no hago mucha acrobacia, los aspectos fundamentales para la vida y para la mente a calmarse y dejar pasar los problemas a lo espiritual me confrontó tanto con la autoestima y escucha de los que me rodean manifestando que: “el actor debe tener un trabajo personal para que en escena este se vea que un pequeño movimiento requiere que yo me prepare por parte de mi rutina, que lo pase por mi vida” (Anexo 7, Cuarta Encuesta). Para **Ofelia**: “estos aspectos son de mucha importancia, porque esta carrera requiere de un trabajo físico, ni mental, sino incluso espiritual” (Anexo 7, Cuarta Encuesta). De modo general, los

que los estudiantes infieren que el componente biopsicofísico está presente en todo el proceso, haciéndose más evidente hacia el final de este.

Por otro lado, las artes marciales son asociadas sin conflicto ni reticencia con el entrenamiento corporal para la escena. Para **Ofelia**, por ejemplo, “es un recurso corporal para la creación de partituras corporales, me ayuda a liberarme de las tensiones y a ser consciente del movimiento” (Anexo 7, Cuarta Encuesta). **Desdémona** hace una comparación interesante en cuanto a las artes marciales y lo escénico, al aseverar que: “La conciencia sobre el cuerpo que uno va creando en la práctica de artes marciales es parecida a la conciencia sobre el cuerpo que uno necesita hallar sobre el escenario” (Anexo 7, Cuarta Encuesta), además de realzar aportes de la práctica a la formación, al respecto **Lady Macbeth** expresa que las artes marciales le posibilitan integrar aspectos como: “mantener una concentración, una energía especial, estar activa todo momento y proteger siempre el partenaire” (Anexo 7, Cuarta Encuesta).

Puntualmente en lo referente a lo actoral, **Catalina** se refiere al *aikido* aludiendo que: “me ha permitido entender que es fundamental que el actor siempre este “aquí y ahora” pendiente del otro” (Anexo 7, Cuarta Encuesta). Y así, una vez más, muchos de ellos aluden al componente biopsicofísico implícito en las artes marciales que sirve de disculpa para la intervención (*taichí, judo y aikido*), para su desempeño en la escena, pero igualmente

como seres humanos. Al respecto, **Catalina** dice de estas: “Me ha servido para controlar mi cuerpo en escena, para estimular la escucha colectiva, para calmar un poco los nervios, y por lo demás para el trabajo colectivo, para aprender a ceder” (Anexo 7, Cuarta Encuesta).

Otros tipos de instrumentos entretienen y en la entrevista realizada una vez finalizada la creación escénica y el combate escénico, posibilita nuevas hipótesis de conjeturas en relación con la percepción didáctica y la organización metodológica del proceso de entendimiento de los objetivos por parte de los participantes orientados durante el proceso; el desarrollo de contenidos diferentes a lo físico; si el proceso de creación escénica finalmente si los contenidos basados en la práctica utilizadas se ven reflejados en los ejercicios de creación escénica.

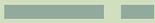
Al respecto, en términos generales se observa una estructura didáctica y la organización del proceso de la congruencia en cuanto al orden de los contenidos y pondera el nivel de experiencia de cada participante e importa el nivel corporal y técnico por el cual se forma de presentarlos se ajusta perfectamente a las necesidades de todos y cada uno de ellos, empezando por las debilidades, reforzando el grado de dificultad y luego dar paso al trabajo colectivo, lo que permite

de creación y composición escénica en conjunto. Dicho proceso se evidencia en el testimonio de **Gertrudis** el cual hace alusión al trabajo técnico previo a la creación y donde resalta el hecho de que el grupo se uniera para acortar las diferencias de nivel técnico, dando como resultado una ejecución donde prima lo colectivo sin vedetismos de ninguna clase y sustentada en la confianza mutua. Sus palabras lo dicen todo: “ese resultado fue muy bonito” (Anexo 8, Entrevista)., lo que evidencia que se entienden claramente los objetivos en cada etapa del proceso. De nuevo **Gertrudis** lo sintetiza: “aprenderse a mover, aprenderse a relacionarse con el espacio con el partenaire, con uno mismo, con el público; fue muy importante y satisfactorio” (Anexo 8, Entrevista). Otros testimonios dan cuenta de lo analizado, por ejemplo, **Ofelia** manifiesta que en cuanto al trabajo escénico la organización y presentación de los contenidos le ayudó a lograr un entendimiento más profundo de lo que meramente se estaba haciendo. “Todos llegamos a una homogeneidad de poder realizar ciertas dinámicas, y no solamente eso, sino comprender para qué del movimiento” (Anexo 8, Entrevista). En ese sentido y pese a que en un principio hubo estudiantes con bajo nivel de comprensión, tanto de lo corporal como de lo escénico, son capaces de crear y estructurar partituras temáticas al final del proceso. Tal es el caso de **Desdémona**, quien manifiesta lo siguiente: “yo llegué acá con una total ignorancia en muchos aspectos, por ejemplo, respecto a la propiocepción o a la cantidad

de tensiones que tenía. En el proceso, de que, a nivel corporal se tienen falencias para corregir y sí, en el proceso, la organización de contenidos me ayudó a lograrlo” (Anexo 8, Entrevista). Por otro lado, manifiesta la importancia de la organización como estructura psicofísica y de poder moverse. “Sobre todo porque yo creo que el tema de la organización como que le ayuda a uno a entender el movimiento más profundo de uno, entonces uno se siente desde adentro” (Anexo 8, Entrevista).

Para concluir, un aspecto importante en la relación artista-ser humano, imposible de separar, en ese sentido se pudo comprobar que la organización propuesta, haciéndola consiente en un movimiento vigorizándola en el transcurrir de la metodología, se entienda que no existe separación alguna entre el cuerpo y un trabajo inquebrantable de conciencia que constantemente el ego. Si esto no se hubiera hecho como si no se hubiera hecho nada. Al final, “un despertar no solamente actoral y físico, sino que pues que uno descubre muchas cosas nuevas en el oficio, como que uno va empezando a descubrir todos los días cosas diferentes. Eso era lo que se trasladaba lo que se estaba haciendo y eso nos ayudó muchísimo, sensación de lo

contacto con el otro” (Anexo 8, Entrevista). Para finalizar y para hacer énfasis en el componente escénico (bio), **Gertrudis** habla de sus sensaciones y relación con la escena: “Ufff, No, a mí me pegó mucha cacheteada, porque entendí que el movimiento debe salir de adentro. En ese sentido, el movimiento no puede ser periférico en el escenario, esto me ayudó a entender que no se trata de ser un artista virtuoso, corporal o vocalmente, sino de poner el “ser” al servicio del escenario, del público, del personaje, de todo lo escénico” (Anexo 8, Entrevista).



CAPÍTULO

DISCUSIÓN, CON
ESCOLLOS Y PR
ESTUDIO

7. Discusión, conclusiones, escollos y prospectivas del estudio

Resumen del capítulo

El último capítulo de esta tesis agrupa de manera intencionada la discusión, las conclusiones, los escollos y la prospectiva del estudio de tal manera que se pueden correlacionar.

Los resultados se contrastan, primero con una investigación que por sus características se asemeja al presente estudio, de tal modo que se dialoga con su autor como par escogido, segundo, la discusión se traslada a la evaluación del método utilizado y por último al verificar la hipótesis y comentar las preguntas de investigación

Las conclusiones derivan del planteamiento del problema, del marco teórico, de la metodología de investigación y de la didáctica.

Los escollos hacen referencia a las dificultades y a situaciones inesperadas presentadas durante la investigación que en ocasiones se salen de las manos, necesario mencionar como evidencia de la necesidad de estar abierto y flexible a cualquier tipo de eventualidad en un estudio como este.

Para la prospectiva del estudio se toma como referencias el análisis e interpretación de los datos, y las conclusiones del estudio de caso.

7.1 Discusión

Para realizar la discusión se relaciona los resultados de la investigación con la teoría, los métodos de investigación y con ella misma, en perspectiva frente a dichos resultados, esto implica un nivel de pensamiento crítico que posibilita la discusión que ella genera, pero igualmente las fallas que se observan en lo anterior, la discusión se organiza en torno a los aspectos considerados fundamentales, los cuales se discuten con claridad, identificando de antemano cuáles son los que ocurren dicha discusión.

De este modo, primero se contrasta los resultados de una investigación que por sus características se asemeja al presente estudio, de tal modo que se dialoga con su autor como par escogido, señalando las similitudes pero igualmente las diferencias que existen entre los datos más importantes. Segundo, se evalúa la metodología usada para la investigación, se identifican las ventajas y desventajas de la misma, se plantea qué otras metodologías pueden utilizarse en el estudio que generen nuevos hallazgos, se verifica la hipótesis y se comentan las preguntas de investigación, en el caso de la hipótesis se revisa a la luz de los resultados de los investigativos considerados para ver

caso contrario encontrar las explicaciones, bien sea desde los antecedentes considerados o desde la teoría misma.

7.1.1 Contraste de resultados con un estudio previo escogido

Como se anotó, lo primero que se hace es contrastar los resultados de la didáctica con el estudio que en la misma dirección realiza Daniel del Valle Infante expresado en la tesis doctoral previamente referida y titulada: *“Artes marciales e interpretación: las bases del Sistema Mushin de formación y entrenamiento actoral”* realizada en la Universidad Complutense de Madrid, específicamente desde la Facultad de Filología, con quien, en parte y como par, ocurre dicha discusión.

En ese sentido, se puede verificar que en los resultados existen ciertas coincidencias con los hallados por del Valle Infante, pero igualmente aspectos en los cuales estas se distancian o se separan completamente. Un primer aspecto para referir está en el sentido de que el Sistema Mushin es un procedimiento que se encamina a la formación interpretativa como tal, mientras que la didáctica resultante, producto de esta investigación, se direcciona específicamente al trabajo corporal del estudiante de arte dramático, sin dejar de reconocer que lo que al final se persigue es que la aplicación de dicha didáctica influya positivamente en el nivel interpretativo de los

beneficiados, pero que en una primera instancia, dentro de la investigación, debe pasar por un proceso de este modo, en ambas no se trata sólo de contenidos provenientes de artes marciales, lo que se establece con la relación que se establece con lo que se interpreta, como en la de él, o espejo, como en esta.

Ya en lo concerniente a la manera de abordar los contenidos, y conscientes de que se trata de los habituales en un curso de artes marciales, se le da la importancia de empezar las sesiones con un momento de meditación, seguido de maneras variadas de abordar el posterior abordaje de las formas o *kyu*, donde se tratan importantes conceptos como los cambios de ritmo; y el trabajo de los términos procedimentales radica en que en sus sesiones de trabajo en tres tiempos, el primero a la instrucción marcial, otro a ejercicios de interpretación y el último a ejercicios de interpretación a partir de un principio concreto del propio sistema, como puede ser de algún tipo de improvisación, como se dice: “La primera hora de la clase se dedica al entrenamiento de artes marciales (...) La segunda se dedicaba a ejercicios de expresión corporal relacionados con un principio concreto

La última hora se dedicaba al trabajo interpretativo, bien a través de textos, bien a través de algún tipo de improvisación, siempre en relación con el principio trabajado en la segunda hora” (del Valle Infante, 2016:270). Mientras que las sesiones de trabajo de la didáctica se dedican en su totalidad o a la marcialidad o a la acrobacia en relación con esta y abarcan prácticamente la mitad de cada una de las cuatro (4) fases (dos (2) por semestre), la otra mitad de las fases se destina al trabajo de organización grupal y de creación individual y colectiva, que deriva en cuatro (4) apariciones frente a público.

Uno de los contrastes detectados es que mientras en la didáctica se puede encomendar a los estudiantes el desarrollo de un trabajo autónomo fuera de los tiempos determinados para la instrucción, para que de este modo se confronten con los contenidos sin la presencia del profesor, generando una consistente asimilación de dichos contenidos que subsiguientemente se ponen al servicio de la creación en sesiones dedicadas exclusivamente a ese tipo de trabajos, emprendiendo un camino de retorno hacia lo técnico y garantizando la conexión de dicha didáctica en estas dos direcciones. En el caso del Sistema Mushin dichas condiciones no se dan, ya que los estudiantes no cuentan con oportunidades de trabajar juntos fuera de las horas del taller, así lo deja entrever el propio del Valle Infante cuando hace alusión al trabajo sobre el texto: “Puesto que los alumnos no tenían demasiadas

oportunidades de trabajar juntos fuera de las horas del taller, prácticamente todos los textos trabajados en el taller se da respecto al uso de textos, pues en el caso del Valle Infante, en la didáctica se emplean textos que no es de manera libre sino bajo ciertos criterios, como el uso de imágenes que soportan los estados de ánimo y la dimensión que adquiere a través de la conexión expresamente al cuerpo.

Cabe anotar que en ambos casos el trabajo en grupo constituye en un elemento esencial para el aprendizaje de sentido, las metodologías se asemejan de tal manera que estas son acompañadas por el profesor como de los propios contenidos, lo que permite una oportuna aplicación de conceptos y un aprendizaje que encuentran la conexión de lo técnico con lo práctico. Lo observado posibilita un interés en el aprendizaje sobre el carácter, la experiencia y las debilidades de los estudiantes.

Otra de las diferencias radica en la muestra, en el caso de del Valle Infante se trata de un grupo heterogéneo de estudiantes, con distintos niveles de grados de experiencia, igualmente permeable al aprendizaje por el solo hecho de estar interesadas en el

otras tantas a través de redes sociales, lo que le implica el diseño de estrategias motivacionales extras respecto del arte marcial usado, por otro lado dicha intervención la realiza durante seis (6) meses. En esta, el caso está conformado por estudiantes que inician de manera formal el estudio de una licenciatura asociada al Arte Dramático, todos ellos pertenecientes a una misma cohorte. Cabe decir que, para el caso, la intervención dura dos periodos académicos consecutivos, lo que equivale a un (1) año, condición que permite por un lado que el grupo no ostente conocimientos escénicos previos que condicionen su desempeño y por el otro, un seguimiento más a fondo y detallado de todos y cada uno de los estudiantes implicados en la intervención, determinando el desarrollo de un número mayor de contenidos y en consecuencia de evidencias respecto a dicho proceso.

Esas evidencias se resumen en cuatro (4) apariciones frente a público, aludidas previamente, en la primera deben confrontarse con aspectos meramente técnicos, lo que implica la organización, por parte de ellos, de los contenidos desarrollados hasta ese momento; la segunda está destinada al trabajo sobre partituras de movimiento, tanto individual como en parejas y grupal, exaltando la importancia del trabajo de relación con el o con los partenaires; en la tercera se hace un compendio de los contenidos técnicos abarcados durante todo el proceso de instrucción; y la última, dedicada a la construcción de estructuras escénicas en relación al combate escénico y al *gag*, ejercicios

superlativos en la formación de ellos que a través de estos se desarrolla el s en una interacción física que exige un congruente aplicación de la técnica. En en que dichas apariciones ante público un trabajo de espectáculo, ya que d carácter pedagógico de dichos ejercicios

En lo que tiene que ver con el t Valle Infante destaca que a lo largo de intervención práctica, pasaron por el es (16) estudiantes y que algunos (no pr abandonarlo antes de su finalización personales, ocurrencia coincidente ya con catorce (14) estudiantes y poster del proceso, dos (2) de ellas abandon

7.1.2 Evaluación del método

Lo primero que hay que mencion del estudio de caso como metodolo investigación, es que hizo posible e el marco teórico construido, y la prác la intervención. De este modo, y con destacados reformadores pertenec las Vanguardias Teatrales Europeas c

se hace evidente la importancia que representa el rescate del cuerpo como vehículo de expresión y comunicación para el arte de la representación y en ese sentido la dimensión que adquiere el entrenamiento físico del actor, justificando la incorporación de sistemas marciales en dicho entrenamiento, gracias a la marcada influencia que muchos de ellos reciben de Oriente.

Igualmente, fomenta el desarrollo de un juicio crítico por parte de los estudiantes, juicio que está fundamentado en causas históricas de peso y determinantes para la evolución del arte de la escena. Considerando que en dicho marco teórico los enfoques y contextos de los referentes considerados son diversos, hay que decir que esta nueva investigación se caracteriza por presentar autonomía didáctica respecto a ellos. Por otro lado, se potencia la enseñanza de los contenidos destinados a dicha didáctica de una manera activa ya que viabiliza que no pugnen entre sí aspectos técnicos, teóricos y metodológicos, por el contrario, coexisten en consonancia y hacia un mismo fin.

Para ampliar el panorama a futuro, se sugiere el uso de otras metodologías de investigación que se adapten a este tipo de intervenciones, como una de diseño etnográfico donde el investigador se interne con el grupo para adquirir más información y conocimiento en aras de una comprensión exhaustiva y de una descripción más densa y de este modo tener un mayor alcance y una mejor interpretación de esa realidad. “Es importante aclarar del alcance de la etnografía que más que

describir, permite reflexionar constantemente sobre la realidad, asignando significaciones a lo que se hace, desarrollando aproximaciones teóricas que se van construyendo continuamente, hasta llegar a construir una teoría que sin anteponer el sistema de valores de la cultura a la reconstrucción teórica” (Romero, 2018:384). Este tipo de metodología permiten entender la perspectiva de los estudiantes como sujetos de sus propias prácticas, ya que el investigador se acerca de manera más cotidiana y profunda a su realidad logrando de esta manera dar explicaciones individuales y de grupo de forma más asertiva, involucrando sus sentimientos, sus actitudes y sus valores.

O también, la investigación acción participativa es un procedimiento metodológico aceptado en la literatura, el nombre lo indica, como sujetos participantes al lado del investigador, creando condiciones que son capaces de someter a prueba sus prácticas y sus teorías. “En América Latina, se han hecho importantes aportes a partir de la investigación en educación y la Educación Popular. Uno de los protagonistas de esta investigación es el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1925-2008) y el brasileño Paulo Freire (1921-1997) (2018:384), este tipo de investigación se caracteriza por la recopilación y el análisis de juicios

reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre, aspectos que la caracterizan; pero quizá lo más importante: desarrolla un mayor enfoque de pertenencia durante el proceso de investigación, aspecto de por sí deficiente en este grupo etario.

7.1.3 Verificación de la hipótesis y preguntas de investigación

De acuerdo con los resultados obtenidos respecto a la hipótesis planteada, la cual se presenta en los siguientes términos:

La hibridación de artes marciales orientales como el *taichí*, el *judo* y el *aikido*, expresada en una manera ordenada y sistemática de *training* corporal para artistas escénicos, posibilita a través de una dinámica de enseñanza-aprendizaje, el abordaje de aspectos particulares encaminados a la formación profesional en arte dramático.

De este modo, la descripción y el registro de lo sucedido permite, a más del hallazgo de otro tipo de acontecimientos, la comprobación de dicha hipótesis, en ese sentido, se encuentra una correspondencia entre los contenidos provenientes del *taichí*, del *judo* y del *aikido* propuestos en la didáctica y las habilidades corporales adquiridas, en un principio, para la construcción de partituras corporales abstractas y el posterior empleo del concepto para generar partituras que se relacionaron con temas concretos, para el caso, el combate escénico y el gag.

Dicha descripción da cuenta de lo que sucedió y de la manera cómo se preparó a los estudiantes en los aspectos técnicos relacionados con las artes marciales, los cuales se implementaron incluyendo un *training* corporal y que tiene que ver con lo físico, y luego con los aspectos referidos a la composición escénica, como los tipos de relación establecidas para tal fin (entre el observador), lo que concierne con lo biológico.

De esta manera, lo técnico garantiza un amplio diapasón de posibilidades corporales y el uso de recursos tangibles al momento de la práctica, una garantía respecto a la seguridad corporal y física y psíquica del estudiante. Los contenidos del *training* escénico proporcionaron elementos para comprender la estructura de lo que es un gag. Como se puede verificar, para la comprobación de la hipótesis fue considerado de forma integral lo biológico.

En relación con las preguntas que guiaron la investigación, la primera de ellas se refiere a la forma en que se pueden emplear los contenidos de *training* como recurso de *training* bio-psico-físico para el estudiante de Arte Dramático, hay una correspondencia en la respuesta en la misma comprobación de la hipótesis.

La segunda, que inquiere por el método de *training* como instrumento de análisis y de intervención,

la investigación, se resuelve a través de tres modelos existentes. El primero es el aprendizaje significativo del que habla Ausubel, proceso en el que los estudiantes establecen relaciones con el conocimiento que previamente traían, generando uno nuevo que adquiere sentido único a partir de sus historias personales y la mejor explicación a la construcción del conocimiento. El segundo, el aprendizaje motor propuesto por Gentile, donde se establece dos estadios para el proceso de aprendizaje, el primero básico y común a toda función motora y el segundo el específico para cada actividad, como resultado los estudiantes desarrollan factores especializados que tienen que ver con la manipulación de objetos escénicos y con el propio desplazamiento en el espacio. Y el tercero y último, el que caracteriza las artes marciales y donde es importante que el estudiante aprenda y practique las técnicas, formas o katas de base de acuerdo con el modelo ortodoxo validado por cada escuela, dándole relevancia al aprendizaje de esas bases. Sustentado en esos tres modelos referidos, el modelo resultante permite, por un lado, enmarcar a los estudiantes de arte dramático en un contexto que abarca el aprendizaje de habilidades motrices, sujeto de análisis, y por el otro, se realiza una extrapolación cognitiva y emocional como aspecto transversal al momento de efectuar una aplicación escénica, dando de ese modo respuesta a lo inquirido.

La tercera que hace referencia a cómo delimitar contenidos provenientes del *taichí*, del *judo* y del *aikido*, como parte integral

de la didáctica, en ella se proponen como actividades tanto exactas, estableciendo una relación entre ellos, los cuales deben ser adecuados para los estudiantes de acuerdo con sus particularidades, que después de un tiempo de vivencia se les permite de crear su propio *training*. Todos los modelos tienen un sustento teórico y conceptual, explicando por qué de su inclusión.

Y la última, la cual averigua acerca de la didáctica resultante en el comportamiento del estudiante de arte dramático, obtuvo como resultado su propio *training* el cual aborda por igual aspectos mentales, espirituales y de vida, reuniendo un aspecto biopsicofísico. Esto suscitó una curiosidad por parte de los estudiantes implicados, quienes ponderaron la importancia que el cuerpo-espíritu como elemento central en la escena, de este modo el concepto se hace presente de manera reiterativa, por lo que la necesidad holística como un fenómeno

7.2 Conclusiones

Esta tesis doctoral es el resultado de las posibilidades que ofrecen artes mar

taichí, el *judo* y el *aikido* a la formación corporal del estudiante de arte dramático de manera particular, pero igualmente a la formación general del actor de este tiempo. Con el fin de facilitar la lectura de las conclusiones y comprender mejor el objeto de estudio de esta investigación, estas se presentan en apartes derivadas del planteamiento del problema, del marco teórico, de la metodología de investigación y de la didáctica.

7.2.1 Derivadas del planteamiento del problema

En el contexto de la investigación el planteamiento del problema parte del cuestionamiento a un modo de enseñanza que, por ceñirse a normas y principios demasiado ortodoxos, empieza a dar señales de agotamiento, en ese sentido es evidente que dicho modo ya no se adapta a la realidad de los jóvenes de la actual generación, no precisamente por los contenidos tratados, los cuales continúan siendo pertinentes, el cuestionamiento gira en torno a la forma de enseñanza que los acompaña.

La investigación busca mediante la propuesta de una didáctica de enseñanza-aprendizaje basada en tres artes marciales orientales como lo son: el *taichí*, el *judo* y el *aikido*, actualizar la manera como abordar esa dinámica relación en adelante.

Por lo anterior, en la problemática de este estudio se plantea la necesidad del diseño de una didáctica que usa como insumo

las artes marciales específicamente a las exigencias de la formación corporal del actor dramático de este tiempo.

7.2.2 Derivadas del marco teórico

Después de revisar los principales aportes de la investigación de documentar a partir de la literatura de consultar investigaciones y antecedentes previos, los cuales sustentan esta investigación se concluye lo siguiente:

Es incuestionable que la génesis del teatro moderno se invariablemente al movimiento, a la música y a la danza, este acontecimiento presente se constituye en el tema nuclear de la investigación y a donde se dirigen los resultados que se obtienen.

A principios del siglo XX y con el surgimiento del teatro psicológico, donde el cuerpo del actor se convierte en cualquier proceso, surgen corrientes que otorgan al cuerpo su protagonismo, lo que propicia un nuevo valor para el arte de la escena, llamando la atención al movimiento del cuerpo del actor como un elemento alcanzando significado propio y autónomo.

Un buen número de creadores en el teatro del siglo XX se dan a la tarea de rescatar

referencia el teatro de esencia ritual y mítica de los orígenes y formas de teatro antiguas como la *commedia dell'arte*, el circo y el teatro tradicional oriental.

Las manifestaciones escénicas orientales identificadas por exhibir niveles estéticos depurados, mediante componentes corporales de considerable exaltación, ejercen una fuerte influencia sobre occidente, atravesando la teoría y la práctica de muchos de los más representativos creadores y teóricos escénicos pertenecientes principalmente a las Vanguardias Teatrales Europeas del siglo XX. Aunque en muchas ocasiones dicha incidencia hace parte solo de lo circunstancial o de lo anecdótico, la relación entre ellos forja vínculos que potencian el interés y la necesidad de acercamiento a esa exótica forma de hacer teatro, generando una amplia red de influencias y ayudando a acrecentar en cierto sentido el interés por esta milenaria cultura en relación con lo escénico.

Con el fin de nutrirse de sistemas de interpretación codificados para el actor, la influencia en muchos de los reformadores del movimiento aludido es permeada por una tendencia orientalista, tendencia que por mera consecuencia de orden cultural abarca las artes marciales como disciplinas aplicables.

Entre las manifestaciones escénicas orientales más representativas se encuentran: la *Ópera China*, el *Kathakali* y la danza *Odissi* de la India, las *Danzas Balinesas*, el teatro *Noh*

japonés y otras de sus expresiones clásicas como el teatro *Kabuki*. El interés en el teatro tradicional japonés pone al descubierto una amplia gama de técnicas arraigadas en esa misma tradición teatral, como las artes marciales, garantizando una estrecha relación con el entrenamiento corporal.

La transmisión desde una manifestación escénica de teatro oriental y la ausencia de ella en el teatro occidental, uno de los aspectos antagónicos que caracterizan a estas culturas, es por eso por lo que referirse directamente al teatro clásico oriental, con algunas excepciones, al teatro occidental.

Amparado en la particularidad de los sistemas de sus códigos son los rieles por donde transcurre el compromiso con lo físico está implícito en la metodología y es lo que lo guía en su rutina de ensayo y metodología para la consecución de un *training* está claramente determinado y respeta sin dualismo alguno.

Un aspecto determinante que surge de las investigaciones realizadas por los teóricos del siglo XX y que dan como resultado la definición de sistemas de enseñanza-aprendizaje de teatro es el escollo de la relación cuerpo-mente

Aunque Stanislavski fue el primero en plantear el entrenamiento corporal del actor como un trabajo metódico y ordenado en cuanto a contenidos y diseño, según Nicola Savarese, la palabra *training* referida a lo escénico es un término que aparece entrado el siglo XX, a partir de una noción vinculada explícitamente al trabajo de preparación del actor enunciada originalmente por Grotowski y su laboratorio de Wroclaw en los años sesenta.

Dicho entrenamiento debe vincular e interrelacionar tanto lo físico del actor en todos los aspectos, su capacidad expresiva, sus emociones y sensaciones, y además entender el contexto sociocultural en el que se circunscribe, en ese sentido es una vía equivocada pretender entrenar lo físico desconectado de lo demás.

El trabajo corporal del actor de este tiempo se propone a través de un riguroso *training* físico, fundamentado en disciplinas corporales aplicables a esa preparación, no para que el actor se convierta en un exponente de este tipo de disciplinas, sino para que pueda desarrollar un lenguaje técnico y expresivo que le posibilite soportar el acto creativo. En ese sentido, entre un abanico muy amplio de disciplinas corporales, y ocupando un lugar destacado, se encuentran las artes marciales.

Las artes marciales orientales se sitúan en el contexto de la sabiduría milenaria del continente asiático. La teoría y la práctica que sustenta sus dinámicas hacen parte de aspectos

muy antiguos que obedecen a un tipo particular, paradójicamente desdeñado en el mismo Oriente. Hay que llamar la atención sobre la fragilidad latente en que las artes marciales existen en su propio entorno.

Pese a las circunstancias de la globalización, es innegable que las artes marciales están estrechamente vinculadas a un entorno cultural que respalda como vía de conocimiento corporal y espiritual. Lo que valida el hecho de que este contexto de ese saber milenario. En el caso de las manifestaciones escénicas tradicionales, las artes marciales se encuentran vinculadas y/o relacionadas en ocasiones de manera directa, el más claro ejemplo es la Opera China donde se integran y forman parte del lenguaje escénico, tanto en la preparación corporal como en el lenguaje de representación. En otras, como en las teatrales clásicas japonesas (*nô*, *kyôgen*), la aplicación se manifiesta de forma indirecta.

En el Lejano Oriente, junto a las artes marciales, la caligrafía y la escultura, son artes que tienen un vínculo entre el hombre y el cosmos; más allá de lo físico o estético son formas de mirar la vida y se valora no solo la belleza visual y la habilidad del artista, sino también el nivel de armonía.

además, que su relación con el arte corresponda a esa dinámica ininterrumpida que propone el universo.

Desde el siglo pasado, las artes marciales han sido adoptadas en Occidente como técnicas de entrenamiento y preparación corporal para el actor, lo que implica necesariamente la adaptación y reinterpretación de ellas al modo de mirar occidental. El solo hecho de encontrarse en otro contexto hace que se generen cambios significativos y más aún si han de estar al servicio del trabajo corporal del actor de manera puntual. Con el empleo de las artes marciales en el ámbito de lo escénico ocurre un fenómeno particular, en la mayoría de los casos, dicho empleo conduce a prácticas superficiales que, aunque generan un conocimiento técnico sólido, desestimulan la comprensión de ellas a profundidad.

Concebido el arte dramático como una actividad artística profesionalizante que no se puede desligar del trabajo corporal, y luego de rastrear la existencia de propuestas que hacen alusión a didácticas específicas destinadas al entrenamiento corporal del estudiante de arte dramático a través de las artes marciales, tanto en Colombia como en el resto del mundo, se puede asegurar que son contados los documentos con el rigor y la relevancia académica e investigativa que referencian este tipo de estudio e igualmente las metodologías específicas que se usan en ese sentido.

7.2.3 Derivadas de la metodología

El marco metodológico de esta investigación se fundamenta en una estructura sistémica que responde a la función del problema, esto posibilita una metodología que inicia con la intervención al grupo, luego el diagnóstico, fin, la posterior recolección y ordenación de datos, el respectivo análisis e interpretación y la validación de los resultados obtenidos.

La metodología escogida, la cual es de tipo cualitativa, posibilita reivindicar la realidad personal y social que hacen parte de la intervención, lo que permite verlos de ellos como campo de conocimiento y acción, como escenario básico de investigación que permite la posibilidad de interacción y la diversidad de contextos personales y sociales. Dentro del tipo de investigación seleccionado, que corresponde a un tipo de investigación a la vez investigarlos en su contexto y validarlos por un número de evidencias, lo que valió para la explicación del fenómeno estudiado.

Las tres (3) unidades de análisis que conforman el marco de la investigación, corresponden a: el Teatro, a las Artes Marciales y a la Didáctica. Las cuatro (4) categorías de análisis: el Bases Teóricas, lo Metodológico. Las tres (3) primeras

“biopsicofísico”, la cual es transversal a toda la investigación y quizá el aporte conceptual más importante de esta en lo que se refiere a lo escénico como tal. En ese sentido, hay que recordar que es común que en el universo teatral se haga referencia a lo “psicofísico” y no a lo “biopsicofísico”, de hecho, el primero que hace referencia a la psicofísica del actor es Stanislavski. La novedad corre por cuenta de lo bio, concepto acuñado con posterioridad por Grotowski y que en el estudio se refiere a la calidad de la presencia escénica expresada en la conexión del actor consigo mismo, con su partenaire de escena, con el espacio de representación y con el observador, complementando lo psicofísico.

La utilización de las categorías de análisis resultantes posibilita definir límites y alcances en la investigación, empleándolas además como estrategia para precisamente analizar el fenómeno estudiado y someter la realidad a conceptos comprensibles dentro de la investigación. En el mismo sentido, el análisis, que fue de corte temático, se realiza teniendo en cuenta palabras y conceptos con cierto tipo de sentido que compartan un conjunto común de principios, procediendo a la identificación de ejes centrales en relación con esas categorías temáticas principales. Por medio de las categorías de análisis se pudo responder por un lado a las preguntas enunciadas y por el otro al problema práctico en el marco de la investigación.

Para el análisis del efecto que genera la didáctica en los

estudiantes, en el cual se reafirma el carácter cualitativo, se logra integrar los diferentes aspectos en lo biopsicofísico y metodológico, los cuales se mencionó contienen las categorías de análisis, lo que posibilita entender los cambios en el tiempo de estudio y práctica. La participación de ellos permite además comparar los resultados.

Respecto a los instrumentos utilizados para el análisis de información se privilegia el uso de cuestionarios con el fin de realizar triangulación y garantizar la confiabilidad de los resultados. Particularmente el cuestionario se constituye en un instrumento válido en las circunstancias que, aunque pudieron ser de carácter directa, se constatan de manera indirecta. De él, se detectan aspectos subjetivos que se estandarizaron durante el análisis.

Respecto a la evaluación física se utilizaron instrumentos cuantitativos que permiten entregar datos objetivos para la evaluación que se hizo de cada uno de los aspectos. Esto da paso al análisis del efecto de la didáctica en lo físico. Sin embargo, estos datos permiten avanzar al momento de analizar la relación entre el aspecto físico y el aspecto físico, ya que en lo que se refiere a los aspectos emocionales y psicológicos, solo se pudo observar

métodos cualitativos, aspecto a tener en cuenta en futuras investigaciones.

7.2.4 Derivadas de la didáctica

Para incidir en la formación personal y profesional de los jóvenes estudiantes que ingresan hoy día a la Licenciatura en Arte Dramático, la reflexión que guía la búsqueda de una didáctica propia gira en torno al tipo de conocimiento y la forma de enseñar que hay que implementar y, además, sobre el tipo de contenidos destinados a su instrucción.

Dada la naturaleza de lo escénico y por aproximación con su perspectiva en relación con la investigación, los referentes teóricos considerados para la propuesta de un modelo didáctico propio son tres (3). El primero, El Aprendizaje Significativo contenido en El Constructivismo, entendido como ese proceso de construcción individual y personal del conocimiento que se vincula con lo colectivo del que habla Ausubel. El segundo, El Modelo de Aprendizaje Motor de Gentile. Y el tercero, la didáctica propia y distintiva que se emplea en las artes marciales en general. En ese sentido, mientras en el constructivismo el conocimiento esta por construir y en el modelo de aprendizaje motor por descubrir, en las artes marciales este se encuentra validado por la tradición, en cabeza del maestro o *Sensei*.

El aprendizaje significativo el cual se enmarca en el

constructivismo se explica desde el mismo punto de vista que guio desde un inicio la investigación que soporta este documento que la soporta. En el modelo de aprendizaje motor de Gentile la didáctica propone un aprendizaje en una experiencia corporal que conlleva a un aprendizaje motor específico, orientado hacia un aprendizaje que es factible de ser usado por cualquier estudiante como sujeto beneficiado. El modelo que se propone para las artes marciales está justificado en los contenidos a implementar y por la forma de enseñar dichos contenidos.

Desde la perspectiva del aprendizaje significativo hace imperioso conectar la nueva perspectiva de conocimiento que traen los estudiantes con la experiencia que suma y que conlleva a que signifique un aprendizaje que le interese por el sentido personal e individual que genera una motivación agregada que permite establecer coherencia respecto a la finalidad del aprendizaje sabiendo de que su efecto se va a producir.

Del aprendizaje motor, la didáctica propone un aprendizaje en los dos estadios que en ella se propone, el primero tiene que ver con la comprensión del movimiento y el desarrollo de estrategias de movimiento que se relaciona a la interpretación de las características del movimiento que inciden en la organización del movimiento.

fijación y diversificación de la respuesta motriz, donde el objetivo se orienta hacia la redefinición del mismo objetivo, esto incluye el desarrollo de la capacidad de adaptación del movimiento a los cambios en la tarea y al entorno. El aprendizaje ocurre de manera ordenada y directa, proponiendo a los estudiantes una retroalimentación adicional que crea las condiciones ambientales para el aprendizaje.

El aprendizaje motor permite que el estudiante participe en la construcción de sus acciones, partiendo de sus conocimientos y habilidades y de sus propias estrategias y patrones motores básicos. El papel docente gira en torno a facilitar y mediar en aras de que los estudiantes consigan autorregular sus movimientos proponiéndoles diferentes escenarios que beneficien sus capacidades motrices.

Las artes marciales proponen un modelo que, por su origen y dinámica, posee unas características particulares que se tornan generales independientemente del tipo de arte marcial que se enseña. En ellas se establece una relación que implica, por un lado, un rol de instrucción, y por el otro, uno de recepción de ese conocimiento, enmarcado en una relación Maestro/ Discípulo (*Deshi/Sensei* en japonés, *Dizi/Shifu* en chino). La didáctica tiene en cuenta y le da importancia al aprendizaje de las bases, situándolas como la estructura dinámica de los movimientos que cada una de las artes marciales aporta.

Tres experiencias puntuales que usan respectivamente el

taichí, el *judo* y el *aikido* en procesos de aprendizaje en el ámbito de lo escénico, sirven de ejemplo para la hora de delimitar los contenidos para el aprendizaje de la investigación. Daniel Mróz, quien aborda el aprendizaje a través del *taichí*, centrando su interés en la estructura y en el uso eficiente del cuerpo humano, la mecánica, y regido siempre por las leyes de la física. Mileney Ching, quien propone el *judo* como generador de lo que ella denomina "Preescénico", aplicando recursos propios del arte marcial en procesos escénicos. Y, por último, propone algunas comparaciones entre el aprendizaje y la didáctica en la actuación, señalando un entorno didáctico que se utiliza en un contexto que sea más adecuado para el aprendizaje que el de la Universidad.

La didáctica no pretende reemplazar el aprendizaje de la formación actoral, se plantea como un apoyo a lo que el estudiante debe realizar en su interpretación, como en el aprestamiento del actor.

La investigación da cuenta de un modelo de aprendizaje basada en el *taichí*, el *judo* y el *aikido* de origen oriental, como recurso de trabajo para la formación de estudiantes de arte dramático, además de un modelo resultante, llamado "Preescénico".

contenidos provenientes de las artes marciales implicadas y la interpretación del efecto que produjo la aplicación de contenidos iniciales usados en el trabajo de intervención en el estudio de caso.

La didáctica resultante es producto de una discusión reflexiva con pares expertos, y del análisis del efecto producido en la población de estudio. Como todo resultado de investigación, es apenas un punto de partida, un producto sin terminar que admite futuros ajustes y que se va a nutrir de las experiencias que cause su puesta en marcha, no solo de la manera como aquí se presenta, ya que es factible adaptaciones tanto de tiempo como de circunstancias.

Para construir el modelo conceptual en el que se soporta la investigación, se consideran elementos que juegan un papel importante en el proceso de enseñanza/aprendizaje y que tienen que ver con las actividades cognitivas y motoras particulares de los estudiantes de arte dramático, otorgándole protagonismo al desarrollo de competencias que abarcan estos dos grandes componentes. Las competencias se exploran de forma directa, cualitativa y contextualizada en relación con los conocimientos previos del estudiante, diseñando dinámicas que se prueban en diferentes situaciones, para de este modo estimular el aprendizaje.

La intervención contempla la implementación de procedimientos exploratorios que incluyen: valoraciones

de habilidades motoras básicas y observaciones y análisis de situaciones sobre conocimientos y habilidades por constatación más allá de la simple físicas; el empleo de una enseñanza no impositiva; la propuesta de ejercicios de manera substancial y no arbitraria con los estudiantes,

Y, por último, un aspecto importante en el análisis es la relación imparitaria “humano-artista”, identificada por los autores de desligar de la didáctica, en ese sentido que esta atraviesa toda la propuesta de ella desde un inicio, desarrollándose a lo largo de transcurrir de la intervención y entendiendo que existe separación alguna.

7.3 Escollos

Aunque a nivel institucional en general se promueven a este tipo de iniciativas, facilitando las condiciones de tiempo y lugar, irónicamente la principal dificultad relacionada con el ambiente académico es en el lugar la investigación, situación que genera temor que genera cambios de paradigma

del tiempo y que reflejan apego por lo conocido y rutinario y a una propensión a funcionar a partir del ego. Pensar un nuevo modelo didáctico implica prestar toda la atención, por un lado, a no reproducir lo que hasta ahora se ha hecho y considerado en la investigación como agotado, y por el otro, abordar, en términos particulares, problemas educativos actuales ligados a la enseñanza artística escénica. Esto incluye indiscutiblemente abandonar terrenos cómodos e iniciar una vía que conduzca a un verdadero cambio.

Por otro lado, debido a la prolongada crisis de financiación de la educación pública colombiana y a la represión por parte de los estamentos de seguridad del estado hacia los movimientos estudiantiles del país, un escollo que puso en peligro la investigación está relacionado con el paro nacional universitario del segundo semestre de 2018, año en el que empieza la intervención al grupo seleccionado. Dicho paro consistió en una serie de protestas y movilizaciones liderada por estudiantes de las 32 universidades públicas del país, a las que se unieron, en una situación sin precedentes, las universidades privadas, profesores y padres de familia. Esta situación ocasiona el cierre de los espacios destinados a la docencia, interrumpiendo el encuentro con los estudiantes y por ende la investigación; en una decisión consensada con los estudiantes, a pesar del paro y su respaldo pleno, se recurre a trasladar los encuentros y actividades a un espacio destinado para la enseñanza de artes

marciales (*Dojo*), lo que en un principio favorece las condiciones para el desarrollo de la investigación, de esta manera ya que dicho espacio, tanto en términos de condiciones logísticas de protección (espacio con alfombra acolchonada o *tatami*) posibilita una mayor comprensión del sentido de las artes marciales tanto en términos de técnicas y la posterior comparación con el entorno del ambiente universitario con el de un espacio tradicional.

Otra de las situaciones que se presentaron fue la deserción de dos estudiantes que inicialmente formaban parte del grupo, pese a que se establece como una de las líneas de investigación, se inicia seguimiento de la situación, el tiempo dedicado a las particularidades de cada una de ellas no es suficiente para la situación. En ese sentido, hay que considerar que el estudio está fundamentada y tiene como eje central el análisis de la situación y abarca todos los aspectos de sus vidas, tanto de los dos estudiantes en mención abandonados como de los que sin haber hecho el debido seguimiento (debido a las averiguaciones), cuestiona de nuevo la metodología donde tiene lugar la intervención, ante la falta de adeudo respecto a ellas dos.

Por otro lado, y en relación con el estudio de caso como metodología de investigación, se puede decir que este estudio se realiza con un pequeño grupo (para el caso de

dificulta referir los resultados como una regla general, ya sea por condiciones culturales, sociales o económicas. En ese sentido, cada estudio de caso evidencia particularidades que son difíciles de replicar, no obstante, el uso de la didáctica y su aplicación en espacios y tiempos diversos permiten a posteriori tener claridad al respecto.

Para finalizar, se hace necesario poner sobre la mesa algunos aspectos de gran importancia referente a los contenidos estimados, relacionados con el desafío experimental utilizado en el estudio, para ejemplificar, en el diseño implementado no hay certeza de que los estudiantes logren distinguir y diferenciar los contenidos de una u otra de las artes marciales empleadas en la intervención, de tal modo que se distorsiona su sentido original, ya que cada arte marcial aporta a la didáctica su particularidad, ese es un aspecto para evaluar más adelante.

7.4 Prospectiva del estudio

Tomando como referencias el análisis e interpretación de los datos, y las conclusiones del estudio de caso, las posibles miradas hacia adelante consideradas son:

En un futuro cercano, validar la didáctica resultante, para contrastar o comprobar los hallazgos realizados en esta investigación.

Poner a prueba nuevas aplicaciones escénicas derivadas

de los contenidos desarrollados en la investigación, que se amplíe el diapasón de ese tipo de contenidos.

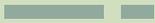
Comprobar si la didáctica esbozada puede ser aplicada a otro tipo de conglomerado étnico y cultural, en las circunstancias esgrimidas en el estudio, de tal manera a la consolidación de una perspectiva de la educación artística.

Proponer un diseño estratégico de contenidos en el área de cuerpo y movimiento para las artes marciales, que el mundo puedan hacer uso de estas estrategias, hallazgos y ayudar a seguir rediseñando los contenidos de las necesidades de cada contexto.

Documentar distintas experiencias de aplicación del cuerpo corporal del artista escénico que contribuya a desarrollar competencias genéricas y específicas en la educación universitaria en lo referente al cuerpo y movimiento, con el fin, de favorecer la cimentación de una perspectiva que puedan ser utilizadas por los docentes.

Diseñar, investigar y documentar estrategias de aplicación mancomunadas al trabajo corporal del artista escénico y artes marciales como solución de posibles problemas que los estudiantes puedan enfrentar en el mundo, para apoyar el desarrollo de capacidades en el ámbito escénico, de tal forma que estos tengan una perspectiva en donde aprender a solucionar problemas.

Promover el uso de otras metodologías de investigación que se adapten a este tipo de intervenciones, esto permitirá el acopio de más información, mayor alcance y mejor interpretación de esa realidad, además entender de mejor manera la perspectiva de los estudiantes como interlocutores activos fomentando en ellos la autocrítica y la capacidad de someter a prueba sus propias prácticas, sus ideas y sus teorías.



ANEXO

DOCUMENTOS

ANEXO 1- ENCUESTA PILOTO

Edad ___ Genero _____

1. ¿Tiene o ha tenido algún entrenamiento o actividad corporal previa?

Si ___ No ___

Si la respuesta es afirmativa, ¿de qué tipo y cuál? (ejemplo: deportiva, artística, recreativa) _____

2. Partiendo de su conocimiento actual, ¿Qué importancia le da al trabajo corporal en la formación como actor o actriz?

Ninguna ___ Poca ___ Mucha ___

¿Por qué? _____

3. ¿Conoce sistemas o metodologías específicas que hagan referencia al entrenamiento corporal del actor?

Si ___ No ___

Si la respuesta es afirmativa ¿Cuál o cuáles? _____

4. ¿Con los conocimientos que usted tiene sobre el trabajo corporal, estaría en capacidad de diseñar un entrenamiento personal como apoyo a lo actoral?

Si ___ No ___

5. Independiente de la respuesta anterior, ¿cómo aborda usted los aspectos relevantes de ese entrenamiento?

6. ¿Cómo aborda en su vida personal el aspecto físico, mental (psicológico) y espiritual?

7. ¿Qué importancia les da a esos aspectos como actor o actriz?

Ninguna ___ Poca ___ Mucha ___

¿Por qué? _____

8. ¿Ha practica algún arte marcial?

Si ___ No ___

Si la respuesta es afirmativa, ¿Cuál o cuáles? _____

9. ¿Asocia la práctica de artes marciales con el trabajo corporal del actor o actriz?

Para nada ___ En algo ___

¿Por qué? _____

ANEXO 2 - ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ identificado/a con _____ # _____ de _____, acepto participar voluntaria y anónimamente en el Proyecto de Investigación: TAICHÍ, JUDO Y AIKIDO, ARTES MARCIALES PARA LA FORMACIÓN CORPORAL DEL ESTUDIANTE DE ARTE DRAMÁTICO. RECURSO DIDÁCTICO Y EXPRESIVO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, dirigido por el Docente e Investigador Sr. Armando Collazos Vidal, estudiante del Doctorado en Historia y Arte, dictado por la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada-España, en convenio con la Universidad del Valle, Cali-Colombia.

En ese sentido declaro:

Haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. Con relación a ello, acepto responder a entrevistas y cuestionarios, participar en registros visuales, valoraciones físicas y en actividades corporales relacionadas con la investigación.

Haber sido informado/a que es necesario seguir los protocolos establecidos para la investigación en el sentido de cumplir estrictamente las directrices metodológicas para minimizar riesgos que puedan afectar mi salud física o mental, que mi

participación es voluntaria y que puedo dejar de participar en cualquier momento o recibir sanción alguna.

Saber que la información entregada es **anónima**. Entiendo que la información es del investigador y su equipo y que no se divulgarán las respuestas y opiniones de cada participante. La información que se obtenga será guardada de manera responsable y será utilizada solo para fines académicos. Este documento se firma en dos ejemplares, uno en el poder de cada una de las partes.

Nombre Participante

Fecha

Nombre acudiente y parentesco
(en caso de ser menor de edad)

Fecha

Nombre acudiente Responsable

Fecha

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación, podrá contactar al Sr. Armando Collazos Vidal al celular 3154119376, correo electrónico armando.collazos@correounivalle.edu.co

ANEXO 3 - FORMATO VALORACIÓN FISIOTERAPEUTICA

VALORACIÓN POSTURAL

| Alteración postural | Población | Porcentaje | Total |
|-------------------------------|-----------|------------|-------|
| Desplazamiento cabeza | | | |
| Inclinación cabeza | | | |
| Rotación cabeza | | | |
| Elevación hombros | | | |
| Rotación hombros | | | |
| Escapulas aladas | | | |
| Alteración curvas columna | | | |
| Alteración pelvis | | | |
| Rotación fémures | | | |
| Hiperextensión | | | |
| Rotación patelas | | | |
| Alteración posición pies | | | |
| Alteración centro de gravedad | | | |

ANTECEDENTES MÉDICOS Y TRAUMÁTICOS

| Antecedente medico | Población | Antecedentes traumáticos | P |
|-----------------------|-----------|--------------------------|---|
| Alteración visual | | | |
| Hernia | | | |
| Asma | | | |
| Condromalacia patelar | | | |
| Dengue | | | |
| Adenoides | | | |
| Calculo renal | | | |
| Hipoglicemia | | | |

ANTECEDENTES FAMILIARES

| Antecedentes familiares | Población |
|-------------------------|-----------|
| IAM | |
| Diabetes | |
| CA | |
| HTA | |
| Psiquiátricos | |
| Hernias | |

| | | | |
|------------------|--|--|--|
| Enfermedad renal | | | |
| Tiroides | | | |

TEST POSTURALES

| Test postural | Porcentaje positivos |
|---------------|----------------------|
| Toe touch | |
| Fukuda | |
| Mandibular | |

FUERZA MUSCULAR

| Activación de la faja abdominal | |
|---|-----------|
| Uso de los abdominales en la espiración | Población |
| Si | |
| No | |

ANEXO 4 - PRIMERA ENCUESTA

Edad ____ Género _____

10. ¿Tiene o ha tenido algún entrenamiento previo?

Si ____ No ____

Si la respuesta es afirmativa, ¿de qué tipo (deportiva, artística, recreativa) _____

11. Partiendo de su conocimiento actual ¿cómo se relaciona el trabajo corporal en la formación de un actor?

Ninguna ____ Poca ____ Mucho ____

¿Por qué? _____

12. ¿Conoce sistemas o metodologías de referencia al entrenamiento corporal de actores?

Si ____ No ____

Si la respuesta es afirmativa ¿Cuál o cuáles? _____

13. ¿Con los conocimientos que usted tiene de trabajo corporal, estaría en capacidad de dar apoyo personal como apoyo a lo actoral?

Si ____ No ____

14. Independiente de la respuesta anterior, ¿Cuáles serían para usted los aspectos relevantes de ese entrenamiento? _____

15. ¿Cómo aborda en su vida personal el trabajo sobre los aspectos físico, mental (psicológico) y espiritual? _____

16. ¿Qué importancia les da a esos aspectos en la formación como actor o actriz?

Ninguna ___ Poca ___ Mucha ___

¿Por qué? _____

17. ¿Ha practica algun arte marcial?

Si ___ No ___

Si la respuesta es afirmativa, ¿Cuál o cuales y cuanto tiempo?

18. ¿Asocia la practica de artes marciales con el entrenamiento corporal del actor o actriz?

Para nada ___ En algo ___ Mucho ___

¿Por qué? _____

ANEXO 5 - SEGUNDA ENCUESTA

Los contenidos desarrollados hasta es

1 ¿Qué le aporta en el proceso a su fo

2 ¿En qué le aporta dicho proceso a su

3 ¿Los contenidos fueron de fácil com

Si ___ No ___ Parci

Explique _____

4 En general, ¿Qué sensaciones gene

training a través del *chikung* y el *taichí*

ANEXO 6 - TERCERA ENCUESTA

Edad ____ Genero _____

1. Después de haber cursado dos niveles del Taller de Movimiento, ¿considerara lo vivenciado una forma de entrenamiento corporal?

Si ____ No ____

Si la respuesta es afirmativa, ¿de qué tipo? _____

2. Partiendo de su conocimiento actual, ¿qué importancia le da al trabajo corporal en su formación como estudiante de arte dramático?

Ninguna ____ Poca ____ Mucha ____

¿Por qué? _____

3. Ahora mismo, ¿está informado de sistemas o metodologías específicas que hagan referencia al entrenamiento corporal del estudiante de arte dramático?

Si ____ No ____

Si la respuesta es sí, ¿cuál o cuáles? y ¿de dónde obtuvo la información? _____

4. Con los conocimientos que usted tiene de trabajo corporal, como estudiante de arte dramático, ¿tiene la capacidad de diseñar un training personal?

Si ____ No ____

5. Independiente de la respuesta anterior, ¿qué aspectos le interesan más en usted los aspectos relevantes de ese training personal?

6. Después de la experiencia vivida con el curso de Iniciación al movimiento en sus dos niveles, ¿cómo influye en su vida personal el trabajo sobre lo físico y espiritual? _____

7. ¿Qué importancia les da a esos aspectos en su formación como estudiante de arte dramático? *

Ninguna ____ Poca ____ Mucha ____

¿Por qué? _____

8. ¿En los contenidos del Taller de Movimiento de sus dos niveles, identificas algún arte corporal que te haya interesado?

Si ____ No ____

Si la respuesta es afirmativa, ¿cuál o cuáles? _____

9. Como estudiante de arte dramático, ¿asocia la práctica de artes marciales con el entrenamiento corporal para lo escénico?

Para nada ___ En algo ___ Mucho ___

Explique _____

10. Dejando a un lado lo corporal, ¿el entrenamiento recibido a través de artes marciales le ha servido para su desempeño como actriz/actor?

Para nada ___ En algo ___ Mucho ___

¿Por qué? _____

ANEXO 7 - CUARTA ENCUESTA

Estimado estudiante

Con base en la definición de cada una de las categorías de análisis, redacte el antes y el después, respecto a cada una de ellas, que le generó el proceso del Taller de Iniciación al Movimiento I y II.

| CATEGORÍA DE ANÁLISIS | |
|-----------------------|---|
| Bio | Calidad de conexión del con su parte espacio de n observador. |
| Psico | Conjunto de la de un individuo e inconsciente de lo mental, la emoción, voluntad. |
| Físico | El cuerpo c Rigurosamente través del mo biotipos des biológico, lo p |
| Metodológico | Lo que posib objetivos con serie de orden camino para u de cada uno d del procesos. |

| CATEGORIA DE ANALISIS | ANÁLISIS DEL EFECTO EN: Nombre: _____ | |
|-----------------------|--|---------|
| | Antes | Después |
| BIO | | |
| PSICO | | |
| FISICO | | |
| METODOLOGICO | | |

ANEXO 8 - ENTREVISTA

Realizada el mes de septiembre del año 2019 a los estudiantes del programa de Licenciatura en Arte Dramático que hicieron parte del Estudio de Caso.

Esta entrevista tiene como objetivo recopilar información directa sobre el proceso realizado durante la intervención a través de la asignatura Iniciación al Movimiento.

Las preguntas base de la entrevista fueron las siguientes:

1. ¿Fue pertinente y adecuada la organización y estructura del curso?

2. ¿Los contenidos brindados le permitieron comprender el proceso?

3. ¿La metodología usada le permitió comprender el proceso?

4. ¿Qué otra sensación diferente a la física experimentó?

5. ¿Puede usted determinar si las artes escénicas se vieron reflejadas en los ejercicios de iniciación?

6. ¿Lo transformó el proceso? ¿De qué manera?

ANEXO 9 - ENTREVISTA A PA

Lugar: Ciudad de México **Fecha:** noviembre 2019

Hora: 9:20 a.m.

Evento: III Encuentro Latinoamericano de Danza y Teatro: Cuerpos y Corporalidades en las Culturas Escénicas

A.C.: Armando Collazos (entrevistado)

PA.: Patricia Aschieri (entrevistada)

El objetivo de esta entrevista tiene que ver con la existencia de testimonios, con

metodologías destinadas al entrenamiento del artista escénico, que estén basadas, que apliquen, que usen o que sean influenciadas por las artes marciales o por técnicas orientales.

A.C.: ¿Desde tu formación artística en teatro y las distintas técnicas corporales que usas o aplicas, hay alguna que tenga influencia oriental? ¿cuál? o ¿cuáles? ¿algún arte marcial en específico?

P.A.: No es un arte marcial específico, yo lo que hago es performer de danza *butho* que es una expresión de teatro danza de Japón y entre las formaciones que he hecho están el *aikido*, el *kung-fu*, pero no me he especializado en ninguna, las uso como herramientas para contribuir a mi condición de performer, de todas maneras yo soy actriz, si bien hago danza *butho*, considero que la danza *butho* es una danza bien teatral, es un movimiento teatral y pienso que lo que hago es teatro *butho*, lo defino de esa manera.

A.C.: ¿Usas o conoces alguna metodología en particular que tenga relación con las artes marciales? Si es así, ¿cómo las aplica?

P.A.: Lo que fundamentalmente uso son los que se llaman: “métodos de auto-cultivación” y todo los que tienen que ver con

la meditación. Lo que apoya una meditación es el material del que me valgo para poder aplicar la técnica del *butho* desde una manera particular, que olvidar, estas técnicas migran de

A.C.: Ellas realmente son reinterpretadas?

P.A.: Por supuesto son reinterpretadas, las artes marciales están mucho más sistematizadas que el *butho*, entonces, justamente la interpretación, como diría Hilda Islas, la entiendo como una reinterpretación de las escrituras.

A.C.: ¿Me podría contar acerca de tus referencias cuyo objetivo fue estudiar la incidencia de las artes marciales orientales en el campo de las artes escénicas?

P.A.: Mi tesis tuvo varias vertientes, una que tiene que ver con el aspecto del investigador e investigador al mismo tiempo y la otra es la metodología como investigadora que legitime la corporalidad como producto de la investigación. Por un lado, es una vertiente muy importante referente a la práctica de la danza *butho*. Siendo muy sintética te diría que: lo que

categorías específicas como edad, género y clase que inciden en los modos en que se reelaboran estas prácticas, sobre todo porque en mi país nosotros vivimos un momento de dictadura militar, bueno varios, pero el último de varios años. Yo soy hija de ese proceso, fui socializada en ese momento y las generaciones más jóvenes tienen otra vinculación con la autoridad, no tienen la idea del maestro, tienen como otra concepción, mi generación tiene una concepción más del laboratorio, del trabajo, de la exploración y actualmente hay como una tendencia a la improvisación, yo le puse en mi tesis "improvisación expés": nos juntamos un músico, unos performers, no nos conocemos, nos agarramos a improvisar y eso es un espectáculo en sí mismo, por ahí mi generación tiende más a tener una concepción del espectáculo diferente, digamos como concepto previo.

Pero también hay como una pelea entre lo que nosotros entendemos por improvisación y lo que un japonés entiende por improvisación, que ese es otro de los importantes aportes, creo yo, de mi tesis, que es pensar en los sistemas de traducción, cómo llegan estas prácticas y los procesos de traducción de los que son objeto y que son actualizados en los propios términos de quienes recibimos eso, por ejemplo el japonés no habla bien inglés, cuando viene a dar un seminario hay alguien que lo traduce más o menos y al mismo tiempo está haciendo las actividades y ahí nos quedamos en la mitad y por supuesto nunca accedemos al japonés, hay muy pocas personas que hablan japonés. Y

por otro lado tenemos un paradigma distinto, ellos tienen un origen budista, la danza butho uno de los padres fue católico y el otro era ateo, la traducción me parece que es fundamental en instancias como la edad, el género,

A.C.: Todo eso hace referencia a la danza, tu énfasis, pero para centrarnos en la traducción, ¿qué pasa respecto a las artes marciales? ¿

P.A.: Lo que te puedo decir es que yo fui en un centro cultural muy importante en Buenos Aires productor de mucha estética teatral, hice una investigación para rastrear la crítica del orientalismo, pero en mi país no hay una categoría nativa. El 95% de las personas practicaron algún arte marcial y en general el movimiento, para ser precisos, para la precisión, la belleza del movimiento y la concentración, que es un poco lo que yo uso las artes marciales y tienen que permanecer, de contemplación activa

hablamos de la presencia en la escena, de estar presente, que es un concepto muy barbiano, pero es difícil porque Barba piensa en los opuestos como un ejemplo y en *butho* es otra cosa, es una contemplación activa que se transforma. La presencia puede estar vinculada también con una coreografía, que ese es el lugar que entra en cierta contradicción para nosotros los occidentales.

A.C.: ¿Conoces alguna metodología concreta que use las artes marciales y que te pueda llevar a que estas sean formas de entrenamiento, pero a la vez lenguaje de creación?

P.A.: Bueno si hay, pero no son las que yo practico. Hay gente que hace espectáculo con *taichí* o que usa el *judo* escénicamente.

A.C.: ¿Ese material se puede encontrar expresado concretamente en una metodología que este publicada?

P.A.: No hay investigaciones sobre eso que yo conozca, de hecho, creo que mi investigación en Argentina es la única sobre danza *butho*, bueno ahora empiezan a haber otras, pero no hay muchas, la mía fue la primera. Y una cosa más que me parece importante decirte: es que yo creo que una de las contribuciones de mi tesis, es que a partir de pensar que los actores no tienen presente el conocimiento que adquieren de las artes marciales

o de las practicas orientales, sin embargo. Pero es una tendencia que nos lleva a practicas colectivas y creo que lo que el movimiento New Age dejo las practicas, este movimiento después cayo, estas fueron el neoliberalismo como soporte económico fue el New Age, esas practicas cristalizaron no tener maestro, de que cada uno es su propio maestro, no cree estar vinculado con eso y sin embargo. Creo que fue en mi caso el aporte mirar a la práctica artística en su contexto, una perspectiva genealógica que en general se mira la obra, no se miran los procesos de creación, mucho menos con una perspectiva genealógica.

A.C.: Muchas gracias Patricia.

FUENTES DOCUMENTALES

8. Bibliografía

- Alegre, F. (1995). *Taijiquan para la salud*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Álvarez, J. I. (2014). *LA ACROBACIA DE LA MÚSCULA Y EL ENTRENAMIENTO: FORMACIÓN Y EL ENTRENAMIENTO*. MÁLAGA: UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. Facultad de Educación.
- Arbeláez, M., & Onrubia, J. (2014). Análisis del contenido de la revista colombiana *Revista de Investigaciones UCM*, 1(1), 1-10.
- Archila, M. (2006). *Los movimientos sociales de comienzos del siglo XXI* (E. No. 1). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Artaud, A. (1925). *El hombligo de los limbos*. monikamelo.files.wordpress.com/2011/03/elombligodeloslimbos.pdf
- Artaud, A. (1978). *Euvres Complètes, II*. Paris: Éditions de la Pléiade.
- Artaud, A. (2001). *El teatro y su doble* (E. No. 1). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención de la información: Una perspectiva cognitiva*. (P. Ibé. No. 1). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ávila, R. (2011). Enseñanzas artísticas y emociones. *Estudis Escènics: Quaderns de Teatre*, 38, 425–436. <https://www.ub.edu/EstudisEscenics/article/view/2548>

- Barcelona. (ed.)).
- Chemer, M. & Versényi, A. (2014). Kinesis as Mimesis: On the Application of Martial Arts to Dramaturgical Practice. *Theatre Topics*, 24 (3), 199–204. <https://doi.org/10.1353/tt.2014.0042>.
- Ching, M. (2018). *Judo como generador de un estado preescénico: de la teoría de combate al intérprete integral*.
- Chuen, L. K. (1993). *El camino de la energía*. (Producciones generales de Comunicación. (ed.)).
- Collazos, A. (2014). *La Acrobacia. Un recurso para la formación corporal del artista escénico* (E. U. del Valle (ed.)).
- Craig, G. (1957). *On de Art of the Theatre* (F. Chamberlain (ed.)).
- Cuéllar, C. (1998). El mecanismo mágico: definición y descripción del “gag” cinematográfico. *Semiosfera* 8.
- Decroux, É. (2000). *Palabras sobre el mimo* (A. y Escena (ed.)).
- Del Bianco, S. (n.d.). *Jaques-Dalcroze*. <https://www.academia.edu/7161096/1-dalcroze>
- del Valle Infante, D. (2016). *Artes marciales e interpretación : las bases del Sistema Mushin*. Universidad Complutense de Madrid.
- Diégez, I. (2009). *Des/tejiendo escenas. Desmontajes: procesos de investigación y creación*. (I. N. de B. A. y Literatur (ed.); 1a edición).
- Donolo, D. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10. <http://www.revistauniversitaria.com/num8/art53/int53.htm>
- Eisenstein, S. (1974). *El sentido del cine*. Argentina Editores S.A.
- Espartero, J. & Villamón, M. (2009). LA UTOPIA DE JIGORO KANO: EL JUDO KODOKAN. *História Do Esporte*, 2(1). https://www.scielo.br/hde/publication/28300639_La_utopia_de_jigoro_kano_el_judo_kodokan
- Fernández, D. (1976). *Eisenstein el hombre*. Aymá (ed.)).
- Flores, E. (1999). Artaud y el rito de los rituales. I. de investigaciones Filológicas.
- Fradua, J. (1993). *Efectos del entrenamiento físico periférico en el rendimiento del judo*. Universidad de Granada. Facultad de Educación. Actividad Física y el Deporte. <http://www.ugr.es/~servlet/dctes?codigo=110407>
- Galagovsky, L. R. (2004). Del aprendizaje al aprendizaje sustentable: parte 1. *Enseñanza de Las Ciencias*, 22, 2. [http://www.elsevier.com/locate/S0013-7385\(04\)701657](http://www.elsevier.com/locate/S0013-7385(04)701657)
- Gardner, H. (2006). *Las Inteligencias Múltiples*. (Fondo de cultura económica).
- Garré, S. & Pascual, I. (2008). *Cuerpos*

- (ed.)).
- Garre, S. (2018). Sergei Tcherkasski (2016). Stanislavsky and Yoga. *Acotaciones: Revista de Investigación Teatral*, 40, 221–224.
- Goleman, D. (2000). *Inteligencia Emocional* (Kairos (ed.)).
- Gómez, T. (2013). *Las Artes del Movimiento en el S. XX. Una aproximación desde Occidente hasta Oriente*. Murcia: DM. (DM (ed.)).
- Grande, R. (1998). Hacia un teatro global: Cultura e identidad en el teatro contemporáneo. *Teatro: Revista de Estudios Culturales*, 185–197.
- Griesbeck, C. (1996). *Introduction to Labanotation*. Universidad de Frankfurt. <https://user.uni-frankfurt.de/~griesbec/LABANE.HTML>
- Grotowsky, J. (1980). Respuesta a Stanislavski, Dossier: Grotowski. *Estudis Escènics*, 36, 327–337. <https://es.scribd.com/document/253468417/Respuesta-a-Stanislavsky-Jerzy-Grotowski>
- Grotowsky, J. (2008). *Hacia un teatro pobre* (Siglo veintiuno editores (ed.); 24th ed.).
- Guillamón, A. & García, C. & Pérez, j. (2018). Condición física y bienestar emocional en escolares de 7 a 12 años. *Acta.Colomb.Psicol.*, 21282–291. <http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2018.21.2.13>
- Harasymowicz, J. (2011). Tradition of physical exercises and martial arts in actors' education. 65–71.
- Henderson, H, & Milstein, M. (2005). *R. ESCUELA* (P. IBERICA (ed.)).
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista. *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN* Interamericana (ed.)).
- Herrera, C. D. (2018). Investigación curricular de contenido temático. Orientación revista Universum. *Revista General de Documentación*, 119–142. <http://RGID.60813>
- Herrero, J. (2013). Las raíces históricas del Movimiento en el siglo XX. In *Las Artes del S.XX. Una aproximación desde Occidente hasta Oriente* (p. 171). DM.
- Hodge, A. (2000). *Twentieth Century Actor* (ed.)).
- Huerta, O. (2012). Revisión teórica de Carl Gustav Jung. *Anuario de Psicología*, 419. <https://www.raco.cat/index/article/view/262210/349393>
- Jaume, A. (n.d.). *Bases biomecánicas del judo* (p. 67/79). INEFC. https://Publicacions/APUNTS21_1990c

- Jiménez, P. & Cabral, P. (2017). La construcción de un Bios Escénico Transdisciplinario. Laboratorio Teatral Látex-UAQ. *ESTUDIOS SOBRE ARTE ACTUAL*, 5, 35–49. http://estudiosobrearteactual.com/wp-content/uploads/2018/04/3_5.pdf
- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc., Volumen 8*, 141–150.
- Junyent, Ma Victoria & Montilla, M^a José. (1997). *1023 ejercicios y juegos de equilibrios y acrobacias gimnásticas* (Paidotribo (ed.)).
- Kano, J. (1989). *Judo Kodokan* (Eyras (ed.)).
- Kisshomaru, U. (2008). *El espíritu del aikido* (D. Ediciones (ed.)).
- Krysinski, V. & G. M. (1982). El cuerpo en cuanto signo y su significación en el teatro moderno: de Evreinoff y Craig a Artaud y Grotowski. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 7 No. 1, 19–37. https://www.jstor.org/stable/27762196?casa_token=XjYztPrhpZIAAAAA:1o_fRmdvcPk6lMy3iLy61LNn2zXYCmkL-3Byg3TEPt6l44M6xHELdpiuWPCQVPAP-MeQpdCJfSMm1flzlFQFnkDVSVnhDkfpFGiT8jfdzymWzPWN5QpfKg&seq=1#metadata_info_tab_contents
- Latiff, Z. (2012). Revisiting Pencak Silat: The Malay Martial Arts in Theatre Practice and Actor Training. *Asian Theatre Journal*, 29(2), 379-401 (23 páginas). www.jstor.org/stable/23359520
- Law, A. & Gordon, M. (2012). *Meyerhold Biomechanics, Actor training in re*
- MacFarland Company, Inc., Public
- Learreta, B.; Sierra, M. Á. y Ruano, K. (2012). *Expresión Corporal* (INDE (ed.)).
- Lecoq, J. (2003). *El cuerpo poético: un*
- creación teatral (A. Editorial (ed.)).
- Leiva, R. & Peñalver, J. (2007). *Programa de entrenamiento para deportista Judo*. (C. Deporte (ed.)).
- Lowenthal, W. (2006). *No hay secretos*
- Ch'ing y su Tai-chi Ch'ian*. (Edicio
- Mangolini, F. (2009). *Comedia del Arte*
- a dos extremos de la Ruta de la S*
- (ed.)).
- Mantovani, A. & Jara, J. (2007). *El actor*
- creativa* (Artezblai (ed.)).
- MANUAL DEL ENTRENADOR Asignatura*
- 113). (n.d.). Real Federacion. <http://www.realfederacion.com/documentos/efn/normativa/PDF/Aikido.pdf>
- Marín, A. (2010). El actor naturalista: s
- reveladores de Francois Delsarte
- Artes Visuales y Artes Escénicas*,
- redalyc.org/articulo.oa?id=29702

- Marrero, G. & Izquierdo, J. & Rodriguez, M. (1995). Los modelos explicativos del aprendizaje. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *El Guiniguada*, 6/7.
- Martínez, A. (2016a). Actuación y Aikido: Comparaciones entre el sistema didáctico del. *ESCENA. Revista de Las Artes*, 59–84.
- Martínez, A. (2016b). Actuación y Aikido: Comparaciones entre el sistema didáctico del Shu Ha Ri en las artes marciales y el sistema académico universitario en la actuación. *ESCENA. Revista de Las Artes*, 76, 59–84.
- Martínez, J. (2011). *Una etnografía de las artes marciales. Procesos de cambio y adaptación cultural en el taekwondo*. (C. Universitario. (Ed.)).
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, nº 20, 165–193. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/viewFile/3576/2301>
- Masgrau, L. (2013). La recepción del actor clásico oriental en la Antropología teatral de Eugenio Barba. In DM (Ed.), *Las Artes del Movimiento en el S.XX. Una aproximación desde Occidente hasta Oriente* (Primera, p. 171).
- Meyerhold, V. (1998). *Meyerhold: textos teóricos* (P. de la A. Juan Antonio Hormigón (Ed.)).
- Meyerhold, V. (2003). *Meyerhold, V. (2003). Teoría Teatral. Fundamentos*.
- Mieles, M. & Tonon, G. & Alvarado, S. (2017). Metodología cualitativa: el análisis temático por categorías de la información desde el enfoque de la teoría de la información. *Universitas Humanística*, nº 74, 1–10. redalyc.org/pdf/791/791254200
- Monetti, E. (2003). *La relación con el sujeto en la práctica docente de la Universidad Nacional de Tucumán*. *Revista Latinoamericana de Educación Superior*, 4(1), 1–10. (C. L. de E. S. en el S. XXI. (Ed.); p. 1–10). conedsup.unsl.edu.ar/DownloadFile?file=1234567890/Eje_8_Sujetos_
- Montaño, E. (2017). *El Timing. Trabajo de grado en el título de: Licenciado en Arte Dramático*. Universidad del Valle. Facultad de Artes Integradas. Artes Escénicas. Licenciatura en Artes Escénicas.
- Mroz, D. (2009). From movement to action: The practice of devised physical theatre. *Theatre and Performance*, 29(2), 161–171.
- Mróz, D. (2008). Technique in exile: The practice of taijiquan, from Ming dynasty to twentieth-century actor training practice. *Theatre and Performance*, 28(2), 161–171.
- Mroz, Daniel. (2009). From movement to action: The practice of devised physical theatre. *Theatre and Performance*, 29, 161–171.

- tandfonline.com/loi/rstp20
- Muller, C. (2007). *El training del actor. El protagonista ausente* (UNAM-Dirección General de Publicaciones y Fomento EDITORIAL/ CONACULTA / INBA-CITRU (Ed.)).
- Ñaupas, H. (2018a). La investigación científica. In E. de la U (Ed.), *Metodología de la investigación. Cuantitativa-Cualitativa y Redacción de la Tesis* (5ta ed., pp. 123–167).
- Ñaupas, H. (2018b). Técnicas e instrumentos para la recopilación de datos. In E. de la U (Ed.), *Metodología de la investigación. Cuantitativa-Cualitativa y Redacción de la Tesis* (pp. 271–319).
- Neill, S. A. (1978). *Corazones, no sólo cabeza en la escuela* (Editores Mexicanos Unidos (Ed.)).
- Novak, J. (1982). *Teoría y práctica de la educación Alianza Editorial* (Alianza Editorial (Ed.)).
- Oida, Y. (2010). *Los trucos del actor* (A. Editorial (Ed.)).
- Pacheco, I. (1999). El trabajo Corporal en la formación del actor. *Reflexiones. Revistas Universidad de Chile*, 71–73. <https://revistas.uchile.cl/index.php/TR/article/view/20699/21866>
- Palacios, J. (2005). Perspectiva sobre la teoría taoísta. *Revista de Filosofía*, 61.
- Peña, F. M. (1991). *Gag, La Comedia en el cine. 1895-1930*. (E. Catriel (Ed.)).
- Perez, G. (2011). CUERPOS CON SOMBRA. Acerca del entrenamiento corporal del actor. *Revista de Filosofía*, 144. <http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/cuerpodeldrama/article/view/78>
- Pessolano, C. (n.d.). *Actuar, el juego del actor y Actriz de Bárbara Molinari*. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Actuar_el_juego_del_actor.pdf
- Pinheiro, S. (2016). *Kata Pessoal: treinamento para atores/bailarinos por meio do Tai Chi Chuan*. *Dissertação (Mestrado) - , 2012*. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Saúde. <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/123456789/12345>
- Quintero, O. (2019, January 4). La educación en Colombia y la continuidad de las prácticas sociales. *El Espectador*. <https://www.espectador.com/actualidad/sociologia-publica/la-continuidad-de-las-desigualdades-en-colombia-la-continuidad-las-desigualdades>
- Redondo, I. (2011). Ciencias cognitivas y filosofía. *Quaderns de Filosofia*, 47, 105–110. Universitat de Barcelona. Departament de Filosofia.
- Richard, S. (1998). *Performance Theory*. Routledge.
- Romero, H. (2018). La investigación cuantitativa. In E. de la U (Ed.), *Metodología de la investigación* (pp. 373–410).

- Rubio, M. (2001). Notas sobre los trabajos 1991. (). In E. L. A. Ramos-García (Ed.), *Notas sobre teatro*.
- Ruiz, B. (2008). *El arte del actor en el siglo XX. Un recorrido teórico y práctico por las vanguardias*. (A. SL. (Ed.)).
- Salvatierra, C. (2009). El cuerpo del actor en el teatro contemporáneo. *Assaig de Teatre: Revista de l'associació d'investigació i Experimentació Teatral*, 70, 157–163.
- Sánchez, J. (1999). *La escena moderna* (Ediciones Akal (Ed.)).
- Sánchez, J. A. (2007). *Prácticas de lo real en la escena contemporánea*. (V. Libros (Ed.)).
- Sánchez, M. (2003). La corporalidad en la escena contemporánea. *Revista de La Asociación Española de Semiótica*, 12646.
- Sarrazin, J. (2012). New Age en Colombia y la búsqueda de la espiritualidad indígena. *Revista Colombiana de Antropología*, 48(2).
- Savarese, N. (1992). *El teatro más allá del mar. Estudios occidentales sobre el teatro oriental*.
- Savarese, N. (2001). *Teatro eurasiático: danzas y espectáculos entre oriente y occidente* (Escenología (Ed.)).
- Savarese, N. (2006). *Teatro e spettacolo fra Oriente e Occidente*. Editori Laterza.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (S. A. Ultradigital Press (Ed.); 6ta ed.).
- Slonim, M. (1965). *Notas biográficas*. Eudeba.
- Suárez, P. & Hernandez, A. (2007). *Apuntes de una revisión teórica*. *Efdeporte.Com*.
- Takamura, Y. (2012). Shu-Ha-Ri. El método de transmisión de conocimientos. <https://www.elbudoka.es/revista>
- Tassinari, M. (2008). *Artes Marciales* (Ediciones Akal (Ed.)).
- Tavira, L. De. (2001). Interpretar es crear. Sobre la diversidad conceptual del teatro en el siglo XX. *ADE Teatro. Revista de los Directores de España*, 87, 96–107.
- Telias, E. & Amenábar, M. (2009). La pinyin: Quan: expresión de una caligrafía. *Revista de Trabajo En Estudios Asiáticos de la Pontificia Católica de Chile*, 6.
- Tian, M. (2014). Theater of Transposition: The East Asian Theater. *Comparative Drama*, 46(1), 1–15.
- Torres, M. A. (2005). *Enciclopedia de la Historia del Deporte* (E. del Serbal (Ed.)).
- Valdivia, M. (2018). La medición y el método. U (Ed.), *Metodología de la investigación. Cualitativa y Redacción de la Tesis*.
- Villamón, M. & Brousse, M. (1999). *Evolution of the European (Ed.), Introducción al judo*.
- Watts, A. (1979). *El camino del Tao* (Kailash (Ed.)).
- Yin, R. (n.d.). *Case Study Research: Design and Methods*.

Applied social research. In N. P. C. Sage (Ed.), *Methods Series*.

Yuasa, Y. (1987). *The Body: Toward an Eastern Mind-Body Theory* (Phillip B. Zarrilli (ed.) (Ed.)). State University of New York.

Zbigniew, O. (1985). *Grotowski and his laboratory*. Library of Congress.

TABLA DE IMÁGENES

| | |
|---|----|
| Figura 1. Ejemplos de <i>taichí</i> , de <i>judo</i> y de <i>aikido</i> | 15 |
| Figura 2.1 Comedia del arte. | 21 |
| Figura 2.2 Máscara balinesa. | 22 |
| Figura 2.3 El Chamán. | 22 |
| Figura 2.4 Kazuo Ohno, creador de la Danza Butho. | 23 |
| Figura 2.5 Danza Odissis. | 28 |
| Figura 2.6 Charles Dullin. | 29 |
| Figura 2.7 Antonin Artaud. | 30 |
| Figura 2.8 Jacques Copeau. | 32 |
| Figura 2.9 Étienne Decroux. | 32 |
| Figura 2.10 Konstantin Stanislavski. | 33 |
| Figura 2.11 Hata Yoga. Ejercicio de respiración (<i>pranayama</i>). | 33 |
| Figura 2.12 Vsévolod Meyerhold. | 34 |
| Figura 2.13 Teatro Kabuki. | 35 |
| Figura 2.14 Mei Lan Fang actor de la Opera China. | 37 |
| Figura 2.15 Serguéi Eisenstein. | 38 |
| Figura 2.16. Gordon Craig. | 39 |
| Figura 2.17 Bertolt Brecht. | 40 |
| Figura 2.18 Peter Brook..... | 41 |
| Figura 2.19 Jerzy Grotowski. | 41 |
| Figura 2.20 Eugenio Barba..... | |
| Figura 2.21 Escena de Teatro Noh ... | |
| Figura 2.22 La paradoja del comedia | |
| Figura 2.23 El teatro y su doble. | |
| Figura 2.24 Entrenamiento del actor | |
| Figura 2.25 La potencialidad física a creación, expresión y comun | |
| Figura 2.26 Mimo corporal dramático | |
| Figura 2.27 François Delsarte..... | |
| Figura 2.28 “Acción”, eje fundament actor. | |
| Figura 2.29 Relación plástica del act y la luz. (forma y movimient | |
| Figura 2.30 Émile Jaques-Dalcroze. | |
| Figura 2.31 Improvisación corporal.. | |
| Figura 2.32 La Supermarioneta. | |
| Figura 2.33 La Biomecánica. | |
| Figura 2.34 El texto al servicio de la p | |
| Figura 2.35 Rudolf von Laban..... | |
| Figura 2.36 Expresividad y funcional | |
| Figura 2.37 Lenguaje escénico meta | |
| Figura 2.38 Mimo Corporal Dramático anti naturalista. | |
| Figura 2.39 Jacques Lecoq y su “má | |
| Figura 2.40 Le Corps Poétique, Jaqu | |

| | |
|---|----|
| Figura 2.41 El actor del teatro pobre..... | 68 |
| Figura 2.42 Hacia un teatro pobre..... | 68 |
| Figura 2.43. “ <i>Training</i> ” influenciado por diversas técnicas orientales..... | 70 |
| Figura 2.44 Practica de taichí en parques y plazas..... | 73 |
| Figura 2.45 Gladiadores romanos..... | 76 |
| Figura 2.46 Logosímbolo de los Juegos Olímpicos de Tokio 1964..... | 77 |
| Figura 2.47 Anton Geesink le gana la final de la categoría abierta de peso al judoka local e ídolo nacional Akio Kaminaga. Juegos Olimpico Tokio 1964. . | 77 |
| Figura 2.48 <i>Kanji</i> del <i>taichí</i> | 80 |
| Figura 2.49 Ilustración de la leyenda fundacional del taichí. | 80 |
| Figura 2.50 <i>Yin</i> y <i>Yang</i> , expresión del <i>Tao</i> | 82 |
| Figura 2.51 <i>Kanji</i> del <i>judo</i> | 83 |
| Figura 2.52 <i>Kanji</i> del <i>aikido</i> | 86 |
| Figura 2.53. Ko-kyu Ho..... | 87 |
| Figura 2.54 Artes marciales en la Opera China. | 88 |
| Figura 2.55 O-Sensei en posición de gassho, gesto que dirige el espíritu por encima del ego y de las consideraciones personales | 89 |
| Figura 2.56 Teatro la Candelaria, Bogotá - Colombia..... | 91 |
| Figura 2.57 Kalarippayattu arte marcial basado en el yoga de Kerala India..... | 95 |

| | |
|--|--|
| Figura 2.58 Kenpo Karate Americano..... | |
| Figura 2.59 Pencak Silat arte marcial..... | |
| Figura 4.1 Esquema de la Investigación..... | |
| Figura 4.2 Tipos de estudio cualitativo..... | |
| Figura 4.3 Objetivos del Estudio de Caso según Yin (1989)..... | |
| Figura 4.4 Análisis de contenido. | |
| Figura 4.5 Estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad del Valle, Colombia, primer semestre de 2018. | |
| Figura 4.6 Delimitación del caso. | |
| Figura 4.7 Logosímbolo de la Universidad del Valle..... | |
| Figura 4.8 Facultad de Artes Integradas..... | |
| Figura 4.9 Organigrama del contexto..... | |
| Figura 4.10 Transito de las Unidades de Aprendizaje a las Categorías de Análisis..... | |
| Figura 4.11 Diferentes tipos de bitácora de campo de los estudiantes..... | |
| Figura 4.12 Ejemplo de “Observación participante”..... | |
| Figura 4.13 Valoración fisioterapéutica..... | |
| Figura 5.1 El Constructivismo según Ausubel..... | |
| Figura 5.2 Esquema del Aprendizaje significativo en el ámbito pedagógico..... | |

| | |
|--|-----|
| Figura 5.3 Fases del aprendizaje motor según Gentile (1975) | 123 |
| Figura 5.4 El Maestro, Sifu o Sensei y la didáctica marcial 124 | |
| Figura 5.5 La no intervención de la mente genera libertad de acción. | 126 |
| Figura 5.6 Sifu Chen Zhonghua. | 127 |
| Figura 5.7 Maestro Jigoro Kano, fundador del <i>judo</i> | 131 |
| Figura 5.8 Kyuzo Mifune, gran exponente del <i>judo</i> en pleno combate. | 132 |
| Figura 5.9 Dojo: “lugar del despertar” | 137 |
| Figura 5.10 Pintura alusiva al taichí | 142 |
| Figura 5.11 Posición <i>wu chi</i> (el árbol en invierno) o postura de la energía primaria. | 143 |
| Figura 5.12 Representación del <i>wu chi</i> , “unidad de lo no manifestado”. | 144 |
| Figura 5.13 Círculo completo sistema zhan-zhuang. | 144 |
| Figura 5.14 Genesis del movimiento a partir de <i>wu-chi</i> | 145 |
| Figura 5.15 Genesis del <i>taichi</i> (<i>yin-yang</i>) a partir del <i>wu-chi</i> | 146 |
| Figura 5.16 Esquema de desplazamientos de la Forma Simplificada de 24 Movimientos del estilo Yang. | 147 |
| Figura 5.17 <i>Taichí</i> . Síntesis didáctica sobre la Forma Simplificada de 24 Movimientos estilo Yang. ... | 148 |

| | |
|---|--|
| Figura 5.18 Tres (3) secuencias que tiushou | |
| Figura 5.19 <i>Ushiro ukemi</i> | |
| Figura 5.20 <i>Yoko ukemi</i> | |
| Figura 5.21 <i>Mae ukemi</i> | |
| Figura 5.22 <i>Zempo kaiten ukemi</i> o M..... | |
| Figura 5.23 <i>O soto gari</i> (gran barrido)..... | |
| Figura 5.24 <i>O goshi</i> (gran lanzamiento)..... | |
| Figura 5.25 <i>Ippon seoi nague</i> (brazo forma de gancho) | |
| Figura 5.26 <i>Tomoe nague</i> (proyección)..... | |
| Figura 5.27 <i>Ushiro-maware ukemi</i> (caída hacia atrás)..... | |
| Figura 5.28 Derivación de <i>mae-ukemi</i> (caída hacia la hoja). | |
| Figura 5.29 <i>Kamae migui</i> y <i>hidari</i> | |
| Figura 5.30 <i>Ma-ai</i> (distancia). | |
| Figura 5.31 <i>Shikko</i> o desplazamiento de las rodillas | |
| Figura 5.32 <i>Shiho-nage</i> proyección en las direcciones..... | |
| Figura 5.33 <i>Kote-gaeshi</i> (torsión de la muñeca del dorso)..... | |
| Figura 5.34 <i>Irimi-nage</i> (proyección en el interior)..... | |
| Figura 5.35 <i>Tenchi-nage</i> (proyección en el exterior)..... | |

| | |
|--|-----|
| Figura 5.36 <i>Kaiten-nage</i> (proyección circular). | 168 |
| Figura 6.1 Observación y análisis de situaciones problemas..... | 171 |
| Figura 6.2 Modelo teórico resultante. | 172 |
| Figura 6.3 Inteligencia Emocional según Daniel Goleman | 174 |
| Figura 6.4 Esquema de la Teoría de las Inteligencias Múltiples según Howard Garner | 174 |
| Figura 6.5 Bitácora de trabajo perteneciente a <i>Desdémona</i> donde utiliza recursos propios para la descripción de las dinámicas de movimiento. | 176 |
| Figura 6.7 Las fronteras de la Pedagogía Social, libro de José Antonio Caride | 181 |
| Figura 6.8 El teatro, arte colectivo por excelencia..... | 182 |
| Figura 6.9 Etapas del modelo teórico. | 183 |
| Figura 6.10 Relación con el cuerpo del partenaire, objetivo imprescindible en el campo de lo escénico. | 185 |
| Figura 6.11 Aplicabilidad escénica de habilidades adquiridas..... | 185 |
| Figura 6.12 <i>Wu-chi</i> , estado de lo absoluto. <i>El árbol en invierno</i> | 203 |
| Figura 6.13 Abrazando el árbol. <i>El árbol en flor</i> | 204 |
| Figura 6.14 Sosteniendo el universo. <i>El árbol en el viento</i> | 204 |
| Figura 6.15 Estar de pie en la corriente. | |

| | |
|--|--|
| <i>El árbol en la corriente</i> | |
| Figura 6.16 Sujetarse la barriga. <i>El árbol en la cosecha</i> | |
| Figura 6.17 Fragmento de una partitura | |
| Figura 6.18 Partitura en relación. | |
| Figura 6.19 Combate o Lucha escénica | |
| Figura 6.20 El <i>gag</i> físico..... | |
| Figura 6.21 Tres muestras de aspectos modificados. <i>Desdémona, Otelo</i> | |

INVENTARIO DE TABLAS

| | | |
|-------------------|--|-----|
| | del <i>judo</i> | |
| Tabla 2.1 | Categorías a partir de conceptos, propuestas y nociones de creadores escénicos pertenecientes a las vanguardias teatrales europeas del siglo xx..... | 71 |
| Tabla 4.1 | Definición, delimitación y alcance de las categorías de análisis..... | 112 |
| Tabla 5.1 | Fases del Aprendizaje Motor según diversos autores donde se ubica Gentile (1972)..... | 121 |
| Tabla 5.2 | Recursos aplicados al training del actor provenientes del taichí según Daniel Mroz | 130 |
| Tabla 5.3 | Recursos aplicados al <i>training</i> del actor provenientes del <i>judo</i> según Mileney Ching | 134 |
| Tabla 5.4 | Recursos aplicados al training del actor provenientes del aikido según Álvaro Martínez | 141 |
| Tabla 5.5 | Representación, fonética e ideograma de los 24 movimientos de la forma, definida en acciones cotidianas concretas | 149 |
| Tabla 5.6 | Ocho (8) acciones progresivas consideradas para la ejecución de técnicas de <i>tashi waza</i> | |
| Tabla 6.1 | Subunidades, seudónimos y títulos de obras de William Shakespeare | |
| Tabla 6.2 | Condiciones físicas y motoras | |
| Tabla 6.3 | Componentes técnicos y filosóficos del <i>taichí</i> | |
| Tabla 6.4 | Componentes técnicos y filosóficos del <i>judo</i> | |
| Tabla 6.5 | Componentes técnicos y filosóficos del <i>aikido</i> | |
| Tabla 6.6 | Contenidos <i>Chi kung</i> . Fase uno | |
| Tabla 6.7 | Contenidos <i>taichí</i> . Fase uno | |
| Tabla 6.8 | Contenidos <i>judo</i> . Fase uno | |
| Tabla 6.9 | Contenidos <i>taichí</i> . Fase dos | |
| Tabla 6.10 | Contenidos <i>judo</i> . Fase dos | |
| Tabla 6.11 | Contenidos <i>tui shou</i> . Fase uno | |
| Tabla 6.12 | Contenidos <i>judo</i> . Fase tres | |
| Tabla 6.13 | Contenidos <i>aikido</i> . Fase tres | |
| Tabla 6.14 | Contenidos <i>judo</i> . Fase cuatro | |
| Tabla 6.15 | Contenidos <i>aikido</i> . Fase cuatro | |
| Tabla 6.16 | Aplicaciones de la didáctica de los juegos escénicos | |