

Pedagogía del Movimiento: una posible aproximación somática desde el sur

*R. Cannobbio, Camila / Escuela de Teatro Universidad Católica de Chile -
camilarojas.cannobbio@gmail.com*

Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras claves: pedagogía del movimiento - somática - formación actoral*

› **Resumen**

Este documento sintetiza la investigación realizada entre los años 2021 y 2022 por el colectivo PLASMA – Plataforma de Aproximaciones Somáticas para el Movimiento Actoral– conformado por cuatro docentes y artistas escénicos de Chile (Camila R. Cannobbio, Daniela López P., Daniela Castillo T. y Tomás Riveros C.). Esta consistió en la identificación de algunos conceptos y principios de cuatro modelos de educación corporal somática –en específico, Método Feldenkrais®, Técnica Alexander, Fundamentos Laban/Bartenieff y Body-Mind Centering®– para desarrollar diversas estrategias pedagógicas aplicadas al área de Movimiento en la formación actoral. De esta manera, esta investigación se concibió, por un lado, como una reflexión sobre cómo ciertas concepciones de la corporalidad han afectado las prácticas docentes; y por otro, como una propuesta pedagógica que encara el problema de la desconexión mente-cuerpo al interior de las escuelas de teatro. Así, el fin de esta síntesis no es, una vez más, divulgar una “somática del norte”, sino dar cuenta del proceso reflexivo que supuso la investigación teórico-práctica del colectivo en un contexto situado. Por lo mismo, este documento desea expresar cómo un campo de estudio producido en el “norte” fue reapropiado y reinterpretado desde las problemáticas del “sur”.

› **Presentación de la investigación**

A menudo en los cursos de Movimiento de distintas escuelas de teatro chilenas es posible encontrarse con estudiantes que presentan ciertas dificultades para conectar con la corporalidad, cuyas señales son variadas: la desconexión entre las extremidades; sobre-pensar las acciones; auto-dirigir los movimientos; incomodidad al relacionarse con el propio cuerpo; o comprender el cuerpo como un otro perfectible que debe ser controlado, manipulado y dominado a voluntad. Estas apreciaciones, sin embargo, pueden responder no solo a un contexto de formación actoral, sino a un panorama mucho más amplio y complejo.

En la sociedad contemporánea frecuentemente se imponen visiones donde “el cuerpo es visto como un accesorio de la persona y que se desliza hacia un registro del poseer” (Le Breton, 1990: 69). Por lo mismo, en el lenguaje esto se manifestaría en expresiones donde el cuerpo es concebido como una herramienta, instrumento y/o máquina, lo que afectaría negativamente a la auto-comprensión de la persona como ser integral. Lo que ocurre al interior de estos espacios educativos con los cuerpos ha sido descrito por Michel Foucault a través de la noción de disciplinamiento corporal, refiriéndose a cómo los cuerpos son moldeados como un objeto para que el poder se ejerza. Así, en instituciones como las cárceles, hospitales y escuelas, los cuerpos son convertidos en entidades dóciles, permitiéndole al poder someterlos, utilizarlos, transformarlos y perfeccionarlos bajo concepciones y estándares hegemónicos (Foucault 2002: 125). Este disciplinamiento corporal estaría co-relacionado a una concepción del cuerpo escindido de la mente, donde está última, y gracias a esta separación, lo podría controlar a voluntad. Esta idea, a su vez, ha sido vinculada al paradigma Cartesiano, donde el cuerpo se encontraría supeditado a un orden mental-metafísico, por medio de la creencia que la razón, el *logos*, sería capaz de someter y disciplinar en su totalidad al espacio corporal y sus extensiones.

Asimismo, existe la creencia de que prácticas artísticas ligadas al cuerpo, como el teatro, estarían al margen de este paradigma y del disciplinamiento corporal, al desarrollar de manera libre la autoconciencia y creatividad a través de un trabajo lúdico y colectivo. Lamentablemente, esto no siempre ocurre así, pues en el ámbito pedagógico teatral muchas veces el lenguaje y algunas de sus metodologías se articulan bajo esquemas tradicionales de enseñanza, que no comprenden el cuerpo y la mente como partes de una misma entidad; o bien que asumen el disciplinamiento, bajo la forma de un sobreesfuerzo corporal, como parte esencial de la educación. Estas nociones se pueden observar, por ejemplo, en varios programas de los cursos de Movimiento que se dictan en Chile, donde están presentes las siguientes visiones sobre el cuerpo: (1) una conceptualización predominante de objetualizar el cuerpo como un instrumento que hay que “afinar”; y (2) en una necesidad de disciplinar el cuerpo a través de la exigencia y el sobreesfuerzo.

Estas perspectivas sobre el cuerpo y de cómo abordar la educación corporal en el teatro, en parte ha sido articulada a partir de ciertas interpretaciones de las investigaciones y prácticas de directores teatrales como Eugenio Barba, Jerzy Grotowsky y Jacques Lecoq. Si bien, estos autores proponen desde distintas aristas el carácter psicofísico o del cuerpo-en-vida para concebir la unidad mente-cuerpo del actor/actriz, en sus textos se dejan entrever ideas que podrían interpretarse de forma opuesta, es decir, como una expresión del control de la mente sobre el cuerpo. Esto se ve ejemplificado en las siguientes formulaciones: “superar el estado de cansancio es el resultado de un esfuerzo de voluntad” (Barba en Carreri, 2013: 84); “El entrenamiento le permite al actor liberarse de los obstáculos que su cuerpo le coloca en el camino” (Grotowski, 1970 :46); “El creador no debe encontrar en el material con el que opera una dificultad. Y como el material del actor es su propio cuerpo, ello le arrastraría a obedecer, a plegarse, a responder pasivamente a los impulsos

psíquicos” (Grotowski, 1970: 45); “cuando el alumno haya logrado ese estado neutro, su cuerpo estará disponible como una página en blanco” (Lecoq 2001: 62). Así, a partir de estas ideas es factible reconocer una tensión en cómo estarían articulados los cursos de Movimiento. Por un lado, uno de sus objetivos sería que cada estudiante logre concebirse como una unidad mente-cuerpo desde un lugar creativo y espontáneo, pero, por otro, los modos de transmisión seguirían circunscribiendo al cuerpo como un objeto, herramienta o instrumento; y el rigor y una disciplina extenuante como única vía de entrenamiento.

Esta tensión podría ser la causa que ha provocado en los estudiantes de teatro una dificultad para entender a la corporalidad como parte intrínseca de su subjetividad, así como relacionarse con las posibilidades y complejidades que están presentes en ella. Asimismo, el cuerpo visualizado como un otro perfectible, que necesita ser mejorado a través del sobreesfuerzo, genera una distancia entre lo que se es y lo que se llegará a ser, pudiendo generar entornos poco propicios para un proceso pedagógico integral y respetuoso con las diferencias corporales de cada estudiante. Por lo mismo, para este proyecto se consideró al campo de estudios y prácticas propuesto por la somática como una alternativa metodológica adecuada para afrontar estos desafíos. En este punto, cabe señalar, que si bien los métodos que actualmente se emplean en las escuelas de teatro de Chile siguen siendo fundamentales para la pedagogía del Movimiento, es necesario complementar estas bases con otras maneras de concebir y relacionarse con la corporalidad. En este sentido, las distintas perspectivas de la educación somática pueden ser un aporte a la formación actoral, al enfocarse directamente en: 1) la integración del cuerpo-mente; 2) la eficiencia del movimiento sin sobreesfuerzo; y en 3) una conexión directa en cómo lenguaje/pensamiento - cuerpo/movimiento se afectan mutuamente.

› **La educación corporal somática**

La somática es el estudio del cuerpo percibido desde su interioridad, es decir, desde la experiencia del *soma*. Thomas Hanna, filósofo y teórico del movimiento, introduce la noción de *soma* “para designar el cuerpo experimentado en contraste con el cuerpo objetualizado” (1995: 345), y a partir de ello, desarrollar lo que hoy conocemos como el campo de la somática. Para este paradigma de pensamiento, la dimensión corporal es asumida como parte intrínseca de las personas, es decir, la experiencia de estar vivos ya no radica en «tener» un cuerpo, sino en «ser» un cuerpo. Así, el cuerpo ya no podría ser objetualizado, lo que permitiría la emergencia de una valoración de la experiencia vivenciada y la capacidad de percepción del sí mismo (*self*). De acuerdo con Yvan Joly, director del instituto de Feldenkrais de Montreal, “el concepto de psicofísico, con su guión de separación, permite pensar que el cuerpo y la mente son aspectos distintos de la persona, mientras que de inmediato el concepto de soma considera a la persona como un todo unificado” (2008: 17). Por lo mismo, la somática ofrece una oportunidad de comprender la corporalidad como un todo integral, donde las emociones, las sensaciones, el pensamiento y el movimiento no estarían escindidos.

Dentro de la somática, existen distintos modelos de educación corporal, que a pesar de sus diferencias y estilos de enseñanza, se concentran en estudiar:

la postura sentada o de pie, la organización autorregulada del cuerpo en movimiento, la búsqueda de una respiración más amplia, el equilibrio y la orientación en el espacio, reconocer la capacidad de contraerse o relajarse, la movilidad articular, la relación dinámica con la gravedad, la coordinación de las partes con el conjunto del cuerpo, la representación del movimiento en la imaginación y la traducción de sus intenciones en la acción (Joly, 2008: 21).

Al observar esta cita, es posible reconocer que estas prácticas ayudarían a desarrollar distintos contenidos presentes en los programas de Movimiento, como son la conciencia corporal, las capacidades técnicas (equilibrio, coordinación, fuerza, etc), la percepción de sí y del entorno, y la expresividad corporal a través de la imaginación e intención. Estos modelos, a su vez, al utilizar una terminología específica anclada en lo anatómico, permitiría enriquecer el vocabulario para describir y definir los movimientos corporales. Asimismo, al transmitir la información desde la guía verbal o tacto, y no desde la imitación o demostración, permitirían una multiplicidad de formas de acceder al cuerpo experimentado, poniendo en relieve la subjetividad de cada cuerpo y su propia movilidad particular. De este modo, todas estas características resultan propicias para la formación teatral, pues se comprende el trabajo con el cuerpo como un proceso de aprendizaje experiencial constante.

› **Metodología de la investigación**

Para esta investigación se abordaron cuatro modelos de educación somática basado en dos criterios: el primero, que ya hubieran sido aplicados al trabajo actoral en espacios de formación; y el segundo, que el equipo ya hubiera tenido algún tipo de experiencia práctica con ellos. La investigación, por lo complejo y amplio de estos modelos, consideró trabajar solo con nociones específicas en torno al cuerpo y el modo en que se guía una práctica de movimiento, por lo mismo, su pretensión no fue realizar una adaptación de estos modelos para un contexto actoral. En su lugar, lo que se buscó fue ampliar las perspectivas con las cuales se comprende la corporalidad, mejorando así la manera en que se guía el movimiento al incorporar conceptos claves para abordar la relación cuerpo-mente.

A partir del estudio bibliográfico de fuentes primarias y prácticas guiadas con asesores certificados en cada uno de estos modelos, se encontraron algunas premisas comunes en las formas de aproximarse al cuerpo y guiar una práctica de movimiento. Con el objetivo de agruparlas, se utilizó el término «estrategias pedagógicas», para poner el foco en cómo cada una de ellas pueden mejorar y favorecer la experiencia de aprendizaje y la relación con el propio cuerpo. A lo largo de esta investigación, se elaboraron distintas exploraciones prácticas en las que se aplicaron estas estrategias, enfatizando así, la experiencia personal de

aprendizaje desde la noción del *soma*. Éstas estrategias fueron: comprender la unidad cuerpo-mente; concebir el cuerpo como sujeto; valoración de la experiencia; búsqueda de la eficiencia del movimiento; reconocimiento del sí mismo; guiar de forma verbal y no a través de la demostración; uso del lenguaje anatómico; reconocer la conectividad corporal; reducir los estímulos; especificidad del lenguaje; preguntar durante las exploraciones de movimiento; anclar el movimiento en la respiración; realización de pausas; procedimiento comparativo; y repetición con variaciones.

La utilización de estas estrategias al interior de una clase de Movimiento, ha permitido encarar los distintos contenidos de estos programas desde una perspectiva que atienda la relación del *soma*. De esta manera, emerge un acercamiento sensible, amable y placentero, lo que facilitaría la exploración y desarrollo de la creatividad de cada estudiante. En este sentido, algunos de los beneficios y aportes de la aplicación de este enfoque son los siguientes: 1) favorecer que la atención se focalice en un aspecto particular de la práctica (anatómico, fisiológico, perceptual, sensorial, funcional y/o expresivo) a partir de un lenguaje específico que defina y describa el movimiento en términos de sensaciones, cualidades y direcciones; 2) ampliar las experiencias corporales de cada estudiante al afinar la precisión de gestos y movimientos, por medio de la atención de cómo se está realizando una acción determinada; 3) encontrar nuevas formas de movilidad sin sobreesfuerzo a partir de la comprensión de la anatomía y fisiología involucrada en un movimiento; 4) facilitar la capacidad de expresión a través de aspectos de sí mismos, que incluyen no sólo intenciones, ideas o imágenes, sino también las sensaciones propias de la corporalidad; y 5) propiciar el estar en presente al anclar el pensamiento constantemente en las sensaciones corporales.

Por otra parte, este enfoque somático al ser incorporado por el equipo de investigación en su labor docente, les ha exigido realizar ciertas modificaciones en las maneras de guiar una práctica de movimiento. Así, por ejemplo, les ha permitido observar que la diferencia entre una y otra actividad no solo supone su cambio formal, sino comprender dónde se sitúa la atención al guiar el movimiento, en qué aspecto o parte del cuerpo se ancla la sensación, qué palabras se utilizan para conducir la experiencia y finalmente cómo organizar una determinada exploración corporal.

› ***Por una posible somática del sur***

Las problemáticas presentes en los cursos de Movimiento que se han discutido hasta ahora (escisión mente-cuerpo, sobreesfuerzo y disciplinamiento corporal) pueden ser comprendidas como una repercusión de un modelo de educación corporal que está articulado a partir de “conocimientos del norte” (Segato, 2018). Esto se ve reflejado en que la mayoría de los programas de estos cursos han sido concebidos generalmente desde conceptos, paradigmas y prácticas de autores, maestros y directores provenientes de Estados Unidos y/o Europa. Si bien, cabe la posibilidad que los docentes hayan adaptado estos saberes y metodologías a las

exigencias de sus contextos educativos del sur, no es factible conocer esto a ciencia cierta pues estas adaptaciones no han sido consignadas en materiales escritos. Por lo mismo, a nivel bibliográfico la labor docente pareciera seguir nutriéndose desde perspectivas anglo y/o eurocentristas. En este sentido, la apuesta por la somática, que se presenta en esta investigación, también podría estar operando bajo este mismo esquema; la repetición de una lógica colonial en que el “conocimiento del norte” *baja* para ser instalado en el “sur” por tener mayor valor y validez.

Por esto resulta complejo pensar una somática que no provenga del “norte”, pues pareciera que sólo se puede acceder a lo somático desde la repetición o bien desde la adaptación de sus modelos y prácticas. Siguiendo esta línea, el “sur” estaría imposibilitado de contribuir con conocimiento propio para este campo. Sin embargo, a mi juicio, es posible vislumbrar una posible somática del sur, si se entiende que la aplicación y adaptación de estos conocimientos en otro contexto implica la creación de un nuevo saber que desestabiliza los modelos ya definidos. Por lo mismo, en esta investigación el material de estudio fue sujeto –y no objeto– de reinterpretación, reapropiación y resignificación, produciendo así un nuevo conocimiento que podríamos entender como una posible somática del sur. Por ejemplo, cuando se adoptó una mirada transversal que no respondiera a un modelo en específico, se amplió la perspectiva de lo somático, al no haber una manera particular de acceder al *soma*, sino múltiples reinterpretaciones de acuerdo a las necesidades de cada contexto y persona. Asimismo, a través de las distintas estrategias pedagógicas fue posible notar una reapropiación del material de estudio acorde a la experiencia individual, lo que produjo un conocimiento particular que se actualizaba a través de la propia práctica. Por último, en el ejercicio de traducir al español ciertos términos en inglés que son claves para la somática, como *embodiment* o *self*, estos no expresaban adecuadamente su sentido original. Por ejemplo, al traducir *embodiment* por encarnar adquiriría una connotación religiosa; o al traducir *Self* por Yo, tendía a ser entendido desde una perspectiva egótica. Por lo mismo, muchas veces se hizo necesario inventar palabras como *encuerpar* para dar cuenta de una sensación corporal en específico y que fuera acorde al contexto cultural en el que se empleaba. De esta manera, también se podría hablar de una producción de conocimiento a través de la resignificación del lenguaje.

> **A modo de cierre**

Cabe señalar que existen muchas aristas que pueden ser investigadas desde una perspectiva somática para la formación actoral y lo que se presentó aquí fue una primera aproximación. Por ejemplo, cómo abordar el género y la construcción de la identidad de un personaje desde la noción del *soma*; o si es posible abarcar el aspecto relacional del teatro desde una perspectiva somática; o si es factible abrir las posibilidades del tacto como una forma de transmisión de conocimiento al interior de una clase de Movimiento. Por otra parte, todas estas indagaciones, que por motivos de duración del proyecto y del contexto de pandemia no

fueron incluidos en esta investigación, podrían en un futuro llegar a configurar una posible somática del sur en términos de una producción de conocimiento generada en este hemisferio.

De todas formas, es importante mencionar que lo abarcado en este proyecto, ofreció al equipo de trabajo una claridad conceptual que pudo ser aplicada a la creación, estructuración y diseño de distintas exploraciones de movimiento. Además, estas exploraciones sirvieron no sólo para emplearlos en procesos pedagógicos sino también para procesos de creación. En este sentido, reconocer los aportes de un enfoque somático –más allá de si es del norte o del sur– resulta ser una invitación para pensar sobre la concepción de la corporalidad, y sobre las propias prácticas pedagógicas y artísticas desde un contexto situado.

Bibliografía

- Carreri, R. (2013) *Huellas: training e historia de una actriz del Odin Teatret*. Santiago, Chile, Triskel Artes Escénicas.
- Foucault, M. (2002) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI Editores.
- Grotowski, J. (1970) *Teatro Laboratorio*. México, Siglo XXI editores
- Hanna, T. (1995) “What is Somatics?” en Don Hanlon Johnson (ed.) *Bone, Breath and Gesture*. 341–53. Berkeley, North Atlantic.
- Joly, Y. (2008) *Educación somática: reflexiones sobre la práctica de la conciencia del cuerpo en movimiento*. México, Universidad Nacional Autónoma de México
- Le Breton, D. (1990) *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Lecoq, J. (2001) *El cuerpo poético: una enseñanza sobre la creación teatral*. Chile, Cuarto Propio.
- Segato, R. (2018) *Contra-pedagogías de la crueldad*. Argentina, Prometeo Libros