



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades

Máster Universitario en Estudios Avanzados de Teatro
**El sistema Stanislavski y el desarrollo de la
autonomía en estudiantes de actuación
profesional.**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Carlos Gerardo Delgado Morris
Tipo de trabajo:	Trabajo de investigación artística
Director/a:	María Caudevilla
Fecha:	17 de setiembre de 2024

Resumen

La enseñanza de la actuación profesional en el ámbito de la educación superior exige aproximaciones didácticas que permitan a los estudiantes actuales hacer frente a las condiciones de inmediatez, soluciones rápidas y baja tolerancia a los tiempos del proceso creativo. Los docentes de actuación requieren nuevas estrategias de enseñanza para ayudar a los actores en formación a convertirse en intérpretes profesionales. En este sentido, el presente trabajo propone una metodología, en el modelo naturalista, que promueve la autonomía creativa de los estudiantes. A través de una revisión bibliográfica de los principales planteamientos del sistema Stanislavski, así como de tres de sus sucesores actuales, se extraen diferentes herramientas que se vinculan para construir una propuesta de trabajo con estudiantes de primeros ciclos de actuación.

Palabras clave: actuación, enseñanza, Stanislavski, realismo, autonomía.

Abstract

Teaching professional acting in higher education requires didactic approaches that allow today's students to cope with the current conditions of immediacy, quick solutions and low tolerance for creative process. Acting teachers require new teaching strategies to help acting students to become professional performers. In this sense, this research proposes a methodology, in the naturalistic model, that promotes the creative autonomy of students. Through a bibliographic review of the main approaches of the Stanislavski system, in addition to three current successors, different tools are extracted that are linked to build a work proposal with students in the first cycles of the career.

Keywords: acting, teaching, Stanislavski, realism, autonomy.

Índice de contenidos

1.	Introducción	7
1.1.	Presentación	7
1.2.	Justificación	10
1.3.	Objetivos de la investigación	11
1.3.1.	Objetivo general	11
1.3.2.	Objetivos específicos	11
2.	Estado de la cuestión	12
3.	Metodología	15
4.	Marco teórico	16
4.1.	Marco conceptual	16
4.1.1.	La formación en actuación profesional en Lima, Perú	16
4.1.2.	El perfil del estudiante de actuación profesional	17
4.1.3.	El sistema Stanislavski como herramienta formativa	19
4.1.3.1.	El modelo naturalista en la actuación	19
4.1.3.2.	Stanislavski y la formación de actores	20
4.1.3.3.	El sistema Stanislavski. Principios y momentos	21
4.1.3.4.	Elementos del sistema	23
4.1.3.5.	El actor creador	25
4.1.3.6.	Aplicaciones contemporáneas: Knebel, Mitchel, Donnelan	26
4.2.	Definición de términos	28
5.	Desarrollo y aplicación	30
5.1.	La autonomía en el proceso de formación del intérprete profesional	30
5.1.1.	Autonomía como competencia de aprendizaje	30

5.1.2.	Stanislavski y la formación de un intérprete autónomo.	30
5.2.	El estudiante de actuación profesional.	31
5.3.	PRINCIPIOS DE TRABAJO para promover la autonomía creativa.	35
5.4.	Herramientas para promover la autonomía creativa: una propuesta didáctica.	39
5.4.1.	Primer momento: el calentamiento o la preparación del estado creativo.	42
5.4.2.	Segundo momento: análisis activo o exploración de los propios recursos.	44
5.4.3.	Tercer momento: el personaje y las condiciones de la representación.	49
5.4.4.	Cuarto momento: la propuesta.	54
5.4.5.	Quinto momento: la atención.	57
6.	Conclusiones.....	62
7.	Limitaciones y prospectiva	64
7.1.	Limitaciones.....	64
7.2.	Prospectiva	65
	Referencias bibliográficas.....	66

Índice de figuras

Figura 1.	40
Figura 2.	44
Figura 3.	47
Figura 4.	51
Figura 5.	57
Figura 6.	61

1. Introducción

1.1. PRESENTACIÓN

El presente trabajo de fin de máster tiene como objetivo principal proponer una herramienta didáctica para potenciar la capacidad propositiva de los estudiantes de actuación profesional. Durante su proceso formativo, el intérprete enfrenta distintos procesos que lo toman a él como centro de exploración, como la tarea de reaprender diversos aspectos de la naturaleza humana para lograr interpretaciones sólidas, complejas y verdaderas. En su camino de aprendizaje, el estudiante debe aprender a ser consciente de las potencialidades de su aparato expresivo (trabajo sobre el cuerpo y el movimiento como ejes estructurantes de su presencia escénica; el redescubrimiento del uso de la voz, su proceso de formación, su utilización de forma expresiva y su respectivo cuidado; la utilización del espacio escénico; la transformación física y vocal, entre otros) y de sus habilidades mentales (poder investigar las motivaciones detrás del comportamiento humano; el desarrollo de una metodología propia para comprender el texto dramático; la eliminación de concepciones sobre sí mismo con miras a la encarnación de un personaje). Este camino, que puede durar desde algunos meses (talleres de formación actoral) o años (formación en un ámbito universitario), va a buscar la formación integral del actor a través de un entrenamiento físico adecuado y la mejora de una capacidad analítica precisa. Sin tomar en cuenta que, en el caso de la formación universitaria, pueden agregarse otros aspectos como la formación en humanidades, la gestión de la profesión como un negocio, el conocimiento de los diferentes aspectos del proceso de producción o las especialidades a las que los estudiantes puedan acercarse a lo largo de la carrera como la dramaturgia, la dirección, el diseño, etc. En este camino correspondiente a la educación superior, la carrera de actuación requiere una serie de ajustes a un sistema o modelo educativo donde lo artístico debe ser mediado por la propuesta pedagógica del centro de estudios (el modelo de competencias, por ejemplo), exigiéndole diferentes maneras de sistematizar la formación de los estudiantes para alcanzar objetivos de aprendizaje mucho más precisos y medibles, sin perder la dimensión artística propia de la profesión.

En la actualidad, la educación superior ha experimentado una transformación importante: la utilidad práctica ha ganado terreno sobre la búsqueda de la verdad y el desarrollo humano

integral. Las disciplinas artísticas, incluida la formación actoral, se han visto influenciadas por esta tendencia, priorizando la enseñanza de técnicas concretas orientadas hacia la obtención de resultados inmediatos y tangibles. Han aparecido en los últimos años espacios formativos de muy corta duración que ofrecen un rápido acceso al espacio teatral o televisivo, así como la posibilidad de construir rápidamente una carrera sin tomar en cuenta el desarrollo de capacidades básicas. Los mandatos del mercado se han inmiscuido en la construcción de una línea de carrera en el mundo de la actuación. Se paga para aprender a actuar y obtener un acceso rápido al reconocimiento. A lo largo de la historia, diferentes maestros de actuación propusieron complejas aproximaciones, desde sus particulares miradas, sobre cómo debe ser el camino para aprender a actuar de manera profesional. Sus puntos de vista respecto de la formación actoral han tenido tanto éxito que se han revisitado y utilizado desde diferentes planteamientos metodológicos o teóricos. Stanislavski, Grotowski, Barba, Meyerhold, Bogart, Adler, entre otros, buscaban que los estudiantes desarrollen un aparato creativo potente que les permitiera enfrentarse a un proceso creativo demandante y acceder a herramientas para lograr la tan ansiada verdad en escena.

Debido a lo mencionado anteriormente, la calidad de la formación en actuación puede verse afectada por una serie de factores que buscan la eliminación de procesos importantes para alcanzar el éxito profesional. Esto se traduce en la pérdida de la autonomía creativa del intérprete, capacidad considerada como una cualidad invaluable desde la dirección, la producción, la dramaturgia y los demás ámbitos de la creación escénica. A pesar de que ahora se cuentan con más espacios de formación, de manera inversa, parece que la forma de abordar el trabajo actoral se ha visto afectado por la falta de capacidad propositiva de la mayoría de estos estudiantes que inician una carrera en las artes escénicas. La autonomía actoral es una condición indispensable para que un actor o actriz puedan trascender en el mundo de la creación, ya que se les exige no solo actuar con verdad, sino que tengan la capacidad de proponer en el proceso, de desarrollar su trabajo creativo y de sorprender (y sorprenderse), ayudando en la creación de la realidad ficcional. Lamentablemente, las condiciones antes mencionadas atentan contra esta habilidad tan valiosa, desviando la atención del fortalecimiento del propio proceso creativo hacia la obtención rápida de resultados, éxito y reconocimiento.

Este trabajo de fin de máster propone una forma de enfrentar esta problemática. Toma en cuenta las diversas causas que obstaculizan la formación de actores en la actualidad: el perfil del estudiante de artes escénicas; las características del sistema educativo; la tendencia hacia la inmediatez que busca una inserción rápida en el mercado laboral; la baja tolerancia a la incertidumbre y a los procesos creativos; la búsqueda constante de validación externa y del éxito a través de la presencia mediática como única alternativa para el ejercicio de la profesión; el cuestionamiento a la adquisición de una solvente técnica actoral que permita una actuación sólida. Estas causas se evidencian en el empobrecimiento de la capacidad creativa del actor como sujeto que aporta y ayuda en la construcción de una propuesta artística. Así, surge una gran interrogante sobre el papel de la enseñanza de las artes escénicas en el desarrollo de la autonomía creativa de estos jóvenes que se aproximan a la escena, inmersos en un ambiente que pone a prueba sus capacidades artísticas y humanas.

Konstantin Stanislavski, reconocido como el maestro de la actuación contemporánea, propuso una metodología basada en el realismo para alcanzar la verdad escénica y la formación de un actor autónomo, creativo y disciplinado, con un fuerte sentido ético y con la empatía como herramienta de conexión con el mundo creativo. Aunque sus enseñanzas datan de finales del siglo XIX y principios del XX, son relevantes en la actualidad porque sistematizan una metodología y una didáctica de la actuación que lucha contra la complacencia, el proceso rápido y la actuación mecánica alejada de la verdad. A través de una revisión bibliográfica de los textos canónicos del sistema Stanislavski, así como de una indagación de las principales herramientas planteadas por tres de sus continuadores contemporáneos (Knebel, Mitchell y Donnellan), se contempla la adaptación a las necesidades y demandas de la enseñanza actual, se realiza una triangulación entre los planteamientos del maestro ruso, los correspondientes a los directores actuales y las condiciones actuales de la formación de actores con el objetivo de ofrecer a los docentes una estrategia didáctica que fomente el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de actuación profesional. Stanislavski sostiene que todo actor está en la obligación de hacer su tarea, la cual consiste en investigar, prepararse físicamente y estar a punto para encontrarse con la verdad. Es lo que nos corresponde desarrollar en los estudiantes de actuación para facilitar la formación de actores creativos y autónomos.

En resumen, este trabajo comprende una primera aproximación al estado actual de la enseñanza teatral, seguida de una revisión de los planteamientos de Stanislavski y su relación con la formación de actores. Posteriormente, se revisan herramientas específicas que pueden promover la autonomía y la creatividad en los estudiantes de actuación, adaptadas del sistema original. Finalmente, se propone una estrategia didáctica que integra estas herramientas con el objetivo de formar actores profesionales capaces de proponer y contribuir activamente al proceso creativo en el teatro contemporáneo.

1.2. JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo de fin de máster surge de una necesidad, la de comprender por qué a los actores en formación, en la actualidad, les resulta muy difícil llevar a cabo propuestas actorales en sus procesos de ensayos durante su etapa formativa. Esta situación no es propia del campo teatral, en diferentes disciplinas se vive la misma problemática. Actualmente, los estudiantes buscan evitar la inversión de tiempo en la espera, en detenerse y analizar y construir desde sus particulares puntos de vista. En cambio, prefieren el resultado rápido, la inmediatez de la respuesta y la obtención de una propuesta desde fuera antes que desde la búsqueda interna, la investigación o la exploración. Es como si la respuesta correcta deba venir de fuera cuando esta se encuentra en los procesos internos.

En este sentido, ¿qué significa enseñar actuación en la actualidad, cuando el estudiante exige que la propuesta provenga del docente? ¿De qué manera se debe, entonces, enseñar actuación para formar actores autónomos y creativos que puedan estimar esta capacidad y reconocer que parte de su valor profesional radica justamente en el proceso que pretenden evitar? Los docentes de actuación se encuentran solos en este momento de la historia de la humanidad, pues deben competir con el entorno tecnológico que pone todo al alcance de la mano, cuando la propuesta actoral debe ser buscada, pensada, explorada y esperada pacientemente como resultado del desarrollo de una investigación personal. Entonces, se hace necesario y urgente pensar en caminos para que los estudiantes de actuación profesional se enamoren de sus propios procesos creativos y darles la seguridad necesaria para que puedan buscar con convicción sus propuestas y compartirlas con generosidad desde la autonomía.

Es importante considerar que la carrera de actuación, debido a la proliferación de nuevas plataformas audiovisuales y espacios formativos de corta duración o con objetivos concretos de representación, motiva a los jóvenes a seguir el camino de la creación actoral generando más demanda que en épocas anteriores. Por tanto, resulta indispensable comprender los mecanismos que permitan a los estudiantes generar propuestas para convertirse en creadores autónomos y, recién ahí, poder competir en un mercado cada vez más exigente.

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. Objetivo general

Diseñar una metodología, en el modelo naturalista, para promover la autonomía creativa del estudiante de actuación profesional, del primer año de estudios, en instituciones de educación superior.

1.3.2. Objetivos específicos

- Describir las características de los jóvenes que acceden a la formación profesional actoral en la actualidad.
- Analizar las bases teóricas del sistema Stanislavski como propuesta metodológica canónica de enseñanza del modelo naturalista en la actuación.
- Identificar las características y habilidades necesarias para fomentar la autonomía del intérprete en el proceso de formación actoral.
- Elaborar una guía didáctica que promueva la toma de decisiones autónomas por parte del intérprete, según el modelo naturalista basado en el sistema Stanislavski.

2. Estado de la cuestión

El sistema Stanislavski es una herramienta que ha perdurado a través del tiempo y se ha consolidado como la base de distintos sistemas de interpretación contemporáneos. A partir de sus lineamientos básicos, se han desarrollado una serie de nuevas metodologías que buscan alcanzar la verdad en la actuación. La presente investigación aborda uno de los principios fundamentales de este sistema: la figura del actor-creador o el desarrollo de la autonomía del intérprete en la creación actoral. En este sentido, diversas investigaciones se han centrado en el estudio del sistema como base teórica que permite explicar enfoques contemporáneos de creación actoral como herramienta pedagógica.

En el ámbito internacional, las investigaciones se han centrado en determinados elementos del sistema, o incluso en el sistema en su totalidad, para promover el desarrollo de habilidades específicas de la formación actoral. Además, los estudios también han utilizado los planteamientos teóricos del sistema para explicar nuevas propuestas de enseñanza de la actuación. Huitrón (2003) revisó las diferentes escuelas de actuación que se basan en el sistema Stanislavski con el fin de encontrar las bases metodológicas de la formación actoral universitaria. En su propuesta, identifica el realismo de Stanislavski como el punto de partida de la formación, del cual se derivan otros planteamientos metodológicos (Meyerhold, Grotowski, Barba, etc.). Además, reflexiona sobre las características que debe poseer todo estudiante que inicia su formación con el sistema: deseo de investigación, sensibilidad, interés por las diferentes manifestaciones artísticas, entre otras. Además, explora el concepto de actor «verdadero» o actor «de la verdad», aportando una visión novedosa sobre la importancia que Stanislavski le otorga a la búsqueda de la verdad, pues se la suele confundir con el concepto de vivencia. Esta confusión terminológica ha sido investigada y discutida en el estudio de Jiménez (2019), quien sistematiza la propuesta de Stanislavski a partir de su investigación sobre la actuación realista y la búsqueda de la verdad en la actuación. Esta división de la propuesta en dos grandes métodos de actuación y sus respectivas técnicas sirve de base para una propuesta de trabajo basada en los principios del maestro ruso. El sistema que se plantea se compone de dos métodos y cada uno tiene sus respectivas técnicas. Además, cada una de ellas está evidenciada a partir de los escritos de Stanislavski, tanto los que fueron evaluados por él mismo en vida (*Trabajo del actor sobre la vivencia*) como de los

que se editaron luego de su muerte (*Trabajo del actor sobre su papel y Trabajo del actor sobre encarnación*). Este recorrido histórico y conceptual esclarece confusiones respecto de la terminología que se desprende del sistema (inconsciente, emoción, acción, etc.), de manera que resulta ser un estudio que sistematiza y justifica teóricamente el planteamiento metodológico de Stanislavski.

Adicionalmente, se encontraron estudios que buscan aclarar conceptos específicos planteados por el sistema. En el caso de Puerta, Cañizares y Ortega (2015), se revisa el concepto de inconsciente a partir del marco conceptual psicológico y filosófico de la época en que Stanislavski desarrolló esta teoría (fines del siglo XIX e inicios del XX), contrastando los planteamientos del inconsciente freudiano y el inconsciente filosófico basado en las teorías de Hartman y Schopenhauer. Por otro lado, Braceli (2018) explica la aparición del sistema no desde una perspectiva científica, sino desde el modelo teórico de los motivos y estrategias de Berenguer, argumentando que Stanislavski respondió a una necesidad social de encontrar un nuevo tipo de actor que expresara la verdad natural en escena de la época, utilizando el sistema como la principal estrategia para lograr este objetivo.

En América, la mirada de los estudios sobre el sistema se centra en aplicaciones concretas en el campo de la actuación, la pedagogía o el desarrollo humano. Benavides (2019) investiga las posibilidades de aplicar el sistema en la formación escolar, específicamente en la didáctica de la producción de textos escolares, argumentando que las herramientas del análisis activo y la acción física pueden ayudar a los niños a adoptar diferentes perspectivas en sus procesos de lectoescritura. Por otro lado, Martín (2015) utiliza la empatía como herramienta principal del sistema para desarrollar esta capacidad en los niños de una escuela de Estados Unidos, considerando que Stanislavski desarrolló una técnica que permite al actor empatizar con sus procesos internos, el personaje y la búsqueda física en el espacio, utilizando los procesos del sistema para que los estudiantes puedan desarrollar la empatía.

En el Perú, las investigaciones sobre el sistema Stanislavski también se centran en la aplicación de algunos de sus aspectos para la formación de actores profesionales. Coveñas y Zea (2018), Gaviria (2018) y Pajares (2020) explican cómo entender el sistema en su totalidad o en partes específicas puede contribuir a la formación de actores profesionales. También se explora la utilización del sistema para alcanzar objetivos pedagógicos específicos, como mejorar la

oralidad del idioma quechua (Cahuana, 2022) o las habilidades sociales de alumnos de secundaria (Pérez, 2020).

La utilización de ciertos aspectos del sistema para potenciar la formación de estudiantes de artes escénicas es otro tema importante en el conjunto de investigaciones realizadas a nivel nacional. Es el caso de la búsqueda de la construcción de personaje desde el modelo de Stanislavski en el teatro musical (Fulca, 2018), donde se plantean los procesos de identificación entre el actor y su personaje, generando simbiosis o separaciones que sirven como base de una técnica de actuación. Brissolese (2019) explora la memoria emotiva y las acciones físicas y las contrapone para investigar las diferentes aproximaciones al proceso creativo del actor, tomando en cuenta el primer momento y la última etapa de Stanislavski. Valdivia (2020), por su parte, profundiza en el análisis activo como herramienta principal de un proceso de enseñanza para la puesta en escena de una obra de teatro.

En resumen, el sistema Stanislavski es estudiado desde diversos enfoques y con distintos objetivos, que van desde la fundamentación teórica de su origen hasta su aplicación práctica en la formación actoral y el desarrollo humano. Esta investigación se enmarca en el segundo grupo de estudios, ya que busca extraer el concepto de autonomía para determinar cómo el sistema puede ayudar en la formación de un actor autónomo y creativo. Este concepto, correspondiente a la didáctica de la actuación, no ha sido desarrollado en las investigaciones revisadas; las más cercanas corresponden a la utilización del sistema para lograr objetivos pedagógicos en el aula de clase (Benavides, 2019; Cahuana, 2022; Martín, 2015; Pérez, 2020; Valdivia, 2020).

3. Metodología

Para el presente estudio, se utiliza un enfoque cualitativo, centrado en el análisis e interpretación de los principales textos de Stanivslaski, tanto los publicados en vida del autor como posterior a su muerte. Se toman en cuenta tres textos base del maestro ruso: *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia* (2010), *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación* (2010) y *El trabajo del actor sobre su papel* (2018) para reconocer los aportes de su etapa final. El análisis de estos textos se complementará con *El último Stanislavski* (2013) de María Osipovna Knébel, donde se recogen los últimos alcances del maestro respecto del método de las acciones físicas y el análisis activo; así como *The director's craft* (2019) de Katie Mitchell, donde propone una particular aplicación de los planteamientos del sistema en el modelo naturalista en la contemporaneidad desde la mirada del director, colocándolo en el rol de maestro de actuación; y, finalmente, Declan Donnellan en *El actor y la diana* (2004), donde proporciona una serie de herramientas para elaborar y superar el bloqueo creativo y poder fluir en escena. Estas tres perspectivas conviven bajo el paraguas de los planteamientos de Stanislavski, cuyos principios rectores son reelaborados por estos tres creadores para darle una mirada actual. Además, se revisarán tanto el perfil del estudiante de artes escénicas como las circunstancias que lo configuran como estudiante en la actualidad. De esta manera, se establece un diálogo entre las condiciones actuales de formación en actuación y las herramientas proporcionadas por el sistema y sus continuadores, con el fin de ofrecer una herramienta útil para los docentes de artes escénicas que les ayude en la formación de estudiantes autónomos en su proceso creativo y para que puedan presentar propuestas escénicas firmes y verdaderas.

Este trabajo se encuentra dentro de la categoría de investigación teórico-monográfica (Eco, 2001, p. 8). Teórica porque hace un estudio de los conceptos planteados por la propuesta de Stanislavski y monográfica porque se reduce a un campo específico: la propuesta formativa de Stanislavski y su aplicación en la generación de autonomía creativa en el actor en formación contemporáneo.

4. Marco teórico

4.1. MARCO CONCEPTUAL

4.1.1. La formación en actuación profesional en Lima, Perú

La profesionalización de la enseñanza de las artes ha sido un proceso lento pero seguro en el contexto educativo nacional. En el caso de las artes escénicas, su enseñanza en el ámbito universitario comenzó en 2009, con la creación de la Facultad de Artes Escénicas y Literatura de la Universidad Científica del Sur. Previamente existieron diferentes espacios de formación no profesional en actuación como talleres y escuelas de formación superior, que tras varios años lograron alcanzar un nivel universitario. En la actualidad existen los siguientes espacios de formación profesional, a nivel universitario, especializados en artes escénicas: la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), la Universidad Científica del Sur (UCSUR) y la Escuela Nacional Superior Nacional de Arte Dramático Guillermo Ugarte Chamorro, recientemente convertida en la Universidad Nacional de Arte Escénico (UNAE). Coveñas (2020) identifica las siguientes características de los egresados de los centros universitarios que ofrecen la carrera de artes escénicas: el desarrollo de habilidades actorales, la capacidad para desempeñarse en distintos roles del ámbito escénico, la habilidad para crear un lenguaje escénico innovador, competencias para la autogestión y creación de oportunidades laborales, así como la capacidad para formar nuevos públicos (p. 456).

En cuanto al desarrollo de las habilidades actorales, cada una de las instituciones presenta una propuesta formativa basada en diferentes enfoques interpretativos. La Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), espacio donde el autor de este estudio ejerce la docencia desde la creación de la carrera (2017), en sus cinco primeros ciclos se centra en el manejo del realismo como estilo y técnica inicial para el trabajo actoral. Los cursos de la primera etapa de la carrera se fundamentan en textos clásicos del canon como Antón Chéjov, Tennessee Williams, Arthur Miller, entre otros, y en textos de autores contemporáneos, tanto nacionales como internacionales. Se busca establecer las bases actorales a partir del concepto de la acción, el trabajo corporal, el juego escénico, las diferentes técnicas actorales estadounidenses, la construcción del personaje y la concepción del ensayo como un espacio

creativo para la elaboración de propuestas escénicas eficaces y coherentes con el personaje y la obra en cuestión. A partir del tercer año se exploran estilos contrarios al realismo: griegos, Shakespeare, Siglo de Oro español, vanguardias y *performance*. De esta forma, los estudiantes pueden elaborar una propia metodología escénica abordando una formación completa que abarque desde técnicas representativas hasta propuestas ajenas a la mimesis de la realidad.

4.1.2. El perfil del estudiante de actuación profesional.

La educación en la contemporaneidad está sometida a los parámetros del nuevo paradigma, denominado por Bauman «modernidad líquida» (2015, p. 3). El mundo actual se sostiene a partir de la lógica del consumo, donde tanto los bienes materiales como inmateriales (conocimientos, afectos, deseos, sueños, etc.) son usados y desechados una vez consumidos. El usar y desechar, como característica del tiempo actual, ha generado lo que Bauman denomina «el síndrome de la impaciencia» (2008, p.21), denominado así porque los sujetos ya no pueden esperar y se ven sumidos en una continua búsqueda de estímulos o de objetos de consumo. En esta nueva realidad, la educación también se ha visto impactada bajo este mandato y ha perdido valor como el espacio que alberga el saber; al aparejarse con la gratificación instantánea, los estudiantes ya no buscan el proceso de aprendizaje sino la adquisición de técnicas o herramientas para solucionar problemas concretos de una manera rápida y eficaz. Es que el tiempo ya no alcanza, no es posible esperar y se hace imposible, considerando la educación «como un producto, antes que como un proceso» (Bauman, 2008, p.24).

Los estudiantes que acceden a la carrera de Artes Escénicas buscan principalmente la especialidad de actuación. Luego decantan en distintas especialidades según intereses o capacidades. Este grupo de estudiantes corresponde a la Generación Z o centenials (Contreras, 2016; Días, Caro, Gauna, 2015; López y Gómez, 2021), grupo de personas nacidas entre finales del Siglo XX y mitad del siglo XXI, aproximadamente en el año 2000. Estos jóvenes experimentan lo que Bauman (2015) denomina la modernidad líquida (p.3), un estado de la modernidad donde se vive una liviandad puesto que los discursos, relatos e ideas rectoras se han diluido por la velocidad de la tecnología, el consumo y la movilidad. Parte de la idea que cuanto más rápido se avance, los logros serán mayores, por lo que la lógica de usar y desechar va a ser el principio articulador de esta modernidad tardía (Bauman, 2015, p. 3). Estas

condiciones van a generar un estilo de vida marcado por la incertidumbre constante como motor de la realidad; antes que tener posesiones, ideas, valores, intereses, gustos, etc., lo más importante radica en saber desprenderse de todo para adquirir lo nuevo (Bauman, 2006, p.10) y de una forma muy rápida, pues el tolerar la incertidumbre ha dado paso a la celebración de la gratificación instantánea puesto que el concepto de tiempo se ha visto revisado y ya no se lo entiende como un proceso, sino como una amenaza (Bauman, 2008, p. 22 y 24). Se hace imposible esperar.

Los actores en formación pertenecen a esta generación, adolescentes tardíos que están en proceso de maduración cerebral y que requieren nuevas estrategias pedagógicas en vista de que su memoria, motivación, metacognición y atención son diferentes a las de los estudiantes de generaciones anteriores (Pease e Ysla, 2015). Además, se trata de nativos digitales, ya que han nacido y crecido muy cerca de las nuevas tecnologías de la información, las que utilizan con objetivos personales de entretenimiento, de relaciones, trabajo, estudio, como es el caso de las redes sociales. Comparten varios valores humanos que les permiten desarrollarse en esta sociedad líquida y hacer frente a los retos que esta les ofrece: lealtad, compasión, responsabilidad, visión a futuro, interculturalidad, respeto a la diferencia, multitarea, emprendimiento, compromiso social (Contreras, 2016; Lujan, 2022, López y Gómez, 2021; Bauman, 2018).

Es una generación que puede verse afectada por los mandatos de la tecnología, la instantaneidad y la protección excesiva a lo largo de sus años de crecimiento. Una característica consiste en la disminución de la atención y el predominio de la multitarea, pero no necesariamente hacer varias actividades a la vez es garantía de que no estén restando atención a otras (López y Gómez, 2021; Pease e Ysla, 2015). Asimismo, la memoria y la capacidad de pensar sus propios procesos formativos, según Pease e Ysla (2015), van a ser revisados porque no siempre va a existir la motivación necesaria para integrar en la memoria los aprendizajes o para pensar sobre su práctica (pp. 53 y 54). Este último aspecto es importante en un estudiante de actuación porque durante su formación y en su vida profesional va a tener que evaluar su trabajo con miras a la creación de una propuesta original y adecuada al medio donde tenga que ejercer la profesión.

Días, Caro y Gauna (2015) sostienen que los estudiantes actuales conciben la educación como algo accesorio puesto que tienen los conocimientos al alcance de la mano y, por ende, el espacio formativo donde se adquieren habilidades, conocimientos y actitudes pierde valor (p. 03); de igual modo la figura del docente tal como los conocemos. Esta situación genera un conflicto en cuanto a la formación profesional de actores y actrices que requiere un estudiante comprometido con su propia formación. Este es el gran reto que la presente investigación explora: ¿cómo lograr que los estudiantes de interpretación profesional, en un contexto de indiferencia hacia la educación, intolerancia a la incertidumbre y búsqueda de competencias técnicas rápidas, desarrollen autonomía creativa, habilidad que requiere un compromiso con su aprendizaje, tolerar el error y confiar en el proceso creativo personal?

4.1.3. El sistema Stanislavski como herramienta formativa.

4.1.3.1. El modelo naturalista en la actuación.

Hacia 1885, Europa había desarrollado una precisión y profesionalización en cuanto al montaje de obras románticas e históricas; pero tanto los teatros, los directores, el público y la forma de interpretar todavía no estaban preparados para recibir obras del estilo realista (Goncourt, Zola, Ibsen, Strindberg), por lo que en este primer momento no se comprendía cómo abordar la interpretación realista de las obras de estos autores (Macgowan, y Melnitz, 1964, p. 253). Recién con las experimentaciones del Teatro Libre de André Antoine en Francia, junto con Emile Zola, que se van construyendo, a manera de vanguardia, los lineamientos de interpretación naturalista en escena. Antoine determinó ciertas directrices para el trabajo con el realismo en la actuación: instituyó la tarea del director como encargado de la puesta en escena y la dirección de actores; planteó las motivaciones de los personajes a partir de un estudio pormenorizado de los mismos; logró una fisicalidad acorde con el espacio escénico que reproducía la realidad; estableció la verdad escénica a partir del trabajo sobre su conducta para que no sea una simple representación; y propuso la cuarta pared como herramienta de concentración del intérprete, puesto que la reproducción de la realidad implica no incluir la presencia del espectador en el juego de la representación (Antuñano, 2005, p. 186). Macgowan, K. y Melnitz, W. (1964) explican los que fueron los grandes aportes de Antoine al teatro realista: «demostró cómo representar obras realistas de forma realista, humanizó las actuaciones, estimuló a nuevos dramaturgos, sirvió de modelo para otros teatros de la región»

(p. 260). Ya unos años antes, en Alemania, los Meiningen habían ocupado un lugar preponderante en la escena europea al hacer representaciones multitudinarias que buscaban representar la realidad, más interesados en la réplica exacta del lugar, de los vestuarios, del movimiento de masas. Es así como las giras de los Meiningen y de Antoine por Europa van a inspirar y motivar el desarrollo de este tipo de teatro en Rusia.

4.1.3.2. Stanislavski y la formación de actores.

Konstantin Stanislavski (1863–1938) adoptó las principales prácticas de los maestros alemanes y franceses y lo llevaron a crear, junto con Nemiróvich-Dánchenko, el Teatro de Arte de Moscú (1898), espacio donde va a realizar la mayor parte de su investigación teatral, la cual nutrirá áreas como la pedagogía, la dirección y la actuación, ya que Stanislavski inicia su carrera como actor. Su aparición se da en un momento de transición entre el régimen zarista y la sociedad industrial, precisamente contexto en el que sucede la ruptura de la protección gubernamental que la Corte Imperial brindaba a los teatros, a condición de que asumieran los principios del teatro romántico del siglo XIX. Cada grupo teatral se manejaba por la gestión de los primeros actores y los espectáculos seguían un formato predecible que buscaba el entretenimiento (Zucchi, 2023, p. 45). El Teatro de Arte de Moscú fue el primer espacio escénico que no estaba bajo los lineamientos del Estado, por lo que se permitió explorar nuevas formas que pudieron refrescar la escena. Stanislavski estableció una ética laboral para los intérpretes, quienes, además de desarrollar su arte, tenían que comprometerse a «adoptar una actitud proactiva en los ensayos y a respetar los lineamientos trazados por el director para la construcción del espectáculo» (Zucchi, 2023, p 45). En este sentido, Stanislavski plantea que el naturalismo no solo trata de reproducir fielmente la realidad, sino que el intérprete debe buscar algún tipo de justificación interna para las decisiones que toma en escena. El naturalismo no sería una demostración de vestuario, utilería o decorados de la época, sino que se basaría en actuación verdadera. Stanislavski (1963) no busca el naturalismo que representa la realidad en su exterior, sino que va tras la verdad en la actuación, busca que los intérpretes puedan reproducir sentimientos y comportamientos de manera verdadera en el escenario, principio que guiará la creación de su sistema de interpretación (p.104).

Para Saura (2010), tres son los grandes hechos que motivaron a Stanislavski a sistematizar sus descubrimientos en el campo de la actuación. El primero se refiere a la puesta en escena *Los*

ciegos de Maurice Maeterlinck, obra que no correspondía al canon realista, sino que exploraba elementos simbolistas, haciendo guiños a lo que se venía. Stanislavski consideraba que este montaje había sido un fracaso, por lo que necesitaba replantear, una vez más, sus principios de formación actoral. En segundo lugar, su participación en el montaje *Un enemigo del pueblo* de Henrik Ibsen, donde descubre por primera vez que, ante la repetición diaria, la interpretación puede generar aburrimiento en el actor. Finalmente, el fracaso revolucionario de 1905, lo que generó que se empiece a gestar una mirada evasiva de la realidad, optando por propuestas escénicas que iban en contra del realismo (p. 09). Esta coyuntura, sumada a la extensa gira que realizó por los Estados Unidos, animaron a Konstantin Stanislavski a escribir *Mi vida en el arte* en 1925 para luego escribir *El trabajo del actor sobre sí mismo*, cuya primera parte alcanzó a revisar; el libro fue publicado póstumamente. Este texto está escrito como el diario de aprendizaje de un estudiante que recibe clases de un famoso profesor de actuación llamado Arkadi Nikoláievich Torstov, de donde va a aprender una serie de principios que lo ayudarán a desarrollar una interpretación verdadera. De esta forma, Stanislavski comparte al mundo su teoría de la actuación, fruto de una larga investigación en su propia persona como actor, director y docente de interpretación.

4.1.3.3. El sistema Stanislavski. Principios y momentos.

Stanislavski (2013) planteó como objetivo de su sistema constituir una psicotécnica consciente, desarrolla en el intérprete una serie de herramientas para llegar a la verdad escénica de manera indirecta, por medio de la activación y motivación de otros recursos internos y externos, de forma natural. Naturaleza, verdad e inconsciente son términos que están ligados a la verdad emocional, al estado que todo gran intérprete puede desplegar en escena y que también puede relacionarse con la vida. La actuación verdadera consiste en «pensar, querer, esforzarse, actuar de modo correcto, lógico, armónico, humano» (p. 31), de manera que se llegue a experimentar una vivencia verdadera en escena y comunicarla de forma artística, donde el actor «deba contar con un aparato corpóreo y vocal excepcionalmente sensible y preparado a la perfección» (p. 33) para llevar a cabo el proceso de encarnación.

Vivencia y encarnación son los dos primeros momentos en los que Stanislavski investiga y sistematiza su psicotécnica con miras a ayudar a los intérpretes a construir actuaciones

verdaderas y reales, huyendo de la actuación mecánica, totalmente opuesta a una verdadera vivencia en el escenario (Stanislavski, 2013, p. 41). Entonces, el proceso creativo actoral desde la mirada del sistema contempla los siguientes momentos: primero, el actor debe explorar dentro de sí para vivir con realidad en cada momento de la escena y de la obra en general; en un segundo momento, debe encarnar esta vivencia en un personaje, haciendo uso de herramientas externas como el cuerpo y la voz; y, en un tercer momento, correspondiente a los últimos años de su vida, propone el método de las acciones físicas a partir del análisis activo, el cual es una herramienta que se nombra así luego de su muerte y es parte del último tramo de su investigación. Los dos primeros momentos ocurren en paralelo y se ven descritos en *El trabajo del actor sobre sí en el proceso creador de la vivencia* y, en una segunda parte, en *El trabajo creador de la encarnación*. Este segundo tomo no fue revisado por Stanislavski, por lo que su contenido puede haber sido reinterpretado. El tercer momento fue recogido, principalmente, por su estudiante María Knebel.

Stanislavski (1963) propone su sistema como el resultado de una investigación cuyo objetivo es la creación de un personaje de forma bella, artística y por medios humanos, haciendo uso de la naturaleza o mundo interno del intérprete. Para lograrlo plantea tres principios, a proposiciones, que sirven como lineamientos pedagógicos del aprendizaje de la actuación (p.49).

La primera proposición consiste en la inexistencia de fórmulas para expresar la vida en el escenario, esta va a depender de cada intérprete; pero se compone de las siguientes directrices: el actor debe sentirse relajado muscularmente, estar alerta, escuchar, observar a su compañero y creer en lo que sucede en escena.

La segunda proposición consiste en que el actor, gracias a su estado creativo interior, puede ejecutar acciones psicológicas internas o físicas externas acordes con la obra. Es decir, que el intérprete debe traducir en conducta lo que el personaje quiere, convirtiendo el deseo en acción, la cual puede estar basada en la palabra, en el gesto o en el movimiento. La acción va a ser el resultado del tema de la obra, la idea del autor, la psicología del personaje y las circunstancias del dramaturgo o del director.

La tercera proposición indica que, si se siguen las dos proposiciones anteriores, es posible dar vida al personaje. Una vez que la vivencia sea clara y verdadera para los actores, se procede a la encarnación del personaje.

Stanislavski muestra que su sistema se basa en la naturaleza del ser humano. Con naturaleza se refiere a la vida interior y a las fuerzas internas, es decir, al conjunto de herramientas que son activadas a partir de la mente, la voluntad y el comportamiento del intérprete al momento de actuar un papel. Estos elementos se pueden aprender y potenciar con disciplina y una férrea ética de trabajo. Es importante volver a las bases del sistema, pues una vez aplicadas las tres proposiciones, los actores están en condiciones de desplegar su naturaleza en escena de forma creativa y verdadera (Stanislavski, 1963, p. 50).

4.1.3.4. Elementos del sistema.

El sistema está compuesto por determinados elementos: «una serie de aptitudes, cualidades, dones especiales, artísticos, creadores (imaginación, atención, sentido de la verdad, objetivos, antecedentes escénicos, etc.)» (Stanislavski, 2013, p.72) que son resumidos en las siguientes líneas:

Acción, el si mágico y las circunstancias dadas. Estos tres primeros elementos son la base del trabajo creador. Son los fundamentos del proceso creativo del actor y funcionan de forma interrelacionada. Las acciones son aquellos actos internos o externos que van a depender de justificaciones, las cuales deben ser lógicas, coherentes y posibles de realizarse en la realidad. El si mágico o «como si» es un recurso por el que el actor debe pretender que se encuentra en una situación «como si» fuera la que le ofrece el personaje, se trata de imaginar cómo viviría la situación en caso esta fuera real. Y las circunstancias dadas son todos aquellos elementos que componen el mundo creador de la obra y sus creadores: el espacio, tiempo, condiciones de dirección, etc. (Stanislavski, 2013, pp. 63, 65, 67)

Imaginación: El si mágico, las circunstancias dadas y las acciones internas y externas son herramientas que van a partir de la imaginación. Estas van a construir una serie de imágenes en la mente del actor que luego expresará físicamente. Asimismo, una forma de activar la imaginación es hacer las preguntas de quién, cuándo, dónde, por qué, para qué, cómo, para alimentar la imaginación y justificar la vida en escena (Stanislavski, 2013, p. 97).

La atención en escena: la concentración es la primera facultad creadora del actor, la atención debe estar en el escenario y únicamente en el escenario. Para esto, se debe hacer uso de objetos que sean interesantes para el ojo del actor. El círculo de atención es la capacidad del intérprete de lograr la máxima concentración en espacios específicos del escenario, desde lo más pequeño (soledad en público) hasta espacios totales. (Stanislavski, 1963, p.28).

Relajación muscular: busca conectar al intérprete con la vivencia y los estados de intensidad emocional. La relajación del cuerpo es una herramienta muy importante para los momentos de gran tensión. Los intérpretes deben aprender a liberarse de los puntos de tensión de forma consciente, a través de una técnica personal, sobre todo en los momentos finales de una escena. (Stanislavski, 1963, p. 119; 2013, p. 137)

Unidades y tareas: recurso mediante el cual se divide la obra y las escenas en fragmentos pequeños para su análisis y estudio. Se utiliza el término de unidades para referirse a un trozo de la vida que representa un momento de acción del personaje. Cada una de estas unidades tiene sus propias intenciones, motivos y objetivos que se deben actuar con particularidad y precisión. La división va a depender de la meta que el personaje tenga sobre la obra, del sentido de la historia y del arco emocional de la escena. Cada unidad tiene una tarea específica que se representa a través de un verbo de acción, representación de una conducta particular en función de un objetivo. (Stanislavski, 2013, pp. 153, 154, 155, 167).

Fe y sentido de la verdad: el intérprete debe creer en todo momento en lo que hace, en lo que observa, en lo que piensa y en lo que dice. Creer en lo que sucede a su alrededor, en lo que hace y en el compañero. Una vez que puede creer, puede crear. La fe debe ser sincera para ser convincente y comunicar una actuación verdadera. (Stanislavski, 1963, p. 75)

Memoria emocional: este es el elemento más controversial del sistema porque implica la conexión con experiencias personales que conectan con emociones similares a las de la situación por la que se enfrenta el personaje. Es interesante recalcar que Stanislavski propone tres tipos de memoria: motriz (relacionada con el movimiento y desplazamiento del cuerpo), sensorial (relacionada con el recuerdo de las impresiones de los cinco sentidos) y emocional (aquella que se basa en emociones sentidas en circunstancias pasadas). Las dos primeras son las más efectivas para lograr la tercera, puesto que no se puede llegar directamente a los

sentimientos. Se trata de utilizar el recuerdo emocional y recuperarlo como impulso creador (Stanislavski, 2013, p. 224).

Comunicación: este elemento parte de la dinámica que el autor plantea de la siguiente manera: «la naturaleza del teatro se basa en la comunicación entre los personajes entre sí y de cada uno consigo mismo» (Stanislavski, 2013, p. 252). La comunicación con uno mismo va a depender de colocar la mirada en un objeto externo. La comunicación con los demás compañeros de escena se da de una forma total, con una atención concentrada, técnica y a través de los «rayos». La posesión es el nivel de compenetración, a través de los sentidos, de lo que rodea la escena, con completa relajación muscular (Stanislavski, 1963, pp. 43 y 44).

Adaptación: ajuste consciente o inconsciente a las circunstancias dadas de la obra y del personaje. Cada ser humano posee su propia forma de adaptarse y el actor debe desarrollar el doble de adaptaciones que una persona corriente. Acompañan la acción para nutrir su comunicación, van más allá de las palabras (Stanislavski, 2013, pp. 282 – 284).

Esta serie de elementos van a conformar lo que Sonia Moore (1984) denomina los componentes que conforman la acción verdadera, lógica y concreta del intérprete, para lograr la conexión con el mundo inconsciente, donde se ubica la verdad escénica o la naturaleza (p. 25). Los aspectos correspondientes a la actitud escénica, las fuerzas motrices, la línea continua de acción o la supertarea van a corresponder a un trabajo del actor más relacionado con la búsqueda de una actitud interna que permita la integración de los elementos antes descritos. En el camino de la construcción de la autonomía creativa, es importante recalcar que no son todos los elementos del sistema los que permitirán alcanzar este objetivo, sino que serán delimitados a partir de la propuesta que se presentará más adelante. Los elementos presentados van a constituir la primera base de la formación actoral.

4.1.3.5. El actor creador.

Uno de los ideales de Stanislavski fue formar un actor creador, un superactor, un actor que pueda encarnar verdad en su actuación. Huitrón (2023) explica que el concepto de actor creador de Stanislavski tiene dos acepciones: un actor que propone, es decir, que no espera ser guiado desde cero y es independiente para articular una idea en escena y proponerla al director o maestro; y la segunda está referida al actor que interpreta con verdad, que a partir

de su vivencia se conecta con su mundo interno y logra un trabajo verdadero en escena (p. 5). Es un tipo de actor que trabaja con autonomía, fruto del trabajo sistemático e independiente, buscando los distintos aspectos que componen la vida humana de forma poetizada por medio de la imaginación y de la creatividad.

El sistema busca entrenar a un nuevo tipo de actor: un «superactor», un artista ideal, aquel que con responsabilidad, empatía, disciplina y creatividad entrega su vida a la creación escénica, donde cada proyecto artístico, cada montaje, va a ser un paso alineado en su objetivo como gran ser humano (Stanislavski, 1963, 15). El arte del actor no está desligado de la humanidad del sujeto que ejerce el oficio de la interpretación.

4.1.3.6. Aplicaciones contemporáneas: Knebel, Mitchel, Donnellan.

El sistema Stanislavski ha tenido una serie de maestros que han continuado su legado. Desde Jerzy Grotowski, quien continuó la exploración de las acciones físicas llevándolas a un nivel interno, donde la autenticidad del *performer* pueda expresarse de una forma estilizada y donde la búsqueda de esta verdad interna genera una serie de herramientas que ayudan a sus actores a ser autónomos en cuanto a su proceso creativo (la vía negativa debe empezar en una serie de ejercicios contruidos por los mismos actores para investigar su propia interioridad) (Borja, 2012, p. 375). En Estados Unidos, es Lee Strasberg quien adopta la memoria emocional como estandarte del trabajo del actor, proporcionándole un camino personal para encontrarse con la verdad en escena, aunque esta forma de autonomía actoral no fue bien recibida ni por el mismo Stanislavski, puesto que forzar la emoción no es un camino que permite el cuidado del actor. (Borja, 2012, p. 186).

En este camino, acorde con el objetivo del presente estudio, se han elegido tres exponentes que han continuado de una forma directa los planteamientos del sistema, sin descuidar el diálogo que la técnica debe desarrollar con el presente para no quedar desfasada. María Knebel, alumna de Stanislavski y continuadora de su propuesta, sistematizó las enseñanzas de su maestro en su última etapa creativa y articuló el método de las acciones físicas, el análisis activo y el uso de la palabra hablada como herramienta fundamental de la acción. En segundo lugar, Katie Mitchell es un referente importante del trabajo sobre el realismo en el espacio teatral contemporáneo; desarrolló una metodología de dirección de actores muy cercana a los principios del sistema y del método de las acciones físicas, mediada por las nuevas

tecnologías y el trabajo sobre textos originales o que no necesariamente pertenecen al canon realista. Mitchell va a proporcionar una serie de elementos que permiten a los intérpretes hacer ese trabajo previo de preparación que Stanislavski denominaba las fuerzas motrices internas. Herramientas como la biografía, el análisis del personaje o la preparación del director o docente son herramientas fundamentales para generar la autonomía actoral. Finalmente, Declan Donnellann, director inglés, va a plantear la diana y los principios que explican su existencia como técnica que ayuda a los intérpretes a vivir el momento presente, generando las bases para el impulso de la acción de una vivencia relajada, presente y verdadera. Esta propuesta puede ayudar a los estudiantes a afrontar una fuerza adversa que atenta contra la autonomía: el miedo. Mediante la propuesta de Donnellann, el miedo se aplaca mediante la atención, la imaginación y estar en el presente. Las tres propuestas son importantes porque aplican, revisan y actualizan los principios que Konstantin Stanislavski construye en su momento y porque aportan a la búsqueda de la verdad al dotar a los actores de herramientas que les permitan desarrollar autonomía creativa.

4.2. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS.

Los siguientes términos se presentan con el objetivo de esclarecer ciertas definiciones que van a orientar el entendimiento del trabajo. Se trata de términos que se extraen del marco teórico o se crean con el fin de esclarecer determinadas categorías como las de docente/director o estudiante/actor.

Acción: actos internos o externos que van a depender de justificaciones, las cuales deben ser lógicas, coherentes y posibles de ejecutarse en la realidad (Stanislavski, 2013, pp. 63, 65, 67).

Análisis activo: derivación del análisis del texto dramático denominado «trabajo de mesa» en la primera etapa del sistema de Stanislavski. El análisis activo busca, mediante la exploración en el escenario, que el actor incluya su cuerpo para hacer más efectiva la conexión con el mundo psíquico del personaje (Knebel, 2013, p. 21).

Atención: capacidad del intérprete de lograr la máxima concentración en espacios específicos del escenario, desde lo más pequeño (soledad pública) hasta espacios totales (Stanislavski, 1963, p. 28).

Actuación: El objetivo de Stanislavski fue crear un camino que ayudara al intérprete a experimentar la vida escénica con verdad o «experiencia», para lo cual se requiere un proceso: desarrollo de habilidades individuales, estudiar escenas antes de los ensayos y trabajar en función de objetivos (Glipsey, 2023, p. 4). «La actuación consiste en vivir con veracidad bajo circunstancias imaginarias de una obra de teatro» (Bruder, et al., 2012, p.10).

Autonomía: competencia que fomenta los aspectos más valiosos de cada estudiante, motivándolos a realizar propuestas que puedan enriquecer el campo social a través del desarrollo de las propias habilidades de observación, razonamiento y juicio (Appia, citado en Rue, 2009, p. 82).

Biografía: herramienta de creación que le sirve al director para conocer el pasado de los personajes a partir de lo que estos dicen y hacen. Esta herramienta de preparación permite al director orientar las decisiones creativas de los actores en función de los personajes y lo que este requiere en la obra (Mitchell, 2009, p. 24).

Docente/director: maestro de actuación a cargo de un proceso de montaje de una obra de teatro o escenas específicas que tiene como objetivo el aprendizaje de la actuación.

Disciplina: no se trata de una disciplina formal compuesta por reglas estrictas, ordenamientos y castigos, sino de una disciplina artística individual, la cual consiste en dar el ejemplo a través de un comportamiento basado en una actitud mental positiva, la generación de una atmósfera de simpatía y el trabajo riguroso (Stanislavski, 1994, p. 28 - 32).

Empatía: el protagonista siente la situación que vivencia, el testigo solo la percibe desde la simpatía. Pero el actor no debe quedarse en la simpatía, sino buscar los mecanismos para vivir de forma total los sentimientos que se comprenden mediante la simpatía (Stanislavski, 1998, p. 61).

Estudiante/actor: estudiante de artes escénicas, específicamente de un curso de actuación, donde debe poner en escena una obra de teatro o una escena específica con fines de formación.

Formación: la formación va más allá de la clase o de la sesión del taller. El actor es un artista que utiliza su cuerpo, su voz, sus emociones y su pensamiento para crear. Stanislavski sostiene que el ensayo solo sirve para aclarar las exploraciones hechas en casa y para identificar aspectos por trabajar (Stanislavski, 1998, pp. 140 y 141).

Propuesta: el ensayo es el espacio donde se depositan las propuestas creativas de los actores. Stanislavski llama a la propuesta una «iniciativa creadora». Los actores con «débil impulso creativo» no son los más agradables para trabajar ni para formar una atmósfera creativa. «Cada actor debe llevar al ensayo sus propias emociones vivas». (Stanislavski, 1998, pp. 140 y 62).

Sistema: resultado de investigación personal de Stanislavski. Método de trabajo que permite a los actores encarnar la vida de un personaje con verdad y expresarlo en el escenario de forma bella y artística (Stanislavski, 1998, p. 49).

Verdad: no se trata de reproducir fielmente la realidad, sino que es la capacidad de creer totalmente en lo que se hace en el escenario. «El secreto del arte radica en convertir una invención en una bella verdad artística» (Stanislavski, 1998, p. 148).

5. Desarrollo y aplicación

5.1. LA AUTONOMÍA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL INTÉRPRETE PROFESIONAL.

5.1.1. Autonomía como competencia de aprendizaje.

La formación académica superior en la actualidad se ha visto afectada por una serie de cambios que han obligado a replantear principios formativos que funcionaron durante mucho tiempo. Bauman sostiene que la sociedad ha pasado a integrar el consumo y el desecho como dinámicas principales de interacción con el mundo, tanto en el mercado como en las relaciones y en la educación, donde esta última ha pasado de ser un espacio en el que se buscaba la verdad a un entorno formativo en el que se busca la utilidad (2008, p. 24). La enseñanza escolar y la universitaria se han visto obligadas a cambiar sus estrategias de enseñanza para lograr aprendizajes más efectivos en esta nueva situación, propia de la modernidad líquida. Appia (citado en Rue, 2009, p. 82) propone que se tiene que desarrollar la autonomía para enfrentar estas nuevas condiciones del espacio formativo. La autonomía se entiende según dos acepciones: como valor que va a regir las políticas educativas de los centros de formación en educación superior, donde se conciba a los estudiantes como personas en sí mismas y no como medios para alcanzar un fin; y como competencia, que se busca desarrollar en los estudiantes para fomentar lo mejor de cada individualidad de manera que pueda enriquecer el campo social y desarrollar las propias habilidades de observación, razonamiento y juicio. Esta última definición es la que se utiliza en la presente investigación, puesto que es una de las claves para que los estudiantes aprendan a construir su propio camino de aprendizaje y estén en condiciones de proponer soluciones innovadoras en el espacio social donde se desempeñen.

5.1.2. Stanislavski y la formación de un intérprete autónomo.

Stanislavski propone su sistema para formar a un actor que sea también creador desde su propia autonomía. En *Mi vida en el arte* (1963, p. 85) explica que la ética que estuvo detrás de la fundación del Teatro de Arte de Moscú consistió en buscar que el actor sea un profesional de su arte, es decir, que desarrolle responsabilidad, talento y una actitud propositiva. Impulsa a los actores, mediante el análisis de la obra, a tener una mirada personal y clara respecto del

espectáculo para ayudar a la dirección y desenvolverse con soltura e independencia en su propio proceso creativo. El sistema no es un método que se sigue para lograr un objetivo final; se trata de una serie de herramientas que el actor internaliza, según su propia individualidad, para proponer tanto en aspectos del análisis del texto como en el diseño del personaje (Stanislavski, 2013, p. 33).

La búsqueda creativa e intelectual de Stanislavski tuvo como norte la creación de una metodología para formar un intérprete que no sea pasivo, sino que aprenda a desarrollar su propio proceso de aprendizaje activo, tanto consigo mismo, con el texto y con el personaje. Sostiene que debe trabajar en casa, en el ensayo y en todo momento para afinar y fortalecer su proceso de búsqueda personal. Asimismo, exige que la actitud hacia el trabajo sea siempre de alta calidad, donde tenga energía y actitud en los ensayos y no espere recibir todas las respuestas por parte de la dirección, porque los actores con un impulso creativo débil se vuelven en obstáculo para el proceso de ensayo y resultan una pérdida de tiempo y de energía para el director, el elenco y la producción. Indica que cada actor es responsable de llegar al ensayo con propuestas interesantes («emociones vivas») para romper con la idea de que los actores son simples marionetas que solo son avivadas por las indicaciones, ideas y propuestas del director (Stanislavski, 1963, pp. 61 y 62). Stanislavski entendía el grave problema de los actores que no proponen y que esperan que sean otros los que se encarguen de su propio proceso creativo.

5.2. EL ESTUDIANTE DE ACTUACIÓN PROFESIONAL.

Existen diferentes factores que contribuyen a la falta de autonomía actoral en los estudiantes de primeros años de actuación en la actualidad. Estos estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 18 y los 25 años, han elegido la carrera de actuación como su primera opción de estudios. A diferencia de épocas anteriores, estos jóvenes han recibido apoyo de sus padres y su formación en el arte es un sueño que, en la mayoría de los casos, es compartido por sus familias, que respaldan esta opción profesional. Sin embargo, la motivación para formarse como intérpretes profesionales se ve afectada por una serie de características propias del contexto de la sociedad líquida de Bauman, así como de la generación a la que pertenecen: la generación Z.

Nos encontramos frente a jóvenes que presentan tres nuevas formas de abordar su concepción de la educación, el tiempo y su propio proceso creativo: el síndrome de la impaciencia (Bauman, 2008, p. 24), la fijación por asimilar lo nuevo (Bauman, 2006, p. 10) y una nueva articulación de sus procesos de memoria, atención y metacognición (Pease e Ysla, 2015). La autonomía como competencia formativa se va a encontrar en una encrucijada con estas tres particularidades del pensamiento adolescente actual, puesto que van a configurar un nuevo tipo de estudiante que, a diferencia de generaciones anteriores, no basa su aprendizaje en la recepción pasiva de conocimientos. Sin embargo, la impaciencia, lo nuevo y las nuevas formas de atención no ayudan a los procesos artísticos puesto que justamente estos requieren las condiciones que los estudiantes ponen en tela de juicio en la actualidad. La autonomía como habilidad para la construcción de su propio sistema de aprendizaje se ve enfrentada a condiciones de consumo y de vivencia donde lo rápido, lo nuevo y lo fácil son aspectos que inundan el día y día y que entran en conflicto con los procesos de la educación en general, y principalmente con la educación artística (Rue, 2009, p. 83).

Existe una gran pregunta que encierra el dilema planteado anteriormente: «¿Cómo hago?». Esta interrogante revela una problemática importante, ya que el estudiante de actuación busca respuestas concretas y específicas en la figura del maestro o del director, en lugar de hallarlas por sí mismo a través de un proceso responsable de exploración. Las respuestas no necesariamente deben ser absolutas ni definitivas, ya que dependen de su puesta a prueba durante la presentación del ejercicio o del ensayo. El síndrome de la impaciencia explica que las personas en la actualidad no toleran la espera y requieren respuestas rápidas para alcanzar resultados efectivos. Si estos resultados van a estar mediados por una calificación, el proceso se vuelve más urgente y desesperado. Los estudiantes buscan consejos para resolver sus problemas interpretativos, en lugar de herramientas que les permitan reflexionar sobre sus procesos o investigar las circunstancias dadas de sus personajes. Por otro lado, esta pregunta «¿Cómo hago?» puede presentarse de diferentes formas: ¿este vestuario o este otro?, ¿entro por este lado o por allá?, ¿qué me pongo para el personaje?, ¿qué uso para la escena?, ¿esto que he hecho está bien? Y la manifestación más significativa de todas: el no hacer nada, el no proponer.

Esta pregunta y sus variantes también expresan la imposibilidad de enfrentar el no saber. Parece que resulta muy difícil sostener la incertidumbre en un proceso creativo, el cual requiere, justamente, de dos elementos con los que los estudiantes están en conflicto en la actualidad: el tiempo y la capacidad de tolerar el no saber. Como sostiene Bauman (2008, p. 4), el tiempo en la actualidad es visto como una amenaza y no como una oportunidad; es cerca del momento de la presentación final, el juicio del jurado, la calificación, la necesidad de aprobar para pasar al curso siguiente, de terminar la carrera, de conseguir un trabajo (o varios) y de continuar. Sin embargo, la interpretación es un proceso creativo que se nutre de tiempo, de espera y de tolerancia al error. Los comentarios de distintos docentes respecto de que los estudiantes olvidan lo aprendido en el curso anterior podrían reflejar esta concepción del tiempo: lo pasado se usó, se desechó y se olvidó. En tanto, lo nuevo se percibe como una esperanza para su formación. No es raro que las dos primeras semanas estén llenas de alegría, expectativas y de sueños por cumplir, hasta que llega el momento de vivir un proceso creativo y los problemas empiezan a aflorar.

Pease e Ysla (2015) identifican una serie de características propias de los estudiantes en la actuales. Señalan que el grado de inmadurez es más elevado porque nos encontramos frente a adolescentes tardíos, quienes aún presentan carencias en el desarrollo de aspectos cognitivos básicos irresueltos o no adquiridos en sus experiencias formativas escolares. El problema radica en que, al ser estudiantes universitarios, ya no se debería trabajar sobre el desarrollo de habilidades básicas, lo que genera una brecha entre las expectativas y prácticas de los docentes y el estado de maduración y proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por ello, se hace urgente proporcionar al estudiante estrategias de aprendizaje que no se centren solo en la transmisión de información, sino que les permita explorar sus propias capacidades en situaciones reales, utilizando recursos como el aprendizaje basado en problemas o el estudio de casos (pp. 47 y 50). En esta lógica, podría pensarse que el estudiante de actuación se encuentra en un espacio formativo donde puede encontrar diferentes actividades de aprendizaje activo y significativo, como juegos, dinámicas o exploraciones dramáticas guiadas por los docentes. Incluso las clases teóricas de artes escénicas resultan mucho más motivadoras para los estudiantes porque se basan en historias, conceptos o posibles soluciones a sus problemáticas como creadores. Sin embargo, estos recursos didácticos están muy lejos de generar el pensamiento complejo que Pease e Ysla proponen en su investigación,

un pensamiento más vinculado a la autonomía y a permitir que el estudiante construya su propio conocimiento para luego proponer alternativas de solución a los diferentes problemas que la realidad le presente.

El estudio de casos y el aprendizaje basado en problemas son propuestas válidas para abordar las carencias formativas de los estudiantes. En el contexto de las artes escénicas, interpretar un personaje, realizar una escena o hacer una investigación de un texto dramático para la construcción de un personaje son procesos que involucran ciertos aspectos del estudio de casos y de la resolución de problemas. Sin embargo, una de las alternativas más interesantes para desarrollar la independencia y la capacidad para que los estudiantes generen sus propios recursos es dejándolos solos en su proceso creativo. La creación personal, en el camino de trabajar una escena o una obra en su totalidad, ya constituye un gran proceso de aprendizaje, tanto para el estudiante intérprete como para el docente director. Cuando en una situación la guía es externa y solo observa resultados, resulta peligrosa, amenazante y perturbadora para el estudiante. Encontrarse en el camino sin una guía concreta, pero con una meta, son herramientas indispensables para la generación de recursos creativos. Por supuesto, no se trata de que el docente se desentienda del proceso de sus estudiantes, sino que los acompañe como un consejero o un director de escena más que como un docente que tiene todas las respuestas o posee la verdad absoluta. En ese sentido, puede entenderse de una manera diferente la pregunta base de esta problemática «¿cómo hago?». Y puede observarse la pregunta, analizarla, repreguntar e intentar descubrir cuál es la demanda detrás de ella: quizás busca un poco de motivación, validación, quizás es más específica de lo que parece, o es un reclamo ante la propia incapacidad de búsqueda o ante la falta de guía efectiva por parte del docente.

En este camino, donde el estudiante debe recorrer en soledad su proceso creativo, podemos hacer uso de diferentes herramientas que nos permitan, desde la posición docente, potenciar el acompañamiento y proceso de su aprendizaje, ayudándolo a desarrollar una autonomía creativa entendida como un camino para recuperar su deseo por conocer, la tolerancia al error y descubrir sus aspectos de mejora.

5.3. PRINCIPIOS DE TRABAJO PARA PROMOVER LA AUTONOMÍA CREATIVA.

El proceso de aprendizaje actoral es un camino difícil porque los estudiantes no solo van a experimentar un proceso personal de transformación con sus cuerpos y sus voces, sino porque pondrán a prueba aspectos muy personales en la ruta que lleva a construir un personaje y trabajar una escena o una obra en su totalidad. Existen innumerables vías para lograr que los actores en formación internalicen los distintos temas, contenidos o actitudes que todo proceso actoral requiere, pero el que convoca la presente propuesta es el de ayudarlos a desarrollar la capacidad de arriesgar en sus propuestas y llevarlas a cabo con convicción, en un espacio de confianza y aceptación. La estrategia didáctica que se ofrece en el presente trabajo se basa en una serie de herramientas que van a permitir a los docentes impulsar y acompañar el proceso creativo de sus estudiantes en los primeros ciclos de carrera. No se trata de una serie de pasos que se deben seguir al pie de a letra, por el contrario, estamos frente a una serie de acciones que están en concordancia con los planteamientos de Stanislavski, sus sucesores y el perfil actual del estudiante de artes escénicas.

El sistema Stanislavski provee de los lineamientos generales sobre los cuales se construye el camino del aprendizaje de la actuación, propone los principios relacionados con la construcción de la autonomía creativa en el estudiante. Si bien todos los elementos que plantea Stanislavski buscan, en su conjunto, formar a un actor creador, no todos van a servir para ayudar a los estudiantes a desarrollar su autonomía. Es importante recordar que en la actualidad no todos los elementos se desarrollan de la misma manera, sino que algunos han sido potencializados antes que otros; así como algunos han sido dejados de lado. En segundo lugar, los sucesores de Stanislavski, que en este estudio son los directores y maestros de actuación Knebel, Mitchell y Donnellan, nos proporcionan herramientas instrumentalizadas para explorar diferentes temas y actividades que ayudarán de forma más concreta para aproximarnos al proceso creativo autónomo del estudiante. Finalmente, los elementos del sistema y las propuestas prácticas de sus sucesores han sido elegidos en función de las características del estudiante actual, como resultado de las nuevas condiciones del contexto social. Esto debido a que actualmente no se puede enseñar a un actor en formación de la misma manera que a un estudiante del siglo pasado.

Esta propuesta toma como base tres principios extraídos de los planteamientos teóricos antes presentados y busca presentar un encuadre donde se va a llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es importante en que la experiencia educativa, especialmente en las artes escénicas, los docentes contemplen determinados principios para alcanzar un espacio de respeto, confianza y preparación.

El respeto posibilitará que los estudiantes no tengan miedo al error. La capacidad para percibir el error como una herramienta de trabajo y no como un obstáculo será evidente por la manera en que el docente acepte el error del estudiante, sin mostrarlo como un fracaso, sino como la oportunidad para crecer. El error es la tarea pendiente, la oportunidad para mejorar, tanto de manera personal como en equipo. Jhonstone explica que cuando se evidencia el error de manera violenta, se restringe al estudiante la oportunidad de actuar espontáneamente y se le obliga a emitir juicio sobre su propia imaginación o creatividad; de esa manera, para el estudiante queda eliminada toda posibilidad de proponer de forma auténtica ya que va a buscar las mejores opciones o las que cree van a funcionar, descartando de plano la autonomía creativa (1990, p. 72).

La confianza se puede entender desde la forma en que se ejecuta el juego en el espacio de trabajo. Pease e Ysla (215) explican que el pensamiento del adolescente se caracteriza por la relatividad del conocimiento, es decir, que se les hace muy difícil entender los argumentos que dan validez a un pensamiento colocado desde la exterioridad, se les dificulta confiar en que la forma de pensar va a estar validada por la elección y mezcla de formas de pensar en el exterior a uno mismo. Las autoras sostienen que una de las tareas más importantes de la educación superior es permitir que los adolescentes tengan una mirada más evaluativa del conocimiento, antes que aceptar pautas externas para formar el propio criterio (pp. 58 y 59). Para que el adolescente tardío experimente la capacidad de pensar de forma evaluativa debe confiar en las percepciones de los demás y sentirse con la tranquilidad de elegir las miradas que mejor van a ayudar a su propio desarrollo. Por ejemplo, en un espacio donde no hay confianza va a ser muy difícil que el estudiante reciba la retroalimentación, tanto del docente como de sus compañeros, de manera abierta, respetuosa e interesada. Jhonstone explica que la verdadera originalidad radica en la capacidad de confiar en el momento, en que el estudiante se sienta lo más tranquilo posible para plantear una propuesta creativa, de forma

que cuando no existe este entorno, el actor en formación sacrificará su espontaneidad y perderá la posibilidad de proponer (Jhonstone, 1990, p. 80). La confianza ayuda a crear un espacio donde es más fácil proponer, donde se le otorga al estudiante la libertad necesaria para equivocarse y volver a probar otra solución, sin sentirse juzgado o atacado por la figura del docente o de sus compañeros. La confianza invita a los docentes y a los estudiantes a vivir la posibilidad de explorar y equivocarse.

En tercer lugar, la preparación, tanto del docente como de los estudiantes, consiste en el estudio profundo del texto o de la temática por trabajar, revisar en profundidad todos los aspectos del personaje, de las circunstancias dadas y hacer la investigación necesaria para entender algún aspecto de la obra trabajada. La figura del docente/director va a ser crucial porque es el disparador de los procesos creativos y es quien se encarga de generar los motores necesarios para indagar, explorar y, finalmente, proponer. Mitchell (2009) explica que la preparación para los ensayos es una herramienta fundamental para el director porque de ese modo tendrá una idea mucho más clara para guiar a sus actores en la construcción de sus personajes y de las situaciones de la obra por representar (p. 9). El docente, como un director, también debe estudiar y estar dispuesto para el proceso creativo de sus estudiantes. Así como el director debe estar muy bien preparado y haber realizado un análisis que le permita descubrir aspectos que ayudarán a los actores en sus procesos, los docentes deben estar doblemente preparados porque no solo ayudarán a sus estudiantes/actores en construir sus personajes o entender las escenas, sino que sus devoluciones, notas y comentarios van a tener una gran influencia en el proceso creativo. Esta es la diferencia entre la dirección de un montaje profesional y la enseñanza en un curso de actuación: los actores profesionales ya tienen un proceso creativo más o menos claro y conocido; los estudiantes no solo están aprendiendo los aspectos técnicos del arte de la actuación, sino que también están aprendiendo a crear.

Existe un último aspecto que acompaña a los tres principios antes descritos y es el miedo. Donnellan (2004) explica que una de las razones por las cuales los intérpretes pierden de vista el momento presente, la relación con sus compañeros en el escenario y la verdad escénica es el miedo. Los actores, al igual que los seres humanos, han venido al mundo a aprender a actuar: comunicarse, caminar, respirar, etc. La diferencia entre el ser humano y el actor es la

condición de sentirse mirados; por eso, la formación actoral implica un aprendizaje de habilidades humanas. Donnellan explica que tanto en el plano de la realidad como en el de la interpretación, el principal obstáculo somos nosotros mismos porque colocamos nuestra atención en el lugar equivocado. Se debe devolver la atención a su lugar (afuera, al compañero, a la acción, a la situación) y así dejar de prestarle atención a la interioridad (lugar donde habita la desconfianza) y olvidar la concentración, ejercicio nocivo para el trabajo del actor porque lo obliga a mirarse dentro de sí mismo y es el caldo de cultivo para la aparición del miedo. Donnellan explica que el miedo destruye el trabajo creativo en sus diferentes niveles: el respeto, la confianza, la preparación, la sala de ensayos, etc. La propuesta de formación actoral de Donnellan busca la construcción de una atmósfera de confianza, donde el actor tenga seguridad para arriesgar y pueda equivocarse (2024, p. 37). Stanislavski, en este mismo sentido, relaciona la aparición del miedo con la sensación de sentirse mirado por el público que trae como consecuencia la tensión de los músculos (1998, p. 99). Los actores, ante esto, deben desarrollar los mecanismos para lograr la relajación de músculos y repetirlos hasta convertirlo en un hábito (p. 119). La relajación del cuerpo debe trabajar sobre el centro de gravedad porque condiciona la estabilidad; además, debe seguir tres momentos: la identificación de la tensión, donde el cuerpo se contrae debido a la percepción de la presencia del público o por la aparición de una emoción; la relajación propiamente dicha, donde el actor aplica, de manera consciente, las técnicas necesarias para lograr la liberación muscular; y, finalmente, la justificación, proceso mental mediante el cual el actor debe darle una razón consciente a la postura que no le permita vivir con verdad porque no puede creer en ella (Stanislavski, 2010, pp. 142 y 144).

Los tres principios explicados (confianza, respeto y preparación) van a ser operacionalizados en el siguiente apartado. Se presentarán acciones concretas que tanto el docente como los estudiantes pueden poner en práctica como tareas, actividades en el espacio de clases/ensayo y consignas de exploración. Recordemos que el actor debe aprender de nuevo las habilidades básicas como mirar, caminar, hablar, etc. (Stanislavski, 2010, p. 139), también debe aprender a jugar, a investigar y a manejar el miedo.

5.4. HERRAMIENTAS PARA PROMOVER LA AUTONOMÍA CREATIVA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA.

La autonomía creativa es una habilidad que todo estudiante de actuación e intérprete profesional debe poseer para desarrollar su estilo, su propia voz como creador, y colaborar de forma activa en el proceso de puesta en escena.

La siguiente propuesta ofrece a los docentes herramientas para que sus estudiantes se aproximen a la autonomía creativa. Este camino está diseñado para estudiantes en los primeros ciclos de formación, especialmente primer o segundo ciclo, puesto que es primordial que experimenten una serie de principios y acciones para que comprendan la importancia y el valor de proponer y explorar en su trabajo como intérpretes, tanto durante su formación como en su vida profesional.

Aunque esta propuesta esté basada en el modelo naturalista de la actuación, podría aplicarse en una formación alejada del realismo, considerando que existen algunos espacios formativos que inician con una perspectiva no realista. Es importante tomar en cuenta que a la mayoría de estudiantes de actuación les resulta difícil confiar plenamente en los procesos creativos y en el tiempo que se debe invertir para experimentarlos. Entonces, , en este primer momento, es responsabilidad de los docentes de actuación ayudar a los estudiantes a comprender la importancia de los procesos y que un montaje, en la gran mayoría de proyectos profesionales, va a depender de su capacidad de propuesta, trabajando de la mano del director.

En la tabla 1 se muestran los momentos, las definiciones de cada uno, el logro por alcanzar y las actividades que se proponen para cada momento y que, por supuesto, este proceso puede ser adaptado por el docente tomando en cuenta el grupo, los textos por trabajar o cualquier otra circunstancia particular. El calentamiento es el primer momento, haciendo hincapié en el juego y en la atención, en permitir que el estudiante saque su atención de sí mismo y pueda colocarla en el espacio escénico, fundamentalmente en el compañero o compañera. En segundo lugar, el análisis activo es la herramienta que va a poner a tono el proceso tanto de los estudiantes como de los docentes para el entendimiento de la obra. Como sostienen Pease e Ysla (2015), los estudiantes universitarios de hoy son adolescentes tardíos cuya atención, memoria y capacidad de reflexión debe ser motivada desde la autonomía y la exploración para

lograr un pensamiento adulto; las autoras plantean el estudio de caso y la resolución de problemas, ambas metodologías están en la propuesta del análisis activo, por lo que es una mirada interesante para lograr que los estudiantes no solo se conecten con la obra y sus personajes, sino que desarrollen autonomía en su proceso creativo. En tercer lugar, el trabajo con el personaje es una labor de cocreación entre el docente y los estudiantes, de manera que requiere una preparación previa por parte del docente/director para guiar a los estudiantes/actores, sobre la base de la biografía como herramienta de creación. En cuarto lugar, la propuesta es un momento transversal, así como el de atención, donde los estudiantes están en condiciones de arriesgar y dejar de temer al error o al rechazo por parte del docente o de sus compañeros. Finalmente, la atención es una habilidad que se desarrolla para lograr una constante participación donde el miedo no ocupa el lugar más importante.

Figura 1.

Estrategia didáctica CAPP.

MOMENTO	DEFINICIÓN	LOGRO	ACCIONES
CALENTAMIENTO	Momento de preparación del trabajo creativo. Se conforma por una serie de actividades que buscan colocar a los estudiantes/actores en un estado propio del trabajo creativo.	Preparar la atención de los estudiantes/actores y trabajar los recursos psicofísicos acordes con el tema, obra o escena por trabajar.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relajación muscular. ▪ Juegos de integración. ▪ Juegos de comunicación.
ANÁLISIS	Momento de trabajo sobre el análisis de texto, del personaje y sobre las	Guiar el análisis del texto dramático para comprender los principales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elección de obra. ▪ Análisis activo. ▪ <i>Collage</i>. ▪ Música.

	circunstancias dadas de la obra por realizar.	elementos de la situación dramática del texto y de las características de los personajes.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación de análisis dramático y de personaje.
PERSONAJE	Momento en el que los estudiantes realizan un análisis activo propio del personaje, donde exploran las diferentes características físicas, psicológicas y socioeconómicas de los personajes.	Promover la exploración en el espacio de los diferentes elementos que componen el diseño del personaje para encontrar ideas para su construcción.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Antecedentes. ▪ Biografía.
PROPUESTA	Momento más importante, según esta mirada, donde los estudiantes/actores inician un proceso de búsqueda y presentación de diferentes formas respecto de la escena, personaje, puesta en escena, etc., basadas en los análisis anteriores con coherencia y originalidad.	Construir un espacio de confianza y respeto para la elaboración de propuestas arriesgadas y coherentes con la idea del montaje.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedidos y tareas. ▪ Utilización del humor. ▪ Concepción del error.

ATENCIÓN	Momento importante que puede ser transversal a todos los momentos anteriores, donde se exige que el estudiante salga de sí mismo y coloque su atención en el afuera, de manera que pueda lidiar con el miedo y la pérdida de la verdad.	Aplicar la atención sobre la concentración para lograr actuaciones verdaderas y sin miedo a caer en el error.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El objetivo ▪ El trabajo con la diana.
----------	---	---	---

Nota: elaboración propia.

5.4.1. Primer momento: el calentamiento o la preparación del estado creativo.

Existen dos grandes momentos en el proceso de creación: el ensayo y la representación. El calentamiento es el primer paso del ensayo, que es invisible para el espectador, donde los estudiantes/actores ponen a punto el control del cuerpo, gestionan el miedo y trabajan con la atención (Donnellan, 2014, p. 20). En este sentido, el proceso creativo del ensayo puede empezar en el calentamiento. Para Galvis (2023, p. 68), cada obra de teatro exige una forma particular de ensayar. En esta propuesta, el calentamiento puede variar según las herramientas con las que cuente el docente y las características del grupo, pero el objetivo estará en alcanzar un estado de juego y liberar la atención para lograr confianza y eliminar, en la medida de lo posible, el miedo.

Se propone la relajación muscular como primera actividad y la más importante de esta primera fase. Esta puede presentarse a partir de diferentes técnicas: la meditación, la imaginación, soltar cada una de las partes del cuerpo o jugar con algún tipo de masaje activo como la secuencia del yoga denominada «saludo al sol». Es importante que los estudiantes elaboren una secuencia propia de relajación para recurrir a ella cuando sientan que la tensión se apodera de alguna parte de su cuerpo.

Asimismo, son importantes los diferentes juegos en los que se procure tanto la desinhibición, la integración como la comunicación. Estos juegos, que pueden provenir de la Comedia del Arte, la improvisación, etc., van a configurarse como una especie de relajación grupal. En este momento se debe tener como objetivo lograr que los estudiantes se sientan en confianza entre ellos, entrenar formas de expresión preexpresivas básicas y conseguir la comunicación en escena. El trabajo sobre el cuerpo es fundamental en este momento porque se puede revisar el centro, la postura, la caminata, la mirada, la presencia escénica, pero no con el fin de mostrarse, sino de alcanzar la atención de la mayor cantidad de elementos del espacio escénico.

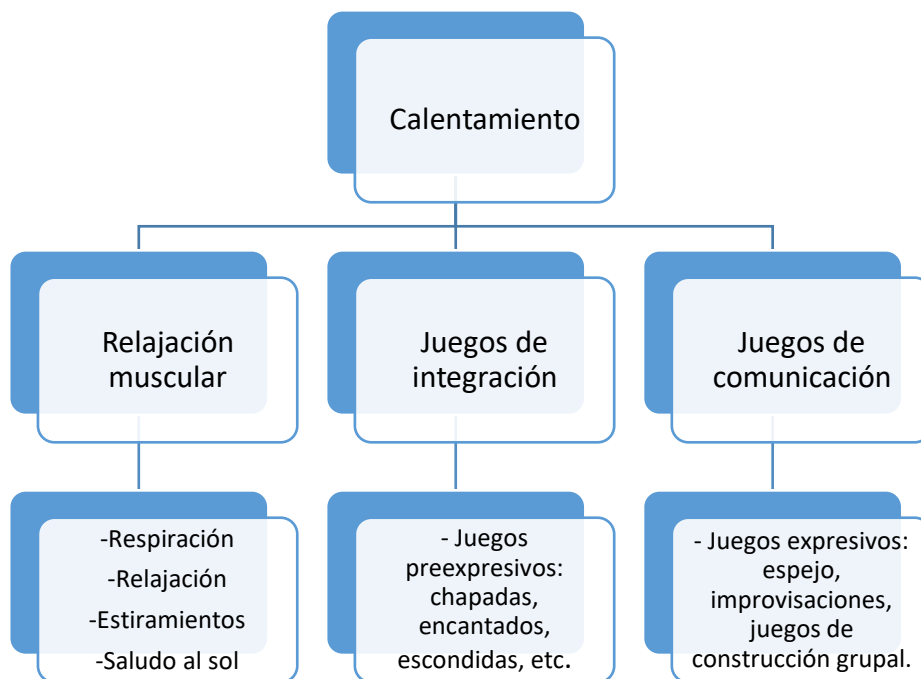
Se presenta una propuesta de secuencia de calentamiento

- Colocados en círculos, cada uno regala una forma de estirarse a sus compañeros. Hacerlo durante varias vueltas, las necesarias hasta lograr que la atención quede fija en las diferentes propuestas de estiramiento. Esto puede comprobarse cuando se hacen los movimientos al unísono.
- Probar diferentes formas de relajación: tomar un primer gran momento para ser conscientes de la respiración y desviar la atención de los pensamientos o sensaciones corporales hacia la forma en que el aire ingresa y sale del cuerpo. A continuación, el docente sugiere distintas formas de lograr la relajación física: escanear cada parte del cuerpo de los pies a la cabeza, utilizar imágenes como sentir que la piel es un queso cuyos orificios se van abriendo a medida que nos relajamos, etc.
- Juegos de integración: estos juegos están destinados a construir la confianza grupal desde la fisicalidad; pueden utilizarse aquellos que para este fin ofrecen la metodología escénica de la improvisación, la *improv comedy*, el teatro del oprimido, la Comedia del Arte, etc.
- Juegos de comunicación: comprende aquellos ejercicios que van a tener como objetivo poner en relación a los estudiantes. Por ejemplo, colocarse frente a frente y jugar al espejo, siguiendo los movimientos del compañero. Estas dinámicas ayudan a despertar la conciencia de la comunicación, el actor es un sujeto que comunica y tiene un objetivo que es dar a conocer su arte desde una construcción consciente y original, hecha en relación con los demás. Estos juegos de comunicación pueden incluir improvisaciones o juegos

teatrales o dinámicas de confianza que contribuyan a la confianza entre los integrantes del grupo.

Figura 2.

Elementos constitutivos del momento de calentamiento.



Nota: elaboración propia.

5.4.2. Segundo momento: análisis activo o exploración de los propios recursos.

Según Borja Ruiz (2012), el análisis activo es la evolución del trabajo de mesa, donde los actores y el director pueden pasar semanas o meses analizando la obra y explorando teóricamente las motivaciones o circunstancias dadas (p. 95), descubriendo aquello que es posible de repetir y hacer en cada momento de la escena: las acciones físicas. El análisis activo es una nueva forma de iniciar el trabajo creador, generando mayor autonomía al actor y permitiéndole explorar diferentes ángulos de la conducta del personaje, siempre en la particularidad del hacer. El director explica el argumento de la obra e inmediatamente los actores deben improvisar las diferentes situaciones del texto dramático para encontrar las

motivaciones por sí mismos. Mediante este proceso, los actores utilizan sus propios recursos para articular su entendimiento del relato y su propuesta particular de personaje. La autonomía radica en permitir a los intérpretes construir desde sus impulsos, recursos y percepciones del texto, para generar realidad y verdad en la propuesta escénica. Es una primera aproximación que puede motivar a los estudiantes puesto que entenderán la escena y tendrán disparadores para explorar sobre un terreno conocido. Según Pease e Ysla (2015), el conocimiento para el adolescente debe provenir de una fuente que permita cuestionarse y no como sucedía en la infancia, cuando los conocimientos eran presentados de una forma vertical, sin posibilidad de ningún cuestionamiento (p. 58).

Knebel sostiene que Stanislavski decide abandonar el trabajo de mesa tradicional, aquel que duraba varios meses y que pretendía descifrar las motivaciones, circunstancias dadas y todo lo que el texto podría comunicar, ya que consideraba que este camino podía formar un tipo de intérprete que se acercara al trabajo de manera pasiva antes que desde una mirada proactiva y responsable. De esta forma, se le dejaba el trabajo al director, quien era el que debía informarse para proporcionar a los actores las ideas sobre la historia y sus personajes. (Knebel, 2013, p. 14).

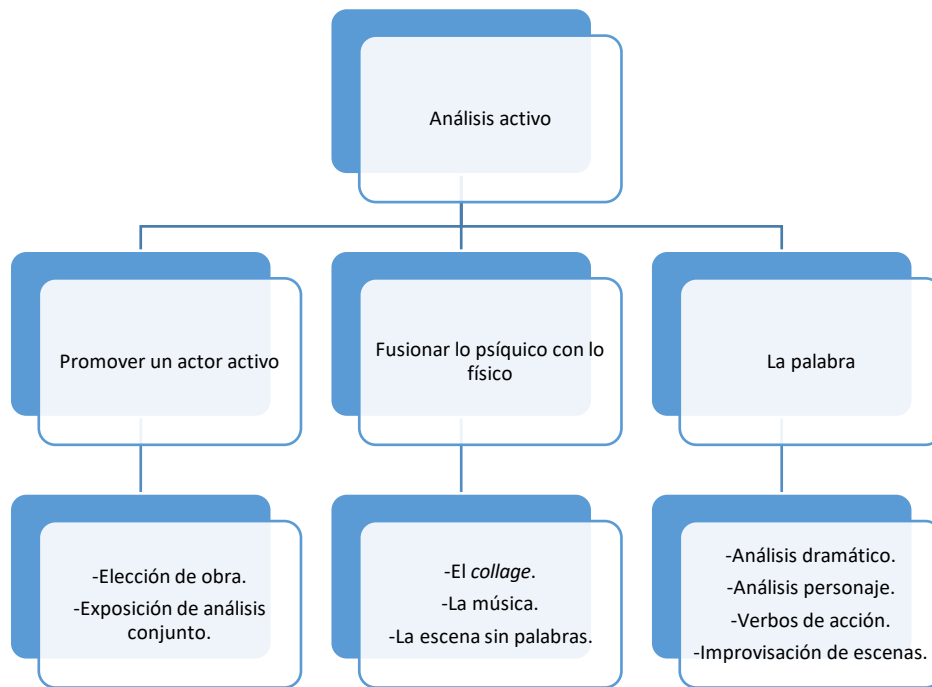
Esta mirada pasiva al trabajo, planteada por el mismo Stanislavski, estaba construyendo un tipo de actor contrario a sus propios objetivos: un actor creador o propositivo. Knebel, en su investigación, recoge esta última etapa del maestro y sistematiza su proceso creativo ordenando y calificando los diferentes aspectos que componen el denominado método de las acciones físicas. Es así como el director se convierte en un elemento catalizador que va a generar la curiosidad y la búsqueda en su equipo, desarrollará interés por las circunstancias que rodean la obra cambiando la actitud pasiva por una búsqueda activa en la exploración. Lo que no significa que el director dejará de investigar previo a ensayos, sino que debe estar lo suficientemente preparado para responder cualquier pregunta de los actores con precisión y coherencia, y solo cuando sea necesario aplicar la *picardía pedagógica* (Knebel, 2013, p. 18), es decir, cuando sea oportuno dar determinada información a los estudiantes para guiar sus propuestas o creaciones personales con las del proyecto escénico.

Según esta perspectiva, el conocimiento es legitimado por el sujeto cuando proviene de fuentes fidedignas. En el análisis activo, el estudiante se adhiere a un proceso que busca

entender la obra y el personaje en la misma exploración, en el espacio de trabajo, enfrentándose a oportunidades para cuestionar o confirmar sus propios descubrimientos. La oportunidad que da esta aproximación ya no radica en que el director o docente deba explicar todas y cada una de las circunstancias dadas, sino que permite a los actores descubrir y entender los diferentes aspectos de la historia y de las características del personaje. Esta técnica ayudará al director/docente a que sus actores/estudiantes encuentren recursos propios para comprender la acción de la historia y la naturaleza de su personaje. En tanto que a los actores/estudiantes les permitirá encontrar ideas para orientar su creación, definir sus propuestas y descubrir por sí mismos las circunstancias de sus personajes.

Con el análisis activo, los estudiantes pueden volver al trabajo de mesa junto con su maestro/director cada vez que lo necesiten. Volver a reflexionar sobre los personajes y sus motivaciones es pertinente para afinar ideas que no hayan quedado claras. Es importante que desde el análisis activo los actores desarrollen una propuesta clara y concreta, que puedan construir un camino que les permita volver, cada cierto tiempo, a la presencia del director/docente para despejar dudas sobre el texto, las acciones, las circunstancias, etc. (Knebel, 2013, p. 22).

Stanislavski propone una serie de principios para hacer frente al análisis activo, Knebel (2013) los sistematiza y presenta de una forma aplicada, a diferencia del estilo utilizado en los textos del maestro. En las siguientes líneas se propone un camino de ejecución basado en los tres principios del análisis activo planteado por Knebel: luchar contra la pasividad actoral, fusionar lo psíquico y lo físico y la palabra como resultado final.

Figura 3.*Recursos para el análisis activo*

Nota: elaboración propia.

La primera premisa radica en la lucha contra la pasividad del actor, la cual se produce cuando el director toma su lugar en el proceso de investigación y le presenta todas las respuestas que podría encontrar tanto en un proceso de investigación como en la propia búsqueda escénica. En segundo lugar, la fusión entre lo psíquico y lo físico, dos aspectos que son inseparables y cada acción humana va a integrarlos tanto en la voz como en el cuerpo. En tercer lugar, la palabra en escena va a ser el resultado de un proceso interno, para lo cual los intérpretes deben conocer y dominar la línea del pensamiento del personaje y ser capaces de contar con sus palabras las acciones que transcurren en la escena y en la obra. Encontrar los pensamientos y los sentimientos del personaje y traducirlos en acción con el cuerpo y la voz son tareas primordiales de los actores, ya que es recién en este momento cuando van a encontrar el subtexto y la vida interna del personaje. Para esto es preciso que los actores sean capaces de expresar con sus propias palabras las palabras del autor. (Knebel, 2013, p. 26).

A continuación, se presenta una revisión de cada una de las acciones que se proponen para el análisis activo:

En cuanto a las acciones que operacionalizan el principio de generar un actor activo, se debe partir de la elección de la obra, que sea un texto atractivo para los estudiantes, por los personajes, la historia, el conflicto, las temáticas, la forma de estructurar la trama, etc. Los estudiantes van a adoptar una mirada distinta cuando se acercan a un material que les llama la atención. En este momento, la pregunta estaría planteada en cómo utilizar los clásicos. Existen varias versiones revisitadas de clásicos trabajados por autores contemporáneos. Estos textos como *Edipo el rey* (2023) o *Mojada* (2023) de Luis Alfaro, versiones con una mirada particular de *Edipo Rey* de Sófocles y *Medea* de Eurípides, respectivamente; *Tío Vania* (2015) de Annie Baker, versión personal de la original de Antón Chéjov; o, *Moscú, Moscú, Moscú, Moscú, Moscú, Moscú* (2022) de Halley Feiffer, versión de *Las tres hermanas* de Antón Chejov. Además, se cuenta con un catálogo con innumerable de obras de teatro realistas de varios temas en la web.

Una vez leída la obra y recogidas las impresiones, se propone que los mismos estudiantes formen grupos y analicen distintos aspectos de la obra: la historia, los personajes, el contexto, el autor o autora, etc. La exposición del análisis contribuye a que los estudiantes identifiquen diferentes aspectos de la obra y descubran, por sí mismos, con guía del docente, la línea continua de acción o acción dramática. De igual modo, reconocerán los roles y posiciones de los personajes en cada una de las escenas y en la obra en general. Es fundamental recalcar que la idea es que los mismos estudiantes elaboren los contenidos, acciones y premisas que la obra pueda comunicar, así como acciones y características de los diferentes personajes.

En cuanto a la fusión de lo psíquico con lo físico, se proponen el *collage*, la música y la escena sin palabras. Se le pide a cada estudiante/actor, una vez asignados sus personajes, que elabore un collage con imágenes, palabras, texturas, etc. y que les evoque el personaje y la obra. Cada uno comparte su *collage* y se revisan ciertos aspectos del argumento, de las características de los personajes que no hayan quedado claro o evalúa cómo interpretan el material que están trabajando desde su sensibilidad. La exploración con música también es efectiva porque es una aproximación no racional hacia el texto. Se puede motivar a los estudiantes a que elaboren una *playlist* en su plataforma de música favorita con diez canciones que relacionen

con la obra. Otra opción es que elijan una canción por cada escena para revisar el nivel en que están comprendiendo o interpretando la obra; estas *playlists* pueden compartirse para que todos las escuchen. Otra forma posible es usar canciones de estas compilaciones para las exploraciones en el espacio o las improvisaciones. El elegir canciones es una manera indirecta de entrenar la capacidad de proponer sin ser directivo y considerar esta acción como una tarea que tiene calificación. Finalmente, la escena sin palabras recoge los principales principios de esta parte del trabajo propuestos por Stanislavski y Knebel. Luego del análisis conjunto, la exploración de la imagen y de la música, se puede acceder a las principales escenas de la obra sin palabras o utilizar un lenguaje inventado o sugerir a los estudiantes, en grupos, que construyan la obra entera a partir de situaciones donde no se puede hablar. Por ejemplo, seleccionar la línea continua de acción o la acción dramática y solicitarles que construyan una historia respetando este argumento y tomando en cuenta las características de los personajes, pero sin palabras.

En cuanto al uso de la palabra, este debe ser el último momento luego de la exploración sensorial de las circunstancias dadas, personajes e historia dramática. Se pide que se exponga el análisis dramático con preguntas de espacios que no hayan quedado claros en el análisis general. Estos espacios deberán ser llenados por las respuestas y reflexiones de los estudiantes que no pertenecen al grupo. de igual modo se puede proceder con el análisis de cada personaje. En ese orden de ideas, es preciso identificar los verbos de acción o las acciones a través de dividir el texto en unidades de acción, identificar las estrategias y pasar a improvisar con voz las escenas de la obra, tomando en cuenta los aspectos descubiertos en los dos momentos anteriores.

5.4.3. Tercer momento: el personaje y las condiciones de la representación.

A finales del siglo XX aparece en la escena inglesa una directora que recoge el pensamiento de Konstantin Stanislavski y lo reinterpreta con una mirada actual. Katie Mitchell explora con una serie de recursos tanto actorales como multimedia, innovando el ámbito de la dirección escénica. Su proceso creativo como directora hace uso de los planteamientos de Stanislavski y de los principios del modelo naturalista, para buscar actuaciones verdaderas (Caudevilla, 2019, p. 106).

Mitchell (2009) sostiene que la dirección debe consistir en una actividad de artesanía, una técnica o una serie de herramientas, y no tanto un resultado del azar (p. 1). Afirma que el rol de dirección debe buscar la sistematización de su proceso creativo, identificando cada etapa y realizando cada paso con precisión y ánimo de investigación. Mitchell se nutre del sistema Stanislavski y lo aplica en su propia experiencia como directora, es por eso que las herramientas que ella utiliza parten del trabajo de construcción de un mundo imaginario donde el actor pueda habitar, utilizando ingredientes de la vida real y de las circunstancias imaginarias que provee el texto (p. 2), lo que implica grandes dosis de preparación por parte del director; se genera de esta manera la confianza en ambas partes respecto del trabajo creador.

A partir de esta propuesta, donde el director representa la primera instancia de trabajo de la puesta en escena, son los docentes quienes asumen esta función para ayudar a los estudiantes a alcanzar una actuación verdadera. La guía del maestro se convierte en una forma de dirección con el objeto de identificar los caminos mediante los cuales los estudiantes pueden llegar a alcanzar una propuesta creativa, verdadera y coherente.

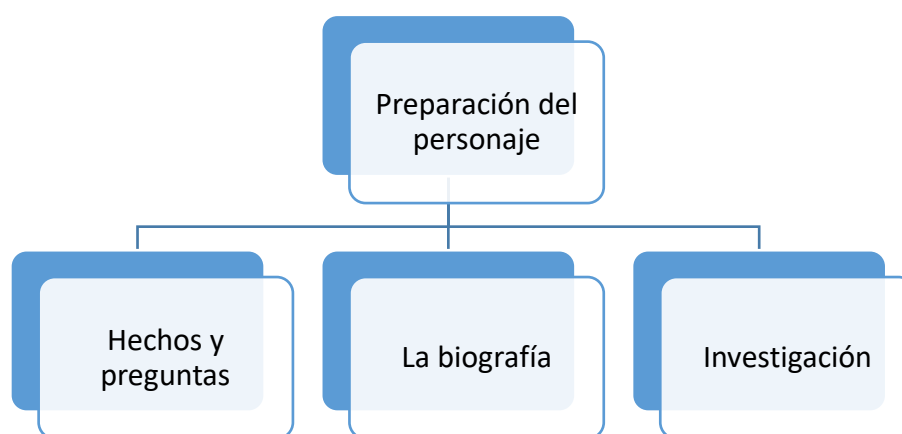
Los estudiantes requieren un alto nivel de confianza para entregarse a un proceso creativo y entenderlo como un camino que se debe transitar hacia la obtención de una propuesta actoral. En este sentido, quien guía debe estar preparado para ayudar en este camino. Mitchell exige que no solo se prepare el estudiante, sino que también se prepare el maestro: que realice la preparación previa, investigación o exploración racional, como la llamaba Stanislavski (Knebel, 2013, p.72). Esta es una condición necesaria en el director/docente para la correcta guía de los estudiantes hacia la construcción de sus personajes.

Es posible que este tercer momento ocurra antes del segundo, pero se va a tomar la perspectiva del proceso de enseñanza y aprendizaje. Entonces, el trabajo que el docente/director va a aplicar en este momento se definirá por lo que haya preparado previamente al inicio del proceso. La preparación del docente/director permitirá que los estudiantes/actores vivencien un proceso más comprometido, ya que un conocimiento exhaustivo del texto, de los personajes y de las circunstancias dadas va a proporcionarle al docente más ideas para proponer a los estudiantes caminos de exploración. Las herramientas que a continuación se presentan sirven tanto para el docente/director como para los

estudiantes/actores, pero es necesario que el proceso se inicie con el primero, pues como sostiene Mitchell (2009), toda la investigación que el director realice tiene como objetivo no hacer una reconstrucción exhaustiva para presentar información en un museo, sino que tiene un objetivo más importante: ayudar a que los actores hagan y digan todo lo que tienen que hacer y decir en la acción de la obra de teatro (p. 15).

Figura 4

Recursos para la preparación del personaje.



Nota: elaboración propia.

Mitchell (2009) denomina a esta primera parte del trabajo la organización de las respuestas tempranas al texto, cuyo objetivo radica en entender la mayor parte del libreto, sobre todo los aspectos oscuros que no hayan sido comprendidos en las primeras revisiones, de manera que convierta toda esta información en herramientas concretas para comunicarse con los estudiantes/actores y pueda ayudarlos en la construcción del mundo de la obra (p. 11).

Una primera herramienta consiste en elaborar una lista de hechos y preguntas. Los hechos son todos aquellos datos que son claros y que organizan la vida de la obra: por ejemplo, en *La gaviota*, algunos hechos son que Arkadina es madre de Konstantin o que Nina tiene el sueño de ser actriz. Las preguntas son todas aquellas interrogantes que el director se hace respecto de los aspectos de los personajes que no quedan claros o que no son resueltos por la

dramaturgia, por ejemplo: ¿qué sucedió con el padre de Konstantín? Este grupo de preguntas organizan la información de tal manera que el director/docente pueda relacionarse con el material de la forma más objetiva posible y no interprete apresuradamente el texto (Mitchell, 2009, p. 11). Esta primera aproximación ayuda al docente/director a comprender los campos oscuros de los personajes. Si bien a veces se decide la elección de la obra o de las escenas a partir de las características del grupo o de los estudiantes, es importante que el docente tenga un tiempo prudente para hacer esta primera tarea, puesto que propio proceso de investigación y cuestionamiento sobre el texto ayudará a que los estudiantes se enfrenten a la misma dinámica desde sus roles como actores.

Esta herramienta es una forma de investigar el texto desde las acciones y las características de los personajes. El análisis general del texto, como las intenciones del autor, los temas, elementos del contexto, etc. son aspectos que se trabajan al inicio del proceso. Encarar el diseño del personaje en este momento permite mayor libertad en cuanto los estudiantes ya conocen cuál es la historia y pueden dedicarse a explorarla desde los roles que les ha tocado interpretar. En cuanto al docente/director, conocer a los personajes y los retos que estos representan le ayudará a asignarlos de forma estratégica,⁴ tomando en cuenta los desafíos de cada estudiante.

Una segunda herramienta es la biografía del personaje, la cual consiste en la escritura de la vida del personaje anterior a la historia, tomando en cuenta los aspectos que permitan comprender por qué hace lo que hace y dice lo que dice durante el desarrollo de la obra. La biografía ayuda tanto al docente/director como al estudiante/actor a identificar, comprender y crear las circunstancias dadas de los personajes. Al conocerlas, los estudiantes van a tener un mejor entendimiento de sus personajes, con el cual lograrán hacer y decir con mayor verdad, porque existirá una mayor justificación del mundo interno del personaje, elementos que el actor puede creer.

La biografía consiste en plantear una serie de preguntas para que el actor entienda las circunstancias dadas del personaje. El docente/director elabora también una biografía para tener mayor claridad respecto de lo que los actores/estudiantes puedan descubrir, trabajar y proponer. Según Mitchell, es una herramienta que ayuda a ahorrar tiempo y brinda al director mayor claridad respecto de lo que tiene que pedir a sus actores (2009, p. 24). Cuando el

director se aproxima al trabajo creativo y no tiene claridad respecto de quiénes son los personajes y, muy importante, cuál ha sido su historia pasada y cómo esta influye en el presente de la acción, corre el riesgo de vivir un proceso creativo muy lento, puesto que los actores no tienen un norte hacia dónde explorar. En cambio, cuando el director tiene algún tipo de conocimiento preciso, susceptible de cambiar y de adaptarse a medida que la historia y los ensayos avancen, se convertirá en un referente importante para los actores, quienes podrán entregarse a sus procesos con mayor seguridad y una guía mucho más adecuada.

En el campo educativo, este proceso es doblemente importante. En primer lugar, porque los estudiantes/actores tienen un doble trabajo, no solo estudiar la obra que se pondrá en escena, sino que también tienen que crear la vida interior de sus personajes, considerando sus propios procesos creativos. En segundo lugar, porque los docentes/directores necesitan un mapa de ruta para lograr que la historia se pueda contar de forma coherente y clara, tomando en cuenta los puntos que los estudiantes deban mejorar en cuanto a la técnica, análisis o creación del personaje.

La biografía del personaje no busca comprender todos y cada uno de los momentos de su vida anterior al inicio del argumento planteado en la obra, sino que es una forma de completar los espacios en blanco dejados por el dramaturgo, con la creatividad del intérprete. Esta es una primera forma de ejercitar la capacidad de crear propuestas en el estudiante/actor. Si bien se realiza en un momento previo a la interpretación, ya está movilizando su creatividad para concebir y proponer aspectos del personaje que le haya tocado interpretar.

Finalmente, la investigación se presenta como la tercera herramienta de trabajo sobre el personaje y tiene como objetivo hacer una recolección de información que ayude a los actores a representar la acción de la obra (Mitchell, 2009, p. 15). Se trata de responder todas las preguntas que quedaron pendientes de resolver en la primera herramienta denominada «hechos y preguntas». A partir de una investigación muy precisa, el docente/director ingresa en el mundo de la obra a través de libros, pinturas, películas, música, etc., para extraer información que no necesariamente se resuelve durante el argumento de la obra. Estos espacios vacíos deben ser llenados con información precisa y producto de una investigación exhaustiva, de manera que pueda estar en condiciones de liderar el proceso de los estudiantes/actores en concordancia con la acción de la obra.

5.4.4. Cuarto momento: la propuesta.

Este cuarto momento busca que el estudiante/actor elabore una propuesta escénica acorde con las circunstancias dadas, el personaje y las oportunidades de mejora alcanzadas por el docente/director. Mediante esta propuesta, los estudiantes reconocen y experimentan los puntos débiles de su técnica actoral en construcción, los aspectos más fuertes de la misma y el reconocimiento de las posibilidades para incorporar nuevas herramientas.

En este momento se propone trabajar con pedidos y tareas. El docente/director formula a los estudiantes diferentes pedidos para construir las escenas que trabajarán en clase o las que componen la obra total. Estos pedidos específicos pueden estar relacionados con la utilería, el vestuario, las características de los personajes, etc. Los estudiantes/actores deben elaborar propuestas a partir de lo solicitado por del docente/director y llevarlas a la clase siguiente. Otra variante de este ejercicio consiste en solicitar diversas versiones del mismo pedido. Por ejemplo, se les solicita llevar tres propuestas de vestuario, incorporar tres características físicas del personaje, presentar tres formas de caminata del personaje, etc. De esta forma, los estudiantes/actores no solo entrenan la capacidad de crear nuevo material, sino que estarán en continua práctica para desarrollar su creatividad o la capacidad para generar ideas.

Las tareas son encargos de mayor envergadura que implican una construcción específica, personal o grupal, según las escenas, actos o momentos específicos de la obra. La guía del docente/director va a ser fundamental para que el estudiante/actor comprenda las indicaciones, las reglas y los límites de la tarea solicitada. Los planteamientos de las tareas deben ser claros y precisos, especificando el resultado esperado y siempre relacionado con la historia por contar. Por resultado esperado no se refiere a formas concretas sino a número de escenas, por ejemplo. Las tareas pueden consistir en la creación de una escena mediante un ejercicio de improvisación, la exploración en el espacio con el texto de la escena o de la obra o al trabajo en conjunto con los compañeros para construir un planteamiento de la escena en un horario fuera de clase.

El principal enemigo de la capacidad propositiva o de la autonomía creativa de los estudiantes de actuación es el miedo. Para Jhonstone (1990), existe una especie de fobia a la representación debido a que los estudiantes han sido duramente criticados no solo en el contexto educativo, sino en el familiar y hasta en el personal. Estos estudiantes desarrollan un

miedo muy grande a fallar, lo que genera la autopercepción de no tener la capacidad de hacer propuestas interesantes o efectivas. Para esto, el autor propone que todo docente debe volver a las bases cuando empieza el trabajo con un grupo nuevo o cuando los estudiantes temen proponer (p. 19), es decir, que se debe volver a los momentos 1 y 2, cuando se busca la confianza para desenvolverse en el espacio escénico a través de la relajación, el humor y la concepción del error. Entonces, en vez de calificar a los estudiantes como faltos de talento o como incapaces para la creación, es mejor considerarlos miedosos, puesto que la crítica externa y la misma autocrítica han minado su confianza para crear y proponer.

La relajación de los músculos es un primer gran paso para el trabajo creador. Stanislavski (1990, p. 342) indica, como cierre de la presentación de todo su proceso relacionado con la vivencia del actor en escena, que el primer gran reto del actor cuando sube al escenario es lograr la relajación. Pero no se trata de una relajación total, como la muerte, sino de un tipo que permita el reconocimiento del cuerpo y su manipulación. Son tres los pasos que todo actor debe seguir y que, en esta propuesta, se pide que cada docente/director pueda enseñar diferentes técnicas para lograr que los estudiantes lleguen al estado creativo de la relajación. En primer lugar, se debe reconocer la tensión del cuerpo por medio de la respiración, de la identificación de las zonas tensas en el cuerpo o a través de la visualización creativa (imaginar que la piel se derrite, como se presentó en un momento anterior), esto va a ayudar a que se identifique tanto el nivel de tensión como las tareas necesarias para lograr la relajación: qué músculos mover, a qué posición llegar, etc. En segundo lugar, la relajación propiamente dicha es la búsqueda del completo estado de laxitud corporal, donde solo están tensos los músculos que lo necesitan y que tiene como función el sostén del cuerpo o partes de este. Este camino es personal y cada estudiante debe desarrollar este proceso utilizando las herramientas que mejor le convengan para lograr la rápida relajación. El tercer paso consiste en realizar las justificaciones necesarias para la escena por presentar, imaginando las circunstancias dadas del personaje. La justificación consiste en construir mentalmente una serie de presupuestos basados en los elementos del contexto y de las características de los personajes y sus relaciones. Una vez que el cuerpo esté relajado, se puede utilizar el juego de creer en las circunstancias dadas del texto, del personaje o de las condiciones planteadas por el docente/director.

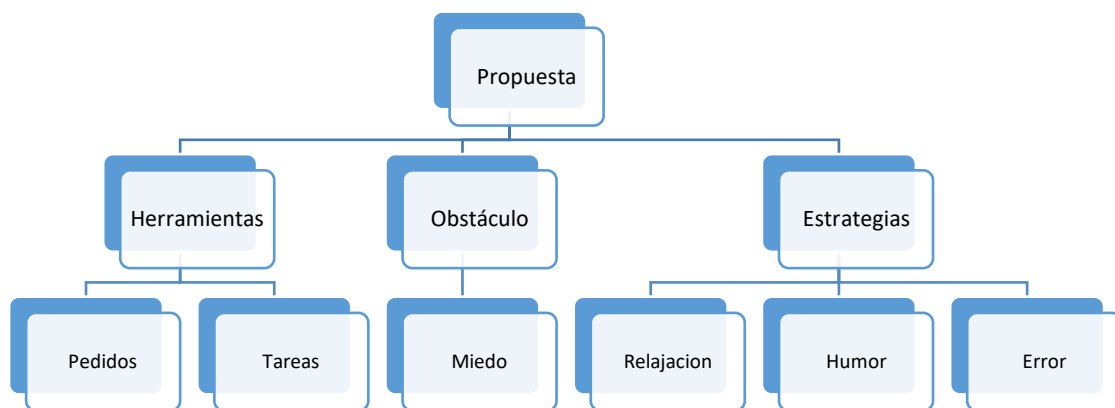
La utilización del humor es una segunda herramienta para hacer que el miedo no se interponga en la capacidad propositiva de los estudiantes de actuación. Cumple una función tranquilizadora en los momentos de bloqueo, cuando las propuestas no han sido las más adecuadas o no se han cumplido con los retos de mejora, en términos actorales, de los estudiantes, quienes deben entender que un ambiente de trabajo cálido y de confianza es un requisito necesario para que sea más fácil proponer lo que implica regalar un poco de sí mismo en el proceso creativo. El humor debe estar generado por el docente/director, lo que no significa hacerse el chistoso o utilizar la burla para hacer reír a costa de la agresión; sino, como sostiene Mitchell (2009, 115), una labor importante del director es la de crear un espacio de ensayo calmado, donde se cultive la paciencia y el pensamiento a largo plazo, puesto que al estar frente a un proceso creativo no significa que los actores van a proporcionar actuaciones de primer nivel en su primera propuesta, sino que se debe construir un espacio donde la confianza y la paciencia son los pilares para que los intérpretes exploren con tranquilidad y seguridad. Es importante no perder de vista el concepto de lentitud, puesto que se trata de un elemento que permitirá la búsqueda de acciones, de personajes, el entendimiento de situaciones o el trabajo sobre la caracterización de manera tranquila, a partir del ensayo y error.

La última herramienta para combatir el miedo es la concepción del error no como un fracaso o derrota del proceso creativo, sino como una oportunidad para poder mejorar. El error se constituye como un material de aprendizaje vivo, que se descubre para realizar acciones sobre él y elaborar nuevas propuestas. Es muy importante que los docentes/directores no comuniquen a sus estudiantes/actores que el error es una amenaza o un retroceso en el camino de la interpretación, este tipo de afirmaciones genera ansiedad y, por lo tanto, recupera el miedo al fracaso del que hablaba Jhonstone líneas arriba. Se busca que los estudiantes comprendan que no está mal cometer errores en el proceso, sino que este es parte de los múltiples intentos de representación que los actores realizan en el espacio de ensayo. Si se vuelve importante el error, los estudiantes van a sentir miedo y perderán el humor, la confianza y la relajación, aspectos que se han construido para poder liberarlos de la tensión que implica trabajar una propuesta en una disciplina que exige la autocrítica constante. Aceptar el error permitirá a los estudiantes perder el miedo a probar, lo que les

dará la disposición para encontrar nuevas formas y sin rendirse en su búsqueda, a través de sus procesos creativos.

Figura 5

Recursos para la generación de propuestas.



Nota: elaboración propia.

5.4.5. Quinto momento: la atención.

Este quinto elemento se trabaja de manera transversal a los cuatro momentos anteriores, pero su aprendizaje requiere un momento específico, puesto que se trata de reconocer su importancia, sus obstáculos y luego elaborar algunas estrategias para poder desarrollarlo. Este elemento se denomina la atención y es una herramienta que consiste en la colocación de la mirada, la escucha y la energía en objetos físicos y mentales específicos. Stanislavski (2010) explica que la atención debe estar dirigida hacia un objeto concreto y no hacia aspectos internos como los músculos (en la búsqueda de la relajación) o el público; y que el objeto que es elegido fuente de la atención debe poseer alguna característica muy interesante para que pueda llamar la atención del intérprete (p. 342)

Stanislavski afirma que la atención permite al actor sostener su trabajo sobre la acción, el personaje y la obra; además que al colocar la atención sobre objetos de la escena, si es que la justificación de esa elección es lo suficientemente creativa y sugerente, va a motivar a que el actor interprete acciones en búsqueda de su meta en escena (1998, p. 28). Entre los diferentes elementos que el sistema Stanislavski propone, la atención es uno de los que cobra mayor importancia hacia el final de la vida creativa del director ruso. Él comprende que si bien la acción y el entendimiento del objetivo de la obra son importantes, así como la capacidad para generar comportamiento humano verdadero en escena, la atención es una herramienta que obliga a los actores a colocarse fuera de ellos mismos, en el sentido de buscar activamente un objetivo y construir comportamiento en escena, desde los impulsos y la capacidad creadora, y no tanto desde la búsqueda de resultados o desde lo racional.

La atención es importante para generar propuestas creativas porque es el camino que todo artista escénico puede cruzar para conectarse con la verdad del momento presente; le exige dejar de juzgarse y concentrarse en el hacer, de manera que no pasa por su juicio la búsqueda de perfección, sino poner la atención hacia afuera de uno mismo, de ese modo le es más fácil generar ideas, ya que no existe la crítica interna, el miedo o el intento de agradar.

La atención es un proceso distinto a la concentración. Esta última consiste en la colocación de la energía mental en objetos internos como la relajación de músculos, las imágenes mentales o la respiración. La concentración, a diferencia de la atención, es un mecanismo que ayuda a la calma pero no cataliza la acción. Los estudiantes de actuación suelen confundir ambos procesos y terminan colocando su atención dentro de ellos mismos, en lo que dicen o en cómo se sienten, dando como resultado una interpretación dudosa, apagada o muy centrada en la forma.

La atención es una herramienta transversal en el trabajo del actor en formación, puesto que lo ayuda en los diferentes momentos de la generación de la propuesta creativa y en la representación en sí. Durante el proceso de aprendizaje, los actores deben considerar una serie de factores que luego, con la experiencia, van a poder unirlos en una sola instancia: la tarea por realizar, la acción del personaje, sus características externas, las notas del docente, la retroalimentación recibida y, la más importante, la gestión de la sensación de ser mirados por el público. Sin embargo, durante los estados formativos, los estudiantes son conscientes

de estos procesos, por lo cual se hace necesario que el docente trabaje la atención para que ayude a mantener la confianza en la generación de propuestas, evitando que los jóvenes se critiquen a ellos mismos y se generen bloqueos.

Los dos principales obstáculos en la generación y desarrollo de la atención son dos objetos en los que estudiantes de actuación, y muchos actores profesionales también, fijan su atención: la consciencia del público y el texto.

Stanislavski explica que uno de los grandes retos de los actores, en cuanto a su búsqueda de una actuación verdadera, es la de tomar conciencia de que la vida sobre el escenario es diferente a la vida cotidiana por una sencilla razón: la presencia del espectador (1990, p. 104). Esta condición, con la que todos los intérpretes se ven enfrentados, es motivo de elección de esta carrera (la sensación de sentirse mirado, aprobado, aplaudido) pero a la vez es la causa del principal mal de la actuación: la sobreactuación o la actuación mecánica, pues al sentirse mirados, los intérpretes intentan «actuar» de forma correcta, generando una serie de elecciones creativas contrarias a la naturalidad del comportamiento humano en una situación específica. Es por este motivo que para dejar de depender de la presencia del espectador, el director ruso propone al actor colocar su atención en objetos interesantes que puedan encontrar en el escenario; puede ser un elemento de utilería, una parte de la escenografía, la luz o el propio compañero.

Otro obstáculo para la atención es el hecho de colocarla en el texto y no en la acción. Este es el caso más resaltante de pérdida de la atención, tanto entre estudiantes como en profesionales. Se trata del hecho de recordar el texto en vez de desarrollar la escena y realizar la acción del personaje en busca de alcanzar su objetivo en el otro personaje. No tener el texto aprendido o conocer la línea de acción son obstáculos para la atención porque, como vimos anteriormente, esta debe colocarse fuera del cuerpo para poder ser efectiva y potente, en tanto el hecho de recordar el texto hace que la atención se dirija hacia el interior y se pierda la conexión con la tarea o el objetivo del momento.

Se proponen dos estrategias para potenciar la atención en los estudiantes de actuación: la primera planteada por el mismo Stanislavski, quien sostiene que el camino más seguro para mantener la atención durante la representación es fijar claramente el objetivo del personaje y hacer todo lo necesario para alcanzarlo, siempre y cuando se hayan construido

justificaciones interesantes y potentes que ayuden a impulsar el comportamiento. Por ejemplo, si el estudiante/actor no puede sostener la atención quizás sería interesante evaluar de qué manera está justificando la búsqueda de su objetivo, hasta qué punto lo que hace es lo suficientemente importante para él y cuál es el riesgo que lo lleva a hacer lo que hace. En cuanto a la propuesta, muchas veces el miedo es el que no permite que los estudiantes generen ideas creativas o se atrevan a proponer, por lo que plantearles situaciones con riesgos altos o con objetivos extremos les ayuda a cambiar la perspectiva y comprometerse mucho más con su acción.

La segunda estrategia para potenciar la atención la propone Declan Donnellan (2014), quien sostiene que todos los actores comparten con el ser humano la capacidad de vivir y de comunicarse sin complicaciones, solo que los intérpretes tienen el gran problema de existir bajo la mirada del espectador, la cual los hace conscientes (p.14). Por esta razón, la emoción resultado de este proceso de autoobservación y de pérdida de la verdad en escena es el miedo, como consecuencia de ser excesivamente consciente del mundo interno. Por eso, la atención debe estar redireccionada del mundo interno al mundo externo, a los objetos ajenos al mundo interno del actor (p. 20). Donnellan propone el trabajo con la diana, o el objetivo entendido como el «blanco», el otro intérprete, hacia la meta final de la acción, es hacia donde se debe llevar la atención.

Dirigir la atención a la diana es una cualidad que los seres humanos han perdido por tener miedo y replegarse hacia sí mismos, de manera que la atención deja de estar afuera y se retrae, haciendo pensar en los elementos que construyen la actuación y no en la vivencia, como sucede en la vida real (Donnellan, 2014, p. 29). Entonces, se pide a los estudiantes que identifiquen que todo aquello que dicen y hacen busca alcanzar algo en su exterior, específicamente en su interlocutor. Todo aquello que se diga debe estar mediado por una intención, un objetivo, algo que está puesto afuera y no adentro del actor, que lo obligue a llegar al otro desde la necesidad y la urgencia, y no como una simple repetición de palabras.

Figura 6

La atención.



Nota: elaboración propia.

6. Conclusiones

Se presenta una propuesta de trabajo con diferentes herramientas que forman una metodología para lograr, según el modelo naturalista de actuación, que los estudiantes de actuación profesional desarrollen autonomía creativa, es decir, que estén en capacidad de aportar al proceso de ensayos y puesta en escena de una obra de teatro, en el contexto educativo de formación profesional. Esta propuesta, denominada CAPP, está conformada por las siguientes partes: calentamiento, análisis, personaje, propuesta y atención. Cada una de las cuales cumple una función en el camino de motivar la propuesta creativa de los estudiantes.

Dicha propuesta se ha realizado tomando en cuenta, desde una perspectiva teórica, las características de los estudiantes universitarios actuales; especialmente de aquellos que deciden estudiar artes escénicas. Estos jóvenes presentan una característica fundamental que es la de ser adolescentes tardíos, por lo que presentan ciertas condiciones que no se pueden tratar como se hacía con estudiantes de épocas anteriores. Este nuevo tipo de estudiante responde tanto a su generación como a la nueva organización de su contexto social, donde el consumo, la inmediatez y el aburrimiento son factores que articulan su forma de pensar y de estar en el mundo. Para eso, se hace necesario plantear nuevos enfoques pedagógicos, más activos y que representen un reto importante. El aprendizaje basado en la resolución de problemas es una de las técnicas más importantes para acercarse a estos nuevos jóvenes, por eso la propuesta busca involucrarlos en un proceso creativo de puesta en escena donde puedan experimentar de forma directa las dificultades y retos que exige un proceso creativo.

El sistema de interpretación que sirve de base para la propuesta es el sistema Stanislavski, pues se plantea como una metodología canónica de aprendizaje del modelo naturalista y que representa la base de una serie de propuestas que se han alimentado de ciertas partes de su modelo. Este sistema es importante hasta el día de hoy porque presenta una sistematización del proceso actoral que funciona como herramienta y una serie de principios sobre los cuales se articula la actuación contemporánea. Por eso mismo, se eligen tres seguidores del sistema que abordan tres grandes aspectos que Stanislavski planteó, pero no llegó a desarrollar en vida: Knebel con la instrumentalización del análisis activo, Mitchell y su particular

acercamiento a la preparación del docente que ejerce la función de dirección y Donnellan con la estrategia transversal que aborda la principal causa de la falta de propuesta de los estudiantes de actuación en la actualidad: el miedo.

7. Limitaciones y prospectiva

7.1. LIMITACIONES.

La existencia de fuentes que exploran alrededor de las mismas temáticas todo lo referido al sistema Stanislavski es una principal limitación, puesto que no se considera esta propuesta, y sus vertientes, como oportunidades de investigación que vayan más allá de lo histórico, de la acción o de la memoria emotiva. Si bien existen investigaciones con aplicaciones interesantes del sistema, en la educación o desde la teoría de la técnica, son escasas aquellas que exploran los usos concretos de los elementos del sistema o que rescaten este modelo de formación profesional, en todos sus momentos.

Los cuestionamientos al sistema y la existencia de detractores entre los propios docentes de actuación es otra limitación que radica en el cuestionamiento del realismo, al considerarlo un estilo caduco o que no tiene validez artística. Es importante recalcar cómo diferentes sistemas de interpretación se nutren del modelo que Stanislavski creó a inicios del siglo pasado. Si bien estuvo concebido para un espacio y tiempo que ha evolucionado, las ideas fundamentales trascienden el tiempo y son las que otros maestros recogen y reelaboran.

En este sentido, existe una desconfianza ante el modelo naturalista como camino para el aprendizaje de la actuación, dado que pareciera que es un modelo que no representa una oportunidad para internalizar determinadas categorías como el cuerpo, la voz, el movimiento, la extra-cotidianeidad, etc. Pero al existir este rechazo, se pierden las oportunidades que el modelo naturalista ofrece a los estudiantes de actuación: la disciplina, la investigación, la empatía para con el personaje, la integración del cuerpo y la voz en la construcción de un personaje total y la búsqueda de la verdad en escena. Los temas que, muchas veces se sostiene, se pierden al optar el trabajo con el modelo naturalista pueden ser trabajados en asignaturas paralelas para que el estudiante pueda luego integrar todos estos elementos en la actuación de un personaje en una situación dramática concreta.

La falta de investigaciones sobre el desarrollo de autonomía en los estudiantes de actuación profesional demuestra la poca intención por comprender la naturaleza de los actuales estudiantes de actuación. En ese mismo sentido, no se investiga en profundidad el actual estado de la enseñanza de las artes escénicas en el país.

7.2. PROSPECTIVA

Así como existen nuevos planteamientos que revisan el sistema Stanislavski, como los directores y autores mencionados en el trabajo, se presenta el vacío respecto de nuevas investigaciones que apuesten por visitar el sistema y sus posibilidades en la actualidad. Si bien es un modelo histórico que representa una época, es muy importante por su sistematización del proceso de formación del actor profesional y porque de este se desprenden los principales modelos del siglo pasado y de este. Es necesario visitar la última etapa de Stanislavski y explotar las múltiples posibilidades que representa el método de las acciones físicas o el análisis activo en los procesos actorales de estudiantes de actuación.

Se propone iniciar investigaciones que indaguen sobre las características de los jóvenes estudiantes de actuación profesional en la actualidad. Se sugiere investigar en profundidad el perfil del estudiante de actuación ya que esto va a permitir que se planteen nuevas formas de aproximarse a ellos y ayudaría a que los docentes o todos aquellos profesionales que trabajen con adolescentes tardíos en las artes cuenten con herramientas para comprenderlos y crear mejores caminos para su aprendizaje.

Este trabajo ha representado una mirada general desde la revisión bibliográfica y del contexto de la problemática por resolver. Sería interesante continuar la presente investigación con una aplicación práctica donde se ponga a prueba, con un enfoque mixto, las diferentes herramientas que se ofrecen, para medir el grado de eficacia en cuanto al nivel de autonomía que puede generar en los estudiantes. Se haría necesario contar con un instrumento de medición y una muestra para poder llevar adelante esta segunda parte de la investigación, así como contar con un planteamiento del proyecto dirigido a la aplicación práctica de lo que en este trabajo se presenta.

Referencias bibliográficas

- Antuñano, J. (2013). Importancia y vigencia de Stanislavski. *Nueva revista*, 143, 184-199.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Austral.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2020). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Braceli, N. (2018). La superestrategia de Stanislavski: el descubrimiento del superactor. *Revista de Estudios Culturales*, (32), 17-33.
<https://digitalcommons.conncoll.edu/teatro/vol32/iss1/2>
- Brissolese de la Torre, A. P. (2019). *¿Memoria emocional versus acciones físicas? Estudio de caso en alumnos de la Facultad de Artes Escénicas de la PUCP*. [Tesis de licenciatura, PUCP].
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/15080>
- Bruder M., Cohn, L., Olnek, M., Pollak N., Previto R., Zigler, S. (2012). *A practical handbook for the actor*. Vintage.
- Cahuana Orihuela, G. (2023). *El método teatral de Stanislavski para mejorar la oralidad del idioma quechua en los estudiantes de la Institución Educativa N° 54564 "Los ríos profundos" de Karquequ iHuanipaca 2022*. [Tesis maestría, UNAMBA]
<http://repositorio.unamba.edu.pe/handle/UNAMBA/1288>
- Caudevilla, M. (2019). *La dramaturgia de la imagen en el teatro multimedia de Katie Mitchell*. [Tesis doctorado, Universidad Complutense de Madrid]
<https://hdl.handle.net/20.500.14352/11201>
- Ceballos, E. (1994). *Stanislavski. Ética y disciplina. Propedéutica del actor. Método de acciones físicas*. Grupo Editorial Gaceta.
- Contreras. I. (2016). *Simulación creativa*. UCAL.
- Coveñas Rodas, V. H. J., & Zea Guzmán, D. L. (2018). *La realidad en escena: abordando la actuación desde la aproximación a Meisner y Stanislavski*. [Tesis de licenciatura, PUCP]
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/13084>

- Coveñas, V. (2022). Una mirada a la enseñanza teatral universitaria de cara a la pospandemia. *Tesis 21(15)*, 453-461. <https://doi.org/10.15381/tesis.v15i21.25229>
- Cuadro, A. y Balbi, A. (2012). Las diferencias socioeconómicas y la lectura: claves para analizar los resultados de las evaluaciones PISA. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4 (1), 57-64.
- Días, C., Caro, N. y Gauna, E. (2014). *Cambio en las estrategias de enseñanza-aprendizaje para la nueva Generación Z o de los "nativos digitales"*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/VE14.164.pdf>
- Donnellan, D. (2004). *El actor y la diana*. RESAD.
- Eco, U. (2021). *¿Cómo se hace una tesis?* Gedisa.
- Fulca, B. (2018). *La Identificación en la construcción del personaje en actores de teatro musical*. [Tesis de licenciatura, PUCP] <https://doi.org/10.19083/tesis/624944>
- Galvis, D. (2023). *El calentamiento como fenómeno: diseño de la preparación física del actor previo al hecho escénico*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Facultad de Artes Asab. <http://hdl.handle.net/11349/33071>
- Gaviria Cabrera, M. A. (2018). *Los complementos en la formación del actor: El caso de los primeros dos años de la Facultad de Artes Escénicas de la PUCP*. [Tesis de licenciatura, PUCP] <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12473>
- Huitrón, E. (2023). *La consciencia de los métodos de actuación teatral en los procesos de formación del actor Universitario*. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México]. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/138888>
- Jhonstone, K. (1990). *Impro. Improvisación y el teatro*. Cuatro Vientos.
- Jiménez, P. (2019). Los signos del método de las acciones físicas de Stanislavski en el ámbito escénico contemporáneo. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 8 (16), 1-27. <https://www.ricsh.org.mx/index.php/RICSH/article/download/173/859/>
- Knébel, M. (1999). *El último Stanislavski*. Fundamentos.

- López N. y Gómez L. (2021). Tendencias de cambio en el comportamiento juvenil ante los media: Millennials vs Generación Z. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 27(2), 543-552. <https://doi.org/10.5209/esmp.70170>
- Lujan, J. (2022). Nuevas generaciones de universitarios. Los centennials. *Nueva Revista*. <https://bit.ly/45Vf74h>
- Macgowan, K. y Melnitz, W. (1964). *Edades de oro del teatro*. Colecciones Populares.
- Mitchell, K. (2009). *The director's craft. A handbook for the theatre*. Routledge.
- Monge, J. (2024). Gestión y calidad educativa en organizaciones artísticas y culturales autogestionadas. *Revista dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 3 (9), <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i3.4113>
- Moore, S. (1984). *The Stanislavski System: The Professional Training of an Actor*. Penguin.
- Pajares Lazarte, Á. A. (2020). *Lecoq a través de Stanislavski: La trasposición de la secuencia de los 20 movimientos en la ejecución de acciones dramáticas*. [Tesis de licenciatura, PUCP] <http://hdl.handle.net/20.500.12404/16858>
- Pease, M.A. e Ysla, L. (2015). El potencial que emerge: cognición, neurociencia y aprendizaje en adolescentes universitarios. En Pease, M. A., Figallo, F., Ysla, L.C. (Eds.). *Cognición, neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior*. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pérez Avilez, F. A. (2020). *El método de las acciones físicas de Constantin Stanislavski en los estudiantes de educación secundaria: Herramienta para potenciar las habilidades sociales*. [Tesis de licenciatura, ENSAD] <https://hdl.handle.net/20.500.13078/86>
- Ruiz, B. (2008). *El Arte del actor en el siglo XX*. Artezblai.
- Sarmiento González, R. y Vilches Vivancos, F. (2016). *Lenguaje jurídico-administrativo. Una lengua de especialidad*. Dyckinson.
- Shiple, M. (2023). Active Analysis in the beginning acting classroom. *Stanislavski Studies*, 11(2), 203–217. <https://doi.org/10.1080/20567790.2023.2258146>
- Stanislavski, C. (1997b). *El trabajo del actor sobre sí mismo*. Quetzal.

Stanislavski, k. (1963). *Manual del actor*. Diana.

Stanislavski, k. (2009). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. Alba.

Stanislavski, k. (2009). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. Alba.

Stanislavski, k. (2013). *Mi vida en el arte*. Alba.

Stanislavski, k. (2018). *El trabajo del actor sobre su papel*. Alba.

Valdivia Durand, J. C. (2020). *Estudio de las características de la técnica del análisis activo del texto dramático, como base para la aplicación de una propuesta didáctica de un taller de análisis activo del texto dramático, para la creación de personajes lorquianos en la obra "Bodas de sangre", de Federico García Lorca*. [Tesis bachiller, ENSAD].
<https://hdl.handle.net/20.500.13078/47>

Zucchi, M. (2023). El trabajo del actor con el texto dramático en el método de las acciones físicas, de Stanislavski. *Telondefondo. Revista De Teoría Y Crítica Teatral*, 37.
<https://doi.org/10.34096/tdf.n37.12453>