

Resumen

Este texto pretende abordar las condiciones de posibilidad y emergencia de la Pedagogía Teatral, entendiéndola como una especie de inquietud de sí. Por tanto, problematiza la pedagogía de Stanislavski como una ética de la inquietud de sí y que encuentra ecos de esa inquietud en el análisis, de la inquietud de sí en la Antigüedad, de Foucault. En la compañía del filósofo francés e inspirado en su noción de problemática, procura hacer sonar su análisis de los textos antiguos, especialmente del de Alcibiades y textos posteriores, problematizando tales nociones en el trabajo de Stanislavski. Se insinúan condiciones contemporáneas para la Pedagogía Teatral, levantando cuestiones para poder entenderla como un arte de la existencia.

Palabras clave: educación artística, pedagogía, teatro, método pedagógico, Constantin Stanislavski (fuente: Tesoro de la Unesco).

Pedagogía teatral: ruptura, movimiento e inquietud de sí

Theatre Pedagogy: Rupture, Movement and Restlessness of Self

Pedagogia teatral: ruptura, movimento e inquietação de si

Gilberto Icle

Doctor en Educación.
Profesor, Departamento de Enseñanza y Currículo,
Universidad Federal de Río Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
gilbertoicle@gmail.com

Abstract

This article examines the conditions surrounding the possibility and emergence of theatre pedagogy, understood as a kind of restlessness of self. In doing so, it analyzes Stanislavski's pedagogy as an ethic of restlessness of self and one that finds echoes in Foucault's analysis of restlessness of self in Classical Antiquity. In the company of the French philosopher and inspired by his notion of problems, it tries to apply his analysis to ancient texts, especially that of Alcibiades and later works, weaving those notions into Stanislavski's work. Contemporary conditions for theatre pedagogy are suggested, raising questions that help to understand it as an art of existence.

Key words: Artistic education, pedagogy, theatre, pedagogic method, Constantin Stanislavski (Source: UNESCO Thesaurus).

Resumo

Este texto examina as condições de possibilidade e emergência da pedagogia teatral, compreendida como uma inquietação de si. Em consequência, problematiza a pedagogia de Stanislavski como ética da inquietação de si, que ecoa na análise de Foucault sobre a inquietação de si na antiguidade. Com o filósofo francês, inspirado na sua noção de problemática, faz ressonar sua análise dos textos antigos, sobretudo de Alcibiades e textos posteriores, problematizando essas noções à luz do trabalho de Stanislavski. Instilam-se circunstâncias contemporâneas para a pedagogia teatral, suscitando perguntas para compreender-la como arte da existência.

Palavras-chave: educação artística, pedagogia, teatro, método pedagógico, Constantin Stanislavski (fonte: Tesouro da Unesco).

Este texto procura discutir cómo la pedagogía teatral, o sea, el trabajo de formación realizado mediante ejercicios teatrales, ha sido considerada medio de transformación de los individuos que participan de tal proceso. Esta no es una idea que siempre ha existido, emergió en el discurso sobre la pedagogía teatral. En Brasil, la pedagogía teatral posee un estatuto bastante significativo, y su presencia en la escuela de enseñanza formal cada vez abarca más. Sin embargo, al contrario de pensarla apenas como disciplina, como un campo de estudio y práctica, este texto la tomará como un movimiento discursivo. Se trata de abordarla como un modo de hablar, un discurso.

Para pensar, o repensar, esta situación, en la cual la pedagogía teatral se coloca con el objetivo de hacer una transformación del ser humano, este texto pretende utilizar el concepto de cuidado de sí –o inquietud de sí– que Foucault describe como un modo de vida en la Antigüedad clásica.

Utilizar este concepto significa pensarlo como instrumento de investigación, para con el mismo realizar una operación: percibir la emergencia de la pedagogía teatral como un discurso históricamente delimitado. Así, el problema principal que se pretende abordar podría definirse en la siguiente pregunta: ¿podríamos pensar la transformación del ser humano en la pedagogía teatral como una especie de cuidado de sí?

Este texto no puede ofrecer respuestas, por eso optará por el ejercicio de la problematización, como forma de construir un modo de pensar. Es por esto que el lector encontrará un conjunto de problemas para seguir, complementarios al problema principal ya anunciado. Se objetiva dislocar la pedagogía teatral de su estatuto conformado de práctica, por intermedio de la cual los individuos, en la escuela, por ejemplo, podrían ser más *humanos*.

Para problematizar la cuestión principal que relaciona la pedagogía teatral al cuidado de sí, una segunda operación será realizada: se trata de pen-

sar cómo esa promesa de humanización ya estaba colocada en el trabajo de Stanislavski. El autor y director ruso será tomado como aliado y, sobre todo, como marco teórico de la emergencia de la noción de humanidad del actor, de la idea de que el teatro puede transformar.

La pedagogía teatral: la emergencia de un discurso, la transformación de lo humano

En Brasil, en las últimas décadas el teatro ha sido llamado a cumplir una serie de funciones que son propias de su estatuto en la contemporaneidad; en especial, el campo de la educación ha convocado el teatro para múltiples alianzas con diferentes funciones. Un número grande y creciente de demandas, algunas veces extrañas, han llegado a nosotros –profesionales del teatro–. El teatro como herramienta de liberación de los cuerpos tullidos por la mecanización de lo cotidiano, como instrumento de concienciación, como modelo de vivencia grupal, como forma de integración de los individuos en una vida más regulada y adaptada, como garantía de acceso a los bienes culturales de un pueblo –aquí están algunas de las funciones que la actividad teatral ha cumplido en diferentes lugares, en diversos discursos y en variados proyectos de liberación del hombre.

Así mismo, ONG, proyectos gubernamentales, escuelas formales e informales, empresas, programas continuos o acciones individuales, como también un sinnúmero de actividades, han usado el teatro, en sus prácticas, como forma de *mejorar* la vida. He aquí la promesa del discurso teatral: en su práctica, el teatro ofrecería un camino para la humanización del hombre, para una adaptación de los menos favorecidos, para una mejoría de la vida, no por la acumulación de bienes materiales, pero sí por la constitución de valores éticamente aceptados por una determinada comunidad.

En la perspectiva de esa humanización, el espectáculo tiene una función coadyuvante. Así,

la práctica del taller, el proceso, el desarrollo de ejercicios, que comúnmente los actores profesionales utilizan en su proceso creativo, adquieren una importancia superlativa. Es el proceso de preparación del espectáculo lo que prometería transformar a sus participantes, más allá de quienes asisten.

En esa concepción, el teatro pasó a ser, entonces, una especie de inquietud de sí, una manera de vivir mejor, de cuidar su interior, de conferir atención a su yo, al cuerpo, al pensamiento y a la alteridad. Sin embargo, no es en la apreciación estética que esa promesa se hace tan presente, como en la situación pedagógica, en la relación de un profesor-director con alumnos-actores. El espectáculo, a su vez, es momento de coronación de un proceso de transformación y, de cierta forma, el público asiste al resultado de esa transformación. Acabado estético, configuración plástica, disposición dramática y otros aspectos de relevancia artística pueden ser superados en nombre de un régimen de visibilidad en el cual lo más importante es mostrar –o enfatizar, en algunos casos– la transformación en la que los sujetos envueltos fueron protagonistas.

La situación pedagógica pasa a ser, así, el *locus* privilegiado de la transformación de lo humano, foco de atención y urgencia en el discurso de la educación. La importancia del teatro para los niños, para la tercera edad, para la mejoría de trabajadores y empresarios, para niños de la calle o para la escuela, está presente en los propósitos y en el proyecto discursivo de muchas instituciones. Tantas veces proclamada, la importancia del teatro consigue ser oída y leída en los más diversos discursos, inscrita en la materialidad de proyectos pedagógicos, divulgada en campañas sociales, repetida por directores y coordinadores pedagógicos de escuelas y similares, aunque ellos mismos no frecuenten el teatro y no hayan experimentado un taller lúdico parateatral siquiera.

¿Cómo pensar esa situación pedagógica que se tornó tan urgente entre nosotros? ¿Cómo la pedagoga

teatral se convierte en ese proyecto de transformación del ser humano, en esa especie de inquietud de sí? ¿La pedagogía teatral puede ofrecer una respuesta a ese proyecto tan usual, cual es el de transformar al ser humano? ¿En qué condiciones eso puede suceder? Es ese tipo de problemática la que se intenta divulgar en este trabajo.

Problematizar en compañía de Foucault: ¿qué es la inquietud de sí?

En *La hermenéutica del sujeto* (2004), libro que relata las últimas clases de Foucault en el *Collège de France*, proferidas en los años 1981-1982, el autor presenta el estudio de las prácticas de sí en la Antigüedad clásica y en los primeros siglos de nuestra era.

La idea de *inquietud de sí* es estudiada de forma minuciosa por Foucault, que demuestra, a través de innumerables ejemplos, cómo el principio de *Epimeleia heautou* (inquietarse de sí) se va oscureciendo por el principio de *Gnôthi seauton* (conocerse a sí), aunque este último haya sido frecuentemente asociado al primero (Foucault, 1997, p. 119).

La importancia de lo imperativo –de inquietarse de sí– es tratada ya a partir del análisis de la *Apología*, en la cual Sócrates interpela a sus conciudadanos, para hablarles sobre la inquietud de sí, y él dice tres cosas importantes:

[la inquietud de sí] es una misión que le confió el dios, y no la abandonará antes de su último suspiro; es una tarea desinteresada, por la cual no exige retribución alguna, ya que la realiza por pura benevolencia; y por último, es una función útil para la ciudad, aun más útil que la victoria de un atleta en Olimpia, porque al enseñar a los ciudadanos a ocuparse de sí mismos (más que de sus bienes), también se les enseña a ocuparse de la propia ciudad (más que de sus asuntos materiales) (Foucault, 2002, p. 467).

Foucault –incansable– analiza diversos textos, desde Platón hasta Gregorio de Nicea, ocho siglos más tarde, desarrollando y demostrando cómo la inquietud de sí constituía en la Antigüedad no sólo un principio sino una práctica ordinaria. Esa práctica, de forma explícita o difusa, constituía una actitud general; una forma de atención, una visión; e implica acciones de sí para consigo mismo (Foucault, 2004, p. 14).

Él escoge el *Alcibiades*, de Platón –texto considerado secundario por filósofos e historiadores– como marco histórico y como elemento fundamental con el que hace las comparaciones necesarias de las transformaciones por las cuales el principio se tornó extensivo y se modificó.

Mientras tanto, él escoge tres momentos para problematizar la genealogía de la inquietud de sí. El primero es denominado como socrático-platónico –en el cual el *Alcibiades* es tomado como marco del surgimiento de esa noción en la reflexión filosófica–; el segundo, la edad de oro de la inquietud de sí, localizada en los dos primeros siglos de nuestra era; y, por fin, el paso a los siglos IV-V, que se caracteriza por el pasaje del acceso filosófico para el ascetismo cristiano (Foucault, 2004: 41).

Las transformaciones con las cuales Foucault se inquieta se circunscriben, por tanto, en la confrontación del *Alcibiades* con textos posteriores. Si en el *Alcibiades* se recomendaba ocuparse de sí como una actitud de la juventud, propia a esa franja de edad, por ser “demasiado tarde a los cincuenta años”, en los textos posteriores el principio de la inquietud de sí se extiende durante toda la vida; así, “se debe ser, para sí mismo y a lo largo de toda su existencia, su propio objeto” (Foucault, 1997, p. 123).

Al tornarse una práctica “adulta”, la inquietud de sí implica una segunda transformación: el sentido pedagógico. Si antes la preocupación consigo se impuso para completar la educación, después

ella se revela como función crítica, como función de lucha y como función terapéutica.

Esa segunda transformación invoca una tercera: el paso de la necesidad de un maestro, del otro, para tener cuidado consigo; para la localización de la inquietud de sí en múltiples relaciones sociales.

La problematización de Foucault, además de extensa, es compleja y generosa, enfatizando los detalles y un sinnúmero de datos. De esa forma, nos permitiremos ejemplificar su posición por medio de algunos elementos más, con el objetivo de que el lector pueda acompañar mi pensamiento. Así, veamos apenas la evolución general de la inquietud de sí en los dos primeros siglos de nuestra era, antes de la difusión del cristianismo.

Según Foucault, en el *Alcibiades* existen tres condiciones que determinan la razón de ser y la forma de la inquietud de sí: 1. Deben ocuparse de sí los jóvenes aristócratas destinados a ejercer el poder; 2. Se deben ocupar de sí a fin de poder ejercer el poder al cual están destinados, y 3. Ocuparse de sí es conocerse. Por tanto, la cuestión era: “¿cuál es ese sí mismo del que hay que ocuparse, cuál es ese yo del que debo ocuparme?” (Foucault, 2002, p. 91). La finalidad del ejercicio de la inquietud de sí era la ciudad, en cuanto el objeto de la inquietud de sí era el yo.

En una larga evolución, el autor francés muestra cómo se rompen gradualmente esas tres condiciones hasta los siglos I y II. En el interior de la obra de Platón ya hay una evolución de esas ideas; entre tanto, a primera vista ellas desaparecen. La relación de sí consigo era mediada por la ciudad; sin embargo, eso se transforma, pues

[...] en la inquietud de sí tal como se desarrolló en la cultura neoclásica de la expansión de la edad de oro imperial, en esa forma, el yo aparece como el objeto por el cual uno se desvela, la cosa por la que hay que preocuparse y también –esto es

capital- como el fin que se tiene en vista cuando uno se preocupa por sí mismo (Foucault, 2002: 91).

Ahora, como muestra el análisis de Foucault, ya no es por la ciudad por lo que el sujeto se ocupa de sí, pero se debe ocupar de sí como finalidad en sí, por sí y para sí mismo. Ocuparse de sí se ha convertido en un principio general e incondicional. No se trata más de una actividad bien particular para gobernar a los otros. No existe más la ciudad como objeto.

La inquietud no se manifiesta únicamente como conocimiento de sí. Ese conocimiento se integra en el interior de un conjunto. Ese conjunto es tenido por Foucault como indicio de la atenuación del principio de conocimiento de sí, que, a su vez, se dispersa, se integra, en “un conjunto mucho más vasto [...]” (Foucault, 2002, p. 92). De eso se deriva el estudio de algunas familias de expresiones que conjugan en sí distintas ideas sobre la inquietud de sí. Foucault muestra su variabilidad y las diversidades de aplicación.

En la lengua original, ocuparse de sí mismo es escrito como *Epimeleísthai heautoû* y podría incluir los significados: preocuparse de sí, ocuparse de sí e inquietarse. Entretanto, *Epimélesthai* no designa solamente una actitud del espíritu, incluso, se refiere a una forma de actividad. La etimología de la palabra remite a: *Meletân*, que es asociada al verbo *Gymnázein*, ejercitarse y entrenarse, mientras que *Melétai* significa ejercicios (Foucault, 2004, pp. 104-105).

En ese análisis, él destaca cuatro conjuntos de expresiones asociadas al término general, tal como ellas aparecen repetidamente en los textos estudiados. La primera familia de expresiones remite a actos de conocimiento y se refiere a la atención, a la observación y a la percepción. Un segundo grupo es tenido como un movimiento global de la existencia: girar en torno de sí, convertirse, retirarse en sí, recogerse en sí, establecerse, instalarse en sí. Las

conductas particulares en relación a sí constituyen una tercera familia de expresiones en las cuales están incluidos los sentidos de curarse, amputarse, tal cual el vocabulario médico; de la misma forma, reivindicarse, hacer valer el derecho que se tiene sobre sí, sobre el yo que se cree cargado de deudas y obligaciones, invocan un vocabulario jurídico, e, incluso, culturizarse, honrarse, respetarse, avergonzarse delante de sí; notoriamente proveniente de un vocabulario religioso. Por último, un cuarto grupo designa las relaciones permanentes consigo, de dominación y soberanía –ser maestro de sí–; o de sensaciones; por ejemplo, sentir placer consigo, ser feliz en presencia de sí.

A partir de ese conjunto, de esa “constelación” de expresiones, Foucault trabaja la generalización de la inquietud de sí, circunscribiendo el principio de la co-extensividad a la totalidad de la existencia. En este sentido, él muestra la inquietud de sí como una explosión de prácticas y su transformación en una práctica autónoma, autofinalizada y plural. Eso ocurre por: 1. la generalización en la vida del individuo, y 2. la extensión de la inquietud de sí a todos los individuos, aunque con restricciones.

Al analizar los escritos de Epicuro, Musonius Rufus, Séneca, Epicteto, Filón de Alejandría y Luciano, Foucault indica algunas consecuencias éticas del proceso de generalización de la inquietud de sí. La descentralización de la inquietud de sí, del período de la adolescencia al de la madurez, acarreará, por tanto, dos consecuencias éticas. La primera será la acentuación de la función crítica, aunque el carácter formativo de la inquietud de sí permanezca. En el *Alcibiades*, es la ignorancia lo que promueve la necesidad de la inquietud de sí. Mientras tanto, en los textos posteriores, trata de formarse, no para hacerse un buen gobernante (como en el *Alcibiades*), sino para soportar “los accidentes eventuales, todas las desdichas posibles, todas las desgracias y todas las caídas que puedan afectarlo” (Foucault, 2002, p. 104). De esa

forma, se percibe cómo la inquietud de sí pasa a ser un mecanismo de seguridad –una armadura del individuo en función de los acontecimientos– y no la formación en función de un fin profesional. El aspecto formador de la inquietud de sí no descarta el aspecto correctivo, pues la práctica de sí se impone sobre errores, malos hábitos, deformaciones, dependencias.

En la carta 50, de Séneca a Lucilio, Séneca habla del mal como algo que está entre nosotros. La práctica de sí servirá para expurgar, dominar, liberarse del mal. Foucault considera un elemento fundamental de la inquietud de sí esa posibilidad de “volver a hacer lo que nunca fuimos” (Foucault, 2002, p. 105), una vez que existe la posibilidad de corregirnos y de transformarnos.

En ese mismo camino, Foucault habla sobre el vocabulario cínico de “aprender las virtudes es desaprender los vicios” (Foucault, 2002, p. 106), indicando la noción de desaprendizaje. Ello significa un desbaste en relación con la enseñanza recibida y todo lo ocurrido en la primera infancia, así, la inquietud de sí debería revertir el sistema de valores impuestos por la familia. Mientras tanto, él muestra, también, la crítica a la enseñanza y, sobre todo, a la retórica, esa, entre varios aspectos, tenida como un cuidado falso, de apariencia.

La segunda consecuencia será la aproximación entre inquietud de sí y medicina. Según el filósofo francés, la relación con la medicina siempre ha permeado el modo de operar y el tema de la filosofía. La idea aparece bien situada en la analítica de Epicuro, que habla de curar siguiendo la verdad. La acción del filósofo junto al alma sería simétricamente análoga a la del médico junto a los cuerpos. Los estoicos, a su vez, entendían la noción de *páthos* como pasión y dolencia. Describían la evolución de una pasión como la evolución de una dolencia.

Foucault llama la atención para la noción de *therapeúein heautón* (Foucault, 2004, p. 120) con el significado de: cuidarse, ser su propio servidor

y prestar un culto a sí mismo. En ese aspecto se encuentra en Filón de Alejandría la mención al grupo de los *Therapeutas*, que asumían ese nombre por cuidar del alma como los médicos cuidan del cuerpo. O sea, ellos se denominaban *Therapeutas* en la correlación entre el cuidado del ser y el cuidado del alma. En la idea correlata entre práctica del alma y medicina del cuerpo, aparece la idea de un grupo de personas asociándose para practicar la inquietud de sí; de modo similar se concibe la escuela de filosofía como un lugar al cual se va porque se quiere, porque se desea una cura.

Todas esas nociones de inquietud de sí trabajadas por Foucault –al analizar las transformaciones de ese imperativo desde el *Alcibiades* hasta textos posteriores– sugieren que tal noción se circunscribe no al ámbito de una educación ejercida por sí, sobre sí mismo, o sea, un proceso de subjetivización, en oposición a la sujeción. Se trata de aquello que Foucault ya había denominado –en textos anteriores, pero todavía sin comprender en su fase ulterior de trabajo– como arte de la existencia. Sobre eso él es bastante puntual en afirmar que se trata de

prácticas reflexivas y voluntarias a través de las cuales los hombres no solamente se fijan reglas de conducta, como también procuran transformarse, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra que sea portadora de ciertos valores estéticos y responda a ciertos criterios de estilo. Esas “artes de la existencia”, esas “técnicas de sí”, perderán, sin duda, una cierta parte de su importancia y de su autonomía cuando, con el cristianismo, fueron integradas en el ejercicio de un poder pastoral y, más tarde, en prácticas de tipo educativo, médico o psicológico (Foucault, 1998, p. 15).

Parece obvio que la producción filosófica de Foucault sobre esas artes de la existencia, esos modos de hacerse a sí mismo una obra de arte, cargan

nociones éticas –además de implicaciones políticas–. Pensar el sujeto a partir del análisis de la inquietud de sí evidencia la preocupación de Foucault con la “elaboración ética de sí [que] es antes; el siguiente: hacer de la propia existencia, de este material esencialmente mortal, el lugar de construcción de un orden que se mantiene por su coherencia interna” (Gros, 2004, p. 643).

La visibilidad de las transformaciones de esa noción –también dilucidadas por él– se hace notar justamente en la articulación de una ética ya no sujeta, pero subjetivada en sí. Gros esclarece que la formación, aquí, no procede de una ley civil ni de una prescripción religiosa: “El gobierno de sí, con las técnicas que le son propias, tiene lugar ‘entre’ las instituciones pedagógicas y las religiones de salvación”. No es una obligación para todos, es una elección personal de existencia (2004, pp. 643-644).

Vemos, entonces, cómo esa cultura se modifica y se generaliza –tal como demuestra Foucault– exigiendo de sus practicantes ejercicios continuos y generalizados, tornándose, a su vez, una verdadera cultura. Por tanto, la inquietud de sí de una práctica localizada se muestra, entonces, como cultura, por medio de la cual se hace de la propia vida una obra de arte –aunque, según Gros (2004), no en su aspecto artístico, sino artesanal.

Por fin, cabe, a los propósitos de este trabajo, esclarecer que Foucault toma la palabra “cultura”, aunque de un modo particular –de forma irónica y a veces entre paréntesis–, entendiéndola como una organización jerárquica de valores, accesible a todos, pero al mismo tiempo oportunidad de plantear un mecanismo de selección y de exclusión; [...] esta organización jerárquica de valores exija en el individuo conductas reguladas, costosas, sacrificiales, que polaricen toda la vida; y, para terminar [...] esta organización del campo de valores y el acceso a ellos sólo

pueden darse a través de las técnicas reguladas, meditadas, y un conjunto de elementos constituyentes de un saber (Foucault, 2002, p. 179).

Así, de esos ecos de la inquietud de sí en la Antigüedad, quisiéramos retomar la noción ética de las artes de la existencia como una cultura de sí sobre sí, que lejos de ser un ejercicio narcisista consiste en una práctica social para vivir mejor. Hacer de la vida una obra de arte implica una ética, una cultura, que se nos impone como un imperativo. En efecto, es esa la idea que una vez se explorará en los textos de Stanislavski con el objetivo de comprender cómo la pedagogía teatral se ha tornado urgente entre nosotros.

Problematizar la pedagogía teatral: Stanislavski como origen del cuidado de sí teatral

La búsqueda por intentar inventariar las condiciones de emergencia que posibilitaron la instauración de un campo de saber denominado pedagogía teatral me llevó a investigar relaciones entre la idea de la inquietud de sí y la pedagogía teatral de Constantin Stanislavski. Para esa articulación se indagaron las ideas de Michel Foucault, especialmente en su estudio de la inquietud de sí en la Antigüedad, con la intención de descifrar nuestro pensamiento y poder problematizar la pedagogía teatral como una especie de inquietud de sí.

Podría parecer un tanto sospechoso –considerando el trabajo de Foucault– la pretensión de delimitar de forma fija e ingenua alguna área del conocimiento, una disciplina o un campo del saber. No obstante, en los últimos años nos hemos esforzado –y percibido en diversos textos la intención– por circunscribir prácticas y pensamientos teatrales bajo la idea general de la denominada pedagogía teatral. La controversia no es simple, tampoco fácil de ser resuelta. Así, en vez de intentar definir el tema la pedagogía teatral, circunscribiéndola en sus acciones o en

sus contextos, nos esforzaremos en dar visibilidad a las condiciones de su emergencia, por medio de la cual ella se ha vuelto –y todavía es– posible para nosotros. Se trata, por consiguiente, de un campo en el cual no existe una actitud única, que no se caracteriza como un bloque uniforme, sino con disparidades, confrontaciones y discontinuidades. Cualquier enumeración de características, elementos, prácticas o discursos, que pueda hacer parecer que esa denominación posee una unidad de sentido –por la identificación de temas, métodos u objetivos comunes, alrededor de los cuales algunas prácticas y formas de pensar el teatro pueden agruparse– es siempre precaria y arbitraria. El propio término “teatro”, después de las innumerables contribuciones de las ciencias humanas (en especial de las “antropologías”) es difícilmente perceptible como un solo bloque. Por eso, pensar como Foucault se torna instrumental, pues al final se está hablando de algo que tiene relación con las prácticas, las técnicas, los ejercicios, en un determinado campo institucional, en una determinada formación social, o sea, se trata, como efecto, de prácticas discursivas.

Tal vez la idea –o el mismo marco histórico– que hace de la pedagogía teatral una práctica colectiva y social haya sido la división, aunque parcial y virtual, en el trabajo de Stanislavski, entre teatro y espectáculo. La pedagogía teatral parece tener su origen –aunque no podamos hablar en principio– exactamente ahí. Entonces, es preciso subrayar que la delimitación de ese tipo de transformación –o su problematización– busca tan solo el análisis de las condiciones de emergencia de la pedagogía teatral. Por ello cabe preguntarnos: ¿cómo fue posible que el teatro se *desprendiera* de los círculos estrictamente profesionales para ser desarrollado como una práctica de sí sobre sí? ¿Qué condiciones posibilitaron entender el teatro más allá del espectáculo y su proceso como terreno para una “humanización”, para la educación del sujeto, en

la que las prácticas artísticas del teatro constituyen un instrumental para mejorar la vida? ¿Cómo fue posible hacernos sujetos de una verdad que piensa el teatro como campo de desarrollo humano, como terreno en el cual los humanos se tornan sujetos de su cuerpo, de sus afectos y de su reflexión?

Parece seductor que ese conjunto de preguntas pueda encontrar en el análisis del trabajo de Stanislavski indicios para su problematización. Reconocer como marco histórico el trabajo, las prácticas y, sobre todo, los escritos dejados por el director ruso, constituyen no solamente un camino posible como una necesidad para la comprensión –todavía parcial– de las cuestiones relativas a la pedagogía teatral contemporánea.

Del mismo modo, la forma de preguntar, de problematizar, de desconfiar de lo que se dice, nos lleva nuevamente a Foucault y a la necesidad de tomarlo como aliado para el conjunto de problematizaciones que siguen. De hecho, es en ese autor donde encontramos demostrado el ejercicio de la problematización como una especie de camino metodológico para pensar e investigar. La problematización, para el filósofo francés, se encuentra en el centro de su proyecto de estudio, no en cuanto se inclina sobre los comportamientos e ideas, pero sí en relación con las prácticas en las cuales “la dimensión arqueológica del análisis permite pensar las propias formas de la problematización; [y] la dimensión genealógica, su formación a partir de las prácticas y de sus modificaciones” (Foucault, 1998, p. 15). Para el autor, problematizar es discutir las condiciones y las estrategias que constituyen un determinado campo del saber y, por consiguiente, del poder.

La tarea aquí no será, sin embargo, tan grandiosa como la de Foucault –al contrario, mucho más modesta–, tomaremos prestado el análisis que hace del concepto de *inquiétude de sí* en la Antigüedad para, a partir de él, problematizar la pedagogía teatral como la emergencia de una especie particu-

lar de inquietud de sí entre nosotros. No se trata de plasmar la pedagogía teatral en el espectro o en la sombra de la Antigüedad, mucho menos buscar una solución de continuidad, sino catapultar las ideas de pedagogía teatral a partir de la problematización de la inquietud de sí. Para eso serán reconocidos algunos elementos de su emergencia en la pedagogía fundante de Stanislavski que este trabajo pretende reubicar en algunas cuestiones. ¿Podríamos, entonces, pensar la pedagogía teatral como una relación ética y estética de sí para consigo en la contemporaneidad y que encuentra ecos en la Antigüedad, tal como lo describe Foucault? ¿Es posible pensar en una especie de inquietud de sí como práctica de motivación, como práctica de sí sobre sí mismo en la pedagogía teatral? ¿Existiría una cultura de sí, un arte de la existencia, en las pretensiones de tornar al ser humano mejor, tal como el discurso de la pedagogía teatral muchas veces profesa? ¿Pero qué cultura de sí, qué arte de la existencia sería ese? Es en ese camino en el cual este trabajo pretende localizar sus indagaciones.

La idea de problematización, en Foucault, se constituye a partir de aquello que se percibe en el campo discursivo; o sea, lo dicho y lo no dicho, de algo que está en juego, que se presenta, que se dice sobre algo que encierra lo visible y lo enunciable.

En el juego de verdades de las prácticas discursivas, Foucault (2005) encuentra un modo particular de pensar el discurso. Él insinúa la no restricción del discurso al enunciado, este último configurando la verdadera formación discursiva; no obstante, no se trata de una rigidez, sino de dispersiones y multiplicidades. A ese respecto Deleuze diría que

es lo que se “dice”, como murmullo anónimo, que asume tal o cual dimensión delante del cuerpo considerado. Estamos, entonces, capacitados a extraer –de las palabras, frases y proposiciones– los enunciados, que no se confunden con ellas. Los enunciados no son

palabras, frases o proposiciones, sino conformaciones que apenas se destacan de sus *corpus* cuando los sujetos de la frase, los objetos de la proposición, los significados de las palabras, *cambian de naturaleza*, tomando lugar en el “dice”, distribuyéndose y dispersándose en la espesura del lenguaje (Deleuze, 1988, pp. 28-29).

Esa idea está en la base del proyecto de Foucault, a través del cual un concepto se estructura en una relación de indagaciones con las cuales nos preguntamos: ¿cómo es posible que ese tema, tópico o cuestión haya sido formulado para constituir un objeto para el pensamiento, una verdad, una práctica?

Foucault no está preocupado con la verdad de las cosas, con la objetividad de los discursos, con lo absoluto; tampoco pretende un análisis de las representaciones o de las ideas plasmadas en la fijación de un instante; busca antes “[...] un análisis de los ‘juegos de verdad’, de los juegos entre lo verdadero y lo falso, a través de los cuales el ser se constituye históricamente como experiencia, esto es, como pudiendo y debiendo ser pensado” (Foucault, 1998, p. 12).

La constitución del ser –sus procesos de subjetivación y sujeción– es, para él, el tema y el método central de su trabajo. Antes que un teórico del poder, Foucault (1979) se considera un teórico del sujeto. Es la perspectiva del sujeto como dotado de toda conciencia posible que él irá a rechazar –haciendo emerger un sujeto escindido, disperso, un efecto de sentido, un lugar en el discurso–.

Es a partir de ese análisis que se problematiza ese modo artístico de vivir, en el cual la pedagogía teatral parece escabullirse. Lo que sorprende a nuestro pensamiento es justamente la constatación de que en la ética stanislavskiana, tal como la encontramos en los textos de Stanislavski y sobre él, hay una proposición que suena como una ética de la inquietud de sí en la Antigüedad.

Puede iniciarse ese análisis recurriendo a la función crítica que el actor desempeña en la pedagogía teatral de Stanislavski. En esa pedagogía, al contrario de la tradición anterior, el trabajo está centrado en el actor, por tanto, en sí mismo. Se trata de lo que él llama de “condición creativa” (Ruffini, 2004). Esa condición refiere, para él, una postura, un comportamiento, una disciplina, o un ejercicio constante sobre sí. Y ¿cuál es el sí que interesa a Stanislavski? No es, ciertamente, el yo del personaje, tampoco el yo narcisista, sino el humano, y por consiguiente la transformación, la mudanza. El sí del que se ocupa Stanislavski es el propio ser humano revelándose más allá del actor, más allá de la profesión.

Podemos recordar que esa “condición creativa” fue ejercitada por él en los estudios, verdaderas escuelas no formales que objetivaban la investigación de su sistema; en efecto, se trataba del encuentro de la “naturaleza creativa del actor”, las condiciones que posibilitarían una creación libre de obstáculos. La propuesta de Stanislavski contenía, por tanto, una ética que no era fácilmente reconocida y comprendida por todos sus actores. Ruffini recuerda que en una carta a Danchenko él decía: “Yo no creo en la posibilidad de una plena regeneración de nuestros viejos [...] la renovación podrá llegar únicamente a través de una nueva generación, como ocurre en la vida (Stanislavski, *apud* Ruffini, 2004, p. 09)”.

En la preocupación de Stanislavski se revela una actitud en la cual la inquietud de sí mismo se caracteriza como una función crítica sobre sí –y que los actores mayores ya no pueden disponer en virtud de la cristalización de sus hábitos–. Aquí está la ética stanislavskiana: la atención a sí, al cuerpo, al universo interior, a la disciplina, al compañero, al conjunto de la obra teatral, implica una transformación de sí, no obstante, con la finalidad de ejercitar mejor la función de actor. En la pedagogía teatral contemporánea esa función irá

a dispersarse al pretender la transformación del ser humano por medio de la práctica teatral: una especie de inversión del proyecto stanislavskiano.

Problematizar en compañía de Stanislavski: ¿la pedagogía teatral puede ser un cuidado de sí?

Se propone el trabajo de Stanislavski como foco de análisis de la emergencia de la pedagogía teatral y significa tomarla, no como inicio, sino como origen de las condiciones que posibilitaron que se aceptara como verdadero que el teatro –más allá del espectáculo– podría contener en su práctica experiencias posibles para hacer a los individuos mejores, más dueños de sí; significa, por tanto, que se lo toma como marco histórico, en la acepción foucaultiana, de las condiciones de emergencia de la pedagogía teatral.

Se dice que el teatro tiene el “poder” de transformar a aquellos que de él hacen su práctica –mucho más que a aquellos que lo reciben como espectadores–. No que la experiencia estética, el disfrute de las obras teatrales, el deleite que ellas proporcionan, no sean por sí solos una experiencia suficientemente significativa para muchos espectadores, y capaz, incluso, de promover ciertas transformaciones en algunos individuos; además son claras sus funciones sociales. No obstante, cuando se dice sobre la transformación, la toma de conciencia o la necesaria conversión a sí, del cual el proceso teatral es protagonista, se habla del punto de vista del practicante, del jugador, del actor, de aquel que personifica, juega, interpreta, actúa, representa a otro que no a sí, se encuentra en un estado de presencia, de espectacularidad, de performance.

Acerca de eso vale indagar si, ¿existiría en ese tipo de práctica, a veces inmutable para unos, una especie de “inquietud de sí”, tal como Foucault la encontró en el análisis del *Alcibiades* y en textos posteriores? Aquí surge un peligro inminente: la insinuación de una duplicación de la noción de inquietud de sí podría hacer parecer que se trata de despegar esa

noción de la Antigüedad para el siglo XX y ver una especie de “renacimiento” de la inquietud de sí en la práctica teatral contemporánea. No se trata de eso, pero sí de constituir problemáticas.

Así, un aspecto importante podría estar circunscrito en la indagación sobre la generalización de la pedagogía teatral. En su origen, la pedagogía teatral se ocupa de educar al actor con finalidad artística, para desempeñar mejor sus funciones en el espectáculo. Sin embargo, en el transcurrir del siglo XX la pedagogía teatral se irá a generalizar para otros contextos que van más allá de la compañía teatral y será empleada por el ser humano, más allá del actor.

Es curioso, sin embargo, que esa finalidad –el ser humano más allá del actor– ya estuviera nítidamente delineada en la pedagogía de Stanislavski que, aunque dedicado al actor, solicita y exige una ética que sobrepasa de manera amplia la actitud profesional del actor, al configurarse como una actitud humana delante de su trabajo. Del mismo modo, y aparentemente en sentido contrario –pero no contradictorio–, el teatro en el siglo XX –al menos aquella experiencia así denominada en nuestro entorno– se vuelve cada vez más señor de sus propias actitudes, solicitando para sí el estatus de arte autónomo, capaz de disponer a otros campos del saber sus ideosincrasias.

¿Cuáles son las condiciones que posibilitaron que el teatro pudiera generalizarse, convirtiéndose en una especie de inquietud de sí, en la cual todos deben ocuparse para vivir mejor? ¿Cómo el teatro –sus procesos y prácticas– se torna una cultura de sí, en nuestro tiempo? ¿Cómo fue posible que se forjara el teatro como instrumento a través del cual podemos hacer de nuestras vidas obras de arte? ¿Cómo el teatro puede ser comprendido como herramienta para las artes de la existencia de nuestro tiempo?

Algunas transformaciones son sentidas cuando analizamos la obra de Stanislavski como marco

de esa gran transformación discursiva que posibilitó la pedagogía teatral como verdad. Vamos, por lo tanto, a ocuparnos solo de dos ejemplos de esa transformación. Dos “acontecimientos” que podríamos localizar en el decir de Stanislavski, como ilustración de esa especie de “inquietud de sí” –con el cual el director ruso se ocupó para pensar mejor la pedagogía del actor– que se generalizó del trabajo del actor para diferentes contextos. El primero es justamente el paso de la tradición repetitiva a la improvisación como procedimiento creativo; en cuanto al segundo –en relación directa con el primero–, se caracteriza por el tránsito de la enseñanza acumulativa a la vía negativa.

Stanislavski instaaura la improvisación en su estatus de proceso creativo. La idea de improvisación siempre estuvo en la médula del trabajo teatral. La naturaleza efímera del teatro constituye el plan de aquello que Brook (2002) denominaba como “el momento presente”. Estar en el aquí-ahora y representar al público, darse a ver, entregarse a una acción presente, implica siempre una dialéctica entre lo planeado y lo realizado en el momento. La improvisación en la actuación teatral se sustenta en esa “brecha”, en ese momento de estar presente, en lo lúdico de hacer “como si” con el propio cuerpo. *La Commedia Dell’arte* fue para el actor, probablemente, el laboratorio fundamental de la improvisación como el propio sentido de la actuación.

Sin embargo, al final del siglo XIX e inicios del XX vemos emerger otro sentido para la improvisación: técnica para la creación. Poco a poco, las tradiciones de los recitales, “[...] heredadas de algunos grandes actores y que son religiosamente transmitidas” (Aslan, 1994, p. 03), van dando lugar a la necesidad de originalidad y de organización, tan caras al modernismo y a la repetición del papel –hasta entonces tenida como instrumento del actor–, ella va siendo sustituida por la búsqueda de una personificación, de una interpretación del

papel.

La improvisación tendrá un papel fundamental en ese proceso como procedimiento creativo. Si antes el aprendiz obtenía el estatus de actor al reproducir de forma imitativa al maestro, ahora el actor deberá crear, él mismo, una “versión” para el papel.

Debemos al método de las acciones físicas de Stanislavski, como primer conjunto sistematizado de improvisaciones, ese legado. En él, el actor ruso propone una serie de improvisaciones sobre las circunstancias del texto y de circunstancias ficticias, en las cuales el actor debe resolver desafíos y completar el universo del texto.

Ese “discurso” sobre la improvisación parece contener la idea de una cultura de sí, de una ética de sí. Al analizar uno de los estudios principales de Stanislavski, en sus dos tomos –*El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso de la vivencia* (2007) y *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso de la encarnación* (1997)– encontramos, ya en el índice, una serie de nomenclaturas que implican un vocabulario ético; así, vemos delante de nuestros ojos palabras como “actitud”, “perspectivas del actor”, “dominio de sí mismo”, “ética y disciplina”, “actitud general del actor”.

Pero como la improvisación, tal como la concibe Stanislavski, consiste en una ética para la pedagogía teatral, ¿cómo la practicamos hoy? Es el proceso de improvisación el que busca, según él, encontrar lo humano por debajo del actor, más allá del personaje. Y en la experiencia de la improvisación se revela esa búsqueda de lo humano. Según Ruffini, aunque Stanislavski “[...] está trabajando sobre el hombre por debajo del actor, [aunque] parece querer limitar siempre ese objetivo a las miserables necesidades del palco” (2004, p. 04), es notorio, no obstante, que la búsqueda del director ruso se hiciese sentir justamente en la división, en la separación, en la delimitación de nuevos modos de pensar y practicar el teatro. Así, la separación radical promovida por Stanislavski entre perso-

naje y papel resume una de esas condiciones que harán posible, a través de los procedimientos y procesos de improvisación, dispersar las prácticas teatrales más allá del espectáculo. Esa “cultura de sí” instaurada por Stanislavski ha hecho posible que miráramos para el humano, atrás de la máscara del actor.

Fue la improvisación, protagonista de esas transformaciones y el ideal stanislavskiano de tornar mejores actores, haciéndolos mejores seres humanos, lo que condujo a una segunda e importante transformación como condición de emergencia de la pedagogía teatral: la idea de aprender un conjunto de técnicas, repertorios y modos de hacer –propios de la tradición teatral– fue, en el transcurso del siglo XX, transformándose para constituir un nuevo procedimiento denominado “vía negativa”.

Según Leabhart (1989), esa idea se hace visible en la pedagogía de Copeau y, más tarde, será reeditada por Grotowski. Observar e identificar los principales límites y obstáculos, sean externos o internos, del actor; verificar lo que impide la creación es el foco central de la llamada vía negativa. En lugar de un método, un diagnóstico; o en lugar de un camino, la creación libre de obstáculos.

Esa pretensión ocupó los objetivos de Stanislavski y constituye un fundamento para diversos procedimientos, correspondiendo a un movimiento de comprensión de los procesos poéticos. No se trata de acumular técnicas. Saber bailar, cantar, interpretar, entre otros, pueden ser habilidades fundamentales para el actor de una compañía estable, pero en la comunidad teatral –como la idealizaron los laboratorios de Stanislavski y muchos otros–, identificar lo que obstruye su voluntad de creación, constituye el propio *modus operandi* de la poética teatral.

Por tanto, usar la improvisación, no como un procedimiento para “aprender técnicas” sino para “desaprender” los condicionamientos de lo cotidiano, para inquietarse, para desobstruirse, para reportarse a lo íntimo del actor, a sí, a su inte-

rior, fue un elemento clave para hacer emerger la necesidad y la posibilidad de las prácticas que hoy denominamos como pedagogía teatral.

Aquí está la ruptura que Stanislavski instauró: usar la improvisación para rehacer, transformar lo humano cotidiano. Ese proyecto se define justamente en la separación entre teatro y espectáculo. Según Toporkov, Stanislavski, al final de la vida, se preocupaba con el proceso; él dice a sus actores: “No es mi propósito montar un espectáculo, no me interesa más ser director. [...] Quiero enseñarles a interpretar papeles y no un papel determinado” (1979, pp. 154-155). Sus palabras revelan una ruptura ya anunciada: que el teatro puede ser mayor que el espectáculo, por tanto, existiría la posibilidad de que se piense en una cultura teatral más allá del espectáculo. Esa cultura de sí, instaurada por él, hace surgir las verdades de lo humano que se insinúan en los discursos de la pedagogía teatral. Hace surgir entre nosotros la posibilidad (y la necesidad) de un trabajo teatral sobre sí, generalizado más allá del actor –para los niños, para

la escuela, para las comunidades vulnerables, para la tercera edad–. Aquí está la generalización del principio de la “inquietud de sí stanislavskiano”. Pero alerta Ruffini sobre ese reposicionamiento de lo humano en el lugar ocupado por el actor: “el riesgo es que desaparezca el personaje, el trecho de vida representado por el texto, para dejar en su lugar apenas a la ‘vida en sí misma’” (2004, p. 13).

Finalmente, esta generalización consiste al menos en dos peligros: el primero dice respecto a perderse de sí mismo, abandonando el espectáculo y reduciendo el teatro –y, por consiguiente, lo teatral– a una mera práctica inocua, sin poder de comunicación; y el segundo, tratamos el teatro como un mero instrumento para mejorar la vida, sin tomarnos la cultura teatral como práctica social. Olvidar que lo uno implica lo otro. Siendo así, ¿no serían esos los desafíos de una pedagogía teatral pensada como práctica de sí, sobre sí mismo? ¿No serían esos algunos de los desafíos para entender la pedagogía teatral como un arte de la existencia, como una inquietud de sí?

Bibliografía

- ASLAN, O. *O ator no século XX*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BROOK, P. *A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DELEUZE, G. Rachar as coisas, rachar as palavras. In *Conversações 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, pp. 105-117.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FOUCAULT, M. *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- FOUCAULT, M. *A hermenéutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GROS, F. Situação do curso. In: Foucault, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEABHART, T. *Modern and pós-modern mime*. Londres: Macmillan, 1989.

RUFFINI, F. Stanislavski e o “teatro laboratório”. *Revista da Fundarte*, jul./dez. 2004, vol. IV, No. 08, pp. 4-15. Montenegro, Fundarte.

STANISLAVSKI, C. *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. Buenos Aires: Editorial Quetzal, 1997.

STANISLAVSKI, C. *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. Barcelona: Alba, 2007.

TOPORKOV, VO. *Stanislavski in rehearsal: the final years*. New York: Theatre Arts Books, 1979.