



EL ENFOQUE DE LA ENSEÑANZA DEL MOVIMIENTO SEGÚN EL MÉTODO SCHINCA: EL PROCESO DE EXPRESIÓN

*THE TEACHING AND LEARNING APPROACH OF MOVEMENT
ACCORDING TO THE SCHINCA METHOD: THE EXPRESSION
PROCESS*

Helena Ferrari

Real Escuela Superior de Arte Dramático
(helenaferrari@telefonica.net)



Resumen: El presente artículo aborda la noción de «proceso» en el enfoque de la enseñanza del movimiento en el método de Expresión corporal (Técnica y expresión del movimiento) concebido por Schinca, en el contexto de las enseñanzas de Arte Dramático. Se expone el protocolo esencial que se realiza en cada sesión de trabajo: la Gimnasia consciente, el ejercicio puente y el desarrollo del tema expresivo, tres segmentos indispensables en el proceso de aprendizaje del lenguaje corporal de esta metodología creativa.

Palabras clave: Expresión corporal, Movimiento, Técnica del movimiento, Creatividad, Gimnasia consciente, Comunicación.

Abstract: The present article deals with the notion of «process» on the approach to the teaching and learning of movement in the Corporal Expression Method (Movement Expression and Technique) conceived by Schinca, in the teaching of performing arts context. It shows the essential protocol developed in every working session: conscious gymnastics, the bridge exercise and the development of the expressive item; the three

basic sectors in the learning process of corporal language in this creative methodology..

Key words: Corporal Expression, Movement, Movement Technique, Creativity, Conscious gymnastics, Communication.

HELENA FERRARI es profesora titular de la asignatura de Expresión Corporal de la RESAD. Doctora en Artes Escénicas por la URJC. Actriz especializada en Teatro de Movimiento desde 1977. Más de 35 años de docencia en Expresión Corporal y Técnicas de Movimiento aplicadas al Arte Dramático. Autora de ensayos relacionados con la pedagogía y la creación a través del lenguaje corporal en publicaciones especializadas.

1. LA EXPRESIÓN CORPORAL O TÉCNICA Y EXPRESIÓN DEL MOVIMIENTO EN LAS ENSEÑANZAS DE ARTE DRAMÁTICO

En los estudios de Arte Dramático dirigidos a la formación del actor, además de la propia enseñanza de la interpretación existen dos áreas de conocimiento, imprescindibles para el dominio de su herramienta de trabajo, como son: el estudio del cuerpo y el estudio de la voz. Este ensayo se ocupa del área de conocimiento del lenguaje corporal para el desarrollo de la comunicación y la expresión en el trabajo del actor.

Desde la institucionalización de los estudios para la formación del actor, los aspectos relacionados con el movimiento y el lenguaje corporal han ido haciéndose cada vez más específicos, delimitando los contenidos propios de cada disciplina para precisar la enseñanza en los diferentes recursos físicos del actor. Esta especificidad ha ayudado a clarificar el camino que un actor debe recorrer en su formación para estudiar en profundidad las posibilidades de comunicación y expresión a través del lenguaje del movimiento.

En el currículo de la enseñanza de Arte Dramático¹, dentro de la especialidad de Interpretación, la materia denominada *Movimiento* incluye las asignaturas de: *Acrobacia*, *Danza*, *Esguima*, y *Expresión corporal*². Estas asignaturas corporales constituyen manifestaciones artísticas y/o deportivas en sí mismas, salvo la Expresión corporal, que su carácter es eminentemente pedagógico³. En la Expresión corporal se estudian los elementos esenciales del lenguaje corporal, sin códigos preconcebidos, aportando el vocabulario y la gramática base por medio de procedimientos para el ejercicio de la creatividad y la comunicación basados en el desarrollo de procesos de improvisación pautada.

La definición que Marta Schinca presenta en 1988 sobre la disciplina responde íntegramente a su metodología:

La Expresión corporal es una disciplina que permite encontrar, mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo, un lenguaje propio. Este lenguaje corporal puro, sin códigos preconcebidos, es un modo de comunicación que encuentra su propia semántica directa más allá de la expresión verbal conceptualizada (Schinca, 1988, 9).

El enfoque de la *Expresión corporal o Técnica y expresión del movimiento*⁴ que propone el método Schinca es un estudio sistemático que parte de las bases físicas del movimiento a través de la Gimnasia consciente para llegar al desarrollo de los procesos de expresión mediante la integración los factores del movimiento: *Espacio, Tiempo y Fuerza*. La sistematización de este pasaje de la conciencia propioceptiva a la acción expresiva es una de las características que identifican esta metodología, donde la tarea principal del pedagogo consiste en el «arte» de hacer transitar al alumno entre la conciencia corporal, la utilización de los elementos formales del lenguaje de movimiento y la conexión con sus resonancias imaginarias y afectivas.

Por lo tanto, la noción de técnica en la disciplina denominada *Expresión corporal*, no consiste únicamente en la adquisición de destrezas corporales, sino en que el futuro intérprete sepa emplear este dominio del lenguaje de movimiento para abordar los procesos de búsqueda personal en los diferentes contextos de la creación interpretativa. Dice Rafael Ruiz:

En esta disciplina, el concepto técnica consiste en el control y dominio de las posibilidades de utilización de esas herramientas, pero también del desarrollo de los procedimientos expresivos. Este dominio de los procesos es tan importante como el conocimiento de las herramientas, puesto que implica la toma de decisiones respecto a su elección o graduación y a la gestión del mundo interior de evocaciones imaginarias o afectivas con que el intérprete conecta (Ruiz, 2011, 4).

A lo largo de cinco décadas, el método Schinca ha desarrollado un corpus teórico-práctico basado en estos principios hasta componer un auténtico sistema pedagógico-artístico, que ha aportado valiosas herramientas para el aprendizaje de las tareas principales del intérprete teatral en el ámbito del dominio expresivo del lenguaje de movimiento.

Podemos encontrar algunos ejemplos de esas aportaciones en las soluciones para el desarrollo de la organicidad del actor a partir de la sistematización de los procesos que interrelacionan conciencia corporal y formalización, en las implicaciones pedagógicas del concepto *resonancia* para explicar las conexiones del imaginario con la acción física o en el aprendizaje de los hábitos comunicativos a partir del ejercicio de los

protocolos del diálogo en sucesión o simultaneidad en el trabajo de parejas o grupos.

2. CONTEXTO Y UN POCO DE HISTORIA

Marta Schinca, Catedrática Emérita de Expresión corporal de la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid, de origen uruguayo, parte de una práctica docente y artística cimentada en los fundamentos teórico-prácticos del movimiento expresionista alemán que extendió sus ramas hasta América del Sur en los años 40.

En 1936 Ingeborg Bayerthal, alumna directa de Rudolf von Laban, de Rudolf Bode y de Jacques Dalcroze se instala Uruguay, después de huir de la Alemania en los años del régimen nazi y funda el Instituto Bayerthal de Montevideo. Marta Schinca estudia con ella, y se gradúa en 1958 como profesora de Gimnasia consciente, Expresión corporal, Ritmo y Psicomotricidad y comienza su labor docente (Ferrari, 2014, págs. 71 a 74).

En 1969, se traslada a Madrid, en donde realiza su propia sistematización de los conocimientos transmitidos por Bayerthal, contribuyendo a la aparición de una disciplina casi desconocida hasta entonces y que se denominó *Expresión corporal* o *Técnica y expresión del movimiento*. Marta Schinca comparte con otras pedagogas como Patricia Stokoe la introducción en España de la enseñanza de esta materia, pero es la única de esas pioneras que la desarrolló en el contexto de las enseñanzas de Arte Dramático.

Su docencia abarca también ámbitos de educación especial, en 1974 es nombrada Directora del Departamento de Psicomotricidad en el Centro de Investigación y Orientación Psicológica (C.I.O.S.), donde imparte cursos y seminarios y colabora con la Escuela Internacional de Psicomotricidad de Madrid, dirigida por Bernard Aucoutourier.

A finales de la década de los años 70, junto a Helena Ferrari, funda la compañía *Schinca Teatro de Movimiento*, así como su propia escuela, *Estudio Schinca*, un centro dedicado al estudio e investigación del Arte del movimiento, que pervive en la actualidad, donde se imparten clases y se forman profesores en su metodología.

Así mismo, en el panorama teatral madrileño, *Schinca Teatro de Movimiento*, es una de las primeras compañías que realizan un teatro basado

en el lenguaje corporal, realizando acciones, performances y happenings en diferentes contextos no escénicos, así como espectáculos teatrales que proponen una nueva línea que aún no recibe una denominación concreta, porque todavía no existe un género que lo defina. Más adelante comenzarán a surgir estudios sobre estas manifestaciones y las denominaciones de teatro gestual, teatro físico, teatro danza, etc.

A lo largo de la década de los 80, van añadiéndose al equipo del Estudio Schinca diferentes profesores y artistas, formados en esta metodología, como Rafael Ruiz, director escénico y profesor de interpretación, quien hace importantes aportaciones en la aplicación del sistema y en la enseñanza del actor gestual. Ruiz propone las bases para una escritura propia del Teatro de movimiento (Ruiz, 2011, págs. 57 a 66), fundamentada teórica y prácticamente a través de enseñanza y experiencia profesional en el ámbito del teatro gestual.

Schinca continúa desarrollando una prolífica labor artística y pedagógica, aportando sus conocimientos a Universidades (Complutense, Alcalá de Henares, Carlos III, INEF, UNED, Conservatorios de Danza y de Música y la institución ONCE, entre otros). Colabora con compañías teatrales y prosigue dirigiendo su propia compañía recibiendo el 2º Premio a la Mejor Dirección en el V Certamen Directoras de Escena por la obra *Nightmare, Yegua de la noche*.

Las primeras publicaciones de Schinca sobre Expresión corporal datan del año 1980 y, posteriormente, en 1992, como máxima autoridad en España sobre el tema, el Ministerio de Educación y Ciencia le encarga junto a Leonardo Riveiro, el primer diseño curricular de la asignatura Expresión corporal (Riveiro y Schinca, 1992). A partir de los hallazgos realizados por Schinca y de sus primeras publicaciones en los años 80, los contenidos del método Schinca han tenido gran influencia en el diseño curricular de la asignatura de Expresión corporal en las enseñanzas de Arte Dramático (Amézaga, 2001).

3. CONCEPTOS Y LEYES QUE ARTICULAN EL MÉTODO SCHINCA COMO SISTEMA DE ANÁLISIS DEL LENGUAJE DE MOVIMIENTO. ACTUALIZACIÓN DEL MÉTODO.

El método de Expresión corporal creado por Marta Schinca entre los años 60 y 70 se perfecciona lo largo de aproximadamente cinco décadas.

Contiene una fundamentación teórica importante, surgida de la investigación práctica.

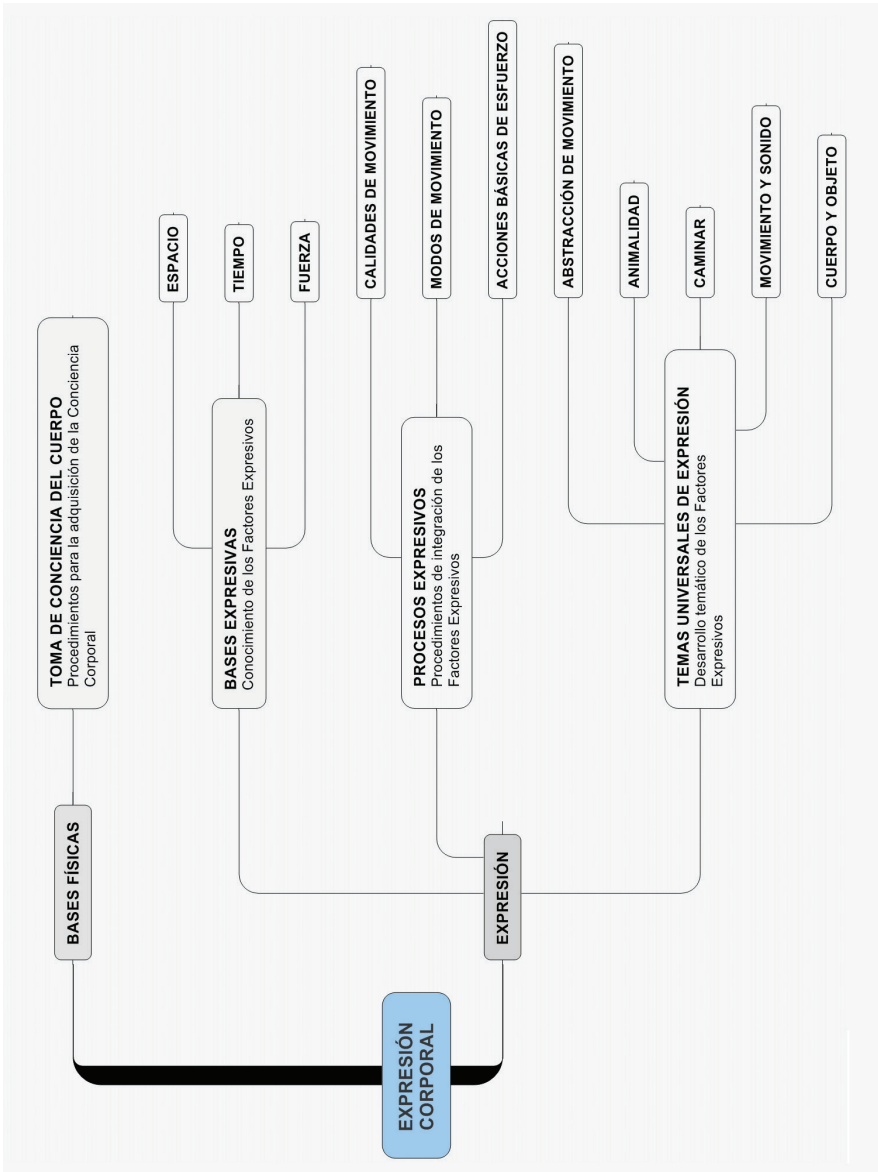
Además de la labor realizada por ella misma, sus colaboradores⁵ participan en el desarrollo y profundización de estas enseñanzas, contribuyendo a su actualización. Schinca permite la evolución de los conceptos elaborados por ella misma, abierta a la incorporación de las nuevas propuestas que parten del equipo de pedagogos que enseñan la disciplina partir del sistema.

Algunos ejemplos de las aportaciones de los miembros de su equipo sobre los enfoques originales son: la consideración del factor gravedad como un parámetro no decisivo en la taxonomía de las acciones básicas de esfuerzo, el desarrollo de la noción de binomio *resonancia-vocabulario* como mecanismo fundamental del intérprete en el teatro del gesto, la diferenciación de las dos manifestaciones del principio de oposición entre antagonismo (fuerza) y contramovimiento (espacio) y fundamentalmente, la propuesta de un nuevo modelo de estructuración del dominio expresivo del movimiento que actualiza el modelo primigenio de Schinca con el fin de facilitar su didáctica y los procedimientos para la búsqueda y la creación artística.



Schinca Teatro de Movimiento. *Colmenas de aire* (1986). Dirección Marta Schinca

En el siguiente gráfico (Ruiz, 2011), se pueden observar con claridad los grandes bloques de estudio de la Expresión corporal, según este nuevo modelo:



La figura anterior resume esa nueva propuesta para la estructura de general de conocimiento del lenguaje del movimiento. Este esquema divide la materia en las dos áreas referidas, Bases físicas y Expresión.

Se considera que los factores expresivos fundamentales son: *Espacio, Tiempo y Fuerza*. Estos tres factores ocupan la posición más alta de la jerarquía de categorías y subcategorías de que se compone la estructura de conocimiento de esta materia. En cuanto al área de Expresión, el nuevo modelo se organiza en dos grandes apartados: el estudio específico de los factores que componen las Bases Expresivas, y la perspectiva integradora de los Procesos de Expresión que continúan desarrollándose en el bloque de Temas Universales de Expresión.

Este planteamiento surge por la necesidad de reflejar estos dos tipos de enfoque que conviven en la estructura de conocimiento del lenguaje corporal: las bases expresivas, estudio específico de los factores básicos de expresión —Espacio, Tiempo y Fuerza— y los procesos expresivos, que trata de la integración de los factores anteriores en la acción conjunta de los tres procedimientos expresivos fundamentales: Calidades de Movimiento, Modos de Movimiento y Acciones Básicas de Esfuerzo.

4. LA NOCIÓN DE PROCESO EN LA ENSEÑANZA DEL ARTE DEL MOVIMIENTO EN EL MÉTODO SCHINCA

Si hubiera que enumerar las aportaciones fundamentales del método Schinca a la enseñanza del movimiento, que marcan la diferencia sustancial con otros métodos, elegiríamos tres principales: la noción de proceso, la relevancia y singularidad del procedimiento de improvisación como eje de la acción pedagógica y la sistematización de los protocolos de comunicación como marco de la tarea expresiva.

El presente artículo se centrará sobre la noción de proceso según el enfoque de la metodología creada por Marta Schinca.

En el DRAE, podemos encontrar tres acepciones del significado de proceso que son interesantes para centrar el enfoque de la exposición:

- Acción de ir hacia adelante.
- Conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial.
- Acción de seguir una serie de cosas que no tiene fin.

Todas ellas nos hablan de diferentes facetas de un tipo procedimiento, esto es, algo práctico cuyo contexto es la acción y no el pensamiento, que nos habla del orden de esa acción y de cuestiones relativas al sentido, al propósito de esa acción. Esas diferentes definiciones iluminan, con lucidez y profundidad, el campo de una tarea pedagógica práctica como la enseñanza del intérprete teatral.

La noción de proceso se sitúa, en primer lugar, en el ámbito de la acción, del hacer. Y su condición indispensable es el propósito de ese hacer, que consiste en el movimiento hacia adelante. Debe conducirnos a avanzar, a progresar, una acción que nos transporte —que transporte al alumno— hacia un lugar más allá del que nos encontramos en el momento de comenzar el proceso.

No podría definirse metafóricamente mejor la función pedagógica.

Además, un proceso no es una sola acción, sino un conjunto de ellas. Y es un conjunto organizado, no conviven superpuestas o desordenadas. Por otra parte, se habla de que ese orden se estructura en fases. Una fase es una medida de orden temporal, que nos dice que durante un tiempo las acciones tienen una característica común. Y nos dice que hay varias fases y que el orden temporal es sucesivo, de manera que a cada fase le sigue la siguiente. Finalmente, nos dice que ese conjunto ordenado de acción —cuando no es un fenómeno natural— es una operación artificial, y como tal su propósito es intervenir sobre la naturaleza para transformarla.

Parecería, por la definición de proceso, que el término sea un sinónimo de pedagogía, y especialmente de la pedagogía de un conocimiento procedimental como el de las artes escénicas, porque todos y cada uno de los aspectos de la enseñanza-aprendizaje pueden verse representados en la definición anterior.

Finalmente, la definición nos aporta un matiz decisivo en el campo de la enseñanza del intérprete teatral: la secuencia no tiene fin. El propósito está en el propio tránsito, en lo que ocurre —lo que le ocurre al alumno— mientras realiza el camino. El proceso pedagógico como procedimiento didáctico en la enseñanza del arte dramático, sobre todo en el primer ciclo, tiene como objeto no los resultados inmediatos de la emoción en la asignatura de Interpretación o la forma del gesto en la clase de Expresión corporal, sino en el descubrimiento del propio lenguaje, de la propia naturaleza creativa o de la existencia del otro como colaborador necesario en la creación.

Dicho todo lo anterior, el propósito del presente artículo es desarrollar la idea de que la metodología didáctica del sistema de enseñanza de la Expresión corporal de Marta Schinca está profundamente inspirada por el enfoque de la noción de proceso entendido de la manera que acabamos de exponer.

5. PROCESOS SCHINCA

El sentido de una pedagogía basada en los procesos impregna toda la metodología del sistema de enseñanza de la Expresión corporal creado por Marta Schinca, y enlaza cada una de las actividades pedagógicas que realiza el profesor. Este planteamiento comienza desde el primer ejercicio de *Gimnasia consciente*, mediante el que se enseñan las bases del movimiento orgánico; sigue presente en el sentido del *ejercicio puente*, mediante el que se transporta al alumno desde la propiocepción a la expresión; y se hace especialmente importante y complejo en *el desarrollo del tema expresivo* de cada sesión, así como en fases de trabajo que pueden prolongarse a lo largo varias clases.

A grandes rasgos, el prototipo de *proceso de expresión* en el método Schinca, consiste en inducir al alumno a poner en acción ciertos mecanismos corporales mediante una propuesta de vocabulario de movimiento abstracta (línea, trazo, velocidad, intensidad) que desencadena resonancias imaginarias o emocionales.

A su vez, estas resonancias impulsan al alumno a desarrollar propuestas creativas propias utilizando las pautas de vocabulario establecidas. A medida que se avanza en el desarrollo del proceso, el alumno va dando sentido personal al movimiento abstracto dotándolo del valor expresivo que le inspiran sus resonancias, hasta que sus movimientos llegan a ser gestos con valor significativo.

En el caso de un trabajo en parejas, el proceso parte de un protocolo temporal que organiza el diálogo, en simultaneidad o sucesión, pautado rítmicamente o no, de manera que la tarea consistirá en compartir las fases descritas, transitando del juego a dúo con movimientos abstractos a la vivencia de resonancias compartida.

El paso de la experiencia creativa individual a la interacción comunicativa precisa de ese orden temporal que permite al alumno organizar los diferentes tiempos para observar y procesar, antes de responder.

El campo de la acción debe estar acompañado por la reflexión, que completa la estructura de proceso en todos los ámbitos, actividades y fases de trabajo. La verbalización de las vivencias, objetiva y da valor a lo experimentado en el contexto subjetivo de la creación, aparta los miedos, aporta nuevas ideas al escuchar las experiencias de los otros y orienta la acción en el sentido marcado por el docente.

El proceso en la enseñanza de la *Expresión corporal* debe estar desde el comienzo de una sesión, de modo que los sucesos corporales mantengan la coherencia propia de este lenguaje y se orienten al descubrimiento del propio cuerpo, de sí mismo.

Este planteamiento permite al actor desarrollar las tareas para la toma de conciencia y el análisis de los recursos del movimiento propuestos desde la vivencia y disfrute de su cuerpo. Esta doble visión se encuentra imbricada en la coherencia del sistema pedagógico mediante acciones enlazadas y no mediante instrucciones memorizadas o mecanizadas.

El propósito es impartir una enseñanza en el Arte del movimiento (Laban 1987, 6) para el futuro actor, que le permita tomar conciencia de lo que hace y lo que percibe, y asuma, progresivamente, una actitud de discernimiento y comprensión de sus procedimientos para la expresión y la comunicación.

Para que esto ocurra es imprescindible la figura del docente, quien conduce al alumno al encuentro y al descubrimiento de algo nuevo al principio: el cuerpo del actor y el lenguaje que emana, un lenguaje por hacer.

Conseguir que una persona que ha vivido toda su vida con su cuerpo, se descubra y se comprenda desde la perspectiva instrumental es una tarea apasionante, pero lenta y progresiva. Esta tarea está depositada en su mayor medida en el docente, que además de poseer amplios conocimientos teóricos y prácticos del lenguaje corporal, debe ser capaz de dosificar sus enseñanzas para permitir al alumno transitar, explorar y realizar sus propios descubrimientos. Pero ninguna enseñanza será posible si el profesor olvida que el único instrumento que hace posible el aprendizaje son los descubrimientos que realiza el alumno a partir su actitud de búsqueda. Los únicos conocimientos a los que podrá sacar verdadero provecho, son los que surjan de la experiencia del tránsito por ese camino que denominamos proceso.

5.1. EL PROCESO EN LAS BASES FÍSICAS

5.1.1. Toma de conciencia del cuerpo

En las bases físicas se estudian las herramientas para la adquisición de la conciencia corporal, a través de la *Gimnasia consciente*.⁶

La *Gimnasia consciente* es el estudio del movimiento fisiológico del ser humano para encontrar organicidad en sus manifestaciones expresivas.

El *movimiento orgánico* es la base de la educación corporal en el método Schinca. El concepto de organicidad se refiere a la labor coordinada de los diferentes componentes de un sistema al realizar una tarea. El movimiento orgánico, entendido así, es el resultado de la perfecta «organización» nerviosa, muscular y ósea para realizar el recorrido articular desde el centro a la periferia. Una «organización» fisiológica que puede llegar a grados cada vez más complejos de coordinación y asociación hasta desembocar en el movimiento extracotidiano y en habilidades y destrezas corporales cada vez más depuradas.

5.1.2. Teoría de la Gimnasia consciente

El estudio de la *Gimnasia consciente* posee una característica que lo define: no existen modelos a repetir por el alumno; series estandarizadas de movimientos, figuras, pasos, o diseños corporales preestablecidos. Existen unas formas básicas de movimiento creadas a través de los siguientes principios:

- Principio de sucesión
- Principio de oposición
- Principio de cambio rítmico

El modelo de estudio del movimiento del cuerpo humano denominado movimiento orgánico fue concebido por Rudolf Bode (Langlade, 1986, págs. 87-104) y está basado en el *principio de sucesión*. Propone una organización del movimiento a partir de un centro principal y otro centro secundario. Estos dos centros pulsadores son el centro pélvico y el centro escapular y se convierten en nexos que conectan la columna vertebral con las extremidades. A su vez, el principio de sucesión fue concebido en sus orígenes por Francois Delsarte, quien encontró que el movimiento

se desarrolla recorriendo las articulaciones, activándolas «con un movimiento fluido como el de la ola» (Porte, 1992, pág. 38).

Muchas de las ideas de Delsarte viajaron a Estados Unidos y volvieron a Europa, reformulándose entre 1908 y 1911. Estas nuevas recapitulaciones fueron denominadas como «Leyes de Delsarte». Entre ellas: «La ley del movimiento opuesto» o «Ley del contramovimiento». Posteriormente se fue estableciendo un acuerdo en el que estas leyes fueron consideradas como principios⁷, concediéndole a Delsarte su autoría, siendo fuente de inspiración para numerosos artistas y pedagogos como Rudolf Bode y Rudolf Laban.

Bode formula el *principio de cambio rítmico* que se manifiesta por medio del uso de la tensión y distensión como mecanismo regulador y modificador del movimiento. Otto Hanebuth, refiriéndose al concepto que Bode desarrolla, expresa: «La estructura funcional del movimiento orgánico corresponde a una sucesión rítmica y se manifiesta por una constante modificación cuantitativa de todos los factores dinámicos».

A partir de esa comprensión de las formas básicas de movimiento, el pedagogo puede llevar a cabo nuevos ejercicios o tipos de movimiento enfocados tanto a desarrollar una habilidad física como a la introducción de un tema expresivo. Si se comprenden en profundidad los principios, el campo de investigación es ilimitado, pues permite la incorporación de infinitos recursos para desarrollar una educación corporal en el Arte del movimiento.

5.1.3. Práctica de la Gimnasia consciente

A través del estudio de la *Gimnasia consciente* y la comprensión del *movimiento orgánico* se adquieren un conjunto de conocimientos anatómicos y fisiológicos centrados en la sensibilización y conciencia corporal necesarios para que el alumno pueda desarrollar la función expresiva.

Los ejercicios de *Gimnasia consciente* se elaboran partiendo de los principios arriba mencionados y en función de dos criterios: por una parte, el momento en que se encuentra el grupo de alumnos en el proceso de toma de conciencia del cuerpo que se experimenta a lo largo del curso; por otra, en función del tema expresivo que se desarrollará en la segunda parte de la sesión. Tienen en común, además, varias propiedades. Principalmente: localización y activación del centro pulsor, dirección

del movimiento, disociación, asociación y vivencia tónica de la tensión y distensión.

En la enseñanza de la *Gimnasia consciente* el alumno desarrolla un proceso experiencial basado en la toma de conciencia del movimiento orgánico que aborda los siguientes aspectos:

1. Sensibilización a través de diferentes estímulos sensoriales para despertar la propioceptividad.
2. Disociación de zonas o centros.
3. Descubrimiento de la respuesta fisiológica. Sucesión articular o pasaje de movimiento a partir de esa zona o centro.
4. Noción de organicidad. Toma de conciencia del Movimiento orgánico Asociación en vistas al movimiento global.
5. Toma de conciencia del cuerpo en lo estático y en el movimiento. Dominio del movimiento integrando capacidades específicas: coordinaciones, equilibrios, graduaciones de la intensidad muscular.
6. Proyección a la expresión. Aplicación de ese recurso físico al tema expresivo: inmersión en el *ejercicio puente* (Ferrari, 2014, pág. 372)
7. Control del proceso de progresión en la adquisición de las capacidades corporales.

5.1. 4. Planteamiento de un ejercicio básico de Gimnasia consciente

Al no partir de pasos ni formas de movimiento preestablecidas el profesor debe conocer diferentes protocolos, más allá de la demostración, para conseguir que los alumnos tomen una posición de partida, desarrollen un movimiento con una finalidad determinada, siempre distinta y lleguen, en algunos casos a una posición final, predeterminada o no.

5.1.5. Posición de partida

Una de las posibilidades para plantear al alumno cómo llegar a la forma corporal con que comienza el ejercicio es mediante pautas verbales. De manera que el profesor no ejemplifica el modelo para que el alumno lo repita. Visto de esta manera, desde el mismo comienzo del

ejercicio se emprende una tarea: el alumno debe interpretar las indicaciones del profesor para construir una postura.

Desde este enfoque, la posición de partida presenta para el profesor dos retos fundamentales: la claridad y síntesis verbal para su descripción y la aceptación de la imperfección de las «propuestas» de los alumnos como entrada; éstas nunca serán tan adecuadas como si hubieran visto el modelo mostrado por el profesor, pero habrán llegado a ellas a partir de un proceso de trabajo personal.

Como vemos, la óptica está situada en que el alumno debe desarrollar una tarea en cada momento del proceso, a partir del verbo principal *descubrir*. Y, hasta el hecho tan simple como adoptar una posición corporal que está preestablecida por el profesor, contiene todos los ingredientes para convertirla en un proceso, esto es en una acción pedagógica.

Hemos dicho que la tarea principal del alumno será construir una postura. Pero para ello debe de hacer otras tareas previamente: prestar atención al profesor, escuchar las indicaciones, interpretarlas, visualizar la imagen que se propone, prestar atención a su cuerpo y, finalmente, tomar decisiones, esto es, intervenir sobre su cuerpo.

La adquisición de la conciencia corporal a partir del movimiento orgánico, se basa en la organización. El alumno debe, por tanto, como condición indispensable, adquirir un hábito: para desarrollar una acción debe siempre realizar un conjunto de pequeñas tareas organizadas en una secuencia. Este hábito, que hemos explicado en el ámbito del trabajo corporal, será definitivo cuando el alumno lo incorpore en las tareas más complejas sobre la conducta del personaje o para la creación de metáforas corporales.

La ejemplificación del modelo por parte del profesor, no se elimina de la práctica pedagógica, sino que se utiliza después de que el alumno haya realizado sus tareas y la visualización de la ejecución del profesor sea un evento importante para resolver dudas que ya ha tenido. Así, ese ejemplo no perderá su carácter activo, el alumno seguirá realizando una tarea, en este caso comparar para sacar conclusiones con que poder corregir su propio trabajo.

5.1.6. El desarrollo del movimiento

La fase del desarrollo del movimiento comienza una vez que el alumno ha construido la postura en la posición de partida. El profesor debe pedir al alumno algo muy claro mediante una pauta y, una vez que éste ha comenzado a realizar el movimiento le debe dar una tarea, un elemento sobre el cual incidir. El profesor prosigue sin realizar una demostración práctica, sólo se recurrirá a ella después de que el alumno haya buscado en su propio cuerpo cómo realizarlo.

La pedagogía del descubrimiento nos dice que el enfoque consiste en preguntar al alumno o ponerle en situaciones en que se haga preguntas para que busque las respuestas. De esta manera, conseguimos una pedagogía activa, basada en la implicación de la exploración. Una respuesta del profesor en el punto más comprometido de ese proceso, será vivida por el alumno como propia y le estimulará para iniciar un nuevo camino de descubrimiento. Pero, en demasiadas ocasiones damos la solución antes de que exista esa necesidad y muchos contenidos de nuestra enseñanza no son útiles, porque damos soluciones antes de que el alumno tenga el problema y la necesidad de salir de su encrucijada.

Cada alumno necesitará un tiempo para realizar esta indagación, con resultados diferentes, que el profesor, mediante diversas reconducciones debe orientar, puesto que no todas las respuestas corporales cumplirán las leyes del movimiento fisiológico.

La sensibilidad músculo esquelética se elabora mediante dos tipos de recursos que el profesor debe alternar equilibradamente: la *indicación técnica* y la *imagen de apoyo* (Ferrari y Ruiz, 2012, pág.95).

La *indicación técnica* puede ser más sencilla en los grupos menos experimentados o más elaborada terminológicamente para alumnos que tengan un nivel más avanzado. Consiste en la descripción de la acción que debe realizar el alumno con una parte de su cuerpo describiendo el recorrido en el espacio, la velocidad, o la intensidad muscular.

Una *imagen de apoyo* es una propuesta imaginaria que ayuda al alumno a comprender la esencia del movimiento propuesto y le predispone para recrearse en una acción tiéndola de componentes subjetivos.

El criterio que sigue el método Schinca es que la *imagen de apoyo* es una pauta que debe emplearse después del trabajo técnico propioceptivo. Se debe diferenciar la tarea de búsqueda para alcanzar la correcta ejecución, de la vivencia gratificante que le ayuda a interiorizar las

sensaciones corporales. Una imagen de apoyo puede ser: «sentir que el movimiento recorre la columna vertebral con el ritmo de las olas». Es importante que la imagen se incorpore después de la vivencia y el análisis del movimiento.

El proceso de búsqueda expuesto es en sí un puente hacia la expresión. Schinca diferencia la fase anterior, centrada en la exploración de las bases físicas, de otro espacio intermedio, antes de llegar a las tareas para el desarrollo del tema expresivo. Un espacio dedicado específicamente a este tránsito, cuyo objeto es crear las condiciones para la expresión y hacerlo desde los parámetros aprendidos en la fase propioceptiva. Este espacio pedagógico se denomina ejercicio puente.

5.2. El ejercicio puente

Schinca concibe el *ejercicio puente o liberación de un ejercicio de Gimnasia consciente* como una parte intrínseca de su metodología creativa. Es uno de los aspectos más peculiares y personales de este sistema de Expresión corporal. Consiste en el tránsito entre el trabajo sobre un elemento puro de movimiento y el encuentro con las resonancias o imágenes que suscita en el actor convirtiéndolo en una herramienta con la que descubrir diversas posibilidades expresivas. Pedagógicamente es muy importante porque enseña a «ir y venir» entre los aspectos formales y los imaginativos y «Es lo que da unidad y continuidad conceptual e interna en el desarrollo de los contenidos.» (Ferrari y Ruiz, 2012, pág. 169).

El ejercicio puente puede tener tres características diferentes:

Ejercicio puente situado dentro del marco técnico. Cuando los elementos de trabajo son fundamentalmente técnicos. Es importante la precisión en la ejecución física. La conciencia está centrada en el propio cuerpo y es conducido por el profesor.

Ejercicio puente situado dentro del marco expresivo. Cuando la instrucción física está incorporada y se comienzan a emplear más imágenes y el alumno discurre por un camino más libre e investigativo.

Ejercicio puente que emplea ambos marcos imbricados. Es un trabajo que comienza a emplearse, generalmente cuando ya están creadas las bases de la expresión corporal. Cuando la unidad didáctica se desarrolla en plazos largos con muchas sesiones. Se puede comenzar así una

clase, de modo que se retoman cosas elaboradas en sesiones anteriores donde ya está implícita la herramienta formal y su posible intención expresiva. (Ferrari y Ruiz, 2012, pág. 169).

El ejercicio puente se puede realizar individual o colectivamente, pero la práctica de este proceso se adquiere en el ejercicio individual, dado que enseña los diversos modos de contacto con uno mismo y la capacidad de emplear las herramientas de un modo profundo, imaginativo y artístico.

Cuando Schinca comenzó a realizar sus investigaciones, en los años 60, todavía no contemplaba el *ejercicio puente*, sino que sus investigaciones se centraban en identificar, analizar y explorar cada una de las categorías propias del movimiento.

En primer lugar, se centró en los ejercicios de *Gimnasia consciente*, realizados mediante unos claros pretextos físicos, integrando un operador del movimiento (una categoría o factor). Al final de este proceso, se hacía transitar al alumno entre el recurso físico tratado con precisión técnica y su empleo para la exploración significativa, hasta propulsarlo progresivamente a los mecanismos de comunicación y expresión.

Años después este espacio adquirió entidad propia a partir de su función de puente entre las dos fases de la sesión. Este pasaje, de la conciencia corporal a la expresión y la comunicación es lo que se ha denominado *ejercicio puente* o también *liberación de un ejercicio de Gimnasia consciente*.

El sentido del proceso en este espacio puente es uno de los más útiles desde el punto de vista de la pedagogía de la creación del intérprete teatral. Y resume reflexiones de la enseñanza del actor que han preocupado a los artistas y pedagogos durante siglos. ¿Cómo se produce el pasaje de la consciencia técnica a la acción intuitiva? ¿Cómo enseñar esta facultad que permite al actor la adquisición racional de las pautas y el aparente olvido para desarrollar una acción espontánea?

Los procesos que articulan la experiencia pedagógica del ejercicio puente explican muchos de estos enigmas. La tarea fundamental que propone este espacio es la realización del tránsito desde el plano de la experiencia consciente de los sucesos corporales a un plano en el que el protagonismo se sitúa en las vivencias de los sucesos creativos.

Una de las peculiaridades, es que el alumno no participa conscientemente de este proceso. Transita por él, pero el protagonismo está situado

en la conducción del profesor, que actúa como un lazarillo, porque en cierto sentido el alumno está ciego, o mejor dicho, sonámbulo. El alumno debe entrar en un plano de vivencia no consciente, lo cual no quiere decir que deje de realizar tareas, pero no son tareas enfocadas a la adquisición de herramientas, sino para desaprenderlas en cierto sentido, para ser capaz de entregarse a la acción sin la presión de la conciencia de la adecuación técnica.

Es aquí donde tiene sentido la lúcida frase de Inge Bayerthal «el cuerpo piensa», porque el ejercicio puente es el momento del alumno para lanzarse al vacío de la acción sin la red de la conciencia racional técnica. Confiando en lo que el cuerpo ha debido de aprender en la fase anterior. El alumno no puede hacer una tarea creativa y racional, al mismo tiempo; por tanto, debe confiar en que el cuerpo se preocupe de los elementos técnicos adquiridos, para que él pueda desarrollar las tareas creativas a partir de sus asociaciones imaginarias.

Sin embargo, la tarea específica del *ejercicio puente* no es la tarea creativa en sí misma. Esa será objeto de la última parte de la sesión. La tarea de ese espacio intermedio es aprender a soltar las amarras del funcionamiento racional para dejarse llevar por la corriente del funcionamiento intuitivo.

Y no resulta fácil. Una vez que el alumno ha sentido que puede organizar sus tareas corporales, una vez que adquiere cierto control para operar con pautas espaciales, temporales y de intensidad sobre sus extremidades, articulaciones, cintura pélvica o escapular, puede tener miedo a soltar esa red que le asegura el éxito de la acción física. Y no es capaz de dar el relevo al funcionamiento intuitivo; o intenta realizar las tareas creativas manteniéndose agarrado a la racionalidad, lo que produce un resultado podríamos decir, anémico.

El problema inverso sucede cuando el alumno no ha desarrollado con rigor las tareas de la primera fase. No ha podido hacer el esfuerzo de introspección necesaria para realizar la búsqueda en su propio cuerpo, ha estado en todo momento alejado de él. Esa distancia, crea una falta de aprecio por su instrumento y su cuerpo no le devuelve ese esfuerzo en forma de gratificación, pues no puede aprender, ya que no se ha producido un proceso.

La conducta expresiva característica de los alumnos con este tipo de actitud, se determina por resultados incoherentes, forzados o desproporcionados. Sus propuestas muestran que está desconectado de su



Clase de expresión corporal en la RESAD.

Trabajo grupal

cuerpo y aparece como enajenado en un mundo personal sin contacto con el contexto que le rodea en el aula. Como no se ha preocupado de organizarse y realizar las tareas propuestas (o le ha costado tanto esfuerzo que se ha rendido), su cuerpo no ha aprendido y no le ha podido acompañar en su discurso creativo

El ejercicio puente, como transición al trabajo en los procesos expresivos es fundamental porque enlaza y da sentido al estudio sobre el cuerpo. Un actor no puede desarrollar su lenguaje corporal desde la actividad intelectual o imaginativa sin haberse preocupado de las tareas para explorar su instrumento concreto y físico como motor de la imaginación corporal.

En la práctica de la *Expresión corporal* para el actor es fundamental un sistema de trabajo en el que no exista un corte entre su preparación física y sus recursos expresivos. Este es un problema muy extendido en la pedagogía del movimiento para el actor, pero también un problema con el que nos encontramos habitualmente en los ensayos y la actuación. Este problema que consiste en la división entre la preparación del cuerpo, el instrumento del actor y su capacidad de crear e investigar mediante ese vocabulario lo comparten diversos profesores, directores y los propios actores. Lo expresa con mucha claridad la pedagoga y actriz Anne Dennis Hartnoll:

A menudo, sin embargo, la preparación de los recursos de expresión del actor se separa de la investigación sobre la actuación y el proceso de ensayo. La formación física se considera una actividad de clase. El cuerpo se prepara, pero no se plantea «para qué». Al joven actor se le exige que tome el cuerpo alineado, fuerte y coordinado que ha desarrollado, junto con algunas nociones de clase de danza, acrobacia y circo y que sea capaz, como por arte de magia, de crear un personaje claro que haga declaraciones dramáticas claras y visibles. (Dennis, 2014, pág. 33).

Por lo tanto, se considera fundamental que el profesor que enseña Expresión corporal o cualquier otra disciplina relacionada con el movimiento sea un profesor formado específicamente y no simplemente una persona con sencillas nociones corporales adquiridas únicamente en sus estudios generales.

5.3. El proceso en el desarrollo del tema de expresión. Los grandes ciclos de la enseñanza de la expresión corporal

La última parte de la sesión está dedicada *al desarrollo del tema expresivo*. El proceso que sigue la enseñanza desde el punto de vista global de una programación docente en varios ciclos, consiste en una progresión del aprendizaje que contempla tres niveles: la adquisición de las bases expresivas, el trabajo sobre los procesos de expresión y, finalmente, el nivel más avanzado, dedicado a los temas universales de expresión. Definiremos brevemente la función pedagógica de cada uno de estos estadios.

5.3.1. Bases expresivas

Está dedicado al conocimiento de los tres grandes factores del lenguaje del movimiento: *Espacio, Tiempo y Fuerza*. En cada uno de los tres grandes bloques se estudian las diferentes categorías analizando cada noción en particular, tanto en cuanto al concepto como a su función específica: la definición de cada herramienta, sus límites, y las operaciones que se pueden realizar con ella. El trabajo con el alumno dedica varias sesiones para cada herramienta, mediante procesos didácticos que contribuyen a aclarar su naturaleza y encontrar su utilidad en lo expresivo y comunicativo.

5.3.2. Procesos de expresión

La etapa dedicada a los procesos de expresión tiene una finalidad integradora. Consiste en una perspectiva de estudio en cuanto a la integración de las categorías del vocabulario del lenguaje corporal en la acción conjunta de un tema de trabajo. Un enfoque globalizador donde la herramienta es un instrumento más dentro de un proceso, que tiene un desarrollo y un fin determinados y cuya interrelación con otras herramientas es imprescindible para la eficacia del resultado.

Los principales procedimientos del sistema Schinca son: Calidades de Movimiento, Modos de Movimiento y Acciones Básicas de Esfuerzo.

5.3.3. Temas universales de expresión

Los temas universales de expresión son desarrollos temáticos de gran utilidad en el trabajo del actor, algunos de los cuales son también conocidos y practicados en diferentes escuelas de movimiento. La aportación del método consiste en el enfoque a partir de las categorías del vocabulario del lenguaje corporal y su gramática aprendidas en la fase dedicada a las bases expresivas. Los principales temas universales son: Abstracción del Movimiento, Animalidad, El Caminar, Cuerpo y objeto o la interrelación del movimiento y el sonido vocal.

5.4. Etapas en el trabajo de cada ciclo

El trabajo en el área de expresión se realiza mediante procesos conducidos por el profesor de tipo individual, en parejas o colectivo. (Ferrari y Ruiz, 2012, págs. 161-163). Cada propuesta en una sesión arranca a partir de un tema de trabajo. A lo largo de las sesiones se sigue la siguiente secuencia.

5.4.1. Inicio de tema nuevo

La sesión comienza con una exposición verbal previa del objetivo de trabajo, centrada en la limitación del marco técnico y sus posibilidades.

El comienzo es individual de forma simultánea todos los alumnos. En sesiones posteriores se aborda el trabajo en parejas o colectivo. Las indicaciones para reconducir el trabajo son realizadas mientras se trabaja. En las primeras sesiones se procura no utilizar la detención para reconducir. Al final del trabajo se realiza un pequeño coloquio que da lugar a las pautas de reconducción.

Los objetivos están centrados fundamentalmente en el entendimiento e incorporación de la herramienta técnica. Aunque a lo largo de la sesión se espera que el alumno consiga conectar con su propio imaginario, lo primordial es que sea capaz de hacerlo a partir del marco técnico.

5.4.2. Desarrollo del tema. Ampliación de marco

En esta etapa, aunque sigue presente la limitación del marco técnico, el objetivo primordial es abrir posibilidades de trabajo e inducir a la búsqueda personal del alumno. Las indicaciones mientras se realiza el trabajo pretenden motivar y estimular a la exploración. Se comienza a utilizar la *parada y reconducción*, aunque controlando el tiempo de detención para que no se corte el ritmo creativo.

5.4.3. Desarrollo del tema. Reducción de marco

El objetivo fundamental de esta fase es el entendimiento de la limitación propuesta por el profesor y el ajuste del movimiento del alumno al marco técnico que se solicita. Todos los recursos deben ser escogidos según este propósito. Claridad y precisión de la explicación previa y de la ejemplificación corporal, o en los modelos que el alumno observa en los recursos audiovisuales empleados.

Con respecto a las indicaciones, el recurso de la corrección directa de los errores se utiliza sin restricciones. La parada y reconducción para esas correcciones ataja con contundencia el error, obligando a mantener la tensión de la atención al marco de la propuesta. Es un trabajo más consciente, obligando al alumno, también, a mejorar su disponibilidad para retomar el trabajo, a pesar de la ruptura. Enseña al alumno a través del esfuerzo menos gratificante.

Se da especial atención pedagógica al ajuste entre imagen interna/externa, esto es: entre la *sensación de lo que he hecho y lo que realmente hago fuera*, mediante las actividades donde los alumnos ven el trabajo de sus compañeros y los visionados de grabaciones audiovisuales realizados por el grupo.

En el desarrollo del tema, los pasos «ampliación y reducción de marco», se van alternando hasta que el profesor considere sus objetivos cumplidos.

5.4. La conducción expresiva en la sesión

En cada sesión, una vez planteado el trabajo, la tarea de un profesor consiste en el seguimiento de su desarrollo. En esta fase, la actividad fundamental consiste en su capacidad para *interactuar* con el alumno, interviniendo a partir de los datos que observa para conducir el trabajo hacia el objetivo que persigue. En la conducción expresiva, es importante resaltar dos tipos:

Dependiendo de la adecuación de los resultados:

- Conducción positiva: el alumno está desarrollando adecuadamente el proceso. El profesor propone elementos para enriquecer su trabajo.
- Conducción negativa: (Reconducción o corrección). El alumno no está desarrollando adecuadamente el proceso. El profesor explicita el problema y propone caminos para resolverlo. Se puede hacer sin interrumpir el desarrollo del ejercicio o deteniéndolo, tomándose un tiempo para explicar el error y su reconducción.

Dependiendo del ámbito del lenguaje:

- Conducción abstracta: pautas en el ámbito del vocabulario. Pretenden dotar de riqueza y complejidad al discurso de movimiento del alumno. El propósito consiste en conseguir matices o gamas en la modulación del propio elemento o ampliar los recursos del vocabulario sumando otros factores.
- Conducción significativa: pautas en el ámbito del contenido. Pretenden dotar al discurso de profundidad significativa, incidiendo sobre las asociaciones con imágenes, emociones o sensaciones. El propósito consiste en ayudar al alumno en la evocación de sus resonancias por medio de imágenes de apoyo mientras se desarrolla el ejercicio o extrayendo las resonancias con las que el alumno ha conectado en el coloquio posterior. (Ferrari y Ruiz, 2012, pág. 167-168).

5.5. Las cuatro cualidades básicas. Un caso de estudio del proceso de expresión

Schinka hace una importante aportación al lenguaje de movimiento que consiste en distinguir, dentro del Factor Fuerza, la *fuerza de gravedad*, denominada como «peso», de la *fuerza muscular*, denominada como *antagonismo muscular*⁸. Esta diferenciación entre *antagonismo muscular* y *fuerza de gravedad*, elaborada desde sus primeros trabajos, será el origen de las cuatro cualidades básicas que Schinka propone para cierta parte del análisis del movimiento. Las dos categorías de movimiento combinadas, producen cuatro esencias de movimiento. Estos recursos técnicos deben ser trabajados por separado antes de interrelacionarlos en el proceso expresivo referido.

Esta aportación de Schinka es clave en su metodología, puesto que desde los años 70 distinguía claramente estos dos conceptos que aún hoy se encuentran indiferenciados en algunas escuelas de movimiento. Incluso Rudolf von Laban, antecesor de este sistema y máximo exponente sobre las teorías del Arte del movimiento, utilizaba estos conceptos indistintamente y, en ocasiones, de manera equívoca.⁹

5.5.1. El proceso en el ciclo de las bases expresivas: antagonismo y gravedad

El *antagonismo muscular* se emplea en diferentes *procesos expresivos* como una graduación activa de la fuerza de resistencia del músculo al producir movimiento. Y estas gradaciones, a su vez, provocan resonancias significativas, ya que los cambios de tensión muscular conectan con nuestros estados emocionales (Vayer, 1977, pág. 20). Más adelante se convertirá en un recurso inapreciable para el actor, pues le conecta con los sucesos internos del personaje (actitudes, intenciones, estados y resonancias afectivas) estrechamente unidos a las nociones físicas propioceptivas, sensoriales y táctiles que preceden a las respuestas musculares visibles.

El movimiento en relación a la fuerza de gravedad consiste en la idea de aprovechar la atracción de la fuerza de gravedad como recurso expresivo, utilizando el estímulo imaginario de oponerse o dejarse atraer por ella. Se considera que un movimiento que utiliza a favor la fuerza de

gravedad se siente *pesado*, y un movimiento que se opone a la fuerza de gravedad se siente *liviano*.

El empleo de la *fuerza de gravedad* como *proceso de expresión* abre múltiples facetas en el aprendizaje del movimiento. Una de las primeras experiencias del trabajo técnico en la *Gimnasia consciente* consiste en levantar y dejar caer zonas del cuerpo sintiendo el su peso. En niveles más avanzados, el tema del equilibrio/desequilibrio abre campos de trabajo no sólo en el ámbito de las destrezas físicas; caer, abandonarse a la fuerza de gravedad, levantarse, resurgir, vencer a la gravedad son estadios del cuerpo que conectan inmediatamente con significados universales y proponen desarrollos significativos de profundo interés dramático.

5.5.2. Las cuatro calidades básicas como combinación de los factores antagonismo y gravedad.

La combinación de los *factores gravedad* y *antagonismo* con sus polos opuestos: liviano-pesado y fuerte-suave respectivamente y las combinaciones posibles, dan como resultado cuatro calidades de movimiento diferenciadas. Véase la siguiente tabla:

LAS CUATRO CALIDADES BÁSICAS



El trabajo en Las cuatro calidades básicas planteadas como un proceso que parte desde los factores anteriores para llegar a las imágenes, aporta al alumno un bagaje de recursos que multiplica las posibilidades de desarrollo del propio lenguaje. Las experiencias de abordar el tema usando directamente el apoyo de las imágenes de materiales sin un proceso previo de aprendizaje del vocabulario, puede dar algunos resultados aparentes en la misma sesión, pero no permanece para su aplicación en otros contextos más allá de ese momento.

5.5.3. El proceso de las calidades de movimiento

Es imprescindible trabajar las calidades de movimiento desde los elementos de vocabulario correctamente planteados, integrando estímulos visuales, sensoriales o imaginarios que impulsen al alumno a la incorporación de otros recursos. Los estímulos imaginarios para el enriquecimiento del lenguaje corporal que Schinca utiliza desde sus primeras investigaciones pedagógicas, tuvieron como fuente de inspiración la idea de transformación de la materia, empleando también la emisión sonora de la voz como lenguaje vocal abstracto.

El primer paso de este trabajo de *las calidades de movimiento*, comienza con los procesos donde se proponen cambios en las propiedades de densidad, dureza, fluidez o maleabilidad del propio cuerpo o del espacio que le rodea, que transforma su consistencia por la de otros materiales o estados de la materia existentes en la naturaleza.

El ciclo de aprendizaje expresivo se completa con las transformaciones entre consistencias. El paso de una a otra materia, supone un nuevo escalón por la aparición de nuevos matices en las transiciones debido a los contrastes entre sus propiedades.

5.5.4. Las calidades de movimiento y el actor

En general, este tema propone una línea de aprendizaje para el futuro actor que tiene un amplio recorrido, por sus relaciones con el mundo afectivo y por los procedimientos indirectos para abordar el trabajo con la emoción. Y es especialmente importante la noción de transformación, pues la propiedad principal que define la acción dramática es el cambio.

La aplicación a este campo de los procesos con las calidades y sus transformaciones contribuye a adquirir los hábitos del actor para dotar de coherencia y organicidad a los cambios emocionales, así como progresión a la evolución de la conducta del personaje a través de los sucesos de la acción escénica.

Las direcciones de trabajo en la aplicación de este proceso al trabajo del actor son múltiples, pero pueden englobarse hacia tres direcciones fundamentales:

- El cuerpo del personaje. El carácter.
- El comportamiento. La transformación de los estados.
- El trabajo coral. La creación de atmósferas grupales.

5.5.5. El cuerpo del personaje. El carácter.

El proceso dirigido a la búsqueda del cuerpo del personaje y del carácter consiste en profundizar en una calidad específica; pudiendo ampliar a una segunda, como complementaria para aportar matices a la principal. Otra de las variantes consiste en optar por una calidad opuesta, que impulsa la búsqueda en el sentido de las contradicciones del personaje.

Cuando el vocabulario abstracto se encuentra integrado, al concretar la imagen de una materia, consistencia o sustancia, el alumno imprimirá a su movimiento muchos matices de esas cualidades. Si la imagen es: «una roca de mármol rosado pulido» o «una roca de arcilla seca resquebrajada y áspera», la calidad del movimiento será *pesada y fuerte* en ambos casos, pero tendrá unas propiedades que condicionarán notablemente el cuerpo y el carácter del personaje. Estas propiedades de la materia tienen unas connotaciones especiales para cada persona, que el actor aprovecha para concretar en los rasgos físicos y afectivos que crean el friso de cualidades que componen la identidad de un personaje.

5.5.6. El comportamiento. La transformación de los estados

El trabajo de transformaciones, es decir el paso de una calidad a otra, conduce al futuro actor a percibir los cambios tónicos en los que se apoyan los estados emocionales. Para ello, el profesor deberá recordar al alumno otras herramientas que puedan hacer de esa evocación una

auténtica imagen física: el movimiento curvo, el tempo lento, el recorrido del movimiento, el diseño corporal en el silencio, etc.

El profesor conduce al alumno para que estas sugerencias corporales resuenen en su imaginación adoptando la forma de un estado de la materia en la naturaleza; y, posteriormente, estas resonancias imaginarias se van asociando a las sensaciones agradables o desagradables que esa forma-consistencia le suscita, lo que le introduce en el mundo de las emociones. Cuando el alumno vive esa impresión conectada a sus afectos, podemos decir que completa el proceso, iniciado por un vocabulario, que ha evocado una imagen que, a su vez, ha provocado un estado emocional. Es ahora cuando se puede pedir al alumno que incida sobre los elementos de vocabulario: un aumento de intensidad muscular, el tempo más rápido, un cambio rítmico, la rectitud de los diseños corporales. Y de la transformación física surge la transformación, la evocación del cambio de materia que a su vez es una evolución del estado emocional.

5.5.7. El trabajo coral. La creación de atmósferas grupales

Los procesos expresivos contienen, a su vez, diversos protocolos para la comunicación. En el trabajo grupal se emplean diferentes sistemas de comunicación entre los actores, y, aunque no nos extenderemos en ellos para no desviarnos del tema que nos ocupa, es imprescindible hablar de



Clase de expresión corporal en la RESAD. Trabajo grupal

la comunicación con el otro a través de un mecanismo esencial del lenguaje corporal que es el pasaje de movimiento.

Técnicamente el *pasaje de movimiento* tiene que ver con el principio de sucesión. Es la aplicación de ese principio que hace que se transmita un movimiento en cadena de uno a otro alumno, de manera que el movimiento del anterior es retomado por el siguiente conservando prácticamente sus mismas cualidades. Se diferencia del mecanismo estímulo-respuesta, porque, en éste último la respuesta puede tener propiedades diferentes, mientras que en el pasaje, hay una suerte de contagio entre los participantes que preserva prácticamente intactas las cualidades del movimiento.

Ambos son variaciones del mecanismo de dar y recibir, aunque el pasaje es previo desde el punto de vista comunicativo, porque enseña el hábito de sentir la calidad del compañero en el propio cuerpo, comprendiéndola físicamente. En el pasaje, lo importante no es la aportación personal de la respuesta en un diálogo, sino la capacidad de retomar el mensaje del otro.

En una segunda fase, se trata de retomar la calidad del otro e incorporarla para modificar algo de sí mismo. Este mecanismo va más allá de una simple captación de lo tónico, temporal o espacial pues implica recoger la calidad tanto física como simbólica del movimiento y la percepción de una posible intención.

En el trabajo coral, *las cuatro calidades básicas*, son un buen soporte para crear atmósferas, ambientes, que pueden convertirse en contextos dramáticos de relación grupal. Como se ha visto anteriormente en los procesos de trabajo con el *antagonismo muscular*, uno de los elementos que dan cohesión física al trabajo grupal a través de *las cuatro calidades básicas* es el enfoque del antagonismo en relación con el espacio.

Visto así, el espacio adquiere un valor, una entidad, es un entorno con una consistencia cuya transformación obliga a cambios en los seres que están sumergidos en él. Y estos cambios tienen una propiedad muy poderosa desde el punto de vista de un proceso: son cambios no producidos voluntariamente por los integrantes del grupo.

La propuesta obliga a que los integrantes se adecúen a unos cambios que se producen en un entorno externo a ellos. Este entorno es el *espacio* que cambia de *consistencia* y que obliga al grupo a adaptarse mediante sus respuestas de *antagonismo muscular* y relación con la *fuerza de gravedad*. Mediante este procedimiento conseguimos que surjan atmósferas

comunes, porque la condición de una atmósfera es que es extraña a la voluntad del individuo, y por eso conforma al grupo, como adaptación colectiva; en este caso, ante el cambio de la consistencia del espacio.

Este proceso que se acaba de plantear es sólo una ejemplificación dentro de las muchas temáticas que configuran los contenidos específicos de la materia.

La Expresión corporal o Técnica y expresión del movimiento es un sistema de educación corporal que permite e impulsa la creatividad en un ámbito simbólico. Es un estudio científico, planificado, en el que se adquieren conocimientos razonados de los que se deducen principios y leyes generales. (Saura, 2011, pág.127-143). La máxima proyección del método se alcanza en el contexto de las enseñanzas de Arte Dramático proporcionando al trabajo del actor un sistema de análisis del lenguaje de movimiento que le aporta el vocabulario base y diversos procedimientos de creación dirigidos tanto al trabajo del actor textual como del actor gestual.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Dennis, Anne (2014). *El cuerpo elocuente. La formación física del actor*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Ferrari, Helena y Ruiz, Rafael (2012). *Teoría sobre el método de expresión corporal de Marta Schinca. Teoría sobre el Método de Expresión Corporal de Marta Schinca*. Manuscrito. Registro General de la Propiedad Intelectual.
- Hanebuth, Otto (1968). *El ritmo en la Educación física*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Laban, Rudolph von (1987). *El dominio del movimiento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Langlade, Alberto-Nelly R. de Langlade (1986). *Teoría General de la Gimnasia. Génesis y panorama global de la evolución de la gimnasia*. Buenos Aires: Editorial Stadium.

- Maletic, Vera (1987). *Body-Space-Expression. The Development of Rudolf Laban's Movement and Dance Concepts*. Berlin: Ed, Mouton de Gruyter.
- Pérez De Amézaga, Ana M^a (2011). *Validez del método Schinca en la formación actoral. Demostración a partir de la praxis*. Gijón: DEA. Directora: Paloma Santiago.
- Porte, Alain (1992). *Françoise Delwarte. Une anthologie*. París: éditions ipmc. La Villette.
- Riveiro Holgado, Leonardo y Schinca, Marta (1992). *Optativas. Expresión Corporal. Diseño curricular*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ruiz, Rafael (2011). Fundamentos de la expresión corporal y Actualización de Laban, La escritura en el Teatro de Movimiento. *Cuadernos del Estudio Schinca. Revista de Investigación sobre el Arte del Movimiento*. N^o 0. Edita Estudio Schinca.
- Saura, Jorge (2011). Principios elementales de Pedagogía teatral. *ADE. Revista de la Asociación de Directores de Escena de España*. N^o 136.
- Schinca, Marta (1988). *Expresión corporal (Técnica y expresión del movimiento)*. Editorial Wolters Kluwer España. 4^a edición. Madrid, 2010. Primera edición: Schinca, Marta. *Expresión corporal. (Bases para una programación teórico-práctica)*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Schinca, Marta (2011). *Manual de psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Madrid: Editorial Wolters Kluwer Educación. 2^a edición. Primera edición: Schinca, Marta (1980). *Fundamentos para una iniciación a los temas de psicomotricidad, ritmo y expresión corporal. Ejercicios prácticos*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Vayer, Pierre (1977). *El niño frente al mundo*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
-

7. NOTAS

¹ Véase BOCM nº 138 del lunes 13 de junio de 2011. Pág.21

² La asignatura Mimo y Pantomima se encuentra adscrita a Interpretación gestual.

³ La disciplina Expresión corporal aporta el vocabulario y su gramática esencial para desarrollar obras de Teatro de Movimiento o Teatro gestual por lo que puede tener una proyección artística.

⁴ Técnica y expresión del movimiento es el subtítulo acuñado por Schinca con explicación en «Prefacio a la segunda edición» del libre de Expresión corporal editado en el año 2000. Véase la pág. 9.

⁵ Los colaboradores: Helena Ferrari y Rafael Ruiz renuevan el corpus teórico-práctico del método para facilitar su didáctica y la formación de profesores de Expresión corporal y la eficacia en la aplicación pedagógica y artística. Véase el artículo de Rafael Ruiz «Actualización de Rudolf Laban», págs. 27 a 30.

⁶ Ingeborg Bayerthal, maestra de Marta Schinca parece establecer el nombre de Gimnasia consciente a la técnica del Movimiento orgánico, desarrollada por Rudolf Bode en su «Gimnasia de expresión». Véase la tesis doctoral de Ferrari en la pág. 377.

⁷ Principio de sucesión, principio de oposición y principio de cambio rítmico.

⁸ Schinca adopta el término «antagonismo muscular» para referirse a la fuerza de intensidad, de su maestra Ingeborg Bayerthal, alumna directa de Rudolf von Laban.

⁹ Una de las razones por las cuales Laban pudo no llegar a diferenciar estos dos conceptos podría ser la perspectiva de análisis del movimiento. Hay que distinguir el análisis funcional y biomecánico del análisis para la expresión por el movimiento. Es conveniente leer este ensayo sobre las posibles causas que pudieron llevar a Rudolf Laban a no diferenciar estas dos categorías de movimiento: el peso y el antagonismo. Véase Ruiz, Rafael Véase el artículo de Rafael Ruiz «Actualización de Rudolf Laban», págs. 24 a 25.

