

INVESTIGACION, DISEÑO PEDAGOGICO Y DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDACTICA “LA DIRECCION DE ACTORES ANTE LA CAMARA”

importancia de la asignatura de dirección de actores en la formación de directores de cine

TRABAJO FIN DE MASTER

AUTOR: JON URRAZA INTXAUSTI

TUTOR: ENEKO LORENTE BILBAO

MASTER DE ARTES Y CIENCIAS DEL ESPECTACULO UPV/EHU

curso 2011-2012

CALIFICACION: SOBRESALIENTE (9 sobre 10)

RESUMEN

Este TFM obtuvo una calificación de sobresaliente y fue premiado con el diploma al primero de la promoción del Master de *Artes y Ciencias del Espectáculo* de la EHU/UPV del curso 2011-2012. Esta investigación pretende demostrar la importancia de la dirección de actores en el cine y como consecuencia, señalar su relevancia e idoneidad en la formación de estudiantes de cine y comunicación audiovisual. Para ello han sido objeto de esta investigación, los sistemas de interpretación, la estética de la interpretación en el cine y las diferencias entre la interpretación para la cámara y la interpretación para el teatro. Con el fin de proponer la implementación de la formación en esta materia y tras un estudio sobre las diferentes teorías del aprendizaje, la investigación concluye con el desarrollo de una Unidad Didáctica para la asignatura de “dirección de actores ante la cámara” basada en el aprendizaje por problemas, que tiene como fundamentos teóricos principales, la estética de la interpretación del *Teatro Invisible* de Augusto Boal y el método de creación cinematográfica a través de la dirección de actores del cineasta Mike Leigh.

PALABRAS CLAVE: Cine, Dirección de actores, Interpretación ante la cámara, sistemas de interpretación, Arte dramático, Comunicación audiovisual, Aprendizaje.

ABSTRACT

This master Thesis obtained the qualification of 9 over 10 and received the award to the best of the promotion of the Master of Arts and Sciences of the Show in 2011-12. This piece of research attempts to show the importance of the acting direction in cinema and as a consequence to point out its relevance and suitability in the training of cinema students. In the pursuit of that aim there have been researched, the acting systems, the aesthetics of the acting for the screen and the differences between acting for the camera and acting for the stage. In order to propose the implementation of this learning-issue and after some research about the learning theories, this research concludes with the development of a teaching unit about “the acting direction for the camera”, based in problem based learning which is theoretically well-founded in the acting aesthetics of the *Invisible Theatre* of Augusto Boal and the acting direction based filmmaking method of Mike Leigh.

KEY WORDS: Cinema, Direction of actors, Acting for the camera, Acting systems, Drama, Audio-visual communication, Learning.

ÍNDICE

0.- INTRODUCCIÓN

1.- ANTECEDENTES DEL PROYECTO.....	8
Elección del proyecto y antecedentes personales	
Gestación de la idea de plantear la asignatura de dirección de actores ante la cámara.	
2.- EL ROL DEL DIRECTOR DE CINE COMO DIRECTOR DE ACTORES:	
PRIMERA APROXIMACIÓN.....	11
3.- UNIDAD DIDACTICA DE DIRECCIÓN DE ACTORES ANTE LA CÁMARA:	
BREVE INTRODUCCIÓN DEL TFM.....	13

I.- TEORIAS DEL APRENDIZAJE

1.- INTRODUCCION.....	15
2.- CONDUCTISMO.....	16
3.- COGNITIVISMO.....	20
4.- CONDUCTISMO INTENCIONISTA.....	22
5.- APRENDIZAJE SOCIAL DE BANDURA.....	23
6.- TEORIA GUESTALISTA DEL APRENDIZAJE.....	26
7.- CONSTRUCTIVISMO.....	27
8.- APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP).....	30
9.- INVESTIGACION-ACCION.....	32

II.- SISTEMAS DE INTERPRETACIÓN

1.- CONTEXTO HISTORICO.....	37
2.- KONSTANTIN STANISLAVSKI (1863-1938).....	38
2.1.- EL PROCESO CREADOR DE LA VIVENCIA.....	39
El análisis de las circunstancias dadas	
El Si mágico	
La atención en escena	
Memoria emocional y memoria sensorial	
Análisis práctico: Unidades y tareas	

El subconsciente	
2.2.- EL PROCESO CREADOR DE LA ENCARNACIÓN.....	42
El cuerpo y la voz	
La palabra	
Tempo-ritmo	
La caracterización	
2.3.- EL MÉTODO DE LAS ACCIONES FÍSICAS.....	47
3.- “EL MÉTODO”	50
3.1.- LEE STRASBERG (1901-1982).....	51
El proceso de acercamiento al personaje	
Sobre la improvisación	
3.2.- STELLA ADLER (1901-1992).....	57
3.3.- SANFORD MEISNER (1905-1997).....	59
William Layton (1912-1994)	
4.- MICHAEL CHEJOV (1891-1955).....	62
5.- VSEVOLOD MEYERHOLD (1874-1940).....	66
6.- BERTOLT BRECHT (1898-1956).....	68
7.- ESCUELA INTERNACIONAL JACQUES LECOQ.....	70
7.1.- ANTECEDENTES HISTORICOS.....	71
7.2.- JACQUES LECOQ (1921-1999).....	72
8.- ANTONIN ARTAUD (1853-1943).....	74
9.- PETER BROOK (1925-).....	75
10.- JERZY GROTOWSKI (1933-1999).....	77
11.- EUGENIO BARBA (1936-) EL ODIN TEATRET.....	80
12.- AUGUSTO BOAL (1931- 2009).....	81

III.- DE LA TEORIA TEATRAL AL CINE

1.- INFLUENCIA DIRECTA DE TEORIAS, SISTEMAS, TECNICAS DE INTERPRETACIÓN Y CREADORES DE TEATRO CONCRETOS, EN DETERMINADOS AUTORES CINEMATOGRAFICOS.....	84
1.1.- DE MEYERHOLD A EISENSTEIN.....	84
1.2.- DE BRECHT A LA NOUVELLE VAGUE, JEAN-LUC GODARD.....	85

1.3.- DE STANISLAVSKI, CHEJOV Y EL METODO, AL CINE DE CARÁCTER REALISTA-NATURALISTA.....	89
2.- INTERPRETACIÓN EN TEATRO vs. INTERPRETACIÓN EN CINE.....	92
2.1.- DIFERENCIAS CONCRETAS.....	94
La distancia de comunicación	
Una toma buena	
3.- INTERPRETACIÓN Y DIRECCION DE ACTORES ANTE LA CAMARA.....	97
3.1.- DIRECTOR, GUIONISTA y ACTOR: ¿MUNDOS APARTE?.....	97
3.2.- LA INTERPRETACION EN EL CINE: BREVE RECORRIDO HISTORICO.....	100
3.3.- LA INTERPRETACIÓN EN EL CINE. LA BUSQUEDA DE UN RESULTADO VIVO, HUMANO Y SINCERO.....	103
3.4.- LA ESTETICA DE LA INTERPRETACION CINEMATOGRAFICA EN LA ACTUALIDAD...	105
3.5.- DIRECCION DE ACTORES ANTE LA CAMARA.....	111
3.6.- INTERPRETACIÓN y DIRECCION DE ACTORES ANTE LA CAMARA EN LA ACTUALIDAD: ENTENDER LA TECNICA.....	116
3.6.0.- CASTING.....	119
3.6.1.- PREPARACIÓN.....	120
3.6.2.- ANALISIS DE LA SITUACIÓN DADA.....	120
Imaginación, vivencia y observación	
Objetivos del personaje	
Atmosfera del personaje	
Continuidad emocional	
3.6.3.- CARACTERIZACION.....	126
Personaje	
3.6.4.- ENSAYOS y RODAJE.....	128
Relaciones sociales y relaciones emocionales	
De mirar para dentro a mirar para fuera	
¡Acción!: Escuchar, acción-reacción, improvisación, adaptación, espontaneidad.	
Absorción: Menos es más	
Presencia escénica, irradiar, concentración, línea de pensamiento	
Subconsciente	

3.6.5.- MONTAJE.....	135
----------------------	-----

Criterio: Acción-reacción

IV.- EL CONTEXTO ACTUAL EN EUSKADI

1.- LA FORMACIÓN DE LOS ACTORES Y ACTRICES EN EUSKADI.....	136
2.- INFLUENCIA DEL BILINGÜISMO EN EL AUDIOVISUAL VASCO: IDIOMA DE CREACIÓN, IDIOMA DE INTERPRETACIÓN Y RESULTADO FINAL.....	138
3.- EL DOBLAJE COMO REFERENCIA IRREAL DEL ARTE DEL ACTOR EN EL CINE ACTUAL.....	148

V.- LA ASIGNATURA DE DIRECCION DE ACTORES ANTE LA CÁMARA

1.- INTRODUCCIÓN.....	151
2.- DISEÑO INSTRUCCIONAL.....	156
2.1.- DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA.....	156
2.2.- PROYECTO DE UNIDAD DIDÁCTICA.....	158
2.3.- DIFICULTADES PREVISTAS.....	160
3.-EXPOSICIÓN DEL PROYECTO DE UNIDAD DIDACTICA DE DIRECCIÓN DE ACTORES ANTE LA CÁMARA.....	164
3.1.- PRESENTACIÓN DEL PROYECTO/PROBLEMA.....	164
3.2.- BASE TEÓRICA Y FUNDAMENTACIÓN.....	165
3.2.1.- CREACIÓN ACTIVA: MIKE LEIGH.....	166
3.2.2.- "CINE INVISIBLE": AUGUSTO BOAL.....	169
3.3.- RELACIÓN ESTUDIANTE-PROFESOR.....	172
3.3.1.- EMANCIPACIÓN VÍA LIMITACIONES.....	172
3.3.2.- LIBERTAD CREATIVA.....	174

4.- OBJETIVOS DEL PROYECTO DE UNIDAD DIDÁCTICA	
DE DIRECCIÓN DE ACTORES ANTE LA CÁMARA.....	176
4.1.- ANTECEDENTES.....	176
4.2.- OBJETIVO GENERAL DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	177
4.3.- OBJETIVOS ESPECIFICOS DE LA UNIDAD DIDACTICA.....	178
4.3.1.- ANALIZAR Y DEFINIR LA ESTÉTICA DE LA INTERPRETACION CINEMATOGRAFICA, INVESTIGAR LAS DIFERENCIAS ENTRE LA INTEPRETACIÓN EN CINE Y EN TEATRO, Y DESARROLLAR UN CRITERIO PROPIO.....	178
4.3.2.- CONOCER LAS DIFERENTES ESCUELAS Y SISTEMAS DE INTERPRETACIÓN Y DIRECCIÓN DE ACTORES.....	178
4.3.3- DESARROLLAR UNA METODOLOGIA PROPIA DE DIRECCIÓN DE ACTORES ANTE LA CÁMARA.....	179
4.3.4.- DESARROLLAR LA CAPACIDAD DE CREAR ACTIVAMENTE TRABAJANDO CON LOS ACTORES, DE ANALIZAR Y CONCEBIR LA SITUACIÓN DADA Y EL PERSONAJE, CONECTANDO METODOLOGÍAS DE INTERPRETACIÓN, CREACIÓN DE GUIÓN Y LENGUAJE AUDIOVISUAL.....	181
4.3.5.- EMPEZAR A DESARROLLAR Y ENTRENAR LA CAPACIDAD A NIVEL PRÁCTICO PARA DIRIGIR A ACTORES.....	181
4.3.6.- ADOPTAR CRITERIOS DE VALORACION Y CRÍTICA DE OBRA AUDIOVISUAL, GUION Y TRABAJO ACTORAL.....	183

VI.- BIBLIOGRAFIA

VII.- UNIDAD DIDACTICA DE DIRECCION DE ACTORES ANTE LA CÁMARA

0.- INTRODUCCIÓN

1.- ANTECEDENTES DEL PROYECTO

Elección del proyecto y antecedentes personales

Soy actor, hice los cuatro años de arte dramático, me formé principalmente en “El Método”, aunque William Layton creía que hay tantos buenos métodos como buenos profesores, que hay varias maneras de hacer las cosas y que “su método” sería una de ellas. Yo añadiría que “El Método” es una manera muy válida para los actores en el cine, entre otras cosas porque es una técnica que trabaja el análisis y la interpretación orgánica del guion. Pero digo esto último porque en la escuela de teatro nos repetían una frase que con el tiempo he ido dotando de significado y que creo que viene muy bien para explicar la filosofía con la que pretendo encarar el proyecto y el desarrollo de la asignatura de dirección de actores en cine. En la escuela nos repetían, “cada actor crea su propia técnica”, es decir, que cada actor con el tiempo, la experiencia, la investigación, el aprendizaje a lo largo de la vida y la reflexión, va (o debería de ir) descubriendo lo que le funciona y lo que no, a la hora de preparar un papel y ponerse delante de la cámara o salir a escena; aunque de vez en cuando suele ser bueno volver a los orígenes para quitar vicios que surgen por el camino, para eso una de las facetas más enriquecedoras en mi aprendizaje como actor y director ha sido combinar mi trabajo como actor con el de profesor de teatro-interpretación, una reflexión que también hacen actores-directores-profesores como Uta Hagen o Claudio Tolcachir.

Una apreciación, creo que importante, sobre la técnica, independientemente de cuál sea esta, tanto en escena, como en pantalla, es que en el resultado final la técnica no debería verse, debería verse única y exclusivamente al personaje viviendo la situación establecida. Con esto quiero decir que cada director tiene que desarrollar su propia técnica o metodología de dirección de actores y definir el tipo de interpretación que busca en cada proyecto, para ello, por tanto, deberá desarrollar su propio criterio sobre la estética de la interpretación. Lo que no es comprensible desde mi punto de vista, es que abandone este campo al albedrío de cada actor que participe en su proyecto y además, planifique el rodaje, los planos etc. sin valorar como trabajan los actores, y como tendrían más posibilidades de dar un mejor resultado. La hipótesis con la que nace este proyecto es, que si los directores desarrollan una formación en dirección de actores y la cuidan y la trabajan en sus proyectos desde el inicio del proceso creativo, el resultado actoral, y por ende el de todo el film en conjunto, mejorará.

Cuando escribo un guion o una obra de teatro, tengo muy claro que eso luego “lo va a tener que decir alguien”, desde el guion tengo muy claro que tipo interpretación busco, cuando dirijo tengo claro qué tipo de interpretación busco, y cuando doy clases de teatro tengo claro lo que busco, a que le doy importancia y a que no tanta... No pretendo estar en posesión de la verdad absoluta, de hecho, cuando “mis” alumn@s “representan” la obra de fin de curso, a menudo los conceptos que el público y los demás profesores (los de lengua, por ejemplo) valoran para dar su opinión, no se suelen corresponder con los conceptos a los que yo doy relevancia. Con esto pretendo explicar que lo que se busca con el planteamiento de esta asignatura, no es inculcar una técnica de dirección de actores concreta a los estudiantes de dirección, pretendiendo que sigan a raja tabla un manual, sino que valoren la importancia del trabajo de los actores dentro de sus proyectos, que definan el tipo de trabajo actoral que buscan y que comiencen a desarrollar “su propia técnica o metodología” para intentar conseguir “llevar” a los actores de sus proyectos, al resultado que ellos, como directores, han imaginado. Creo sinceramente que es un apartado al que, si se le da la relevancia debida en la formación de los estudiantes de dirección en el campo audiovisual, donde a menudo se suele pasar por alto, puede enriquecerse mucho su formación teórico-práctica, al ser una materia que cuando se trabaja, cuando se planifica y se toma en consideración, confiere una calidad especial a la película. Y además, en su vertiente práctica incide en la relación entre el director y los actores, lo cual favorecerá los comienzos de dicha relación necesaria, en su periplo laboral una vez graduados.

Gestación de la idea de plantear la asignatura de dirección de actores ante la cámara.

Como actor, además de la escuela de teatro y la experiencia adquirida trabajando a lo largo de los años, me he seguido formando, sigo intentando aprender, y he hecho hincapié muy especialmente, en mi formación como actor delante de la cámara. He trabajado en series de televisión, he hecho cortometrajes, ahora mismo me encuentro inmerso en la preparación del rodaje de una película independiente (sin presupuesto, ni ayudas) basada en la obra de teatro escrita por mí “Morritson eta Gartzia: Kultoko Antzezlan”, que co-dirijo y también protagonizo junto con la actriz Leire Olan. También he participado en numerosos cursos de entrenamiento para actores ante la cámara, con directores de cine como Manuel Martín Cuenca (*Malas Temporadas*, 2005), Benito Zambrano (*Solas*, 1999), Montxo Armendariz (*Tasio*, 1984), Pablo Malo (*Frio sol de invierno*, 2004), Mikel Rueda (*Izarren argia*, 2010), Alberto

Gorritiberea (*Eutsi!*, 2007), Víctor García León (*Vete de mí*, 2006) etc. Y he comprobado que cada maestrillo tiene su librillo, hay “librillos”, que a mí como actor, me vienen mejor y otros que me vienen “menos mejor”, pero evidentemente como actor, tengo que adaptarme y hacer mi trabajo lo mejor que sepa. El problema surge cuando compruebas que “el maestrillo no tiene librillo”. Haciendo un cortometraje con alumnos de último curso de una escuela de cine, comprobé que no sabían cómo comunicarse con el actor, y que además tampoco les importaba mucho, porque lo importante era probar toda clase de cambios de plano cada segundo.

Más adelante, ya en el Master de Artes y Ciencias del Espectáculo, charlando con el tutor, comentamos la ausencia generalizada de la asignatura de dirección de actores en muchas facultades y escuelas donde se imparten materias relacionadas con el cine. A raíz de estas conversaciones, mi tutor Eneko Lorente, me propuso modificar mi proyecto inicial de Trabajo de Fin de Master que era “El actor creativo ante la cámara desde el método de William Layton”, y crear una Unidad Didáctica de Dirección de Actores en Cine (audio-visual en general), con la idea de justificar la necesidad de incluir esta asignatura en una hipotética escuela de cine o en la futura Escuela Superior de Arte Dramático, ya que en la actualidad, en la formación tanto de actores como de directores, es muy importante y creo que beneficiosa, sumar la formación audiovisual a la formación escénica. Con el proyecto pretendo llegar un poco más lejos incluso, y pretendo además, que la asignatura en su vertiente práctica, conecte a los estudiantes de dirección de cine con los estudiantes de interpretación escénica, sirviendo estas prácticas para que los directores desarrollen su técnica de dirección de actores, los actores comprendan, practiquen e interioricen las diferencias que conlleva la interpretación para la pantalla, y en definitiva, que estos estudiantes de dirección y estos estudiantes de interpretación, entren en contacto creando y desarrollando un proyecto audiovisual, y esto no sea más que “el inicio de una larga colaboración”. Ya que la reunión de alumnos de dirección, con alumnos de interpretación, facilitaría el que de ahí surgiesen sus primeros proyectos para “el mundo real”.

2.- EL ROL DEL DIRECTOR DE CINE COMO DIRECTOR DE ACTORES: PRIMERA APROXIMACIÓN

Si lo comparamos con el teatro, es muy rara la obra que no tenga un director que dirija a los actores, incluso cuando es un proyecto personal dirigido por uno de los actores que interviene en escena, se suele solicitar la colaboración de un “ojo externo” para que codirija o por lo menos de unos consejos de dirección, tanto escénica, como de interpretación. Incluso haciendo un paralelismo con el fútbol que últimamente todo lo invade, es muy común la creencia de que el entrenador poco o nada puede hacer que, al fin y al cabo, son los jugadores los que juegan; pero llega un tal Marcelo Bielsa y consigue que cada jugador juegue mejor, y no solo eso, sino que consigue que todos jueguen al mismo “juego” y en la misma dirección. No es lógico pensar que ¿Si un director tiene claro, a qué y cómo quiere “jugar”, tenga que guiar a los actores de su proyecto para que “jueguen” como él quiere, y conseguir así que individual y colectivamente mejoren? Pero, sobre todo, conseguir que el conjunto de actores de la película “jueguen al mismo juego”, al juego que él tiene en mente al encarar el proyecto, logrando de esta manera, una película más redonda y equilibrada, con unas interpretaciones apropiadas para cada película concreta. ¿Por qué entonces en el cine, entre algunos directores, existe la creencia o costumbre de que el actor hace su trabajo y el director el suyo, sin necesidad de que este último “dirija” al actor? De hecho, cuando en teatro, el conjunto de actores no está al mismo nivel, y se observa una incoherencia o desequilibrio entre los diferentes trabajos actorales en una obra, se suele criticar al director por una mala dirección de actores. En cine en cambio, si esto ocurre, es raro que se señale al director, como mucho se achaca a un error de casting.

Hay directores de cine a los que se considera “buenos directores de actores”, y grandes estrellas rebajan sus cachés y se pegan por trabajar con estos directores. ¿Qué les dan? ¿En qué se diferencia el trabajo de directores como Woody Allen (*Annie Hall*, 1975), Darren Aronofsky (*The wrestler*, 2008), Jaques Audiard (*Un prophete*, 2009), Juan José Campanella (*El hijo de la novia*, 2001), Laurent Cantet (*Entre les murs*, 2008), Stephen Daldry (*The reader*, 2008), James Gray (*We own the night*, 2007), Mike Leigh (*Secrets & Lies*, 1996), Ken Loach (*My name is Joe*, 1998), Manuel Martín Cuenca (*Malas temporadas*, 2005), Steve McQueen (*Shame*, 2011), Alexander Payne (*Sideways*, 2004), Martin Scorsese (*Raging Bull*, 1980), Jim Sheridan (*The Boxer*, 1997), Pablo Trapero (*Carancho*, 2010) Benito Zambrano (*Solas*, 1999)... del de otros directores que no tienen esta consideración, aunque sean autores de grandes películas? La respuesta no puede ser el resultado actuarial final, porque un buen

actor con experiencia, puede dar un buen resultado en cine, sin que un director le diga nada más allá de las marcas y el tipo de plano. Entonces ¿Qué hacen estos directores que les hace especiales para los actores? La cuestión es que la dirección de actores en el cine tampoco es algo que se haya inventado hace cuatro días, hace ya más de cincuenta años cineastas como John Cassavetes (*Opening night*, 1977), que decía que “la mayoría de los actores no sabe ni hablar, ni escuchar” (Carney y Cassavetes 2001: 34-35), porque quería ver interpretaciones vivas, humanas y de verdad, y algo que parece tan básico para un actor, como hablar y escuchar, queda a menudo artificializado, por poses, soniquetes, anticipación etc. por eso Cassavetes solía grabar a escondidas a la gente hablando, para ayudarse a escribir diálogos más realistas, es decir, que trabajaba la interpretación de su futuro reparto desde la escritura del guion. El cine de John Cassavetes fue criticado al principio, pero consiguió influir enormemente en el cine de su época y posterior a él, por la “verdad” que transmitían sus actores, a los que permitía trabajar con mucha libertad, y es reconocido hoy día como el “padre” del cine independiente americano, cine independiente que muchos años después, sigue proporcionando grandes interpretaciones fundamentadas en guiones que desarrollan historias y personajes muy atractivos, tanto para estrellas de Hollywood, como para actores y actrices menos conocidos, largometrajes como *Frozen river* (Courtney Hunt, 2008) *Half Nelson* (Ryan Fleck, 2006), *Blue Valentine* (Derek Cianfrance, 2010) *The visitor* (Tom McCarthy, 2007) *The kids are all right* (Lisa Cholodenko, 2010) *Winter’s bone* (Debra Granick, 2010)... por citar lo más reciente. Se trata generalmente, de directores/as que llevan a la pantalla proyectos personales, de los que en la mayoría de las ocasiones también firman los guiones y que, sobre todo, se caracterizan por otorgar todo el peso de la película a la historia, a través del trabajo de unos actores que ofrecen unas interpretaciones vivas y veraces alejadas de cualquier artificio. De hecho, hay directores que le dan una gran importancia a este tema y por eso deciden formarse en interpretación y dirección de actores, directores como Sydney Pollack (*Tootsie*, 1982) y Sidney Lumet (*Q & A*, 1990), que se formaron con Sanford Meisner; Benito Zambrano (*Solas*, 1999) que estudió arte dramático en el CAT o Mariano Barroso (*Los lobos de Washington*, 1999) que se formó en la dirección de actores con Layton y su colega Manuel Martín Cuenca (*Malas Temporadas*, 2005) que además de hacer películas, da clases de cine y de interpretación en el cine; o Mike Leigh que estudió en la prestigiosa RADA, si bien hay que decir que reniega de su formación “castradora de la creatividad”.

Y volvemos a la pregunta inicial, si sabemos que hay directores, que con su labor consiguen mejorar, equilibrar, matizar y redondear el resultado de los actores en sus películas, consiguiendo con ello mejorar el resultado global del film, ¿Por qué hay directores que “no

dirigen” a los actores? Y sobre todo ¿Por qué en muchas facultades o escuelas donde se enseña cine, no se le da demasiada relevancia, ni teórica, ni practica a esta materia?...

Que el director de una película, cortometraje, tv movie etc. no cuide la dirección de actores conlleva una serie de consecuencias bastante obvias. La principal consecuencia es que el resultado seguramente va a ser peor del que podía haber sido. Los directores que no tienen una técnica (propia o adquirida) de dirección de actores, a veces ni siquiera saben cómo comunicarse con estos, manejan códigos distintos y cuando planifican el rodaje de las diferentes escenas, no suelen tener en cuenta las necesidades de los actores para desarrollar su trabajo, analizan el guion desde puntos de vista diferentes, que incluso pueden llegar a ser antagónicos. En cambio, cuando un director trabaja la dirección de actores, la dirección empieza desde el guion, sea un guion del propio director o no, y a la hora de tomar decisiones tendrá en cuenta el trabajo de los actores, y en el casting elegirá mejor. Un director de actores, define que tipo de interpretación quiere para su película, sabe lo que busca y dirige a todo el equipo en una misma dirección. Y al final tiene más posibilidades de conseguir un resultado coherente.

El director es el que tiene que tener todas las respuestas, es el que tiene que saber hacia dónde navega el barco. Y si tiene en cuenta la dirección de actores, una de las cosas que definirá muy bien es el trabajo actoral que quiere, y lo buscará desde el casting. En el rodaje planificará, las tomas, los planos, de manera que el resultado cinematográfico que busca y el resultado interpretativo que busca, puedan desarrollarse en armonía de la mejor manera posible, sin que uno haga que el otro se resienta, y además, -siempre hablando en un mundo ideal, con tiempo y presupuesto, por supuesto-, guiará y dará cierta libertad a los actores para que propongan y creen en la línea que todos en conjunto han trabajado, en lecturas, análisis, investigación, ensayos y rodaje. De esta forma, hay más posibilidades de que un buen actor pueda desarrollar su trabajo de manera satisfactoria, lo cual sin duda repercute directamente en el resultado global del film.

3.- UNIDAD DIDACTICA DE DIRECCIÓN DE ACTORES ANTE LA CÁMARA: BREVE INTRODUCCIÓN DEL TFM

Voy a intentar justificar la necesidad de la utilización de la Dirección de Actores, por parte de los directores de cine, y como consecuencia, la necesidad de la inclusión de esta materia en su formación. La conclusión de mi investigación se plasmará en la confección de

una Unidad Didáctica y la justificación de la misma. Primero haré un pequeño recorrido por las Teorías del Aprendizaje más importantes, que nos sirva para elaborar la Unidad Didáctica, a continuación, expondré un repaso de los Sistemas de Interpretación más relevantes que desde principios del siglo XX han influido radicalmente en el trabajo de actores y directores, tanto de teatro como de cine. Una vez estudiados los sistemas, procederé a su trasvase al cine (audiovisual) propiamente dicho, analizando su influencia y sus características específicas, para intentar concluir con una definición o descripción de cómo son en la actualidad las características mínimas que ha de tener una interpretación en el cine, que sirvan de referencia a actores y directores más allá de géneros o estilos, independientemente de la técnica que utilicen. Por último, intentaré comparar estas conclusiones con la situación actual del trabajo de actores y directores en Euskadi, siempre desde un punto de vista positivo y con fines constructivos, ya que, al fin y al cabo, yo pertenezco a esa realidad.

I.- TEORIAS DEL APRENDIZAJE

1.- INTRODUCCION

Las teorías del aprendizaje le ofrecen al diseñador de instrucción estrategias y técnicas validadas para facilitar aprendizajes, además de la fundamentación para seleccionarlas inteligentemente. Trataré de exponer a continuación un resumen introductorio de las teorías más importantes (conductismo, aprendizaje social, cognitivismo, constructivismo, aprendizaje por problemas...), las cuales proveen la fundamentación estructural para llevar a cabo el diseño de instrucción. Cada perspectiva del aprendizaje se aborda en términos de su interpretación específica del proceso de aprendizaje y de las implicaciones resultantes para los diseñadores de instrucción y los profesionales del área educativa.

Las teorías del aprendizaje ofrecen las bases para la selección de una estrategia inteligente y razonada que haga corresponder las demandas de la tarea con una estrategia de instrucción que ayude al estudiante. Las soluciones efectivas a los problemas prácticos de instrucción a menudo están restringidas por tiempo y recursos limitados. *“Es importante que esas estrategias seleccionadas y aplicadas tengan la más alta probabilidad de éxito”*. (Ertmer y otros 1993: 51)

El aprendizaje es un proceso complejo que ha generado numerosas interpretaciones y teorías de cómo se produce realmente. ¿Qué teoría debería recibir la atención del diseñador de instrucción? ¿Es mejor seleccionar una teoría o extraer ideas de diversas teorías (como haremos con los sistemas de interpretación, por ejemplo)? El grado de procesamiento cognitivo requerido del estudiante por la tarea específica se constituye en un factor crítico, a la hora de seleccionar la teoría cuyas estrategias ofrecen el camino óptimo para lograr los resultados deseados. Pero como señaló Snelbecker, *“los individuos que se enfrentan a problemas prácticos de aprendizaje no pueden “darse el lujo” de restringirse a una sola posición teórica. Ellos deben examinar cada una de las teorías de la ciencia básica desarrolladas por psicólogos al estudiar el aprendizaje y seleccionar aquellos principios y concepciones que puedan tener mayor valor para una situación educativa particular”*. Una comprensión básica de las teorías del aprendizaje, puede servir de base inicial de conocimiento a los diseñadores de instrucción y a los profesionales de la educación, para tomar decisiones importantes vinculadas a los objetivos y las estrategias de instrucción, porque como dice Bruner *“Usted no tiene que enfrentar toda la naturaleza para saber sobre la naturaleza”*. La diferencia fundamental entre las teorías, tiene que ver más con la interpretación

que con la definición. Estas diferencias se manifiestan alrededor de un cierto número de aspectos clave que son los que marcan las prescripciones instruccionales que emanan desde cada teoría.

En opinión de Tolman (1949), las teorías del aprendizaje que se distinguen entre sí, *“pueden ser correctas, cada una de ellas para algún tipo particular de aprendizaje”* (Swenson, 1980: 144) y en el mismo libro, el propio autor, el profesor L. C. Swenson asegura que las diversas interpretaciones que se derivan de distintas teorías *“pueden decirnos más acerca del punto de vista de un teórico que acerca del fenómeno total de cómo aprendemos”* (219). Considero interesante resumir brevemente las conclusiones a las que llega Swenson sobre las teorías del aprendizaje antes de pasar a describir cada una de las teorías más relevantes. Hoy en día se da una mayor integración de la biología y la psicología del aprendizaje en el estudio de los mecanismos cerebrales y las teorías del proceso de evolución selectiva. Swenson dice, que aunque sigue habiendo mucha incertidumbre, todas las investigaciones y teorías han incrementado nuestros conocimientos sobre la conducta. Concluye que la mayor parte del aprendizaje en organismos superiores supone alguna especie de **Unidades de Significado** o cognitivas, y que aquellos tipos de aprendizaje menos influidos por las variables cognitivas pueden involucrar a factores más innatos. Swenson dice que *“las teorías del aprendizaje por condicionamiento fracasaron pero desarrollaron aplicaciones válidas hoy en día”* y nos deja una conclusión para el futuro en la que sugiere que a medida que nos acerquemos a una comprensión más completa de los procesos, tanto conductuales como neurológicos, que subyacen en los distintos tipos de aprendizaje, cuando se conozca la medida en que las variables cognitivas intervienen en las distintas formas de aprendizaje, *“podremos disponer de una teoría del aprendizaje global (muy compleja) y a partir de esa teoría, predecir todos los fenómenos del aprendizaje”* (Swenson, 1980).

2.- CONDUCTISMO

El conductismo iguala aprendizaje, a los cambios en la conducta observable, de hecho, ahí radica una de las razones de su éxito, ya que la conducta es más fácilmente mensurable que los procesos internos que analizan las teorías mentalistas o cognitivas. Para el conductismo el aprendizaje se logra cuando se da una respuesta apropiada a un estímulo ambiental específico. Los elementos clave son el estímulo, la respuesta y la asociación entre ambos. La preocupación primaria es como la asociación entre el estímulo y la respuesta se hace, se refuerza y se mantiene, se convierte en hábito, el aprendizaje es siempre continuo. Esta teoría

no intenta determinar cuáles son los procesos mentales que el estudiante necesita utilizar, se caracteriza al estudiante como reactivo a las condiciones del ambiente y no se le concede una posición activa en el descubrimiento como sucede en otras teorías. El conductismo es el aprendizaje por contigüidad, el término conductista lo introduce John Watson con su “Manifiesto Conductista”, aseguraba que cogiendo a cualquier niño podía condicionarlo para ser lo que quisiera, médico, ladrón... El conductismo más puro no tiene en cuenta la influencia genética en el desarrollo de la personalidad y el aprendizaje, solo la influencia ambiental. John Watson abandonó la investigación universitaria para dedicarse a la publicidad, aplicando con éxito sus teorías sobre la modificación de la conducta en este campo. Podemos decir que los máximos exponentes de las teorías del aprendizaje conductista son el ruso Pavlov y el estadounidense Skinner, y su objetivo principal era predecir y controlar la conducta, determinando que fuerzas ambientales controlan la misma. Para ello Skinner no considera necesario especular sobre impulsos o motivaciones internas, sus teorías recibieron un apoyo mayoritario entre los teóricos del aprendizaje en Estados Unidos pero no en cambio entre los psicólogos. Los conductistas investigan la provocación, como la capacidad de una señal de producir una respuesta en un organismo. Se distingue entre el conexionismo de la contigüidad y el conexionismo del refuerzo. Para el condicionamiento clásico Pavloviano, las señales suscitan respuestas, pero en el condicionamiento operante de Skinner, no hay necesidad de motivaciones incentivas para controlar la conducta, él utiliza el refuerzo.

Los conductistas evalúan a los estudiantes para determinar en qué punto comenzar la instrucción y los refuerzos necesarios para cada estudiante, pero el factor más crítico, es el ordenamiento del estímulo y sus consecuencias dentro del medio ambiente. El uso de la práctica periódica o la revisión, sirve para mantener al estudiante listo para responder, por lo que la memoria, tal como se define comúnmente, no es tomada en cuenta por los conductistas. El olvido se atribuye a la “falta de uso”, y tampoco se tienen en cuenta los procesos internos. Skinner dice que las conductas humanas, salvo raras excepciones, están determinadas por circunstancias ambientales (determinismo), pero llega a esta conclusión generalizando a la conducta humana datos obtenidos en animales, en condiciones controladas de laboratorio. Pavlov aseguraba que la mayor parte de la conducta consiste en reflejos, y depende de mecanismos cerebrales más que de voluntad libre (el perro salivaba con la campana), pero acabó reconociendo que los humanos son más complejos que las conclusiones obtenidas de sus estudios con perros: lenguaje, pensamiento etc.

En las teorías conductistas, la transferencia es un resultado de la generalización. La transferencia se refiere a la aplicación del conocimiento aprendido en nuevas formas o nuevas

situaciones, así como también a como el aprendizaje previo afecta al nuevo aprendizaje. Las situaciones que presentan características similares o idénticas permiten que las conductas se transfieran a través de elementos comunes. Por ejemplo, el estudiante que ha aprendido a clasificar cierto tipo de árboles, demuestra transferencia cuando puede clasificar otro tipo de árboles usando el mismo proceso. El actor que ha aprendido una técnica de interpretación utilizando para ello el guion de una determinada obra de teatro, demostrará transferencia cuando sea capaz de aplicar esa técnica para interpretar otra obra distinta, sin necesidad de que se dé un proceso de reflexión. El problema surge cuando la situación, las circunstancias varían: pasar del teatro al cine, un director que dirige diferente o no dirige, un guion al que el actor ha de poner los diálogos o directamente cuando el actor tiene que enfrentarse a la creación saliéndose de su rol de intérprete, o cuando pasa de ser alumno a ser profesor e intenta planificar y transmitir sus conocimientos etc.

Los conductistas utilizan la asociación estímulo-respuesta, incluyendo la utilización de pistas, práctica y **refuerzo**. Han probado su efectividad en la facilitación del aprendizaje que tiene que ver con discriminaciones (recuerdo de hechos), generalizaciones (definiendo e ilustrando conceptos), asociaciones (aplicando explicaciones) y encadenamiento (desempeño automático de un procedimiento especificado). Sin embargo, como ya hemos dicho, generalmente se acepta incluso por defensores de estas teorías, que los principios conductuales no pueden explicar adecuadamente la adquisición de habilidades de alto nivel o de aquellas que requieren mayor profundidad de procesamiento (como por ejemplo: desarrollo del lenguaje, solución de problemas, pensamiento crítico...).

Muchas características del conductismo están incorporadas en las prácticas actuales del diseño de instrucción. Se usó como base para el diseño de los primeros materiales audiovisuales y dio lugar a muchas estrategias relacionadas con la enseñanza, como las máquinas de enseñanza de Skinner.

Entre los supuestos o principios específicos directamente pertinentes al diseño de instrucción se incluyen:

-Énfasis en producir resultados mensurables: Objetivos de conducta, análisis de tareas, evaluación basada en criterios.

-Evaluación previa de los estudiantes para determinar dónde debe comenzar la instrucción: Análisis del estudiante.

-Énfasis en el dominio de los primeros pasos antes de progresar a niveles más complejos de desempeño: **Aprendizaje para el dominio**.

-Uso de refuerzos para impactar al desempeño: premios, retroalimentación informativa.

-Uso de “pistas” o “indicios”, **modelaje** y práctica para asegurar una fuerte asociación estímulo-respuesta: Secuencia de la práctica desde lo simple a lo complejo, uso de provocadores.

Para Skinner se aprende principalmente por medio del **condicionamiento operante**, y el “cómo” del aprendizaje operante, es aprendizaje por medio de **refuerzo**: Respuesta emitida espontáneamente y seguida de un refuerzo para que haya condicionamiento. El refuerzo es definido desde el punto de vista operativo, como cualquier suceso que aumente la posibilidad de que se repita la respuesta emitida justo antes de ese suceso que la refuerza, para conseguir así establecer relaciones estímulo-respuesta.

La meta de la instrucción para los conductistas, es **lograr del estudiante la respuesta deseada cuando se le presenta un estímulo** (puede decirse que esto es lo que buscan las técnicas de interpretación como veremos más adelante). Para obtener esto, el estudiante debe saber cómo ejecutar la respuesta apropiada, así como también las condiciones bajo las cuales tal respuesta debe darse. Por consiguiente, la instrucción se estructura alrededor de la presentación del estímulo y de la provisión de oportunidades para que el estudiante practique la respuesta apropiada. Se emplean pistas y refuerzos. La labor del educador/diseñador es determinar que pistas pueden conducir a la respuesta adecuada, organizar las situaciones de práctica y las condiciones ambientales de tal forma que los estudiantes puedan dar la respuesta adecuada. El aprendizaje se demuestra cuando el estudiante llega al resultado acorde con los estándares, y lo hace sin usar modelos o ejemplos previos.

Las teorías de aprendizaje conductista han influido en la promoción de un **aprendizaje ocupacional** o aprendizaje para el dominio (dominio de las técnicas de interpretación, por ejemplo), en lugar de una educación general. Thorndike (1913) por ejemplo creía en la transferencia directa (conexionismo) y promovió el entrenamiento de destrezas específicas susceptibles de recibir ocupación, diseñando un método de enseñanza ocupacional que buscaba que lo que se enseñase fuese lo más idéntico posible a lo que los estudiantes harían después en el trabajo. Da la sensación de que en muchas escuelas de arte dramático se trabaja con este objetivo, consiguiendo a menudo que el alumno domine la técnica, pero no la comprenda y se sienta perdido cuando se le saca de los parámetros específicos en los que ha

entrenado dicha técnica en la escuela, por ejemplo, como ya he señalado, al trabajar en el cine y no ser dirigido como le dirigía su profesor de interpretación en la escuela. No se fomenta ni la comprensión, ni la reflexión, ni la investigación, por consiguiente, podríamos decir que *“hay escuelas superiores de arte dramático que funcionan como escuelas formación profesional”* como concluye María Luisa Martínez Díaz en su tesis doctoral (2011).

3.- COGNITIVISMO

La adquisición del conocimiento se describe como una actividad mental que implica una codificación interna y una estructuración por parte del estudiante. El estudiante es visto como un participante muy activo del proceso de aprendizaje. Las teorías cognitivas enfatizan la adquisición de conocimiento y estructuras mentales internas, y se ocupan de cómo la información es recibida, organizada, almacenada y localizada. El “qué” del aprendizaje son ideas o cogniciones. Al igual que en el conductismo, se utiliza la instrucción y la práctica con correcciones, pero la diferencia estriba en que lo que se busca no es tanto la respuesta “apropiada”, sino el cambiar al estudiante animándolo a que utilice las estrategias instruccionales apropiadas. Porque el enfoque cognitivo se concentra en las actividades mentales del estudiante que conducen a la respuesta. Es decir, que resalta como rasgo esencial de la conducta, el cambio discontinuo que se produce por efecto del **proceso interno activo** llamado intuición o comprensión (insight). En definitiva, se trata de un aprendizaje no conexionista.

La memoria posee un papel preponderante para este enfoque. El aprendizaje resulta cuando la información es almacenada en la memoria de manera significativa y organizada, de manera que la nueva información pueda ser relacionada con el conocimiento previo. Cuando el estudiante entiende cómo aplicar el conocimiento en diferentes contextos entonces ha ocurrido la transferencia (por ejemplo, transferir con éxito la aplicación de las técnicas aprendidas para la interpretación escénica, a la interpretación ante la cámara, para lo cual se antoja necesario que dicha técnica sea comprendida). En la memoria no solo debe almacenarse el conocimiento, sino también los usos de ese conocimiento. El estudiante debe convencerse de que el conocimiento es útil en una situación dada para activar esas respuestas.

Se considera que las teorías cognitivas son más apropiadas para explicar las formas complejas del aprendizaje (razonamiento, solución de problemas, procesamiento de información) que las conductistas. Se trata del aprendizaje de ideas, expectativas u otras entidades mentales complejas, y no de vínculos estímulo-respuesta o de hábitos mecánicos. Aunque ambas utilizan la

simplificación y la estandarización, que eliminan la información “no pertinente” para allanar el camino, los conductistas enfatizaran en el diseño del ambiente para optimar la transferencia, y los cognitivistas en las estrategias eficientes de procesamiento.

Los cognitivistas examinan al estudiante, pero no para determinar por dónde empezar, sino para determinar su predisposición al aprendizaje. Entre los supuestos o principios específicos directamente pertinentes al diseño de instrucción se incluyen:

-Énfasis en la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje (autocontrol, entrenamiento metacognitivo, por ejemplo, técnicas de auto-planificación, monitoreo, revisión).

-Uso de análisis jerárquico para identificar relaciones de prerrequisito (procedimientos de análisis de tareas cognitivas).

-Énfasis en la estructuración, organización y secuencia de la información para facilitar su óptimo procesamiento (uso de estrategias cognitivas como la esquematización, síntesis...).

-creación de ambientes de aprendizaje que permitan y estimulen a los estudiantes a hacer conexiones con material previamente aprendido (uso de ejemplos, analogías...)

Para ser efectiva, la instrucción debe basarse en las estructuras mentales existentes en el estudiante, para que este sea capaz de conectar la información nueva con el conocimiento existente de una forma significativa. Esto hace que las tareas principales del educador/diseñador incluyan: Comprender que los individuos traen experiencias de aprendizaje variadas. Determinar la manera más eficiente de organizar y estructurar la nueva información con los conocimientos, habilidades y experiencias previamente adquiridas por el estudiante. Y organizar práctica con retroalimentación de tal forma que la nueva información sea efectiva y eficientemente asimilada dentro de la estructura cognitiva del estudiante. Y no solo da valor a las experiencias previas del estudiante, al que obviamente no considera una “vasija vacía” que el maestro ha de llenar de conocimiento, sino que, además, también se le da valor a las experiencias subjetivas de cada estudiante a la hora de aprender. Una característica de los animales superiores es la capacidad de tomar decisiones individualizadas, los seres humanos pensamos y somos individualistas, esto dificulta enormemente predecir la conducta de un individuo a partir de la observación de estímulos y respuestas, esto último fue también reconocido por el propio Pavlov como ya se ha dicho. Con respecto a la comparación con el aprendizaje conexionista de ensayo-error, parece demostrado hoy en día que las personas inteligentes “se desperdician” con el conductismo, porque individuos con un coeficiente de inteligencia del 130% obtienen el mismo número de

errores que los individuos que tienen un 80% de C.I. Como dice Saltz, para los maduros e inteligentes, la formación del **concepto** es mejor en términos discontinuos de **Ensayo-Hipótesis**. Saltz dice que la inteligencia elevada tiene relación “*con la capacidad de aprender en situaciones no programadas*” (Swenson, 1980: 361).

4.- CONDUCTISMO INTENCIONISTA

Aunque la principal división de las teorías del aprendizaje en dos grandes grupos, es Conductismo vs Cognitivismo, vamos a desarrollar brevemente el llamado **Conductismo Intencionista** por su enorme relación con algunas de las principales técnicas de interpretación. Parece que está demostrado que en las decisiones de cada individuo tienen una importancia capital las **expectativas** previas que se forma dicho individuo, y la reacción posterior de éste, depende directamente del cumplimiento o no de estas expectativas. Esta teoría sobre las expectativas fundamenta la teoría del Conductismo Intencionista, cuyo máximo exponente es Edward G. Tolman (1886-1959) y como ya hemos dicho, se sitúa a caballo entre el conductismo y el cognitivismo, ya que estudia el aprendizaje a través la relación entre estímulos ambientales y cogniciones internas o expectativas.

El aprendizaje para Tolman consiste en construir **mapas cognitivos** en lugar de establecer vínculos estímulo-refuerzo. En sus experimentos la prueba del aprendizaje discontinuo o alcanzado por comprensión, era que las ratas elaboraban “hipótesis” en base a sus **expectativas**, y cuando no funcionaban, las abandonaban y cambiaban de **estrategia**. El refuerzo ejerce una labor de confirmación de la estrategia o extinción de la misma cuando no lo hay. Como veremos más adelante al analizar los sistemas de interpretación, esta teoría y sus experimentos son enormemente parecidos al esquema del conflicto protagonista-antagonista en el que se fundamentan la mayoría de las películas. A un mono se le ofrecen dos tazas, en una hay un plátano y en la otra no hay nada, y cuando el mono ha aprendido a identificarlas, Tolman sustituye el plátano por una lechuga que no le gusta. El mono (el protagonista) tiene un deseo, un objetivo concreto, importante e insustituible y se crea la expectativa de lograrlo, al no cumplirse, reacciona, con sorpresa, enfado y frustración (ver en el punto III. 3.6.2. en el apartado sobre la continuidad emocional: “el truco del teléfono”), después se adapta (ver el concepto de la adaptación en Stanislavski), cambia su estrategia y continúa persiguiendo su objetivo. A mayor expectativa, mayor frustración y mayor posibilidad de una respuesta más impulsiva y menos racional.

Como hemos dicho Tolman se sitúa a medio camino, por lo que, en desacuerdo con la equipotencialidad de Skinner, sostiene que las diferencias innatas pueden influir en el aprendizaje. Subraya el aspecto de la naturaleza más que la mayoría de los conductistas, pero acentúa el aspecto de la crianza más que los teóricos Guestralistas o Montessori, por ejemplo. Para Tolman la **asociación** es la base del aprendizaje, lo que se aprende son signos (estímulos) y unidades cognitivas de carácter amplio o molar (expectativas, significados).

5.- APRENDIZAJE SOCIAL DE BANDURA

Albert Bandura psicólogo de la Universidad de Stanford, en base a un extenso trabajo experimental, ha construido una influyente teoría del aprendizaje orientada hacia los aspectos sociales del comportamiento, creando una síntesis original utilizando conceptos del conductismo y del cognitivismo. Según Bandura el hombre solo cuenta de forma innata con un cierto número de reflejos elementales. El resto de su conducta ha de ser aprendida. El hombre establece sus propios objetivos y actúa sobre el entorno, más o menos efectivamente, para lograrlos. Para Bandura el hombre es **socialmente libre**, esto es que su libertad no es absoluta, sino que choca con la de los demás. La libertad se mide por el número de opciones disponibles y el derecho a ejercerlas, y en su relación con el entorno está la raíz de las opciones que genera y considera en sus decisiones.

El aprendizaje, consiste en el proceso de representaciones internas de comportamiento, construidas en base a la información previamente seleccionada acerca del comportamiento propio, del comportamiento ajeno y de las consecuencias favorables o desfavorables de ambos. Mediante el aprendizaje, el individuo va cambiando su comportamiento de acuerdo con sus expectativas en el sentido de obtener éxito (refuerzo), abandonando las respuestas que no producen efecto o producen efectos desfavorables. Para Bandura el hombre está influenciado en cierto modo por el entorno; a su vez él mismo influencia a su propio entorno y elabora una serie de procesos mentales acerca de sí mismo y de lo que le rodea. Solo desde una perspectiva que incluya estos ingredientes puede explicarse el comportamiento humano. Es decir, que para Bandura el aprendizaje se da de forma conductista, pero con unos mecanismos cognitivos.

La formación de los insights depende de las experiencias previas del hombre almacenadas en su memoria, y de las nuevas interpretaciones que en base a ellas el mismo hace

de las nuevas informaciones que aporta el entorno. Ello implica que dos personas procedentes de entornos culturales diferentes, y sometidas a iguales experiencias de aprendizaje, no modifican su conducta de igual forma, ya que en función de sus insights previos, han seleccionado diferente información como relevante y en base a ella han remodelado sus insights, que son guías de comportamiento memorizables (de ahí que sea tan importante a la hora de interpretar un personaje tener en cuenta su entorno social). Las creencias de las personas juegan un papel fundamental en su comportamiento.

Para los constructivistas, un uso apropiado y efectivo ocurre cuando se enfrenta al estudiante con el uso real de las herramientas en una situación real. Pero Bandura dice que en la interacción entre el hombre y el entorno, las personas aprenden a predecir lo que ocurrirá en el entorno y a anticipar las consecuencias de sus comportamientos en tales circunstancias. Porque una peculiaridad del ser humano es la capacidad para resolver problemas a nivel simbólico evitando así el lento proceso de aprender de la experiencia directa. No son las consecuencias de las acciones las que actúan como refuerzo y gobiernan la conducta, sino los **insights** que, en base a sus consecuencias el hombre se forma y posteriormente va a utilizar en la evaluación de consecuencias futuras, es decir, en su formulación de expectativas. El hombre observa las consecuencias de sus respuestas, **selecciona la información que considera relevante** y a partir de ella confirma o modifica sus insights previos. Por lo que para que la conducta cambie es preciso que el hombre se dé cuenta de la correlación entre un comportamiento y una determinada consecuencia.

Bandura construye su teoría del aprendizaje social en base al proceso de **refuerzo**. El refuerzo proviene, al igual que en Tolman, de las expectativas que el sujeto se forma a través de su propia experiencia o de la experiencia observada en el comportamiento de otros y puede ser:

-**Refuerzo directo**: Es el que proviene de la propia actuación del sujeto que aprende. Cuando el refuerzo directo varía el sujeto tiende a variar su comportamiento, consolidándolo, modificándolo o eliminándolo.

-**Refuerzo autoadministrado**: Es el que una persona utiliza para controlar su propia conducta, premiándose o castigándose a sí misma cuando su conducta real se ajusta o no a la conducta deseada previamente fijada, que puede estar tomada de un ejemplo exterior, de un mandato etc. El refuerzo autoadministrado toma muchas veces la forma de autoevaluación.

-**Refuerzo vicario**: Es el que se obtiene por observación de una conducta efectuada por otros. Evalúa las consecuencias que cierta conducta tendría para él a partir de los resultados que observa en el comportamiento efectuado por otros. Es posible que el sujeto juzgue favorable

para sí mismo lo que para la persona observada puede ser desfavorable. Bandura admite que el individuo puede haber aprendido muchos más comportamientos de los que pueden ser observados por el experimentador, incluso comportamientos que quizá nunca tenga oportunidad de realizar en su vida. Podemos decir que esta teoría analiza una forma de aprendizaje conductista, pero que utiliza unos mecanismos de aprendizaje cognitivos, ya que se trata de un aprendizaje simbólico.

Por medio del aprendizaje vicario se explica el aprendizaje de gran cantidad de comportamientos, por eso es un concepto tan importante. Bandura distingue cuatro procesos que componen el aprendizaje vicario:

-El proceso de atención: La persona observa una experiencia ajena con el objeto de aprender y selecciona las informaciones que le parecen relevantes.

-El proceso de retención: Codifica, representa de forma simbólica la información seleccionada y la transforma en guías de comportamiento memorizables.

-El proceso de reproducción: La persona trata de reproducir de forma coordinada los elementos que constituyen la respuesta, hasta que mediante un proceso de ajustes sucesivos (prueba-refuerzo), dicha persona desarrolla la destreza necesaria para producir el comportamiento de que se trate.

-El proceso de refuerzo de lo observado: La persona pone en acción los comportamientos aprendidos mediante observación, la posibilidad de que una persona ponga en práctica una conducta aprendida de forma vicaria depende de las expectativas que se forme acerca de las consecuencias que para ella tendría la conducta.

El proceso por el cual una persona utiliza como criterio para orientar su comportamiento futuro, la idea que se ha formado tras observar el comportamiento de otra persona y sus consecuencias, se denomina **modelización**. La modelización tiene una función importante en el aprendizaje de una persona porque amplía la cantidad de comportamientos que puede aprender en comparación con la limitación del aprendizaje solo por experiencia directa. La modelización puede ser de varios tipos:

-Modelización directa: Se reproduce la conducta del modelo tal y como ha sido observada.

-Modelización sintetizada: Diferentes aspectos de diferentes modelos son ensamblados para dar lugar a nuevas formas de conducta.

-Modelización abstracta: El observador extrae unas normas básicas de las conductas de sus modelos y las aplica en la generación de una conducta original en otro contexto diferente.

6.- TEORIA GUESTALISTA DEL APRENDIZAJE

Teoría impulsada principalmente por el llamado “Grupo de Berlín” formado por Wertheimer, Köhler, Koffka y Lewin, que defiende como principio fundamental que *“el todo es más que la suma de las partes”*, que la comprensión de la percepción y el aprendizaje y la memoria, solo se puede adquirir mediante el estudio de conjuntos perceptuales y no con ayuda del análisis de estímulos particulares, aseguran que *“disecar es deformar”* y utilizan como ejemplo el Fenómeno Phi (Phi), que confiere apariencia de movimiento al encender y apagar las luces, al cinematógrafo etc. para explicar cómo la totalidad de nuestra experiencia visual no siempre puede predecirse a partir del conocimiento de los estímulos particulares.

De acuerdo con los principios Gestaltistas, el modo más importante de aprendizaje para los organismos superiores es la comprensión inmediata o intuición (Insight), el aprendizaje súbito o discontinuo y no el aprendizaje gradual, continuo de ensayo-error. Enfocan el aprendizaje desde el punto de vista del procesamiento de la información, y la percepción de cada individuo es subjetiva y depende del proceso interno que cada uno realiza al estímulo recibido (ver Adaptación en Stanislavski y Atmosfera en Chejov). Según esta teoría para recordar algo fácilmente se debe **comprender**, debe integrarse en la **unidad cognitiva**. Está comprobado que para la **resolución de problemas** el aprendizaje tipo “comprensión” es más rápido y generalizable que la “memorización”, y además generaliza a figuras nuevas (por ejemplo, partir de las técnicas de interpretación aprendidas y comprendidas para adaptarlas a la creación de un guion).

Los teóricos Gestaltistas reconocen las diferencias individuales de capacidad y que los principios eran determinados de manera innata y universal. Con respecto al “cómo” del aprendizaje, defienden una posición similar a la de Tolman en cuanto al aprendizaje por comprensión, y la unidad de aprendizaje es un cambio en el espacio vital de la persona. Lewin da una importancia capital a este espacio vital individual para explicar factores motivacionales, tareas inconclusas etc. El contenido de lo que se aprende es molar, las percepciones, cogniciones y expectativas son unidades de gran escala, no vínculos entre estímulos y respuestas particulares. Consideran claves para el aprendizaje la intuición y la comprensión inmediata. Por último, decir que los teóricos Gestaltistas consideran que para entender la conducta humana, hay que estudiar a los humanos. El problema es que las teorías Gestaltistas tienen dificultad para predeterminar y fijar leyes generales, estudian caso por caso, por lo que tuvo más influencia en terrenos donde no se hace especial hincapié en la teorización, y tiene gran aplicación como ya hemos dicho en la resolución de problemas mediante comprensión (descubrimiento) vs memorización, se le da gran

importancia al pensamiento productivo, analizar (ver) la situación completa, en lugar de analizar separadamente por partes y memorizar formulas, **aprendizaje por descubrimiento**. Al hilo de esto, Jean Piaget en su teoría de la maduración cognitiva da gran importancia al equilibrio entre el organismo y el ambiente como responsable del desarrollo intelectual en todas las etapas de **maduración**, y sugiere que cada vez que un docente enseña algo impide al niño la posibilidad de descubrirlo por sí mismo. También hablan del **aprendizaje defectuoso**, haciendo referencia a los valores introyectos, valores ajenos dados por padres, profesores etc. que se aceptan y que no resultan de experiencias propias de la persona, que pueden llevar a respuestas que no se **adaptan al aquí y ahora**, es decir, al ambiente inmediato de la persona.

A pesar de sus dificultades para la concreción de una teoría general, o precisamente quizás por ese motivo, por el carácter individualizado de sus estudios, son teorías de gran influencia en la actualidad, ya que cada vez más en la educación tanto infantil como superior, se tiende (teóricamente al menos) al aprendizaje por descubrimiento, a la potenciación de la investigación por parte del alumno de su propio proceso de aprendizaje con el fin impulsar el aprendizaje a lo largo de la vida, no solo se valora el resultado sino que se valora el proceso de aprendizaje, se le da cada vez más importancia a los conocimientos y objetivos transversales, y a que el alumno vaya **construyendo conocimientos**. Esta individualización del alumno también está en las teorías de Montessori o de Freire y su **pedagogía del oprimido**, se le da mayor importancia a la persona y su objetivo final es la **emancipación** del alumno, su independencia, a través de un desarrollo total que sustituye el objetivo del dominio de la técnica por el dominio de sí mismo, ganando así en **seguridad**, seguridad que constituye un objetivo necesario para guiar al alumno hacia la independencia. Montessori por ejemplo, repudió las recompensas externas, el éxito y el desempeño eficaz es la recompensa y el niño siempre tiene éxito *“cuando se le permite avanzar a su propio ritmo (Kohlberg, 1968) respetando sus propias etapas de maduración individuales”* (Swenson, 1980: 112).

7.- CONSTRUCTIVISMO

El constructivismo es una teoría que equipara el aprendizaje con la creación de significados a partir de experiencias, la primera aproximación constructivista la hizo Bartlett con *“Good and brophy”* (1990). Coinciden con el cognitivismo en que el aprendizaje es una actividad mental. Se diferencia en que la mayoría de los psicólogos cognitivos consideran que la mente es una herramienta para el mundo real, y en cambio los constructivistas creen que la mente filtra lo

que nos llega del mundo para producir su propia y única realidad (Jonassen), dan importancia a la experiencia subjetiva de cada individuo con respecto al aprendizaje; en cambio, el conductismo y el cognitivismo son de naturaleza objetiva. Los constructivistas enfatizan en la interacción entre el racionalismo y la experiencia empírica. No existe una realidad objetiva que los estudiantes se esfuercen por conocer, porque lo que conocemos del mundo real nace de la propia interpretación de nuestras experiencias, en consecuencia, las representaciones internas están constantemente abiertas al cambio. Los humanos crean significados, no los adquieren, por lo que no podemos pretender lograr un significado correcto. Quizás la diferencia principal esté en la evaluación, en el conductismo y en el cognitivismo la evaluación se basa en alcanzar determinados objetivos, mientras que en el constructivismo la evaluación es más subjetiva.

Es esencial que el conocimiento esté incorporado en la situación en la que se usa, sugieren que las situaciones coproducen el conocimiento (junto con la cognición) a través de la actividad. Es fundamental que el aprendizaje tenga lugar en ambientes reales y que las actividades de aprendizaje seleccionadas estén vinculadas con las experiencias vividas por los estudiantes.

El énfasis es suministrar al estudiante los medios para crear comprensiones novedosas y situacionalmente específicas mediante el “ensamblaje” de conocimientos previos provenientes de diversas fuentes que se adecuen al problema que se esté enfrentando. Destacan el **uso flexible de conocimientos previos** más que el recuerdo de esquemas pre-elaborados. La memoria no es un proceso independiente del contexto. Según Bednar, para ser exitoso, significativo y duradero, el aprendizaje necesita tres factores cruciales: Actividad (ejercitación), concepto (conocimiento) y cultura (contexto). El interés del constructivismo se sitúa en la creación de herramientas cognitivas que reflejan la sabiduría de la cultura en la cual se utilizan, así como los deseos y experiencias de los individuos. Un uso apropiado y efectivo ocurre cuando se enfrenta al estudiante con el uso real de las herramientas en una situación real. En consecuencia, la medida última del aprendizaje se basa en qué efectiva es la estructura del conocimiento del estudiante para facilitarle el pensamiento y el desempeño en el sistema en el cual realmente se utilizan esas herramientas.

David Jonassen describe tres etapas en la adquisición del conocimiento (introductorio, avanzado y experto) y argumenta que los ambientes de aprendizaje constructivo son más efectivos en las etapas de adquisición de conocimiento avanzado. Jonassen sugiere una transición de los enfoques conductistas o cognitivos, al enfoque constructivista en la medida en que los estudiantes adquieran mayor conocimiento, lo que le

proporciona el poder conceptual requerido para enfrentar problemas complejos y poco estructurados. (Jonassen y otros, 1993: 231-247, vol. 105).

Se especifican las estrategias instruccionales que ayudarán al estudiante a explorar activamente ambientes complejos y/o temas, y lo conducirán a pensar en un área determinada como pensaría un experto de ese campo. El contenido no está pre-especificado, la información procedente de diversas fuentes es fundamental. Por ejemplo, una meta típica del constructivismo no sería enseñar hechos concretos sobre la dirección de actores a directores novatos, sino preparar a los estudiantes para utilizar los hechos tal como los utilizaría un director experimentado. Los objetivos de desempeño están más relacionados con los procesos de construcción, que con el contenido.

Entre los supuestos o principios específicos directamente pertinentes al diseño de instrucción se incluyen:

- Énfasis en la identificación del contexto en el cual las habilidades serán aprendidas y posteriormente aplicadas (Aprendizaje anclado en contextos significativos).

- Énfasis en el control por parte del estudiante y en su capacidad para manipular la información (Utilizar activamente lo que se aprende).

- Necesidad de que la información se presente en una amplia variedad de formas (Volver sobre el contenido en distintos momentos, en contextos reestructurados, para propósitos diferentes y desde diferentes perspectivas conceptuales).

- Apoyar el uso de las habilidades de solución de problemas que permitan al estudiante ir más allá de la información presentada (Desarrollo de habilidades de reconocimiento de patrones, presentación de formas alternas de presentar problemas).

- Evaluación enfocada hacia la transferencia de conocimiento y habilidades (Presentación de problemas y situaciones novedosas que difieran de las condiciones de la instrucción inicial).

El foco de la instrucción cambia de la enseñanza al aprendizaje, de la transferencia pasiva de hechos y rutinas, hacia la aplicación activa de las ideas a los problemas. Se recibe al estudiante como alguien que está activamente comprometido con el aprendizaje, pero no solo es un simple procesador de la información suministrada como en el cognitivismo, sino que elabora e interpreta la información suministrada. El significado lo crea el estudiante: Los objetivos del aprendizaje no están previamente predeterminados. El papel de la instrucción en el enfoque constructivista consiste en *“mostrar a los estudiantes como se construye el conocimiento,*

promover la colaboración con otros para descubrir las múltiples perspectivas que puedan surgir de un problema en particular y llegar a una posición auto-seleccionada con la cual puedan comprometerse, a la vez que comprenden la fundamentación de otras perspectivas con las cuales podrían no estar de acuerdo” (Cunningham, 1991).

Aunque el énfasis se sitúa en la construcción por parte del estudiante, el papel del diseñador de instrucción o del maestro sigue siendo crítico. La responsabilidad del diseñador es doble: Por un lado, instruir al estudiante sobre cómo construir significados y como conducir, evaluar y actualizar efectivamente esas construcciones, y por otro, diseñar y ajustar experiencias para el estudiante, de manera que los contextos puedan experimentarse de forma auténtica y coherente.

A medida que el estudiante adquiere experiencia se mueve hacia una fase cooperativa del aprendizaje, en la cual la discusión se convierte en un aspecto crucial. Comienzan a expandir sus horizontes y a lo largo del proceso en el que pasan de novatos a “compañeros expertos”, no solo se habrán relacionado con diferentes tipos de aprendizaje, sino que también habrán cambiado la naturaleza del proceso de aprendizaje.

8.- APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

El aprendizaje basado en problemas, es una metodología de aprendizaje (entre otras) que podría incluirse dentro de la corriente constructivista, mediante la cual los alumnos construyen su conocimiento sobre la base de problemas de la vida real. Mientras tradicionalmente, primero se expone la información y posteriormente se busca su aplicación en la resolución de un problema, en el caso del ABP primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca información necesaria y finalmente se regresa al problema. El ABP no se plantea como objetivo prioritario la adquisición de conocimientos de la especialidad, sino un desarrollo integral de un profesional en formación. Por tanto, la misión principal del ABP debe ser la de facilitar a este profesional en formación la creación de sus propias categorías intelectuales. Y para ello habrá de crear una atmósfera en la cual el aprendizaje resulte inevitable, por esto es evidente que la **motivación** juega un rol principal. Si el alumno es capaz de identificar los objetivos que se le plantean y el responsable de su aprendizaje de implicarle en esta tarea, el alumno advertirá su utilidad. El alumno identifica los objetivos, se compromete, descubre, desea conocer más y con ello, retroalimenta el proceso (Kolb). Pero el ABP pretende una formación en competencias profesionales, por lo

que entre sus objetivos se propone estimular capacidades como el liderazgo, la comunicación, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo pluridisciplinar. Porque es preciso adquirir una comprensión global del problema para poder enfocarlos adecuadamente.

En el ABP, **“el problema”** dirige todo el proceso. El problema no es más que una excusa para la construcción del conocimiento, pero es su centro aglutinador. El problema es un suceso o conjunto de sucesos preparado por docentes o especialistas en la materia, con el objeto de iniciar el proceso de aprendizaje. El problema tiene dos características esenciales: la familiaridad (el aprendiz ha observado alguna vez o posee información cotidiana sobre el elemento descrito como problema) y la contextualidad (los fenómenos se presentan dentro de un contexto fácilmente identificable). La familiaridad, el contexto y el pensamiento cotidiano, son ingredientes de la motivación, y con ellos el alumno identifica el objetivo de su aprendizaje. Esto le permite descubrir lo que sabe y lo que le falta por aprender, por lo que se propone conocer más. En este punto el aprendiz necesita conocer, quiere saber, empieza a formular **hipótesis** para “buscarle un sentido” al problema planteado relacionando informaciones nuevas con conocimientos existentes, desea resolver el problema (aunque este no sea el objetivo). El objetivo es que el alumno se plantee ¿Qué es lo que tengo que saber para comprender el problema? El docente debería ser el soporte adecuado para conducir esta energía generada en el alumno hacia un fin determinado, que no es la resolución del problema sino la **generación del conocimiento**, por lo que el proceso se retroalimenta hasta el infinito.

El trabajo tiene diferentes fases, unas que se basan en el trabajo individual, otras en el trabajo de grupo, y otras en que se pone en común y se debate con el tutor o también con otros grupos. A medida que avanza la pregunta que deberían responder sería: ¿Hemos adquirido una mejor comprensión de los procesos involucrados en el problema?

La tarea educativa en un proceso de aprendizaje por problemas es bastante compleja por lo que se necesitan equipos cuyos integrantes asumen tareas bien definidas: Diseño de los problemas, fijación de objetivos del curso, dirección de los tutoriales, coordinación de los distintos grupos tutoriales, la logística y la evaluación. En el ABP el tutor es un facilitador ya que este proceso es responsabilidad del alumno, el tutor debe ser capaz de estimular, y de generar conocimiento y técnica más allá de su propio nivel como experto.

La evaluación forma parte del mismo proceso y es compleja. La evaluación es una habilidad cognitiva de alto nivel (Bloom) y por tanto debe ser aprendida y desarrollada también por el estudiante, que debería tener la oportunidad de reflexionar sobre su propio proceso de

aprendizaje, porque así además asume un compromiso consigo mismo. Existen dos maneras de realizar esta reflexión, por un lado, la **autoevaluación**, para ello los alumnos tienen que tener claro cuáles son los fines del aprendizaje, que habilidades se pretende desarrollar y con qué medios. La autoevaluación se divide en las siguientes categorías: competencias, conocimientos, información y objetivos.

La segunda manera es la evaluación entre iguales o recíproca, se trata de un proceso en el que grupos de individuos evalúan a sus compañeros. En este caso la evaluación tiene una perspectiva social y las habilidades y competencias que se evalúan hacen referencia al trabajo colectivo, las relaciones interpersonales, los procesos de adquisición de conocimientos, todo desde el punto de vista de los compañeros del evaluado.

Y se completan estas evaluaciones con la heteroevaluación del tutor. Que se compone de dos partes, por un lado, un informe del alumno siguiendo la plantilla que usan los alumnos en su autoevaluación. Y por otro, a través de dos pruebas generales, realizadas a lo largo del curso, comunes para todos los alumnos, y que evalúa en qué medida el estudiante es capaz de analizar problemas y contribuir a su solución aplicando las herramientas relevantes.

Por último, otro importante instrumento de evaluación: La carpeta o portafolios. En el portafolios el alumno deberá incluir evidencias obligatorias y voluntarias, entre la obligatorias están, los mapas conceptuales, que representan su desarrollo cognitivo a través de la creación de reacciones lógicas entre conceptos y su representación gráfica. El dietario de aprendizaje, en el que se pretende evidenciar la reflexión del alumno sobre el proceso de aprendizaje, y las evaluaciones. El alumno decide que evidencias son relevantes para incluirlas entre las voluntarias. El objetivo del portafolio es lograr el dialogo y la cooperación entre los estudiantes y el profesor, en los que los dos colaboran en la evaluación de los resultados y el futuro desarrollo del estudiante en relación a una materia. Se trata de triangular todas estas evaluaciones, no haciendo una simple suma y división, sino una adecuada composición con criterios de libertad y justicia. Y por último hacer una puesta en común con los alumnos en la que se reflexiona sobre el aprendizaje.

9.- INVESTIGACION-ACCION (I-A)

El triángulo de Lewin (1946) dibuja un esquema cíclico de **investigación-acción-formación**, como los tres elementos esenciales para el desarrollo profesional (tres elementos creo que necesarios para el desarrollo y mejora profesional a través de la investigación teórico-práctica y la reflexión, para fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, tanto para directores

como para actores), y requiere de los siguientes pasos: planificación, implementación o puesta en marcha, evaluación y de nuevo planificación. La I-A tiene un doble propósito, por un lado, ACCIÓN para cambiar la organización o institución y por otro INVESTIGACIÓN para generar conocimiento y comprensión. Lomax (1990) habla de la intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar mejora, y Elliott (1993) habla del estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de sí misma. La I-A implica al investigador y se centra en el **descubrimiento y resolución de problemas**. Integra teoría y práctica a través de la reflexión y fomenta la participación, la colaboración, el dialogo con otros profesionales y la creación de autocríticas; progresa hacia los cambios a través de ciclos. La I-A es **emancipatoria** (Zuber-Skerritt 1992), se investiga desde un enfoque simétrico, no jerárquico y los participantes en la investigación tienen una relación de iguales, son co-investigadores, por lo que es ideal tanto para las fases más avanzadas del aprendizaje, como para desarrollar el aprendizaje y la investigación a lo largo de la vida profesional (de un actor, un director de cine o un grupo de teatro, por ejemplo). La I-A se propone especialmente como herramienta para mejorar y hacer evolucionar la práctica docente. La I-A implica al investigador como foco principal de la investigación, busca la mejora a través de la intervención y lleva a generar teoría de la práctica.

Según Julia Blández Angel la I-A es *“necesariamente una actividad de grupo, se basa en la recogida de actas y en la rigurosa reflexión en grupo”*, implica un compromiso activo y la hacen personas *“acerca de su trabajo con idea de mejorarlo”* (1996). Para John Elliott el objetivo fundamental de la I-A es *“mejorar la práctica, no generar conocimientos”* (Elliott, 1993), aunque la teoría y la práctica en campos como el cine, las artes en general y más concretamente la interpretación y la dirección de actores, pueden ser dos caras de la misma moneda, ya que se teoriza sobre la práctica y se ponen en práctica las teorías, y esta es la vía de mejorar y no repetir los mismos errores, por esto, la I-A tiene que ser fiable y válida.

Propósitos de la investigación-acción:

-Mejorar/transformar la práctica social y/o educativa a la vez que procurar una mejor comprensión (reflexión) de la misma.

-Articular de forma permanente el proceso investigación-acción-formación.

-Acercarse a la realidad, vinculando el cambio y el conocimiento.

-Hacer preguntas de la investigación al profesorado.

La I-A requiere una acción como parte integrante del proceso de investigación. El foco reside en los valores del profesional y de la profesionalidad. Es una investigación sobre las personas, en el sentido de que los profesionales investigan sus propias acciones.

Modalidades de la investigación-acción:

-Técnica: Efectividad de la práctica educativa (Lewin 1946).

-Práctica: Protagonismo del profesorado. Transformación del pensamiento (Stenhouse 1989, Elliott 1993).

-Emancipatoria: Comprometida con la transformación social, organizativa y educativa (Carr, Kemmins).

Ciclo de la investigación-acción:

1ª Fase: Diagnóstico y plan de acción:

-Identificación del propósito o problema de investigación *“que tenga interés para nosotros, que lo podamos manejar, que pueda mejorar algo y que implique la enseñanza y el aprendizaje”* (McKernan 1999).

-Diagnóstico: Descripción, explicación y situación deseable. Revisión documental.

-Hipótesis de la acción: Formulación de la propuesta de cambio o mejora que se quiera introducir en la práctica profesional. Es un **momento decisivo**.

2ª Fase: La Acción. Disponer de un cronograma.

-Características de la Acción: No exenta de riesgo.

-Acción informada: Investigar las propias acciones ¿Por qué actuamos así?
Revisión de literatura sobre el tema (ej. Libros de interpretación, dirección y pedagogía actoral)

-Acción comprometida: Compromiso por la búsqueda de la mejora de la situación actual.

-Acción intencionada: Mejorar la práctica.

-Control de la Acción: Los datos. Se generan y recogen sistemáticamente conforme a un **PLAN**, se utilizan para apoyar las evidencias de los cambios. Proporciona auténticas descripciones de la acción.

3ª Fase: La **observación** o supervisión de la acción.

-Supervisar y documentar la I-A.

-¿Cómo recoger la información?

4ª Fase: La **reflexión** o análisis de los datos.

Cierra el ciclo y da paso al informe o replanteamiento abriendo la posibilidad de iniciar un nuevo ciclo. Nos permite indagar el significado de la realidad estudiada y alcanzar cierta abstracción o teorización.

Mientras se realiza el estudio, persiste un conjunto de **tareas básicas**:

-Recopilación: Transcribir, lectura, anotaciones...

-Reducción: Categorizar y codificar.

-Disposición y transformación: Diagramas, gráficas.

-Validación: Credibilidad, transferibilidad, dependencia, confirmabilidad.

-Interpretación y teorización.

Para Elliott el **informe de investigación** *“debe relatar la historia de su desarrollo en el tiempo”* (Elliott, J. 1993) y propone el siguiente esquema para el informe de investigación:

-Introducción.

-Planificación.

-Desarrollo.

-Reflexiones y evaluación.

-Conclusiones y recomendaciones.

-Pasos finales: referencias bibliográficas y anexos.

A continuación, Elliott sugiere que el informe deberá incluir referencias a cómo evolucionó la idea y cómo evolucionó la comprensión del problema, medidas que se tomaron a la luz de dicha comprensión del problema y como se hizo frente a los problemas y efectos que generaron las acciones realizadas. También deberá incluir referencias a las técnicas utilizadas para

recoger información, problemas que encontramos al utilizarlas y problemas éticos que se plantearon (se le da gran importancia al establecimiento de las técnicas adecuadas para la recogida de datos). En la misma línea Julia Blández Angel considera que el **Diario Personal** *“es un importantísimo instrumento de aprendizaje, y representa nuestra evolución y nuestro proceso de aprendizaje”* (1996). En el diario el investigador reflexiona sobre cómo está viviendo la investigación y en el analizará su propia práctica, comprenderá la realidad, teorizará sobre dicha práctica, percibirá las mejoras, aprenderá de sí mismo y tomará conciencia de la evolución y transformación que experimenta.

Para terminar me gustaría citar al profesor José Segovia Pérez para resaltar la importancia que tiene la investigación en el campo de la enseñanza, también en el campo de la enseñanza del arte dramático y dirección de actores, tanto por parte del profesorado como de los alumnos, con el fin de evitar el desfase entre la escuela y el medio: *“concebir la enseñanza como investigación es aceptar que la escuela es crítica, que no se han conseguido aún sus objetivos y que esa tarea es un proceso de ensayo y error que no tiene fin, pero que nos instala en la auto-innovación permanente”* (Segovia Pérez, 1997: 168). Y concebir uno mismo, sea actor o director, su práctica artística como investigación, es también instalarse en la auto-innovación permanente en la búsqueda de una evolución crítica hacia la consecución de nuestros propios objetivos artísticos, que a su vez evolucionan con nosotros a medida que seguimos aprendiendo a lo largo de la vida.

II.- SISTEMAS DE INTERPRETACION

1.- CONTEXTO HISTORICO

La primera película de los hermanos Lumière, reflejaba la salida de los trabajadores y trabajadoras de una fábrica, tanto la película presentada, como el resto de tomas que descartaron, tenían una clara vocación realista que el cine ha mantenido a lo largo de los años y más aún desde la aparición del cine sonoro a finales de los años veinte. Paralelamente en el teatro de finales del siglo XIX, cuando se inventó el cine, existía un profundo debate entre la interpretación formalista y la interpretación realista, que se personificaba en dos actrices que coincidieron en dos teatros del West End de Londres interpretando el mismo papel, la formalista Sara Bernhardt y la realista Eleonora Duse. George Bernard Shaw escribió un artículo comparando el trabajo de ambas, y tomando partido a favor de Duse, decía que “Duse eclipsaba a Bernhardt”, que Bernhardt “tenía un repertorio de trucos tan fácilmente catalogables como sus ideas dramáticas”, pero que en cambio comprendió porque Duse no se maquillaba, “porque en ella no había truco alguno”. Este es un pequeño resumen del artículo de Bernard Shaw que Uta Hagen transcribe íntegramente en su libro “Un reto para el actor” (2002: 81-83). Hagen dice que de Duse se decía que “no está dotada para hacer anuncios, porque no gesticula, no declama, no inventa trucos escénicos, sino que crea personajes y los vive con una sencillez nunca antes vista (...) Ha alcanzado la sencillez a través de la complejidad, a través de la penetración en todo”. Según el dramaturgo Gerhart Hauptmann: “fue la primera intérprete de ese arte psicológico que ahora está evolucionando inevitablemente”, y aunque ella no fuese consciente de su técnica, ésta podría definirse como: **El uso consciente de las respuestas inconscientes**. Ese era el tipo de intérprete, que el actor y director ruso Konstantin Stanislavski buscaba conseguir poniendo en práctica sus investigaciones, y cuya verdadera aportación, fue intentar objetivar un oficio que hasta la fecha se confiaba casi exclusivamente al instinto o talento natural de artistas como Eleonora Duse, y que se solía aprender de actores y directores veteranos, de manera práctica, empezando en el oficio “desde abajo”. Las técnicas de Stanislavski y sus posteriores desarrollos evolutivos se practican en escuelas y facultades de interpretación de medio mundo, aunque como resalta Uta Hagen “es una obra más susceptible de múltiples lecturas y malas interpretaciones que la Biblia” (Hagen, 2002: 85); lo mismo ocurre con las teorías del aprendizaje, muchas veces incluso las que ponen más énfasis en la libertad del alumno a la hora de aprender, como la teoría cognitivo-maduracional de María Montessori, son “aplicadas de forma dogmática y estricta por sus seguidores, que se niegan a innovar a pesar de que la propia Montessori proclamaba las virtudes de una actitud más abierta de los profesores” (Swenson, 1980: 111).

A continuación, procedo a repasar las principales escuelas o sistemas de interpretación que se han desarrollado a lo largo del siglo XX. Comenzaré por el sistema de Stanislavski para después desarrollar los sistemas de sus continuadores, sus detractores, los que desarrollaron sus técnicas por caminos aparentemente antagónicos y los que cogieron de aquí y de allá para crear algo novedoso. Aunque este repaso aparentemente haga hincapié en las diferencias, se hace desde una perspectiva constructiva con la pretensión hacer un uso flexible y conciliador de estos conocimientos, orientándolos al enriquecimiento de este proceso de investigación. Siendo el objetivo final, que tanto un actor como un director, puedan utilizar la técnica o las técnicas, con libertad y desde la emancipación de estas, para que sirvan de ayuda y no de lastre a sus objetivos artísticos. Para el análisis de los sistemas que me eran más desconocidos he utilizado *El arte del actor en el siglo XX* (Ruiz, 2008) como guía cronológica y referencia iniciática que me ha orientado hacia la bibliografía particular de cada creador.

2.- KONSTANTIN STANISLAVSKI (1863-1938)

Stanislavski investigó y desarrolló un sistema-técnica de dirección y formación de actores, a lo largo de su carrera como director del Teatro del Arte de Moscú (TAM), una técnica rigurosa pero abierta que fue evolucionando con los años y que responde al objetivo de Stanislavski de “buscar la verdad en el arte”. Quería dotar al actor de una técnica objetiva, concreta y rigurosa que le permitiese trabajar con verdad, creando vida en el escenario y elevando su trabajo a la categoría de arte.

Como ocurre la mayoría de las veces, su búsqueda se inició por la necesidad de cambiar el teatro existente en su época, “protestábamos contra las viejas modalidades, contra la teatralidad, contra el falso pathos, contra la declamación, (...) contra el sistema del primer actor...” (Stanislavski, 2003: 196). Querían desterrar el histrionismo y la artificialidad de la interpretación de los actores. La publicación en Rusia de “La expresión de las emociones en hombres y animales” (Londres, 1872) de Charles Darwin, en la que argumenta incluyendo fotografías de Guillaume Duchenne, que las expresiones de las emociones son universales (innatas, no aprendidas) y producto de la evolución, llevó a Stanislavski a la creencia de que las expresiones y los gestos no podían ser “actuados”, y que el actor debía de sentir emociones reales para que su actuación fuese convincente. El reputado psicólogo Paul Ekman confirmaría años más tarde que “la expresión física de las principales emociones es innata y universal, y muy difícil de ocultar o falsificar” (Henley, 2009). Stanislavski, que buscaba un mayor realismo,

comprobó que la mejor manera de llegar a él, era trabajando de dentro hacia fuera, concentrando el trabajo del actor y la dirección de actores en un análisis cada vez más profundo del mundo interior de los personajes. Para Stanislavski, la condición principal para poder considerar el oficio de actor como arte, es que el actor sea capaz de vivir verazmente el personaje y sus circunstancias. Y Stanislavski lo que propone es que el actor además de inspiración y talento natural, necesita una técnica bien elaborada. En el desarrollo de su técnica fue clave el trabajo con las obras del dramaturgo Anton Chejov, ya que como decía Stanislavski, proponen un lenguaje que se fundamenta en “lo que no se transmite con las palabras, en lo que está oculto detrás, en las pausas, en las miradas de los actores, en la **irradiación** de los sentimientos interiores”.

A continuación de manera esquemática el desarrollo de la técnica de Stanislavski, y sus diferentes fases o épocas:

2.1.- EL PROCESO CREADOR DE LA VIVENCIA

Para Stanislavski el arte del actor es, sobre todo, el arte de la vivencia, el actor debe **comprender** en cuerpo, emoción y pensamiento, el comportamiento del personaje en sus condiciones de vida, y de esta manera empezar a “sentir al unísono con él”. La técnica de la vivencia tiene como objetivo, llegar a la creación subconsciente de la naturaleza, por medio de la psicotécnica consciente del artista, es decir, una técnica consciente que ayude al actor a llegar a la vivencia que está ligada al subconsciente, para que pueda vivir verazmente el personaje encima del escenario (o delante de la cámara): El actor busca el **control consciente de la reacción inconsciente**.

Prácticamente al mismo tiempo en que Stanislavski trabajaba en sus técnicas psico-físicas, Ivan Pavlov (1849-1936) investigaba sobre el reflejo condicionado. Hemos dicho que Stanislavski buscaba el control consciente de nuestras propias reacciones inconscientes y Pavlov y Sechenov confirmaron que sus tesis eran correctas, y que suponían que toda la complejidad nuestra forma de actuar, nuestros deseos, reacciones, y sentimientos y emociones es expresada con una simple **acción física**, tan simple como la salivación de un perro al escuchar una señal acústica que él, inconscientemente, relacionaba con el momento en que le era ofrecida la comida. Esto es, como veremos más adelante, lo que trata de hacer el actor de cine cuyo trabajo consiste en “una delicada combinación de cuidadosa preparación y espontaneidad” (Caine, 1990: 93). El actor puede prepararse conscientemente para que un determinado estímulo o señal le provoque

una reacción orgánica, como en el caso de la salivación del perro, porque “el hombre es el animal que puede enviarse señales a sí mismo” (Swenson, 1980: 243). Se trata de una capacidad propia del ser humano para utilizar señales verbales emitidas por otros seres humanos o por su propio cerebro para reorientar el reflejo de orientación, y Stanislavski, con esto lo que “patentó” es una técnica en la que el actor se condiciona conscientemente a sí mismo, o mejor dicho al personaje que interpreta, para que reaccione de manera orgánica a unos estímulos determinados que él sabe que va a recibir porque lo pone en el guion (funciona igual para improvisaciones elaboradas sin guion cerrado).

El análisis de las circunstancias dadas

Lo primero es analizar profundamente las circunstancias dadas de la obra (texto teatral, guion cinematográfico...) y del personaje, para que las acciones del actor sean lógicas y coherentes de acuerdo con el planteamiento del texto, (la historia, los hechos, el lugar, la época, la clase social, las relaciones, los antecedentes, los objetivos, las razones...). Análisis que actores y director discutirán y pondrán en común. Este análisis exhaustivo de las circunstancias dadas, es clave en la generalidad de las técnicas de interpretación y de dirección de actores.

El “Si mágico” (*the “magic if”*)

Una vez analizadas y concretadas las circunstancias dadas, el actor se plantea una hipótesis (o el director se la plantea al actor) “¿Que haría yo, *Si* me encontrara en las circunstancias dadas en las que se encuentra el personaje?”. A esta pregunta el actor responde con un verbo, que le activa y le conduce a la acción, porque “en escena siempre hay que hacer algo, la acción, la actividad es el cimiento del arte dramático, del arte del actor” (Stanislavski, 2003: 54). Cada acción concreta está justificada por la información obtenida en el análisis y hace que el personaje (el actor) persiga algo **concreto** en la escena, y esta persecución le provocara una vivencia interior. Para esto es necesario que el actor crea en las circunstancias dadas como si fueran suyas, y si el análisis es correcto y profundo, y la elección de la acción es la adecuada, en el sentido de que estimule al actor, la emoción y el sentimiento surgirán sin forzar. De esta manera actuará de “un modo auténtico, es decir, con un motivo ¿Y qué le conduce a ello? Solo una palabrita: *si*” (Stanislavski, 2003: 62)

Llegamos a la conclusión de que una característica principal que necesita un actor es **imaginación**. Para creer en las circunstancias dadas de la obra, en la posibilidad real de esa vida, el actor debe usar la imaginación, con el objetivo de dar vida sobre el escenario (o ante la cámara) a lo que está escrito en el papel. Utilizando la imaginación el actor complementa el

análisis de las circunstancias dadas añadiendo coherentemente datos que no aparecen en el texto y que determinan el comportamiento del personaje. Para Stanislavski el actor no debe ser un mero enlace entre el autor y el público. El actor con su imaginación, con sus imágenes, introduce en el personaje elementos personales que hacen que su trabajo sea individual e intransferible. El actor justifica las acciones del personaje respondiendo de manera activa a: *¿Por qué?, ¿Para qué?, ¿Cómo?...* Y a través de la imaginación consigue visualizar (con todos los sentidos) una línea ininterrumpida de acciones, que si se han compuesto de manera lógica y coherente con las circunstancias dadas, sirven de estímulo para que el actor viva verazmente el personaje y sus circunstancias, sus emociones y sus acciones.

La atención en escena

Para Stanislavski el actor en escena debe olvidarse del público y concentrarse en la acción, con el objetivo de vivir verazmente su personaje. A este respecto distingue dos tipos de atención, por un lado, la **atención exterior** que tiene que ver con la **escucha**, y que es consecuencia del desarrollo de la acción que obliga al actor a fijar su atención en el resto de los elementos que conviven con él en la escena (los demás personajes y los objetos). Y por otro lado la **atención interior**, que está dirigida al proceso de la vivencia, el actor se concentra en visualizar la secuencia de acciones, que hacen que su personaje cobre vida en el escenario y avance. Por medio de esta atención externa e interna, el actor se mantiene concentrado mental, corporal y emocionalmente en la encarnación del personaje, y consigue vivir **momento a momento** la escena a través de un proceso de acción-reacción en el que alcanza lo que Stanislavski llama la **soledad en público** (también conocida como 4ª pared). (Más adelante al analizar las diferentes técnicas en relación con el cine, volveremos a citar “la soledad en público”, pero hay que resaltar que se trata de un concepto clave en la interpretación cinematográfica).

Stanislavski dice que la naturaleza del teatro se basa “en la comunicación viva e ininterrumpida de los personajes entre sí y de cada uno consigo mismo” (Stanislavski, 2003: 252), el actor tiene que estar receptivo y **adaptarse** continuamente a lo que ocurre en escena, a lo previsto y a lo imprevisto, recibir y reaccionar momento a momento, adaptando su acción a lo que recibe para continuar persiguiendo su objetivo como personaje, y de esta manera, escapar de la **mecanización** y hacer de su actuación algo permanentemente vivo.

Fuera de escena, Stanislavski propone al actor que se observe a sí mismo y también el exterior, el mundo real, y las personas, porque esta observación le permitirá

desarrollar la **memoria emocional**, que le proporcionará material a partir de momentos vividos, observados o imaginados, para crear sus personajes de manera individualizada.

Memoria emocional y memoria sensorial

Stanislavski hace hincapié en la verdad, dice que el actor cada momento que está en escena tiene que tener fe en el sentimiento vivido y en la verdad de las acciones realizadas, y para que el actor pueda convencer a su naturaleza física de que lo que está viviendo en escena es verdad, asegura que es necesario ahondar en los detalles más pequeños.

A través de la técnica de la memoria emocional el actor puede construir el personaje a partir de una vivencia de su propio pasado. Para rescatar esta vivencia y revivirla, Stanislavski utilizaba la memoria sensorial, que llevaba al actor a revivir de forma controlada a través de sus sentidos, desde el detalle más pequeño la vivencia seleccionada. Y además el actor utilizando su imaginación puede alterar esa revisión de la vivencia para adecuarla a las exigencias del papel.

Análisis práctico: Unidades y tareas

Stanislavski recomienda estudiar el papel dividiendo la obra en unidades (no tiene que ver con actos o escenas), en base a las diferentes acciones y objetivos que el personaje persigue en la obra. En cada unidad el personaje tiene un objetivo, que justifica una acción (un verbo). El actor al definir la tarea, define un proceso activo a realizar, que es más concreto y activo que concentrarse en un objetivo. Stanislavski propone que el actor defina las tareas, con lógica y coherencia respecto a las circunstancias dadas, pero buscando la creatividad desde lo cercano al propio actor, para que le resulten estimulantes; que sean sencillas y a la vez originales, y que le permitan al actor construir el personaje a partir de su persona, para que su trabajo sea “vivo y auténtico”.

Konstantin Stanislavski propone comenzar el análisis de unidades y la definición de tareas por el conjunto de la obra, e ir de la unidad más grande a la más pequeña, para analizar y decidir las tareas con coherencia. Es muy importante definir en coherencia total con las circunstancias dadas lo que Stanislavski denomina la **supertarea**, porque es el fin principal de la obra, lo que moviliza al personaje psicológica, emocional, sensorial y corporalmente a lo largo de toda la historia. Como las tareas de cada unidad menor, la supertarea lleva asociada una acción, que Stanislavski denomina **acción transversal**, que es la tendencia activa del personaje que atraviesa toda la obra y define como se comporta el personaje a lo largo de la obra para conseguir su objetivo principal. Una vez definido esto, el actor continúa definiendo

las tareas cada vez en unidades más pequeñas, de manera coherente con las unidades más grandes.

El subconsciente

Podríamos decir que este punto es el matiz a la técnica. La técnica es un proceso con una serie de elementos objetivos que el actor puede utilizar para crear, construir o preparar su personaje. Pero Stanislavski tiene claro que el actor es un creador, su trabajo es creativo y si el componente subconsciente desaparece, la interpretación deja de ser algo vivo y orgánico para convertirse en una “cadena de montaje mecanizada, planificada, formal... Y falsa”. Stanislavski crea su psicotécnica con el objetivo de que los elementos objetivos de la misma, provoquen la creación subconsciente del actor. De hecho, Stanislavski opina que la técnica llega hasta donde llega, porque al tratarse de un arte creativo, el oficio de actor solo puede enseñarse en parte, el resto depende de las características intransferibles de cada actor, talento natural, instinto, inteligencia, sensibilidad, imaginación, creatividad... O como le queramos llamar.

2.2.- EL PROCESO CREADOR DE LA ENCARNACIÓN

Es el proceso de hacer visible para el espectador la vivencia orgánica creada por el actor, ya que por muy intensa y real que esta sea, si no llega al espectador, se quedaría en una mera exploración psicológica sin proyección. Los procesos sobre la vivencia y sobre la encarnación, no son procesos aislados, sino que son la objetivación pedagógica de un todo que el actor con oficio fusiona instintivamente (y debería ser capaz de diferenciar la encarnación en el teatro, con la encarnación en el cine y otros medios audiovisuales). Como hemos dicho la vivencia sin encarnación “no se ve”, y la encarnación sin vivencia “no se siente”, es artificial, y carece de vida, el actor ha de buscar un equilibrio entre ambas, y la una debe ayudar a la otra.

Para el proceso de la encarnación, Stanislavski investigó los elementos externos que ayudaban al proceso de proyección de la vivencia interna encima del escenario, elementos que volvían visible lo invisible:

El cuerpo y la voz

Stanislavski pretendía que el actor tuviese un cuerpo entrenado físicamente, con el objetivo de que su cuerpo respondiese a cualquier exigencia física en el escenario bajo el

control del actor. Sugería un entrenamiento por medio de técnicas no teatrales como la danza, y un entrenamiento-investigación de la expresión corporal y la plasticidad de movimientos, buscando que fueran los impulsos internos los que provocasen el movimiento externo, para unir vivencia y encarnación.

A través del entrenamiento de la voz buscaba transmitir artística, bella y fielmente todos los matices del pensamiento y el sentimiento.

Stanislavski al igual que con las acciones, pedía al actor que visualizase una línea ininterrumpida de movimientos y de sonidos, que otorgasen una coherencia global a su trabajo.

La palabra

Aunque el teatro es acción, expresión activa del pensamiento, y para su transmisión al espectador se utilizan un montón de recursos diferentes, “para Stanislavski el principal y decisivo recurso para influenciar en el público de un espectáculo dramático siempre permanece en la palabra” (Knébel, 1998: 30-31). Es decir, que por muy espectacular que sea la puesta en escena, si la palabra dicha por los actores no es creíble porque suena a texto memorizado y no está viva... Echa por tierra todo el trabajo (volveré sobre esta idea al adentrarnos en la interpretación en el cine y en el debate sobre el doblaje). Como ya hemos dicho el estudio del movimiento, la voz y la palabra tienen el objetivo de transmitir la vivencia interior del personaje, pero es que además la palabra, por su fuerza y significado se puede tratar como una acción verbal destinada a la consecución del objetivo del personaje.

Konstantin Stanislavski estudió las normas del habla y el lenguaje, los compases, la entonación, la acentuación... con la idea de vincularlos al mundo emocional del actor. Y también analizó profundamente el concepto del **subtexto**. El subtexto es algo que en la comunicación cotidiana está presente de manera inconsciente, la voz y la palabra (y el cuerpo y la persona en su conjunto) ponen de manifiesto la vivencia interna y están dirigidas a conseguir objetivos concretos. El actor analiza las circunstancias dadas, y la información que obtiene, que no está escrita en el texto, todo el mundo interior del personaje (emociones, pensamientos y objetivos) es el subtexto. El actor debe visualizar el estado de ánimo, los pensamientos y los deseos del personaje, y cuando proyecta estos a través de la voz y la palabra se revela la vivencia interna del personaje. El subtexto es lo que nos hace decir las palabras del papel.

Tempo-ritmo

El análisis del tempo-ritmo del personaje y de la escena puede ser una herramienta muy eficaz tanto para el actor como para el director a la hora de dirigir actores (Tony Barr también lo destaca como herramienta en su libro *“Actuando para la cámara”*. (1997: 113-125), y advierte de los mismos peligros que Stanislavski). Según Stanislavski la relación entre el sentimiento interno y el tempo-ritmo es absoluta, si el actor tiene una vivencia y una emoción de manera orgánica, el tempo-ritmo adecuado será una consecuencia natural. Pero Stanislavski le da la vuelta y propone para cuando el sentimiento no surja de manera natural, establecer externamente el tempo-ritmo de forma consciente, deduciéndolo y justificándolo del análisis de las circunstancias dadas y el sí mágico; y sí está bien justificado servirá de herramienta para estimular la vivencia del actor. De hecho, muchas veces el tempo-ritmo general de un personaje puede ser su característica externa más evidente (por ejemplo, el personaje que interpreta Sean Penn en la película *This must be the place* de Paolo Sorrentino). Y todos conocemos personas concretas que describimos definiendo su tempo-ritmo (una persona muy nerviosa y acelerada, o alguien muy parsimonioso y lento hasta en momentos de gran tensión). El peligro radica en mecanizar esta técnica y vaciarla de emoción, y de vida. Otro peligro más complejo y de carácter creativo, sería simplificar la selección del tempo-ritmo, ya que en la vida existen un montón de circunstancias externas e internas, que lo modifican y lo matizan.

Para enriquecer aún más este concepto que puede ser de gran ayuda, Stanislavski distingue dos tipos: el **tempo-ritmo externo** (el que ven los demás) y el **tempo-ritmo interno** (el que la vivencia interna nos provoca); el externo generalmente estará directamente relacionado con el interno, pero hay circunstancias que hacen que sean contrapuestos. Michael Chejov del que hablaré más adelante lo define así: el interno es “la rapidez o lentitud de una persona con relación al cambio y a la transformación en la mente, a los sentimientos e impulsos de voluntad”. El externo se expresa en el “comportamiento externo rápido o lento de una persona” (Chejov, 2011: 254). Para ilustrar esta dualidad nos serviremos de un ejemplo: Una persona que pasa un control policial en el aeropuerto con droga en sus bolsillos (circunstancias dadas), externamente intentará aparentar tranquilidad (acción) con el objetivo de pasar la droga sin que le pillen, pero internamente estará nerviosa (vivencia, estado de ánimo); por lo que una vez analizado, podríamos decidir interpretarlo con un tempo-ritmo externo lento y relajado, y un tempo-ritmo interno acelerado, nervioso e in crescendo. Y seguramente este conflicto de tempos-ritmos justificado por las circunstancias, el objetivo y la acción del personaje, provocarán en el actor la sensación orgánica que estamos buscando.

La caracterización

La caracterización es todo lo que vemos y oímos del personaje (vestuario, cuerpo, manera de moverse, voz, incluso su forma de exteriorizar la risa o el llanto). La caracterización surge de manera espontánea y orgánica si el proceso de vivencia del personaje se ha producido correctamente. Pero como ocurre con el resto de los elementos del proceso de la encarnación, se puede trabajar externamente para que ayude a construir orgánicamente el personaje. El vestuario que es un elemento claramente externo, y que además generalmente el actor no decide, sino que la persona encargada en colaboración con el director, se lo entrega al actor, pero ayuda enormemente y casi de manera instintiva, a que el actor orgánicamente modifique su expresión corporal, forma de andar, incluso la manera de hablar. Al igual que el resto de elementos externos han de elaborarse tras un análisis exhaustivo de las circunstancias dadas, y el actor puede valerse de su imaginación, de la observación de la realidad, por ejemplo, al encarnar un personaje con un oficio determinado que le confiere unas maneras externas concretas, un militar por ejemplo (Este elemento tiene mucha relación con “el gestus social” de Brecht que trataré más adelante), de la consulta de libros, documentales, comics o incluso del trabajo de otros actores. Si el actor evita caer en el estereotipo y en el cliché, la caracterización externa original y creativa, unida a todo su trabajo interno, dará la posibilidad al actor de crear un personaje individual e intransferible.

Stanislavski opina que el mundo interior y exterior del personaje son indisolubles y las características externas del personaje han de estar internamente justificadas y vinculadas a la vivencia. Por este motivo Stanislavski invita a tratar elementos de la caracterización como circunstancias dadas, y justificarlos con el sí mágico. Un ejemplo que suelen poner los profesores de interpretación es el de Napoleón Bonaparte y su mano en el estómago. Podemos interpretar a Napoleón poniendo la mano en el estómago porque hemos observado que en la mayoría de las imágenes que existen de él, tiene la mano ahí. Esto sería una caracterización externa no justificada internamente, lo que convertiría el gesto en algo mecánico y sin vida, en un cliché. Pero si lo justificamos internamente, “Napoleón vivía una gran tensión y padecía ulcera de estómago” (circunstancias dadas), “para aliviar su dolor lo que hacía era...” (Si mágico), “... Apretarse el estómago con la mano” (acción), y esta acción concreta y bien justificada por un objetivo concreto del personaje, de intentar aliviar el dolor, hará aflorar dicho dolor (vivencia, emoción). El actor en lugar de concentrarse en interpretar la emoción (el dolor), se concentra en la acción (intentar aliviar el dolor), y la emoción aparece. Y además, esta es la manera en la que suele ocurrir en la vida real, donde no nos solemos

regodear en la emoción, sino que intentamos superarla, sobre todo cuando es algo negativo como un dolor intenso.

Un “error” muy típico de los actores es concentrarse en conseguir la emoción, esto puede provocar que el actor se bloquee o acabe forzando la emoción, “enfoca su tarea en expresar el sentimiento (en intentar tenerlo), en lugar de enfocarla en intentar transmitir un deseo o un conocimiento, es decir, en algo impulsador (...) no se interesa por la acción, o sea, por la vida, sino por sí mismo, o sea, por muy poco.” (Brecht, 2004: 285), así la escena no funcionará correctamente, porque el actor ni persigue el objetivo del personaje, ni escucha, porque está demasiado concentrado “hacia dentro”, no hace que la escena avance y el subtexto desaparece. Un ejemplo típico es el de una actriz en una escena en la que tiene que parir, la actriz tiende a concentrarse en la emoción (el dolor) y se regodea en él. Yo solo he asistido a un parto en mi vida, pero puedo asegurar que lo último que se pasaba por la cabeza de la madre era regodearse en su dolor, sino que lo que hacía era intentar aliviarlo, tenía un objetivo claro y de vital importancia para ella (que su niño naciera sano y salvo), la acción externa concreta era empujar, y esta acción le provocaba un gran dolor, por lo que su acción interna, su respuesta al sí mágico, era intentar aliviarlo por medio de la respiración, en lugar de exteriorizar y regodearse en el dolor. Un buen director de actores debería ser capaz de encaminar a la actriz del ejemplo en esta dirección, partiendo de un análisis exhaustivo, lógico y coherente de la situación dada (y de la investigación-observación). El perro de Pavlov salivaba, pero ya hemos dicho que Pavlov reconoció que el ser humano era más complejo que los animales con los que había investigado, y aunque Stanislavski partió de ahí, tenía claro que actuar no era salir a escena y llorar, de hecho, una característica de nuestro comportamiento en sociedad es la inhibición, absorción u ocultamiento de la emoción y es algo que funciona de maravilla tanto como técnica de interpretación, como a nivel de resultado, en teatro y muy especialmente en cine, y es una característica omnipresente en las obras de Anton Chejov, que como ya hemos dicho, fue la principal base dramática utilizada por Stanislavski para llevar sus investigaciones a escena.

En definitiva, como hemos dicho anteriormente, Stanislavski dice que el actor tiene que partir de sí mismo para empezar a crear el personaje, pero después por medio de la caracterización se proyecta hacia el personaje, trasciende sus propios rasgos personales y se acerca al personaje de ficción, y de esta manera no construye el personaje de Hamlet, sino que construye o crea su propio personaje de Hamlet, personal e intransferible. Stanislavski dice que no hay papel que no requiera caracterización, y es lo que convierte al actor en artista, en un creador de imágenes.

2.3.- EL MÉTODO DE LAS ACCIONES FÍSICAS

Stanislavski en su última etapa elaboró el “Método de las Acciones Físicas” para abordar el trabajo del actor sobre el personaje, recogiendo los elementos de los procesos sobre la vivencia y la encarnación, y ordenándolos cronológicamente, desde el primer acercamiento al texto, hasta la construcción final del personaje.

Stanislavski propone un **análisis activo** del texto, propone marcar unas acciones, primero simples ligadas a objetivos más superficiales e improvisar sobre ellas desde la persona del actor, desde el “sí mágico”, partiendo de la pregunta “¿Qué haría yo en la vida real SI me encontrara en esta situación?”. Y después ir poco a poco profundizando en el análisis, incorporando más elementos e improvisando sobre objetivos más importantes y complejos. De esta manera el actor va fijando una secuencia ininterrumpida de acciones físicas del personaje a lo largo de la obra por medio del sí mágico. La razón de Stanislavski para elaborar esta técnica es que la emoción es muy difícil fijarla y reproducirla todas las noches, en cambio la acción física es objetivable y mucho más fácil de fijar y reproducir. El actor en este proceso alterna la improvisación con el análisis de mesa, para ir fijando lo que funcione, de acuerdo con las circunstancias dadas y con lo percibido por cada actor en las improvisaciones. A medida que avanza el proceso el actor dividirá la obra en unidades y tareas cada vez más pequeñas, y fijara los momentos en los que se identifica con el personaje, los momentos en los que se hubiera comportado como él, o los que le provocan una emoción igual a la del personaje, lo que hará que progresivamente se identifique con el personaje y se “perciba” en el papel. Poco a poco irá introduciendo cada vez más elementos de la técnica en el análisis, enriqueciendo las improvisaciones (supertarea, acción transversal, subtexto...)

Cuando se han fijado las acciones físicas utilizando el análisis activo que hemos descrito, todas estas acciones del personaje componen de forma lógica, coherente y orgánica la **línea ininterrumpida de las acciones físicas** del personaje a lo largo de toda la obra. Y si esta secuencia de acciones se ha elaborado de manera lógica, coherente, rigurosa y concreta, paralelamente a ella se originará en su interior la línea espiritual del personaje (deseos, emociones...). En este momento, cuando la línea de acciones físicas ha quedado definida, es cuando el actor tiene que memorizar el texto, para memorizarlo de manera orgánica, e ir incorporándolo a las acciones físicas, lo que hará que el texto surja orgánicamente. A partir de aquí el trabajo continúa con el resto de elementos de la caracterización externa.

El sistema de Stanislavski se relaciona principalmente con la interpretación naturalista o realista, también conocido como realismo psicológico, aunque tanto él, en algunos de sus espectáculos, como otros creadores posteriores utilizan su técnica como base para la dirección de actores, pero crean espectáculos de estética anti-naturalista, o siguen su técnica pero modifican aspectos importantes, es típico por ejemplo, en los espectáculos de Boal y de Vajtangov la ruptura de la cuarta pared, cuando lo que más impactó a los seguidores iniciales del teatro de Stanislavski, fue “la soledad en público”. El trabajo de Stanislavski ha influido en todos los creadores y teóricos posteriores, desde seguidores fieles que han evolucionado su técnica, como los creadores de “El Método” en Estados Unidos, a seguidores que la han moldeado para adaptarla a sus necesidades artísticas como Augusto Boal; incluso los detractores (o presuntos detractores) que han creado técnicas en teoría opuestas como Meyerhold o Brecht, han resaltado su influencia.

Sentadas las bases del sistema de Stanislavski, paso a desarrollar más brevemente las técnicas o escuelas más relevantes surgidas con posterioridad a Stanislavski, destacando principalmente las diferencias o novedades que aportan, y después en el siguiente apartado intentar buscar los lazos de unión entre ellas para tratar de demostrar que no son tan diferentes, porque en definitiva todos buscan lo mismo, crear vida sobre el escenario (o delante de la cámara).

Empezaré este repaso, con los sistemas de interpretación más directamente influenciados por Stanislavski, “El Método” desarrollado en Estados Unidos por Strasberg, Adler, Meisner, Hagen, Lewis, etc. Seguidores fieles de las técnicas de Stanislavski aunque con más de una diferencia destacable entre ellos y con el propio Stanislavski. Y continuaré con la técnica de Michael Chejov que fue alumno y actor destacado de Stanislavski y creo su sistema incorporando elementos diferenciadores a la técnica de Stanislavski. La razón de continuar por este camino y dejar para después a creadores como Meyerhold contemporáneo de Stanislavski, o a Brecht, es que el sistema de Stanislavski junto con su evolución-derivación norteamericana y el sistema de Chejov, son posiblemente el conjunto de técnicas que más directamente han influido en la técnica de interpretación cinematográfica, desde la irrupción del cine sonoro hasta nuestros días, donde generalmente prima el naturalismo o realismo. Aunque como intentaremos demostrar más adelante incluso los creadores más alejados del naturalismo como Meyerhold o Brecht, han influido en la técnica del actor ante la cámara.

3.- “EL METODO”

Stanislavsky viajó con el Teatro de Arte de Moscú a Estados Unidos en los años 20, y sus obras causaron gran impacto por la sensación de intimidad, la sensación de no estar actuando para el público, que desprendían sus actores y actrices, la denominada “soledad en público”. Los actores del TAM Richard Boleslavski y Maria Ouspenskaia permanecieron en América y formaron en el American Laboratory Theatre a una serie de creadores que con el tiempo y basándose en esas enseñanzas crearían “El Método”, o como veremos a continuación, “los métodos”, con la idea de orientar la interpretación en el teatro, en esa dirección. En el año 1931 se creó el Group Theatre, bajo la dirección de Harold Clurman, Lee Strasberg y Cheryl Crawford, y aunque surgió con un espíritu eminentemente teatral y tuvo un gran impacto en este campo, entre sus actores se encontraban actores que tuvieron gran influencia en la evolución de la interpretación en el cine hacia el realismo y la **honestidad emocional**, actores como los que después fueron prestigiosos profesores de interpretación Sanford Meisner, Stella Adler y Robert Lewis, el director de cine Elia Kazan, el guionista de cine Clifford Odets y actores que empezaron a utilizar el método en sus interpretaciones en el cine cuando se trasladaron a Hollywood, actores como John Garfield o Lee J. Cobb.

En el año 1947 Elia Kazan, Cheryl Crawford y Robert Lewis, tratando de continuar con una tradición establecida en el Group Theatre, fundaron el Actors Studio en Nueva York con idea de investigar en el oficio del actor sin la presión de un resultado o un estreno. Pero llevando a escena sus creaciones y con las obras de nuevos dramaturgos como Tennessee Williams o Arthur Miller consiguieron revolucionar el campo de la interpretación y de la formación de actores, revolución que tuvo una repercusión inmediata e internacional gracias al salto de muchos de estos actores y actrices al cine de Hollywood, en adaptaciones de obras que habían sido éxitos en Broadway, pero también en películas con guiones originales. Este proceso que se inició con el Group Theatre y que estaba basado en la formación, investigación y el trabajo en grupo, “sirvió para introducir en el teatro norteamericano una visión de la realidad y de la verdad en la actuación y en la producción, que ha valido desde entonces como norma de juicio” (Hethmon, 1965: 24). Además, el éxito en Hollywood de actores y actrices como Marlon Brando, Shelley Winters, Montgomery Clift, Geraldine Page, Eva Marie Saint o Marilyn Monroe dieron fama mundial a “El Método” y al Actors Studio, a pesar de que Lee Strasberg al parecer renegara del cine, de hecho, hasta que Coppola le ofreció un papel en “El Padrino II” (1974) prácticamente no había hecho cine. Hay que destacar que, Sanford Meisner, Uta Hagen, Stella Adler, Michael Chejov, Uta Hagen, Sonia Moore o William Layton en España,

crearon su propia corriente del Método, incluso a la contra de Strasberg, basándose en la evolución posterior de Stanislavski y su método de las acciones físicas, o en sus propias experiencias e investigaciones.

Todos ellos han tenido gran influencia en la formación del actor y en la interpretación, tanto teatral como cinematográfica, hasta nuestros días. De hecho, lo que se conoce como “El Método” son el conjunto de estas escuelas o corrientes de formación de actores que nacieron en Estados Unidos sobre la base del sistema de Stanislavski. Lo que no hay duda es que todos estos maestros y sus herederos siguieron formando actores que década tras década evolucionaban la interpretación teatral y cinematográfica. De sus clases salieron actores y actrices que han hecho trabajos brillantes en el cine, consiguiendo que veamos personajes originales, de carne y hueso en la pantalla, o como dice Peter Brook, “*directos, vivos y humanos*”, actores y actrices como Anne Bancroft, Ellen Burstyn, Robert De Niro, Robert Duvall, Sally Field, Jane Fonda, Ben Gazzara, Gene Hackman, Dustin Hoffman, Diane Keaton, Harvey Keitel, Karl Malden, Steve McQueen, Patricia Neal, Paul Newman, Jack Nicholson, Al Pacino, Gregory Peck, Sean Penn, Sidney Poitier, Mickey Rourke, Eva Marie Saint, Maureen Stapleton, Rod Steiger, Shelley Winters o Joanne Woodward.

Jaqueline Nacache dice que “en la segunda mitad del siglo XX, el estilo preponderante en el actor de cine ha sido el naturalismo” (Nacache, 2006: 145) y por este carácter realista-naturalista de la mayoría de las películas cinematográficas, las técnicas de realismo psicológico de Stanislavski y sus evoluciones americanas englobadas en “El Método” son consideradas idóneas para el cine, aunque en su momento fueron creadas para el teatro; si bien Strasberg puntualizaba que para él, “el mejor arte teatral es aquel que lucha más claramente por llenar lo que hace de significado, no de naturalismo” (Hethmon, 1965: 15). Hoy en día, existen escuelas que han adaptado estas técnicas, especializándose en la interpretación cinematográfica, en este campo podemos destacar entre otros, al profesor Tony Barr que refleja su técnica en el libro “Actuando para la cámara” (1997) y que citaremos más adelante.

A continuación, vamos a repasar brevemente las diferencias de los principales creadores de “El Método” (o Los Métodos como hemos explicado).

3.1.- LEE STRASBERG (1901-1982)

Una vez finalizada la andadura del Group Theatre, Lee Strasberg trabajó como profesor en el American Theatre Wing hasta que, en 1949, su excompañero en dicho grupo,

Elia Kazan, le invitó a dar clase en el Actors Studio que acababan de poner en marcha; en 1951 además, Strasberg pasó a ser también el director artístico del mismo. Kazan definía a Strasberg como “una de esas personas que son profesores por la mismísima naturaleza” (Hethmon, 1965: 25). El Actors Studio no nació como una escuela de arte dramático propiamente dicha, sino como un lugar de entrenamiento y perfeccionamiento para actores, como un “laboratorio para practicar los elementos de su oficio lejos de las presiones de Broadway” donde los actores llegan “bien preparados, sin preparación o incluso con una preparación errónea” (Hethmon, 1965: 14). De hecho, Robert H. Hethmon asegura que “el estímulo de investigar es una de las mayores contribuciones de Strasberg” ya que gran parte del entrenamiento de los miembros del Studio “es –directa o indirectamente- el de investigación, trabajo que amplía la capacidad imaginativa o expresiva del individuo” (1965: 231). Las admisiones en el Studio se realizaban en base al talento y las posibilidades de mejora, por este motivo cada alumno recibe un tratamiento individualizado: “nunca se le sugiere una técnica determinada como fin en sí mismo, sino como medio a través del cual logre investigar, comprender y controlar, evitando los peligros personales y profesionales que amenazan a un gran talento” (Hethmon, 1965: 256), y para Strasberg, el talento de un actor simplemente significa que “está dotado de sensibilidad”, y la sensibilidad no es otra cosa que “la capacidad que tiene un organismo para responder a un estímulo. La respuesta puede ser emocional o no, y el estímulo puede ser externo o interno, consciente o inconsciente, voluntario o accidental”. Si la persona en cuestión “no puede responder, no puede ser actor” (Hethmon, 1965: 151), y Strasberg trabaja con los actores la capacidad de controlar esa sensibilidad, es decir, el control consciente de la reacción inconsciente, que como sabemos, es también en lo que Stanislavski fundamenta su sistema.

Una aportación muy importante a la hora de estudiar las circunstancias dadas del texto que hace Strasberg, es un cambio en el sí mágico. En lugar de plantearse la pregunta a la manera de Stanislavski: “¿Que haría yo? ¿Cómo reaccionaría yo, Si estuviera en las circunstancias dadas del personaje?” que es la manera que busca Stanislavski para que el actor se vaya identificando con las vivencias y reacciones del personaje. Lee Strasberg dice que “en realidad no importa lo que hicieras. Lo que importa es lo que haría el personaje. Si no, te escapabas de la obra” (Hethmon, 1965: 271). Por eso Strasberg, basándose en las variaciones propuestas por Vajtangov, plantea: “el personaje en la obra, con unas circunstancias dadas concretas, actúa de una manera concreta. ¿Qué me impulsaría a mí a actuar de esa manera?”. Strasberg argumentaba que Stanislavski había logrado dirigir brillantemente las obras de contemporáneos rusos como Anton Chejov utilizando su método, pero que “jamás logró

resolver ningún problema básico de la actuación de las obras clásicas”, aseguraba que había fracasado dirigiendo Shakespeare, por haber sido entre otras cosas, “excesivamente realista en el uso del tiempo” (Hethmon, 1965: 287). En base a esto, Lee Strasberg planteaba de la siguiente manera el análisis del personaje de Julieta desde el mágico si de Stanislavski: “Esta chica se enamora, ¿Qué es lo que hago yo cuando me enamoro?” y como decimos, consideraba que no resultaba eficaz para interpretar una obra de Shakespeare. El defendía la fórmula de Vajtangov que “dio un repaso al modo de actuar. Vajtangov no decía, “si yo fuera tal y cual ¿Qué haría?” sino, “si yo soy Julieta, y me tengo que enamorar esta noche, **¿Qué puedo hacer yo, la actriz, para creerme este acontecimiento?**” (Hethmon, 1965: 285). Strasberg busca en las vivencias personales de actor un estímulo paralelo que le impulse a actuar como actúa el personaje en la historia, a esta técnica Strasberg la denomina **sustitución**. Podríamos decir que la principal diferencia entre estas dos *condiciones mágicas* (magic if), radica en un mayor peso en la **vivencia** pasada del actor, para buscar una reacción real similar a la del personaje, y Stanislavski en cambio, se centra en la **imaginación**, busca que el actor imagine una hipotética reacción propia y auténtica a esa situación dada. Sí bien es necesario puntualizar que Strasberg, recalca que “todos los procesos son inútiles si no incluyen la imaginación del actor en cada momento de la investigación, del ensayo y la actuación” (Hethmon, 1965: 266). Pero como analizaremos más adelante ¿Que nos impide como actores, directores de actores o profesores de interpretación, utilizar conscientemente ambas fórmulas a conveniencia? A veces nos funcionará más una y a veces otra, quizás no sea necesario “casarse” con una de ellas. De hecho, Strasberg defendía que cada actor debe encontrar “los procesos específicos que le ayuden a él como individuo, acercándose al personaje de un modo que sea válido para él personalmente” (Hethmon, 1965: 262), porque al fin y al cabo “la técnica del actor experimentado es un medio para controlar sus recursos personales” (Hethmon, 1965: 267).

Lee Strasberg al igual que Stanislavski, trabaja la concentración del actor a través de la relajación (algo muy criticado por creadores teatrales como Grotowski, pero muy utilizado en el cine, donde el actor no necesita proyectarse para llegar al público) e idea una serie de ejercicios evolucionando las técnicas sobre el proceso de la vivencia de Stanislavski, ejercicios como el trabajo sobre la **memoria sensorial** para llegar a la memoria emocional que él llama afectiva, o el ejercicio del **“Momento privado”** con idea de que el actor alcance la “soledad en público”. En la técnica del momento privado el actor elige una actividad personal que solo acostumbra a realizar en privado en la intimidad de su casa, y que cesa cuando aparece alguien. Una vez seleccionada la actividad, el actor prepara el escenario, “hace casa”, y

la realiza delante de los compañeros con la idea de que concentrándose en su actividad llegará a sentir que está solo, como en su casa, y no hará, ni dirá nada “para la galería”, no actuará, ni pensará en hacer tal o cual gesto para el público o la cámara. Se trata de un ejercicio que busca la desinhibición del alumno, y el resultado es de un naturalismo absoluto, puesto que no se hace para el público, ni se explica ni se expone nada. Es un ejercicio que al actor de cine le sirve de ayuda para concentrarse y eliminar gestos superfluos provocados por la idea de llegar o transmitir al público, pero se trata de un ejercicio para el actor, no posee ningún valor artístico como tal. En cuanto al trabajo de la **memoria afectiva**, Strasberg dice que el actor concentrándose detalladamente en revivir los elementos sensoriales de una vivencia del pasado, consigue llegar a la emoción sin forzar, y además, con entrenamiento es capaz de controlarla. Se trata de una técnica muy utilizada, pero también muy criticada, por Meisner y Adler, por ejemplo. La memoria sensorial, además, es una técnica que se puede utilizar también como ejercicio de concentración antes de entrar a escena. Además, al igual que Brecht, Strasberg propone la observación e investigación de la realidad para evitar caer en el cliché. Las clases en el Actors Studio son con público, pero no un público cualquiera, sino un público formado por actores, un público “inteligente y cuidadoso, necesario para que el actor investigue”, porque Strasberg considera necesario que el actor investigue frente al público, de lo contrario “jamás podrá estar seguro de su capacidad de repetir lo que ha descubierto, condición básica ésta para actuar” (Hethmon, 1965: 231).

el proceso de acercamiento al personaje

Para Strasberg, el arte básico del actor consiste en “saberse incorporar a cualquier personaje al nivel que se le exija” (Hethmon, 1965: 296), y mantiene que los mejores resultados artísticos “surgen del acercamiento orgánico al material del guion, sea serio o cómico, naturalista o muy teatral” (Hethmon, 1965: 282). Lo que pretende con este proceso es, en definitiva, “fundir la realidad del guion con la realidad del actor (...) para que el personaje se manifieste de una forma realista” (Hethmon, 1965: 267).

-1ª fase: Primera lectura. Tanto Strasberg como Stanislavski insisten en la importancia de la primera impresión que el papel provoca en el actor, la primera lectura estimula su imaginación, pero “debe estar alerta no solo para alejarse de los prejuicios del cliché y la precipitación, sino también de estar pendiente de los destellos creativos” (Hethmon, 1965: 268).

-2ª fase: Análisis. “El actor debe analizar el papel y darle vida. El análisis debe sacar una línea de secuencias externa e internas y sus conexiones lógicas”, además, el actor

buscará **objetos** (preferentemente imaginarios) que le ayuden a concentrarse y a convencerse. En esta fase, el actor debe empezar a indagar en el **subtexto**, en “la vida interna del personaje; y evitar preocuparse demasiado de las palabras.” Buscamos de este modo “agilizar la convicción, la experiencia y la forma de comportarse” del actor. En esta fase el actor establecerá una relación real con los objetos y con los otros actores, pero “hay que cualificar estos elementos mediante la consciencia de lo que va a ocurrir en la obra” (Hethmon, 1965: 269).

-3ª fase: Esquema de las acciones del personaje. En la tercera fase, el actor ha de “crear un esquema de acciones y una secuencia de la parte, basándose en las circunstancias de la obra. El actor busca el pasado y el futuro de lo que experimenta” (Hethmon, 1965: 269). Este análisis de la tercera etapa tiene dos niveles: Por un lado, el actor debe hacer un análisis general, considerando la obra como una totalidad e intentando definir “la idea central, la acción principal de la obra, el concepto que regula los elementos particulares de cada papel”. Y por otro lado, llevará a cabo un análisis especial en el que dividirá la obra en secciones con identidad propia, y paralelamente dividirá su papel en estas mismas secciones “para no tener que actuar de manera general, sino según unidades armónicas, cada una de las cuales tiene un significado y un valor tangible en el que centrar la concentración”. El análisis te permite ver todos los “resquicios del personaje, estudiar sus elementos separados, su naturaleza, su vida interna, todo su mundo” y analizar consiste en intentar “comprender los elementos y las experiencias externas en tanto en cuanto afectan a la vida interna del personaje”. Pero el análisis, trata también de “encontrar experiencias, sentimientos y emociones comparables a las nuestras, mediante las cuales nos sintamos más cerca del personaje. En resumen, el análisis descubre el material esencial en el proceso creativo del individuo” (Hethmon, 1965: 272).

-4ª fase: Emoción y significado interior. En la cuarta fase el actor debe profundizar en las circunstancias del personaje, “intensificando el sentimiento creativo y desarrollando los elementos emocionales del papel” (Hethmon, 1965: 275). Este trabajo emocional nos “abre la puerta para buscar el significado interior de las situaciones, acontecimientos y circunstancias dadas.” En esta fase el actor profundiza en el pasado, en el suyo propio y en el del personaje para conseguir “comprender finalmente los problemas del papel” (Hethmon, 1965: 276).

-5ª fase: Las motivaciones y justificaciones del comportamiento del actor. El actor debe “convencerse de que solamente la lógica real y no la formal, le dará una respuesta. ¿Qué circunstancias de mi vida interior me pueden presionar a mí, ser humano y artista, para que haga en la obra lo que se me exige?” El actor no puede limitarse a hacer algo “por el mero

hecho de que el personaje lo haga”. Tiene que encontrar “una justificación y comportarse de acuerdo con ella”. Y este proceso de motivar y justificar el comportamiento del actor “debe estar constantemente a prueba. Tiene que mantenerse fresco y vivo” (Hethmon, 1965: 276).

sobre la improvisación

Lee Strasberg distingue dos tipos de improvisación, por un lado, la improvisación en ensayos que tiene como fin investigar el comportamiento y las reacciones del personaje: Strasberg, lo mismo que Stanislavski, trabaja la improvisación como vía de exploración en la construcción del personaje. El propósito de la improvisación cuando se prepara el papel, es el de “investigar por qué los seres humanos se comportan de este modo concreto. Si no es así, la improvisación no tiene valor” (Hethmon, 1965: 281). Esta técnica es muy eficaz para experimentar los antecedentes de la obra que no aparecen en el argumento pero que afectan al comportamiento actual de los personajes y a la atmosfera general de la obra. Cuando, por ejemplo, los personajes de la obra están afectados por una vivencia del pasado, en lugar de imaginársela, Strasberg propone improvisarla, porque el hacerlo realmente, físicamente, “crea y condiciona reflejos igual que sacamos las experiencias de la vida” (Hethmon, 1965: 282). De esta manera los actores van creando vivencialmente el bagaje emocional del personaje, sus relaciones, su acercamiento a la época de la historia etc. para que esto afecte a su comportamiento y sus reacciones en la obra. “Este conocimiento “vital” es bastante diferente al conocimiento mental de los personajes de una obra que solemos tener” –Lee Strasberg (Hethmon, 1965: 282). La improvisación en ensayos también se utiliza en el cine, Mike Leigh por ejemplo, construye la relación de los personajes por medio de improvisaciones durante los ensayos, y aunque luego estos momentos vivenciados de los personajes no aparecerán en el film, contribuyen a que los actores experimenten e interioricen dicha relación. Por último, resaltar que la improvisación en los ensayos “tiende a liberar al actor de la preocupación obsesiva por el resultado: sin esa liberación el actor ensaya lo que ha preparado antes” (Hethmon, 1965: 231).

Como hemos dicho, además de la improvisación en ensayos cuyo fin es el de investigar para construir el personaje, distinguiremos la improvisación en escena que se realiza a través del control consciente de la reacción inconsciente: “Para el actor, las cosas más impremeditadas pueden ser premeditadas” (Hethmon, 1965: 277). La improvisación ayuda a trabajar la espontaneidad del actor para que se mantenga vivo en escena y no anticipe, ya que la **anticipación** es uno de los mayores problemas del actor, la escena se convierte en algo mecánico carente de vida, porque el actor no la vive momento a momento y anticipa sus

reacciones antes de recibir el estímulo que las provoca. Strasberg destaca que una de las mayores dificultades de los actores se basa en “la idea errónea de que una representación solamente puede ser fija y, por lo tanto, externa, o libre, y necesariamente accidental. Caemos con mucha frecuencia en el error de que “el actor debe aprender a repetir” y olvidamos preguntarnos: “¿Qué es lo que el actor repite?” Damos por hecho que tiene que repetirlo todo y que cuanto más se acerque a sus representaciones anteriores, mejor actor es. Ignoramos la posibilidad de que un actor con técnica pueda **ser al tiempo fijo y libre**. No nos damos cuenta de que puede ser espontáneo y controlar su espontaneidad en el escenario” –Lee Strasberg (Hethmon, 1965: 276). De hecho, Strasberg destaca que la dificultad fundamental de la actuación estriba en que “el actor tiene que crear en el escenario, como en la vida, el sentido de espontaneidad. Esa es la buena actuación”. El actor tiene que “conservar la espontaneidad en el marco de la línea general, como si fuera un artesano”, es decir, que lo que está creando tiene que ser “al mismo tiempo espontáneo y controlado” (Hethmon, 1965: 277).

Como conclusión, cabe resaltar que a pesar de que la interpretación que Strasberg desarrolló del sistema de Stanislavski fue criticada en su momento, principalmente por Stella Adler, podemos observar que su método tampoco dista tanto del de Stanislavski. Lo más importante en ambos es hacer un análisis, profundo y concreto, de las circunstancias dadas para conocer cuál es el comportamiento del personaje que se muestra a través de las acciones. Y al igual que Stanislavski, se centra en el análisis del subtexto. El actor que trabaja correctamente esta técnica, entra a escena emocional y sensorialmente muy concentrado, y toda su actuación, su movimiento, su voz, su ritmo, energía etc. surgen de ahí. Además, como hemos dicho, ambos proponen la improvisación tanto en ensayos, para investigar y construir el personaje, como en escena, para lograr ser dentro de la situación establecida, espontáneo y controlado a la vez. En definitiva, Stanislavski, Strasberg y también, tal y como veremos a continuación, Meisner y Adler buscan el control consciente de la reacción inconsciente para crear vida sobre el escenario.

3.2.- STELLA ADLER (1901-1992)

Al igual que los anteriores, o incluso más si cabe, da la máxima importancia al análisis de las circunstancias dadas, y dice que la preparación del papel debe partir del estudio exhaustivo del texto, de donde el actor debe sacar toda la información sobre su personaje, y la información que necesite y no aparezca, completarla utilizando la imaginación en coherencia

con lo analizado. En el año 1934, al parecer disconforme con las técnicas sobre las vivencias personales del actor que quería aplicar Lee Strasberg, Stella Adler viajó a París y se entrenó durante varias semanas con Stanislavski personalmente, que en aquella época estaba desarrollando el método de las acciones físicas. Stella Adler volvió a Estados Unidos y destacó como profesora de interpretación aplicando las técnicas de Stanislavski, tal y como ella las había entendido (Marlon Brando en sus memorias, la cita como su mejor profesora).

Las principales diferencias de la técnica de Adler sobre la de Strasberg, podemos decir que son dos. Por un lado, da mayor importancia al uso de la **imaginación**, opina que no es necesario haber vivido grandes traumas para interpretar personajes dramáticos, que el actor usando su imaginación y el “inconsciente colectivo”, puede llegar a la misma emoción e identificación con el personaje. El actor construye situaciones imaginarias, las visualiza y **reacciona a los estímulos** que surjan de su imaginación. Adler opina que las circunstancias tienen que ser siempre las del personaje y no las del actor, que debe llegar a ellas utilizando la imaginación. Y por otro, al igual que Stanislavski, resta valor en la preparación del personaje a la búsqueda directa de la emoción, por su carácter efímero, y centra la concentración del actor en la **acción**, que es lo que mueve al personaje interna y externamente. Las palabras surgen de las acciones, por lo que el actor empieza la preparación por las acciones, cada acción se define con un verbo (respirar profundamente, volvemos al ejemplo del parto), y esta acción tiene que tener un objetivo concreto (aliviar el dolor), se desarrolla en unas circunstancias (estoy pariendo y tengo que empujar porque parece que el niño no quiere salir) y tiene una justificación, un porque (el dolor no me deja empujar bien), además de un super-objetivo de importancia vital para el personaje (es mi hijo, quiero que nazca sano), y es urgente, lo necesito aquí y ahora. Cuando el actor trabaja así, está activado en escena y hace avanzar la escena. La verdadera labor creativa del actor con respecto al texto, es la elaboración de dichas justificaciones, porque para que resulten eficaces deben de agitar al actor, deben resultarle lógicas y cercanas, pero además activarle emocionalmente. Según Adler, en esta elección radica el verdadero talento del actor, talento que va unido al trabajo de análisis, y de búsqueda, para no conformarse con la primera idea y seguir indagando profundamente hasta tocar “fibra sensible”. Adler, al igual que Stanislavski, recomienda enfrentarse al texto después de trabajar las escenas improvisando las palabras, para llegar al texto de manera más orgánica.

3.3.- SANFORD MEISNER (1905-1997)

Sanford (*Sandy*) Meisner es uno de los profesores de las técnicas de interpretación englobadas en el realismo psicológico, más reconocidos. Fue miembro del Group Theatre e impartió sus clases en el New York Neighborhood Playhouse of The Theatre principalmente, queda acreditado el alto nivel del profesorado de esta escuela considerando que cuando Meisner empezó allí como profesor de interpretación, la profesora de movimiento era ni más ni menos que Martha Graham. Con Meisner se formaron muchos actores que luego triunfaron en el cine como Robert Duvall, Diane Keaton, Steve McQueen o Joanne Woodward, pero además ofrecía su técnica también para la formación de directores, y por sus clases pasaron Sydney Pollack, Sidney Lumet, Arthur Miller o David Mamet. Sobre él, Elia Kazan decía que *“si diriges a un actor que ha sido entrenado por Meisner, estas bendecido”* (Meisner, Longwell 1987: portada).

Meisner al igual que Stanislavski busca *“verdad y soledad en público”* (Meisner, Longwell 1987: 44). En la misma línea que Adler, su trabajo consiste en *“impartir a sus estudiantes una organizada aproximación a la creación de comportamiento real y veraz dentro de las circunstancias imaginarias del teatro”* –Sydney Pollack (Meisner, Longwell 1987: introducción XIV). La principal diferencia de Meisner, es que busca *“retrotraer al actor a sus impulsos emocionales donde la actuación esté firmemente enraizada en lo instintivo. Esto se basa en el hecho de que una buena actuación viene directamente del corazón, y no hay nada mental en ello”*, de hecho, se define como *“un profesor de interpretación no intelectual”* – Sanford Meisner (Meisner, Longwell 1987: 37). Meisner diferencia entre *hacer de verdad* o *aparentar estar haciendo*, para él, actuar es hacer, y una actuación significativa, es lo que haces en circunstancias emocionales. Por eso dice a sus alumnos que su mayor labor como profesor de actores es *“traeros junto a vosotros mismos. Esa es la raíz de la actuación creativa”* (Meisner, Longwell 1987: 160).

Meisner diseñó sus famosos **ejercicios de repetición** para eliminar la intelectualidad del trabajo actoral. Busca la reacción orgánica por encima de todo e inculca dos **principios básicos** a sus alumnos: *“No hacer nada salvo que suceda algo que me provoque hacerlo”*, y el segundo: *“Lo que haces no depende de ti; depende de la otra persona”* (Meisner, Longwell 1987: 34). Es decir, busca que el actor ponga toda su concentración en el otro, en **ESCUCHAR y REACCIONAR ORGANICAMENTE**, *“conseguir transferir el punto de concentración fuera de ti mismo, es una gran batalla ganada”* (Meisner, Longwell 1987: 26). Meisner explica así, lo que busca con los ejercicios de repetición: *“la ilógica naturaleza del dialogo (el que surge*

sin pensar, en los ejercicios de repetición) te abre a cambios impulsivos en tu comportamiento instintivo causados por lo que hace tu compañero, y esto nos puede llevar a la emoción real. Esto es fundamental para una buena actuación” (Meisner, Longwell 1987: 107).

Como los anteriores, empieza por un análisis exhaustivo de las circunstancias dadas, pero amplía el análisis del actor a toda la escena, y crea un esquema de análisis que incluye al **protagonista** y al **antagonista** de la escena. Meisner advierte a sus alumnos de que “el texto es tu gran enemigo” (Meisner, Longwell 1987: 136), por eso, para evitar las interpretaciones emocionalmente vacías que se limitan a hacer una interpretación “obvia” del texto, propone el aprendizaje mecánico del texto, sin interpretación ni entonación alguna, para que surja de las circunstancias emocionales y las reacciones a los estímulos en escena. A su vez emplea las improvisaciones paralelas para llegar al personaje antes de empezar a ensayar con el texto de la obra, y cuando los estímulos que motivan al personaje son muy lejanos para el actor y no le provocan a nivel emocional, Meisner propone su propia variante del *Mágico Si* de Stanislavski y le llama *particularización* o *mágico como si* (*Magic As If*), “es como si tu...”, se trata de una herramienta de uso personal con la que el actor escoge su propio ejemplo en su imaginación y/o en sus experiencias para entender emocionalmente el frío texto y así entrar a nivel emocional en las motivaciones del personaje, porque para Meisner “actuar es una creación emocional. Actuar tiene un contenido interior” y esto es fundamental para todos los sistemas relacionados o derivados de Stanislavski, porque “cualquiera puede leer. Pero actuar es *vivir* bajo circunstancias imaginarias” (Meisner, Longwell 1987: 178).

Meisner divide el momento escénico en dos partes diferenciadas desde el punto de vista de la preparación del actor: Una, antes de entrar a escena, el personaje viene de una situación determinada y concreta que le confiere un estado de ánimo, por lo que el actor nunca debe entrar *neutro*, *vacío* o simplemente *normal* (típica expresión de alumno de interpretación al analizar el estado de ánimo de su personaje), sino que habrá de concentrarse en lograr un estado de ánimo análogo al que tiene el personaje cuando entra en escena, y para llegar a él hemos dicho que puede utilizar la imaginación, sus vivencias, una canción que le estimule etc. aunque no esté necesariamente relacionado directamente con lo que ocurre en la escena. Meisner a diferencia de Strasberg se decanta más por la imaginación para la fase de preparación, de hecho, dice que no le gusta la “memoria emocional” porque “con el transcurso del tiempo el significado de los recuerdos pasados varía” (Meisner, Longwell 1987: 82), aunque propone utilizar cualquier cosa que le afecte y le ayude a cada actor a conmovirse realmente, es decir, que si a un actor la memoria emocional o sensorial le sirven para su preparación pues adelante también, porque la preparación es privada para cada actor, ha de hacer lo que le

funcione y variarla cuando esta deje de funcionar, “la preparación (para entrar a escena) es auto-estimulación. Tu naturaleza, tus instintos, dictan la clase de preparación que necesitas” (Meisner, Longwell 1987: 98), y todo lo que ocurra en escena estará directamente influenciado por la naturaleza de esta emoción, y para Meisner “la realidad de la emoción es lo que hace que la mentira (del teatro) sea convincente” (Meisner, Longwell 1987: 110).

Tras la preparación individual para entrar en escena, una vez el actor está “activado”, entra en escena, y a partir de ahí, (en el caso del cine, sería desde que el director grita: “¡Acción!”), tiene que poner toda su concentración en el otro y reaccionar momento a momento a los estímulos que recibe. Desde que entra en escena, antes de decir o hacer nada: recibir y reaccionar. Es decir, que la preparación “dura únicamente hasta el primer momento de la escena, a partir de ahí, no sabes lo que va a suceder” (Meisner, Longwell 1987: 79). Si se concentra en reproducir su emoción en escena, en mostrar su preparación al público y proyectar su estado de ánimo, dejará de concentrarse en lo que ocurre en escena, “tu fuente de concentración ha de ser el motivo por el que haces lo que haces y esto será lo que finalmente haga que tu emoción aparezca por sí misma” (Meisner, Longwell 1987: 39). Esta emoción, “estos instintos o talento aparecerán si te permites a ti mismo estar abierto y ser honesto” (Meisner, Longwell 1987: 30). El típico fallo del alumno de interpretación en los ejercicios de improvisación es, “pasar por encima del muerto” al entrar a escena. El alumno se carga de emoción, se concentra en lo que tiene que conseguir del antagonista y entra en escena como un toro a la plaza, directo, sin mirar, ni escuchar, ataca con sus peticiones al antagonista sin mirarle siquiera (mirándole, pero no viéndole; oyéndole, pero no escuchándole), sin percatarse de que está llorando, riendo o “desangrándose”. Para estar “vivo” en escena, es necesario estar recibiendo y reaccionando en todo momento, esto es clave en todas las escuelas y corrientes incluso en las más codificadoras. El actor debería mantener en todo momento “la capacidad de sorprenderse” (Brecht). Por último, destacar una frase de Meisner bastante significativa: “Actuar puede ser divertido, no lo olvides”.

William Layton (1912-1994)

Destacamos aquí la figura de William Layton porque fue la persona que introdujo “El Método” en el estado español en los años 60. Layton fue alumno de Meisner y elaboró su técnica inspirándose principalmente en las técnicas de Sanford Meisner. Layton define así su técnica: “... Es una técnica, la técnica de la **improvisación**, an improvisational approach to acting, un acercamiento por medio de la improvisación a la interpretación”, (Layton, 1990: 13).

Como hemos dicho al hablar de Meisner (a quien Layton dedica su libro *¿Por qué? Trampolín del actor*), la improvisación, es la técnica sobre la que fundamentan la capacidad de crear vida sobre el escenario o delante de la cámara, y la define como “vivir real y sinceramente situaciones imaginarias” (15). Primero a través de improvisaciones paralelas para que el actor se identifique con las motivaciones del personaje, improvisaciones para las que se realiza un análisis esquemático de las circunstancias dadas donde se conceptualizan las razones o motivaciones del personaje. De esta manera el actor entiende si el comportamiento o los objetivos del personaje son provocados por una razón práctica, ideológica, sentimental, económica, religiosa, etc. A partir de ahí, imagina una situación análoga que le resulte cercana y le provoque un comportamiento motivado por la razón conceptual paralela pero propia, es decir que, si el personaje hace lo que hace motivado por una razón de carácter práctico, por ejemplo, el actor busca en sus vivencias y/o en su imaginación, una situación propia motivada por razones prácticas. De esta manera el actor entiende de forma orgánica las motivaciones del personaje y consigue que los estímulos que provocan reacciones en el personaje, le estimulen y le provoquen reacciones análogas. Después, al incorporar el texto, el actor debe mantener el mismo nivel de escucha y capacidad de reacción que en las improvisaciones, debe “improvisar con el texto”, vivir la escena momento a momento y no anticipar, debe comportarse orgánicamente en escena, escuchar de verdad, mirar de verdad, hablar de verdad y reaccionar de verdad ante unas circunstancias dadas que no son verdad, que son imaginarias, “para poder dar la sensación de que lo que está pasando, pasa aquí y ahora por primera vez (podemos añadir, por primera y única vez)” (Layton, 1990: 16). Improvisando de esta manera con el texto memorizado y sin cambiar una coma del mismo, el texto está vivo en cada función y en cada toma, porque surge de una reacción orgánica a un estímulo.

4.- MICHAEL (Mijail Alexandrovich) CHEJOV (1891-1955)

Michael Chejov fue alumno y actor destacado de Stanislavski en el TAM, después emigró a Alemania, Inglaterra y a Hollywood donde participó en varias películas y fue nominado al Oscar de mejor actor de reparto por *Spellbound* (Hitchcock, 1945). En Hollywood continuó transmitiendo su sistema, tal y como había hecho en sus anteriores destinos, en clases a las que acudieron Yul Brinner, Marilyn Monroe, Jack Palance, Gregory Peck, Anthony Quinn etc. A diferencia de otros profesores de interpretación que hemos analizado, que se decantaron por la dirección, Chejov era ante todo actor, aunque durante algún tiempo también dirigió el Primer Estudio del TAM, donde empezó a incorporar sus métodos para el

entrenamiento de los actores. Sus técnicas, el uso de la imaginación en detrimento de las vivencias personales del actor, influyeron muy especialmente a Stella Adler y Robert Lewis que estaban “entusiasmados con muchos de los conceptos de Chejov, algunos de los cuales emplearían más tarde en sus propias clases” (Chejov, 2011: 37).

Chejov cuyas principales influencias fueron Stanislavski y Vajtangov, desarrolló la técnica de Stanislavski (que defendía), con idea de escapar del naturalismo a ultranza imperante, así “convirtió la imaginación y el trabajo sobre el personaje en sus fundamentos básicos” (Chejov, 2011: 16). En su técnica hay un equilibrio entre el naturalismo y el no naturalismo. Para construir el personaje apostaba como digo, por el uso de la imaginación, y además, aportaba elementos originales al papel, trabajando sobre objetivos menos naturalistas, que imprimían a su trabajo sobre el escenario unas cualidades diferenciadoras. Meisner decía que “lo primero que tienes que hacer cuando lees un guion es encontrarte a ti mismo en él –*realmente* encontrarte a ti mismo. (...) Después basándote en esa realidad, obtendrás el núcleo del rol” (Meisner, Longwell 1987: 178). Chejov en cambio, trabajaba la construcción del personaje en base a la idea de que un actor “puede ir más allá del dramaturgo o de la obra, y ésta es la primera clave para comprender la técnica de Chejov y hasta qué punto difería de las anteriores enseñanzas de Stanislavski” (Chejov, 2011: 15).

Como hemos dicho, centra la capacidad creativa del actor para construir el personaje en la imaginación y no en la vivencia personal. Diferencia el yo cotidiano, del ego superior, que es según Chejov, donde el actor encuentra su creatividad. Incorpora el elemento de la **Atmósfera**, que es básico en su técnica, y como en casi todas las demás técnicas, parte del análisis de las circunstancias dadas; “el escenario está lleno de atmósferas, es el origen de estados de ánimo inefables y oleadas de sentimiento que emanan de lo que nos rodea” (Chejov, 2011: 97), pero la característica principal de la atmósfera es “su existencia objetiva fuera del individuo”, los sentimientos “objetivos de una atmósfera proceden del exterior e irradian hacia el ámbito individual de los sentimientos” (Chejov, 2011: 104-105). Por lo tanto, a través del concepto de la atmósfera objetiva se trabaja grupalmente un concepto externo que estimula la emoción individual de los personajes, y logra envolver la escena en dicha atmósfera, logrando de esta manera que el público la perciba, porque los actores “deben estar unidos entre ellos y con el público para crear una representación que sea un todo orgánico” y para conseguirlo deben estar “envueltos en una atmósfera” (Chejov, 2011: 109). Veamos el siguiente ejemplo de la vida real para entenderlo mejor: Pasamos a las puertas de una iglesia llena de personas elegantemente vestidas, aparte de por el color o el estilo de la ropa, somos capaces de deducir si se trata de una boda o un funeral por la atmósfera que dichas personas

transmiten, incluso podemos distinguir si lloran de alegría o de pena. Cuando somos nosotros los que asistimos a un funeral o a una boda, la atmosfera objetiva que se genera, nos provoca un cambio en nuestra atmósfera individual. Chejov distingue, por tanto, dos atmosferas a trabajar por el actor, por un lado, la **atmósfera individual**, que es un compendio de todas las circunstancias personales del personaje (estados de ánimo, deseos, antecedentes, relaciones...) que le confieren una forma de ser, y Chejov lo engloba en este elemento más instintivo e imaginativo (de imagen) como es la atmosfera individual. Y por otro lado, el actor debe trabajar la **atmósfera general**, la atmosfera general que se respira en la obra, las circunstancias dadas, el comportamiento de los personajes etc. Cada personaje, por tanto, de acuerdo con su atmosfera individual reaccionara de diferente manera a la atmosfera general. En este punto entra en juego además del análisis y la imaginación, el componente subjetivo de la escucha y la reacción (que tiene que ver con el concepto de la adaptación de Stanislavski o la concentración en el otro de Meisner). El actor en escena, impregnado por la atmosfera individual del personaje, reaccionará a la atmosfera general (el lugar, los objetos y los otros personajes) de acuerdo a como él subjetivamente la perciba en cada momento.

El elemento posiblemente más destacado en la técnica de Michael Chejov, es el **gesto psicológico** que “se compone de un impulso de voluntad matizado por las cualidades” (Chejov, 2011: 185). Tiene que ser un gesto sencillo y claro, que implique a todo el cuerpo y ponga de relieve el mundo interior de los personajes, un gesto que el actor es capaz de controlar voluntariamente. Según Chejov, repitiendo el gesto, sí está correctamente elegido, el actor puede llegar al mundo interior del personaje porque el gesto acaba impregnando la emoción. Este gesto, se trabaja en los ensayos, pero no se muestra en la función, se mantiene absorbido, pero está latente en las acciones del personaje. Chejov distingue entre el gesto psicológico para una escena, que define el deseo y la acción del personaje, y el gesto psicológico para toda la obra, que define al personaje. Como vemos está relacionado con la acción física de Stanislavski, pero en el caso de la acción física se trata de verbos que sobre todo influyen en la actitud psicofísica del actor y orientan su concentración en una dirección que le hace avanzar, y Chejov en cambio, al gesto psicológico le imprime una mayor corporalidad, trabaja de fuera a dentro y se aleja a veces de la lógica del análisis realista para deducir gestos realmente originales. De hecho, el verbo que marca la acción del gesto psicológico suele tener un componente metafórico que Chejov aplica literalmente para crear el gesto psicológico, “romper relaciones, estallar en lágrimas, dar consuelo, esquivar la responsabilidad...” el gesto psicológico, en definitiva, ofrece la oportunidad al actor de ver el

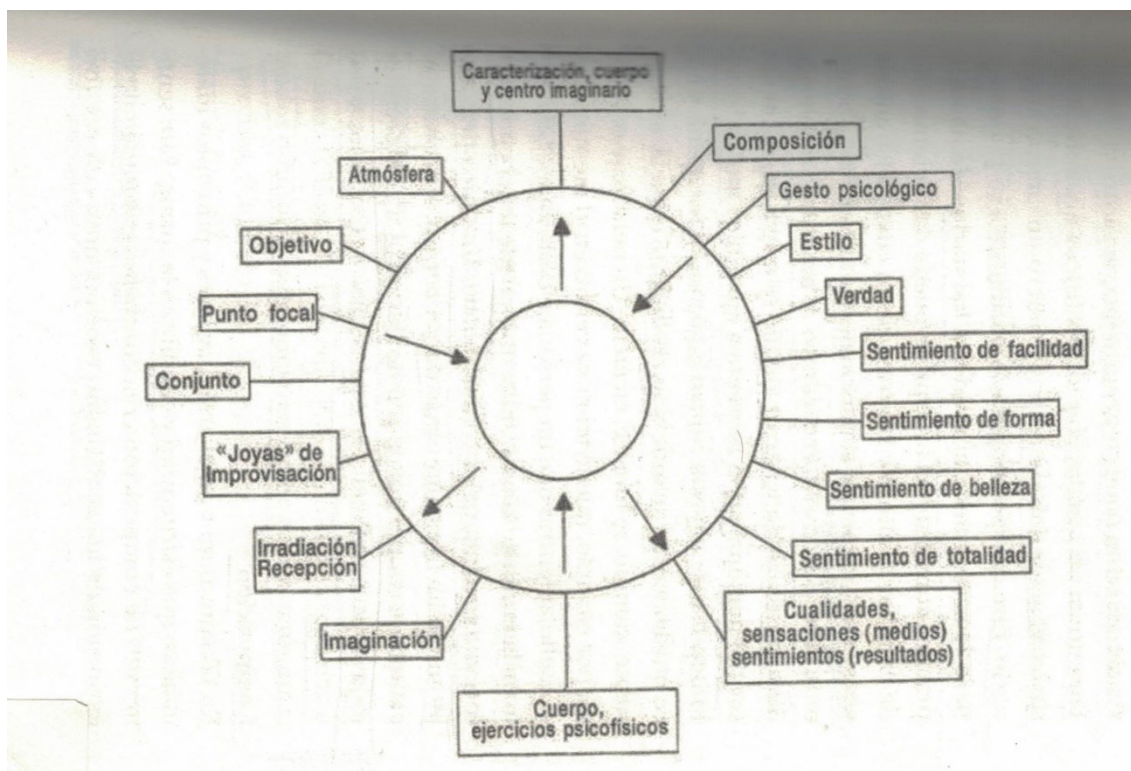
estado de ánimo de su personaje “como acción (o gesto) con las cualidades e imágenes apropiadas” (Chejov, 2011: 142-43).

Como podemos observar Chejov utilizando la imaginación buscaba trabajar el personaje más corporalmente que los maestros anteriormente citados. Imagina como es ese personaje físicamente, como se mueve, como habla... Y construye el **cuerpo imaginario** del personaje, y el actor comienza a incorporar esa imagen en sus movimientos, colocación del cuerpo etc. En este proceso, busca cual es el **centro imaginario** del personaje, el centro donde le nacen los impulsos y comienza a trabajar desde ahí, de esta manera el personaje puede ser: mental, emocional o visceral (sexual), (recordemos que Layton analizaba las razones del personaje de manera similar, englobándolas en razones emocionales, racionales, prácticas...). Con estos elementos el actor construye el personaje, pero además Chejov estudió el movimiento y definió cuatro movimientos básicos inspirados en los cuatro elementos naturales para que el actor los pudiese incorporar a su trabajo, ya que Chejov opinaba que el actor debía incluir en su entrenamiento: Movimiento moldeado (tierra), movimiento de fluidez (agua), movimiento de vuelo (aire), movimiento de irradiación (fuego). El actor imagina al personaje y puede decidir qué tipo de movimiento, qué sensación le corresponde y al incorporarlo, este influirá en su atmosfera individual y en su gesto psicológico. Por último, Chejov define cuatro cualidades psicofísicas que el actor debe trabajar para transformar su comportamiento cotidiano, en un comportamiento no cotidiano adecuado para el escenario. Son las cualidades de la facilidad, la forma, la belleza y la integridad (la integridad, dota de una coherencia global al personaje, en la suma de todos los elementos trabajados). Chejov, además, dice que el actor debe desarrollar la conciencia dividida, para mantener una cierta distancia respecto al personaje y poder observar y valorar su trabajo mientras lo ejecuta.

Para terminar, decir que, a pesar de toda esta codificación de movimientos, gestos y técnicas, al igual que hacia Stanislavski que dejaba una puerta abierta a lo que denominaba subconsciente del actor con talento, Chejov habla también del **instinto**, que le indica al actor cuando desviarse de la lógica correcta de sus imágenes y del pensamiento razonado que no le sirve de ayuda. Según Chejov el principio que cuenta a este respecto es “*el sentido de la verdad*” (Chejov, 2011: 71). El concepto de verdad está presente en todos los que han investigado y teorizado sobre la técnica del actor.

Finalmente, a modo de resumen, es interesante constatar por medio del “Mapa de Michael Chejov para una actuación inspirada”, que Mala Powers propone como una especie

de “lista de comprobación” para el actor profesional, lo minucioso y detallado que es su sistema (Chejov, 2011: 51):



5.- VSEVOLOD MEYERHOLD (1874-1940)

Meyerhold, como creador y director de escena, se replanteaba “el encuadre del proscenio, la profundidad de la representación, la unidad espacial de la producción y la posición de la audiencia”. Al igual que Brecht o Eisenstein, “intentó hacer del escenario un vehículo para una narración omnisciente, siempre presente. De esta forma se cuestionó la asunción de Aristóteles de que el teatro minimizaba invariablemente la intervención decisiva del autor” (Bordwell, 1996: 12-13). Fue alumno de Stanislavski, pero en su labor como director de escena el principio por el que se guió fue el antinaturalismo, y aunque no aceptaba muchos de los métodos de dirección utilizados por Stanislavski, reconocía su gran influencia en la práctica. Meyerhold buscaba la **estilización** en el teatro para alejarlo del naturalismo y para este fin utilizaba la música, sometiendo el juego del actor al ritmo de la música y así alejarlo del comportamiento cotidiano. Meyerhold pasó por varias fases creativas desde “la convención consciente” donde buscaba que el espectador fuese consciente de que lo que veía era teatro y no realidad (anticipándose a la *Verfremdung* de Brecht) y más adelante lo que denominó

“realismo musical”, donde el actor construía una partitura gestual utilizando la música, pero el texto acercaba su trabajo al realismo. Meyerhold buscaba que su teatro fuese un espectáculo.

Meyerhold desarrolló su propia técnica para el entrenamiento del actor: La **Biomecánica**. El punto de referencia del actor biomecánico es el cuerpo. La biomecánica supone una codificación específica del uso del cuerpo que determina todo el trabajo del actor, *“si la punta de la nariz trabaja, todo el cuerpo también trabaja”* (Law y Gordon, 1996: 135-138) el cuerpo entero participa en cada movimiento, y esto se produce gracias a una traslación del impulso. Hay una serie de elementos que tienen importancia en el juego dramático: El **raccourci** o escorzo, que describe la concentración de una secuencia en un solo gesto, pero Meyerhold y también el cineasta Eisenstein lo utilizaron para describir las formas corporales precisas que el actor adquiere con respecto al espacio y el resto de personajes y que si está bien elegido genera la emoción correspondiente en el actor, y dirá su texto correctamente según Meyerhold.

Otro elemento del que habla Meyerhold, y que pudiera parecer contradictorio con la estricta codificación de su técnica es la **improvisación**. El actor debe ser capaz de improvisar dentro de la partitura de movimientos que ha compuesto, la partitura debe cobrar vida, debe hacerse flexible para que no quede vacía y predecible, el actor debe transformar la mecánica en biomecánica. Según Meyerhold el actor tiene que buscar un equilibrio entre ceñirse a la acción y jugar la acción, para él, los buenos actores improvisan siempre (Curiosamente Layton – y el “Método” en general- aparentemente tan distanciado, fundamenta su técnica también en la improvisación entendida de esta manera).

El **ciclo de la acción** consta de tres fases: **otkaz** (retroceso o rechazo), **posyl** (enviar) y **tormos** (freno), y se convierte en un nuevo otkaz que impulsa una acción nueva o se retiene en **stoika** (retener). El fluir continuo de una fase a otra es lo que mantiene el control del ritmo del actor biomecánico.

Interpelación: Meyerhold rompe la 4ª pared, el actor abandona la interpretación del personaje y se dirige directamente al espectador recordándole que lo que está viendo es teatro. Como hemos dicho antes, se anticipa al Verfremdung-effekt de Brecht.

6.- BERTOLT BRECHT (1898-1956)

Brecht intentó a lo largo de su carrera realizar (como dramaturgo como y como director de escena) un teatro comprometido con objetivos políticos basado en la colectividad, *“pone en tela de juicio los fundamentos de la sociedad”* (Brecht, 2004: 154), un teatro que buscaba en el espectador una toma de posición ideológica sobre los conflictos obreros y de lucha de clases, aunque nunca dejando de lado el hecho de que el teatro debe ser un entretenimiento. Brecht buscaba un **“Teatro Épico”**, que participase con sus propios medios específicos en la transformación de la realidad social y como consecuencia del hombre; un teatro en el que primasen la narración y la razón, sobre la actuación y los sentimientos de las formas dramáticas Aristotélicas. Es posible ver *“la «literalización» del teatro de Brecht -el uso de la estructura episódica, comentarios de voces superpuestas e inserción de títulos- como una táctica para mostrar el aspecto diegético que las concepciones aristotélicas del teatro habían borrado”* (Bordwell, 1996: 16). Para sus objetivos artístico-políticos buscaba un trabajo actoral no naturalista, opinaba que el objetivo no debía ser buscar la emoción y la empatía del público, a través de la identificación naturalista o psicorealista del actor con el personaje, *“la misión del actor: la representación de la convivencia social de los hombres”* (Brecht, 2004: 264). El objetivo debía ser didáctico, que el público reflexionase y tomase partido sobre el problema social que se presentaba disfrazado de obra de teatro. Para esto ideó uno de sus conceptos más influyentes:

La **Verfremdung-effekt** o **V-effekt** (distanciamiento o extrañamiento) establece la relación entre la escena y el espectador sobre la base de la no identificación. Busca el efecto V en la estructura, por medio de escenas inconexas que se saltan los esquemas de la narración clásica, en el contenido, en el que se revela en contra del teatro que narra los conflictos de las clases dominantes y quiere reflejar las desigualdades sociales y los conflictos de la clase trabajadora en sus obras, y en la impresión causada en el espectador, al que busca divertir pero sin enajenarlo, *“procurarle una actitud analítica y crítica frente al proceso representado”* (Brecht, 2004: 131), convirtiéndole en parte activa del espectáculo. Todos los elementos de la puesta en escena incluida la interpretación de los actores, buscan impedir la empatía emocional del espectador para que perciba la obra desde una perspectiva crítica y razonada. El actor debe decir sus frases con la mayor verdad posible, pero sin llegar a la identificación total con el personaje, para esto utiliza varias técnicas como por ejemplo decir las acotaciones, narrar los hechos en tercera persona, la *“transformación progresiva”* ante el público, la música y las canciones que rompen con la narración en la que el actor se *“despoja de parte”* del

personaje etc. En definitiva, dejar claro al espectador que está viendo una obra de teatro. Pero no hay que deducir que Brecht busca una interpretación fría y mecánica, Brecht opina que el actor debe saber componer las emociones, y dotar a su interpretación de la vida necesaria que la haga creíble *“lo importante es que representen a seres humanos vivos”* (Brecht, 2004: 168), de hecho, critica la anticipación y dice que *“lo musical en el habla es peligroso porque, entre otras consecuencias negativas, hace hablar al actor como si al alzarse el telón hubiera ya leído la obra hasta el final”* (284), dice que el actor tiene que mantener en todo momento su **capacidad de asombro y la disposición a sorprenderse**. Pero las emociones que aparezcan en escena no tienen que ser necesariamente identificables con lo que le pasa al personaje. Brecht cambia el “si mágico” que Stanislavski utiliza para que el actor se identifique con el personaje, por la **observación**, y pregunta: ¿Cómo he visto yo que las personas dicen o hacen aquello?

Directamente relacionado con la observación, podemos destacar el siguiente elemento del trabajo actoral en el teatro de Brecht que ha sido de gran influencia: El **Gestus Social**. Es el conjunto de acciones y actitudes corporales y vocales, que vienen dadas por las relaciones sociales que el personaje mantiene con el resto de los personajes de la obra, y con la estructura social en la que está inmerso. La manera en que los personajes hablan y utilizan su cuerpo está directamente influenciada por la clase social a la que pertenecen y por la relación social que mantienen con el resto de los personajes. En la obra “El alma buena de Sezuan” (también traducida como “La persona buena de Sezuan”) por ejemplo, hay personajes con poder económico y pobres de pedir como el aguador o el parado, además de policías y jueces, el gestus social es clave y debe definir estas relaciones, de hecho *“al establecerse las relaciones con otros personajes es cuando aparece el personaje creado por el actor”* (Brecht, 2004: 267).

Estos elementos definidos por Brecht para sus objetivos teatrales, han sido de gran influencia en el teatro, como por ejemplo, “Peter Hall que renovó la Royal Shakespeare Company en 1960 incorporando valores del Berliner Ensemble (Clements, 1983: 10), o Augusto Boal que creó un teatro políticamente comprometido para denunciar las desigualdades sociales, aunque como veremos, aunándolo con las técnicas de El Método. Y en el cine, el concepto del gestus social, aunque quizás desde otra óptica, tiene gran influencia en el trabajo del actor, puesto que las relaciones sociales son algo que está presente en las películas aunque no se cite expresamente, y el actor las ha de incorporar (relaciones jefe-empleado, padres-hijos, pareja, rico-pobre, militares de diferente rango, policía-detenido) y por supuesto la diferencia en las relaciones sociales en películas ambientadas en otra época, pero teniendo claro que *“no es posible la singularidad de los personajes describiéndolos como miembros de*

una época o clase sin describirlos como seres singulares y concretos dentro de su clase y época” (Brecht, 2004: 271). Además, en el cine de carácter más realista, la investigación y la observación activa (unida a la experimentación), son muy utilizadas como técnicas para la construcción de personajes anclados en la realidad, verosímiles, singulares y alejados de los estereotipos, por actores y directores como por ejemplo Mike Leigh que parte de la observación de personas reales que los actores conocen, para crear los personajes de sus películas.

Por último destacar el valor que le da Brecht al trabajo en equipo de todos los participantes en la obra (actores, escenógrafos, diseñadores de iluminación, músicos etc.), propone avanzar paso a paso en la creación de la obra, a través de un método inductivo en que el actor (y el resto del equipo) aprende descubriendo, investigando y probando con ayuda de la fantasía y el análisis de los hechos, partiendo de los rasgos, pero en la búsqueda de la representación del personaje como un personaje total en desarrollo, un personaje con contradicciones que le hagan único, con el objetivo de seducir paso a paso al espectador. Un método en contraposición al habitual método deductivo en que el actor profesional prepara su personaje en solitario y ofrece un resultado desde el primer día, *“con ello desbaratan ese estado tan sumamente artístico de la búsqueda”* (Brecht, 2004: 171), de esta manera el actor fija un *“tipo básico”* con el que difumina el proceso al espectador, *“los actores encarnan al actor que tienen en mente y que desean interpretar, más que el personaje concreto que les ha correspondido”* (275) es decir, actúan, en el peor sentido de la palabra.

7.- ESCUELA INTERNACIONAL JACQUES LECOQ

Con una trayectoria de más de cincuenta años la Escuela de Lecoq, es una de las referencias más importantes y estables de la pedagogía teatral internacional y acoge alumnos de todo el mundo. Es una referencia en la investigación del cuerpo y el movimiento, y ha cultivado un tipo de teatro de carácter creativo que tiene como vector dramático el juego físico del actor. De su escuela han salido dramaturgos como Yasmina Reza o Steven Berkoff, creadores como Ariane Mnouchkine, Paddy Hayter o Andres Brossard, y se han creado compañías de teatro directamente influenciadas por su pedagogía como Mummenschanz, Footsbarn Teatre, o los catalanes Titzina Teatre. Compañías y creadores muy dispares, pero con una cualidad común, un cuidadísimo trabajo del cuerpo y el movimiento, y un tipo de teatro en el que suele primar el aspecto visual. En el estado español también hay conocidos

actores de teatro, pero también prestigiosos actores de cine y televisión que se formaron en la Escuela de Lecoq, actores como Josep Maria Flotats, Sergi López o Alex Angulo.

7.1.- ANTECEDENTES HISTORICOS

El crítico **Jacques Copeau** (1879-1949) junto con un grupo de jóvenes actores creo el **Vieux Colombier** en 1913, y marcó la evolución posterior del teatro francés del siglo XX. Copeau partió del mismo impulso que Stanislavski, quería renovar el arte del actor y destruir el teatro de la época que presentaba a un tipo de actor afectado, falso y sobreactuado. Buscaba una creación que fuese consecuencia de un trabajo colectivo riguroso y disciplinado, basado en la sencillez escénica y en la sinceridad del actor, con el objetivo de que el texto llegase de forma directa al público. Paralelamente a la compañía, una vez asentada esta tras la I Guerra Mundial, Copeau creó una escuela con el fin de formar nuevos artistas para la compañía, pero también con idea de que fluyese un intercambio de conocimientos y energías entre la escuela y la compañía. Esa sinergia escuela-compañía es muy importante, de hecho, yo con los años me he dado cuenta que impartiendo clases y talleres de teatro e interpretación es quizás donde más aprendo como actor y director, y algo parecido le escuché recientemente al director de la compañía Argentina Timbre 4, Claudio Tolcachir.

Copeau buscaba que el actor trabajase con espontaneidad y sinceridad, a través de la imaginación y la inocencia con la que juega un niño. El niño juega de forma natural y *“el actor en el juego, encuentra un repertorio de viviente de reacciones auténticas”* (Ruiz, 2008: 227). El actor además de desarrollar o recuperar su capacidad para el juego, debía de llevar a cabo con regularidad un entrenamiento físico-gimnástico. Como podemos ver, aunque el camino sea otro, busca lo mismo que Stanislavski o el Método: “Reacciones auténticas”.

La **máscara noble** (posteriormente conocida como máscara neutra), improvisada como ejercicio para desbloquear a una actriz, pasó a utilizarse para reconducir al cuerpo, la expresividad de la cara y la emoción, alejando de esta manera al actor de su comportamiento cotidiano, acercándolo a una presencia escénica “eficaz”. Como podemos observar, Copeau busca un trabajo actoral vivo y sincero, pero alejado de lo cotidiano.

Étienne Decroux (1898-1991) Actor francés de prestigio conocido por sus intervenciones cinematográficas en las décadas de los 30 y 40, aunque al parecer consideraba su trabajo en el cine como un trabajo meramente alimenticio, ya que su labor creativa se

fundamentó en el desarrollo del **Mimo Corporal** a partir de la máscara noble (neutra) de Copeau. En 1940 abrió su propia escuela, cuyo alumno más famoso fue Marcel Marceau. Pero Marceau en su largo periplo profesional desarrolló un tipo de mimo narrativo, y Decroux buscaba un mimo corporal diferenciado de la pantomima y la danza, basado en movimientos abstractos. El mimo corporal niega la representación realista y tiende a una representación abstracta en formas y contenidos. A diferencia del mimo tradicional, no intenta imitar la realidad para hacerla reconocible. Para Decroux las manos y el rostro son instrumentos para las mentiras y el parloteo, todo el movimiento se construye a partir de la expresividad del tronco, y el resto del cuerpo se supedita al impulso del tronco. Al igual que la mayoría de los creadores anteriores, utilizaba la improvisación como herramienta básica para la creación. Decroux y la escuela del teatro gestual en general, busca un actor-creador, distanciándose del arraigado concepto de actor-interprete. Sus creaciones buscaban el “como”, el estilo, no el “que”, lo importante no era la historia. Solía utilizar como fuente creativa los oficios artesanales y elaboró un sistema de reglas para trabajar con el cuerpo muy exhaustivo. Como curiosidad por lo aparentemente distante de sus técnicas, apuntar que la primera vez que fue invitado Decroux a dar un curso sobre sus técnicas en Estados Unidos, fue en el Actors Studio dirigido por Lee Strasberg.

7.2.- JACQUES LECOQ (1921-1999)

Jacques Lecoq a partir de sus experiencias creó una escuela donde desarrollo una pedagogía de dos años muy estructurada, pero que ha evolucionado con el paso de los años. Al igual que Stanislavski busca que el actor viva momento a momento en escena, como decía Layton, que viva cada vez como si fuera la primera vez. Pero el camino elegido para lograr este objetivo, no solo es diferente, sino que parece el opuesto. Utiliza el trabajo con la máscara neutra para recibir, sentir, tocar, con la frescura de la primera vez. Stanislavski busca la “soledad en público”, **para Lecoq, el actor ha de organizar su expresión teniendo en cuenta al público.**

En la Escuela el primer año tiene un doble objetivo: por un lado, se trabaja la improvisación y por otro, el desarrollo técnico del análisis de los movimientos. Y mediante el acto de mimar, comienza el aprendizaje de la interpretación de personajes (desde la máscara neutra a las máscaras expresivas), Lecoq no quiere que el actor trabaje con sus vivencias, según él, la máscara neutra libera al actor de su pasado, conflictos, manierismos etc. convierte al actor en una página en blanco donde poder imprimir el drama. La máscara expresiva obliga al actor a construir el personaje a partir de una referencia externa alejada de su propia historia personal, (Los

seguidores de Stanislavski responderían, que construyendo el personaje a partir de las circunstancias dadas en el texto, también utilizan una referencia claramente externa y alejada de su historia personal).

En el segundo año se busca la creación en los diferentes terrenos dramáticos: el melodrama, la Commedia dell'Arte, los bufones, la tragedia y el clown. Posteriormente la Escuela ofrece un año de formación independiente en el LEM (Laboratorio de Estudio del movimiento) donde se estudia una de las grandes preocupaciones de Lecoq: la relación entre el cuerpo, el movimiento, los materiales y el espacio.

A través del juego (claramente influenciado por Copeau) se canalizan tres aspectos fundamentales en la formación del actor en la Escuela de Lecoq: Por un lado, fomentar la creatividad del actor a través de la improvisación. Lecoq busca un **actor creativo** que no se limite a transmitir las ideas del director o autor. Y busca que el actor entre en contacto con la escena a nivel práctico desde el principio. Por otro lado, a través del juego consigue también, la distancia en la interpretación del personaje, Lecoq deshecha el psicologismo en la interpretación. Busca la implicación sin partir de las vivencias propias. Y por último busca la comunicación momento a momento con el espectador.

Interpretación de personajes, para Lecoq *“si el personaje y la persona se funden en uno, la actuación se anula”* (Lecoq, 2003: 90). El proceso tiene tres pasos fundamentales: Primero se establecen las líneas de fuerza del personaje, después se improvisa con este personaje en diferentes situaciones imaginadas para poder trabajar sus reacciones y “dominarlo” en cualquier situación. Y por último para evitar la fusión actor-personaje se fomenta el juego, el cambio inmediato de un personaje a otro, con el ejercicio del biombo, ejercicio este que, por ejemplo, la compañía Titzina Teatro pone en escena en todas sus obras, para poder así, contar una historia coral con solo dos actores.

Y en cuanto al trabajo del movimiento propiamente dicho, Lecoq fundamenta su pedagogía teórico-práctica, en intentar llegar partiendo del movimiento a una dimensión dramática y emocional en la expresión del actor. Para esto una de sus reglas básicas del comportamiento escénico es la **economía de acciones**. Las acciones se diseñan y se desechan las meramente formales, buscando que estén orientadas hacia un objetivo concreto para que lleguen de forma clara y precisa al espectador, cada movimiento ha de estar justificado (la justificación de lo que el actor hace o dice en escena, es algo que está presente en todos los sistemas, aunque cada uno lo argumente de manera diferente).

Como hemos dicho, en el segundo curso se trabaja sobre los grandes géneros dramáticos siempre orientando el trabajo hacia la creación. Vamos a explicarlo muy brevemente a través de la división que hace Lecoq:

-El melodrama: En el melodrama se ponen en juego las grandes pasiones, el amor y el odio, los conflictos morales y de justicia. Aquí el actor utiliza como vía de expresión, la mirada y los silencios, suelen trabajar sobre textos de Chejov para una mejor comprensión de la atmosfera dramática requerida. Como hemos visto la obra de Antón Chejov también fue la base dramaturgica del trabajo de Stanislavski.

-La Commedia dell'Arte: Se trabaja sin las codificaciones tradicionales, convirtiéndola en una comedia humana contemporánea donde lo que mueve a los personajes es el instinto de supervivencia y se enraíza en las miserias de la condición humana. Permite al alumno desarrollar sus recursos al límite, corporales y vocales, le mantiene en alerta permanente con lo que es imprescindible que trabaje la escucha, y le da la posibilidad de utilizar imaginativamente los objetos.

-Los bufones: Aquí los alumnos deben crear un juego radical sobre un tema de actualidad poniendo en solfa cualquier convencionalismo.

-La tragedia: El coro y el héroe: Se busca trabajar el texto desde el movimiento, el cuerpo y la inmovilidad consciente.

-El clown: Si el bufón se ríe del público, en el caso del clown, es el público el que se ríe. El actor personaliza la búsqueda de su propio clown, y convierte su debilidad personal "oculta" en una fuerza teatral.

Podemos decir, que con los maestros citados hasta ahora, Stanislavski, Chejov, El Método y la Escuela de Lecoq, están representadas la mayoría de escuelas y sistemas de interpretación utilizados actualmente en las facultades y escuelas de interpretación (por lo menos en occidente). Y también las técnicas utilizadas por los profesionales de interpretación tanto en el cine, como en el teatro. Además, aunque Brecht y Meyerhold no codificasen un sistema que se siga hoy en día como columna vertebral en la formación del actor -como si ocurre con los anteriores- su influencia ha sido enorme, en la creación escénica, en el cine y en el trabajo actoral.

A partir de ahora vamos a citar a maestros y creadores del siglo XX que, aunque no hayan codificado un sistema de interpretación concreto como los anteriores, han tenido gran influencia en la creación teatral, en la técnica del actor o en el cine. Creadores que han

desarrollado, adaptado o incluso fusionado técnicas aparentemente antagónicas para aplicarlas en sus creaciones, creadores que han tenido muy claro la clase de trabajo actoral que buscaban.

8.- ANTONIN ARTAUD (1853-1943)

En los años treinta, Artaud formuló una de las corrientes que marcaron el teatro de la segunda mitad del siglo XX: El **Teatro de la Crueldad**. El desarrollo teórico del teatro de la crueldad, estuvo directamente influenciado por un espectáculo de Danzas Balinesas que Artaud presenció, danzas en las que creyó ver la esencia del teatro puro con el que él soñaba, “un teatro independizado totalmente de la literatura que fuese capaz de alterar la percepción sensorial, emocional e intelectual del espectador” (Ruiz, 2008: 302). Quería independizar al teatro de la literatura porque según él, el teatro había quedado reducido a una mera transmisión de las palabras del dramaturgo. Artaud busca un lenguaje poético que emergiese de los elementos específicamente teatrales, es decir, los que se articulan físicamente en el espacio, como la escenografía, la iluminación, los objetos, el vestuario, la música, los gestos o la voz. La crueldad para Artaud es la esencia de todo, lo que impulsa la vida, “*la maldad es la ley permanente*” (Ruiz, 2008: 304) La creación en el teatro de Artaud, queda en manos del autor-director, su dramaturgia no obedece a ninguna lógica, ni causalidad, Artaud dice que el verdadero teatro nace de una anarquía organizada. En cuanto al arte del actor, sus escritos parece que son difícilmente llevables a la práctica, Artaud habla de un “*atleta del corazón*”, y estudió mecanismos físicos como motores afectivos, que ponía en práctica él mismo, la respiración y determinados puntos corporales que el actor escarba y le sirven de trampolín para la emoción. Tras de su muerte, a raíz de la traducción a otros idiomas de su libro, “El teatro y su doble”, su influencia fue muy grande en creadores de la segunda mitad del siglo XX, como Foreman, el living Theatre, o Peter Brook en algún periodo.

9.- PETER BROOK (1925-)

Peter Brook es uno de los directores de teatro (también ha dirigido cine) más importantes de la segunda mitad del siglo XX. Su trabajo ha evolucionado con los años, pero se puede decir que marcó un antes y un después, su búsqueda de un teatro más vivo e inmediato. Esta búsqueda le llevo a eliminar la ornamentación excesiva, hasta concentrar su indagación en el contacto actor-espectador desde el punto de vista humano y espacial. Plasmó sus reflexiones en el famoso libro “El espacio vacío” publicado en 1968. Recientemente, en la 69ª Mostra de

Venecia, se ha estrenado fuera de competición, el documental dirigido por su hijo Simon, "The Tighrope", en el que han rodado con cinco cámaras todo el proceso creativo de una obra de teatro dirigida por Peter Brook, aunque él dice que no hay recetas y dice que los métodos cambian siempre, de su trabajo se pueden extraer una serie de elementos relacionados con el trabajo del actor.

La **Transparencia** del actor, implica un estado de apertura físico, emocional, y mental que permite al actor comunicarse con el público de forma inmediata, humana y viva. Brook dice que construyendo el personaje lo que hace el actor es ocultarse tras una coraza, para él, lo que el actor tiene que hacer en el proceso de preparación de un personaje es vaciarse, desprenderse de los miedos, de la racionalización excesiva, pero también de técnicas aprendidas, de formas mecánicas y codificadas que atenazan al actor. Cuando el actor es capaz, por medio del texto y del personaje, de profundizar en su esencia humana, puede llegar a una actuación tan sencilla como llena de significados, que lo vincule estrechamente con el espectador. Este concepto que quizás pueda resultar un poco abstracto, se comprende a la perfección viendo el famoso monólogo de "to be or not to be", de la versión de "Hamlet" para televisión dirigida por Peter Brook en 2002: "The tragedy of Hamlet", donde comprendemos lo que significa "un actor transparente", y vemos un Hamlet vivo, de verdad, tan "sencillo" y "terrenal" que parece que "no actúa", y sus emociones fluyen sin forzar ni un ápice.

Aunque generalmente sus actores trabajan de dentro hacia fuera, en algunas creaciones han partido de la observación exterior, como por ejemplo cuando "para interpretar a los pacientes mentales de "Marat-Sade" investigaron a pacientes reales de un hospital" (Clements 1983: 11). Pero lo que dice Brook, es que independientemente de que se trabaje de dentro hacia fuera o de fuera hacia dentro, lo externo y lo interno tienen que estar conectados. Los impulsos emocionales y psicológicos del actor tienen que reflejarse en el cuerpo y las formas corporales, reflejarse en el interior del actor. Brook busca una **conexión orgánica entre la esfera interna y la esfera externa** de sus actores, que deben integrar de forma inmediata, en un todo orgánico vivo y sencillo, los elementos comunicativos que componen su actuación, independientemente de que se hayan originado en un estímulo externo o interno. Stanislavski decía algo parecido al hablar del tempo-ritmo y las acciones; y aunque generalmente se tiende a dividir las escuelas de interpretación entre las que trabajan desde dentro y las que lo hacen desde fuera, podemos concluir que lo importante es la conexión entre lo interno y lo externo, y no tanto cual va primero.

Brook al igual que la mayoría de los citados, como por ejemplo Meisner, Stanislavski o Chejov, dice que el actor crea y compone su actuación adaptándose **momento a momento** a la

vivencia que percibe del resto de intérpretes, pero añade una novedad que le conecta con Brecht o con Lecoq, adaptándose también momento a momento a la vivencia que percibe del público. Cualquiera que se haya subido a un escenario sabe cómo cambia la sensación en cada función, con cada nuevo público. Para Brook la verdadera esencia del teatro reside en hacer de él un espacio para una comunicación verdadera, que sea recíproca y viva entre actores y espectadores. El actor tiene que tener esta **responsabilidad**, es decir, habilidad para responder de forma creativa, sencilla y directa a todo el material que se le ofrece. Una pequeña reflexión desde mi experiencia como actor al hilo de esto que estamos diciendo: al actor que sale a escena con los “deberes hechos”, el “calor” del público le asienta, le estabiliza el tempo-ritmo y a la vez le ayuda a profundizar más en la intimidad escénica, su escucha aumenta y su capacidad de transmitir crece desde la privacidad que le otorga la concentración en el otro y la paradoja de sentirse en soledad ante un público al que está sintiendo (y manejando).

La razón por la que Brook no ha dejado un sistema codificado para la formación de actores, se puede decir que es coherente con la manera que tiene de entender el teatro. Para él una interpretación tiene que ser, directa (o inmediata), viva y humana. Por lo que considera que un método excesivamente rígido, es algo estático incapaz de adaptarse a las nuevas condiciones que exige todo proceso orgánico y va en contra de la esencia viva del teatro, le resta frescura.

Como conclusión apuntar que el hecho de que Peter Brook haya dirigido también cine, ha podido influenciar positivamente en el tipo de actor que busca, un actor orgánico, nada exagerado, que actúa de forma “sencilla”, con simplicidad o economía en las formas, un actor sensible, “transparente”, que equilibra reflexión e intuición. De hecho, actores de su compañía como el veterano Yoshi Oida (1933-) o Adrian Lester (1968-) que interpreta al *Hamlet* citado anteriormente, llevan una fructífera carrera en cine y televisión paralela al teatro.

10.- JERZY GROTOWSKI (1933-1999)

Grotowski se preguntaba si existen técnicas de actuación que conduzcan a una organicidad que integre el cuerpo y la mente, tal y como ocurría en los rituales ancestrales. Para Grotowski el teatro puede existir, sin iluminación, sin maquillaje, sin escenario etc. Pero “no puede existir sin la relación actor espectador en la que se establece la comunión perceptual, directa y viva” (Grotowski, 1999: 13). Para Grotowski, el actor en el teatro podía desproveerse de las máscaras sociales y mostrarse como ser humano en un acto de total **sinceridad**. Como podemos observar Grotowski también busca una actuación sin artificios, viva y sincera. Grotowski

habla del “performer” en el “Arte como vehículo”, el actuante (el que hace), aquel que a través de la acción alcanza una plenitud orgánica, como en los rituales antiguos, y del actor en el “Teatro pobre”. Pero para Grotowski definen una única idea de investigación: abrir las capacidades integrales del individuo a través de las herramientas que ofrece la actuación, sin que ello implique necesariamente la interpretación de un personaje.

Grotowski no busca hacer vivir al actor en las circunstancias dadas del personaje, como busca Stanislavski, tampoco exponer al personaje con distanciamiento como plantea Brecht. No quiere que el actor interprete al personaje, sino que el actor utilice al personaje para descubrir su lado más íntimo y después ofrecerlo al espectador. A esto lo llama “acto total” donde el actor totalmente comprometido revela su esencia más profunda de una forma sincera, sin exhibicionismo, ni auto-regodeo. Grotowski critica las técnicas de formación de actores en las que se acumulan habilidades, corporales, vocales, de análisis introspectivo... El propone una **vía negativa**, donde no se provee al actor de recursos técnicos, sino que se busca eliminar las barreras psíquicas y físicas que bloquean su proceso creativo. Todo el entrenamiento del actor incluso cuando actúa ante el público es una autoexploración, que busca la creatividad en los impulsos más puros, la espontaneidad. Grotowski busca la conjunción entre espontaneidad y disciplina para poder reproducir lo que ha surgido espontáneamente de un impulso natural, para que al repetir las acciones vuelvan a cobrar vida. Precisamente esta es una de las claves del oficio de actor, la capacidad de hacer vivir algo “muerto”, estático, como una partitura de movimientos, o un texto.

Grotowski da gran importancia al entrenamiento del cuerpo por medio de ejercicios psicofísicos que conecten el cuerpo y la mente. Busca que la reacción surja en el interior, de una forma viva y verdadera, y para que esto se produzca, el movimiento ha de estar justificado. Grotowski trabaja también la creación a partir de la extenuación física. Con el trabajo de la voz también utiliza la vía negativa, busca que el actor desbloquee los obstáculos que le impiden realizar un trabajo orgánico.

Borja Ruiz en su libro “El arte del actor en el s. XX” (2008: 384) cita al actor Ryszard Cieslak (1937-1990) que habla de la organicidad en las partituras de movimiento, explicando el concepto de unión entre disciplina y espontaneidad para conseguir organicidad en cada representación. La partitura es la estructura que le lleva hasta el final de la obra sin perderse, pero cada momento, cada paso lo vive reaccionando a lo que le sucede momento a momento como si fuera la primera vez, sin intentar reproducir la sensación de la función anterior en la que estuvo brillante (Layton lo explica de manera muy parecida). Pero al contrario que Stanislavski

que por medio de las acciones físicas trata de reconstruir el comportamiento de un personaje de ficción dentro de las circunstancias dadas de una obra, Grotowski se vale de las acciones para llevar al actor a una corporeidad ligada a la historia personal del actor, a su cuerpo-memoria. Pero ambos elaboran la acción física siguiendo una lógica justificada, ligándola a deseos u objetivos concretos, una acción que nace de un impulso, y lo hacen con extrema sencillez y veracidad, cuidando todos los detalles. De hecho, una de las herramientas de un actor creativo, es encontrar la acción adecuada que le ayude a exteriorizar la emoción correspondiente.

La **absorción** es un concepto que Grotowski plantea para el entrenamiento del impulso orgánico. Pone como ejemplo que un actor cuando está en el autobús de camino al ensayo, puede entrenar sus impulsos sin que nadie se entere, buscar el estímulo que provoca el impulso, reaccionar y absorberlo antes de que salga al exterior en forma de acción física. Este concepto que Grotowski plantea como entrenamiento es sumamente válido para la interpretación en el cine (como veremos más adelante) donde muchas veces, “tapar y que la procesión vaya por dentro”, funciona mejor que mostrar. A pesar de lo distanciado que podría aparentar estar Grotowski y sus técnicas del cine, cuando una interpretación busca la verdad, y la organicidad, puede ser válida tanto para teatro como para cine, solo necesita adaptarse al medio, y el concepto de absorción puede ser de gran ayuda.

Como hemos repetido muchas veces el mayor problema del actor es la mecanización y la anticipación, que la repetición de lo fijado pierda la vida que tuvo cuando nació de un impulso. Aquí Grotowski utiliza las mismas ideas que Stanislavski, por un lado, el actor tiene que tener presente “¿por qué?” y “¿para qué?” hace la acción y por otro el concepto de la adaptación, escuchar y reaccionar, o como decía Meisner poner la atención en el otro y vivir “aquí y ahora”, así el actor crea vida una función tras otra, con la espontaneidad de la primera vez. Aunque Grotowski orientó su trabajo hacia las artes rituales y buscaba penetrar en la persona del actor y no la construcción de un personaje, su proceso para trabajar está muy ligado a las técnicas de Stanislavski: Recurrir a la historia personal, definir detalladamente las circunstancias dadas y buscar la precisión en las acciones. Stanislavski dentro de las acciones cotidianas y Grotowski mediante acciones no cotidianas, “ambos buscaban a través del rigor y de la disciplina, un mismo flujo de acción orgánico y vivo en el actuante” (Ruiz, 2008: 395).

11.- EUGENIO BARBA (1936-) EL ODIN TEATRET

Barba trabajó con Grotowski, y después fundó el Odin Teatret, buscando crear un grupo con una ética teatral concreta. Barba estudió la antropología teatral para crear mirando hacia delante y es uno de los creadores más influyentes de la segunda mitad del siglo XX. En el Odin se le da mucha importancia al entrenamiento constante del actor, caracterizado por un impulso de búsqueda constante, donde lo más importante no es el entrenamiento físico en sí mismo sino la justificación que cada uno le da a su trabajo, y este entrenamiento queda totalmente desligado de la búsqueda de un resultado.

Al igual que Grotowski, combina la exigencia física y la definición del movimiento, con la improvisación que evite la mecanización. Buscan las reacciones reales, orgánicas, pero alejándose del realismo. Trabajan sobre principios extraídos del estudio de otras culturas y otras formas teatrales tradicionales, principalmente orientales, como el **principio de oposición**, también relacionado con el otkaz de Meyerhold. El principio de **incoherencia coherente**, buscan energías movimientos que aparentemente pueden resultar incoherentes, para llegar a una extra-cotidianidad que resulte atrayente para el espectador. El principio de **omisión o absorción**, con la omisión, el actor selecciona el grado de visibilidad o invisibilidad de sus impulsos y sus acciones, como veíamos en Grotowski, puede reducir la acción hasta hacerla desaparecer y solo trabajar el estímulo que hace brotar el impulso, de esta manera reutilizando esta energía que no se desarrolla en el espacio sino en el tiempo, incluso en la inmovilidad, el actor es capaz de mantener la **presencia escénica**, incluso de aumentarla. Que en una escena un actor no tenga que hacer ni decir nada, no quiere decir que pueda “apagar el interruptor”, el sigue recibiendo estímulos y debe reaccionar a lo que pasa, pero todos sus impulsos y reacciones quedan absorbidos. La absorción también necesita justificación, no saca a la luz su reacción por algún motivo concreto. El principio de **equivalencia**, en el Odin buscan que la acción sea real, pero no realista, y para esto buscan equivalentes a situaciones cotidianas que sean eficaces en escena. Las **temperaturas de energía**, un concepto que nace también del estudio de tradiciones orientales, busca que el actor modele su energía casi de manera instintiva, entre los dos polos de máximo y mínimo, buscando matices, pero siempre desde la organicidad de un cuerpo vivo alejado completamente de la artificialidad. Para Barba energía es igual a pensamiento y se puede relacionar con la atmosfera individual y las cualidades del movimiento de Michael Chejov. La **partitura de movimientos**, por último, como la manera tangible de que el actor diseñe un camino para que su energía y toda su organicidad lo recorran. De esta manera Barba conecta creadores

que siguieron líneas aparentemente muy diferentes como Stanislavski, Meyerhold, Decroux o Grotowski.

Da la sensación, de que al estudiar los diferentes sistemas de interpretación, nos empeñamos en remarcar sus diferencias, creando corrientes ideologizadas a las que adherirse como si se tratasen de partidos políticos, respecto a los cuales debemos posicionarnos a favor o en contra; pero analizándolos constructivamente, podemos encontrar nexos de unión que nos sirvan para aprender y mejorar como actores, directores y creadores en general.

12.- AUGUSTO BOAL (1931-2009)

Augusto Boal como otros muchos (el que suscribe incluido) estudió una carrera universitaria ajena al teatro, química para ser más exactos, y en la universidad fue cultivando su afición al teatro, después viajó de Brasil a Nueva York para completar sus estudios de química, pero también completo su formación teatral, con dramaturgos, directores y también asistiendo al Actors Studio, esto último ha marcado toda su carrera como creador, le fascinó la manera de vivir realmente sus personajes de los actores del Studio, y es algo que ha perseguido, aunque con matices, ya que dice que actores con dicha formación “sufrían de hipertrofia de la subjetividad (...) y no eran capaces de responder a una simple pregunta sin antes acariciarse el pelo, rascarse la cabeza, respirar hondo etc.” (Boal, 2011: 120-121), Boal habla de la indisolubilidad de la razón y la emoción y dice que el teatro “es conflicto, lucha, movimiento, transformación y no simple exhibición de estados del alma. Es verbo y no simple adjetivo” (121).

Augusto Boal en su trayectoria siempre ha intentado remover las conciencias y cambiar la situación social, en este sentido se podría decir que es un heredero directo de Brecht, puesto que ha desarrollado un teatro de carácter político, el **Teatro del Oprimido**. “Boal ha conseguido lo que Brecht soñó: crear un teatro útil, que resulte entretenido, divertido e instructivo (Richard Schechner)” (Ruiz, 2008: 449). Como en Brecht, el **Teatro Foro** “no produce catarsis: estimula nuestro deseo de cambiar el mundo. ¡Produce la dinamización! ¡En la ficción, ensayo la acción!” (Boal, 2011: 85). Boal utiliza, además, técnicas que cortan el desarrollo de la obra y ponen en contacto al espectador con los actores o los personajes. También ha desarrollado el personaje del **Comodín**, que hace de enlace entre el público y los personajes, y fomenta la participación y la reflexión; el espectador pasa a ser *especta-actor*. Ha roto la cuarta pared, “traicionando” la “soledad en público”, no solo para interpelar al público, sino para que el público

interpele a los personajes (esto no solo lo aplica en el teatro de carácter político, también en “Hamlet”).

Ha sacado el teatro a la calle y en modalidades del Teatro del Oprimido, como el llamado **Teatro Invisible**, donde se representa en la calle una obra ensayada, sin que los transeúntes, espectadores fortuitos, sean conscientes de que lo que están viendo es teatro. Boal, al contrario que Brecht, parte de un trabajo actoral naturalista basado en el sistema de Stanislavski y el Método, tal y como él lo ha entendido y desarrollado para cada tipo de teatro, y no en la *Verfremdung-effekt*, “en el Teatro Invisible, los actores deben interpretar como verdaderos actores, siguiendo al máximo el método de Stanislavski” (Boal, 2011: 49), de hecho, se trata de que los espectadores, no descubran que es teatro, no sean espectadores. En el Teatro Invisible se plantea una situación de opresión de manera que el público vea una realidad donde hay ficción, y luego se observa su reacción. “El teatro invisible ofrece escenas de ficción, pero sin los atenuantes ritualistas del teatro convencional, esa ficción se vuelve realidad. El Teatro Invisible no es realismo: es realidad. (...) Todo eso es realidad aun cuando haya sido ensayado” (Boal, 2011: 61-62). En este tipo de teatro el trabajo de los actores tiene que ser completamente creíble, de carácter naturalista, y a la vez conseguir captar la atención de los transeúntes en un espacio abierto como la calle, pero con una regla artística innegociable para no romper el efecto que se quiere conseguir, el público no tiene que darse cuenta de que lo que está viendo es teatro, por lo que la “verdad” tiene que ser absoluta, en todos los aspectos, interpretación, voz, cuerpo, caracterización, incluso en el guion. Y los actores además de vivir momento a momento y reaccionar a los estímulos de los otros personajes, tienen que incorporar ese nivel de escucha a cada uno de los espectadores, y a la vez no perder “el norte” de la obra. Augusto Boal ha desarrollado técnicas para lograr un teatro eficaz socialmente, buscando la solución de problemas en diferentes ámbitos y su influencia internacional ha sido muy grande.

En cuanto al trabajo con sus actores, Augusto Boal es un ejemplo claro de director que sabe lo que busca y el tipo de trabajo actoral que necesita para sus obras. Trabaja la técnica partiendo de que busca una interpretación viva y veraz, como las que vio en el Actors Studio y que tanto le impactaron, y teniendo muy en cuenta que además los actores van a trabajar en contacto directo con el público, lo que va a hacer mucho más vulnerable su trabajo. Por este motivo hace mucho hincapié en dos aspectos muy importantes, por un lado, la escucha, trabajando desde los sentidos (vista, oído, olfato...), y por otro, el trabajo del personaje. Como en el Actors Studio, parte de un análisis profundo y concreto de la situación dada, y en cada obra planifica ejercicios para que el actor trabaje el personaje, en este trabajo que habitualmente suele ser individualizado, Boal aporta el **trabajo de grupo**, se vale del resto de los actores para trabajar el

personaje de cada uno. Luego para conseguir que cada actor controle en todo momento la situación y su personaje, se trabajan las escenas en diferentes niveles, por ejemplo, ensayando solo el subtexto, las motivaciones sin decir el texto y de esta manera trabajar lo que llama la **subonda**, que podría ser un concepto paralelo a la irradiación de Chejov; o hacen paradas en las escenas en las que se corta al actor (“para y piensa”) y estando inmóvil se le pide que diga lo que piensa, siente o busca su personaje en ese preciso momento. Al igual que la mayoría de creadores analizados, Boal busca que lo interno y externo del actor estén totalmente conectados en escena, “que comunique a nivel consciente e inconsciente, es decir, en onda y en subonda” (Boal, 2011: 122), y esto se consigue mediante la concentración en el aquí y ahora para evitar la mecanización de la acción. Se trabaja en grupo el monólogo interior, el **Arcoíris del Deseo** de cada personaje y las relaciones emocionales entre los personajes. Trabaja el deseo concreto del personaje y su conflicto interno a través de su **voluntad** y su **noluntad** para que el actor esté “vivo y dinámico en escena, siempre en movimiento interior” (Boal, 2011: 129). Trabaja la acción del personaje en forma de verbo, lo mismo que Stanislavski o Adler (esta técnica es generalizada en la actualidad, también en cine), y para que el actor domine al personaje en cualquier situación, investigándolo, conociéndolo e identificándose profundamente con él, se le “somete” al “Interrogatorio Hannover” (también conocido como “silla eléctrica”), donde ha de responder como personaje a toda clase de preguntas del director y el resto de personajes, incluso se fomenta el debate sobre sus intereses entre los personajes de la obra, debatiendo sobre los diferentes conflictos. Esta técnica también es muy utilizada hoy en día para trabajar la creación del personaje en los ensayos, por directores como Tamzin Townsend en teatro o Benito Zambrano en cine, por ejemplo. La diferencia es que Boal, en sus obras, incorpora la posibilidad de que el público pare la obra e interpele a los personajes. Todos estos entrenamientos han sido planeados para el tipo de teatro que realizan, es decir, el director-creador desarrolla su técnica de creación y dirección de actores con un objetivo artístico claro, el tipo de interpretación que quiere conseguir para el tipo de teatro que quiere crear, un teatro completamente vivo, en el que **lo que ve el espectador es tan de verdad, que incluso puede intervenir**. Por todo esto, Augusto Boal deja claro que “en efecto, para utilizar estas técnicas los actores deben ser buenos, creativos e imaginativos” (Boal, 2011: 13).

III.- DE LA TEORIA TEATRAL AL CINE

1.- INFLUENCIA DIRECTA DE TEORIAS, SISTEMAS, TECNICAS DE INTERPRETACIÓN Y CREADORES DE TEATRO CONCRETOS, EN DETERMINADOS AUTORES CINEMATOGRAFICOS

1.1.- DE MEYERHOLD A EISENSTEIN

Sergei M. Eisenstein (1898-1948): Director y teórico de cine ruso que revolucionó el cine a través de su teoría del montaje. Es autor de películas míticas como "El acorazado Potemkin" (1925) o "Iván el terrible" (1944). Eisenstein fue alumno de Meyerhold, con quien aprendió técnicas de dirección de escena, dirigió teatro y es considerado hoy en día como uno de los directores más influyentes de la historia del cine.

La relación de Meyerhold con el cine fue recíproca, puesto que en sus espectáculos el lenguaje cinematográfico tuvo gran influencia. Con el inicio del período de la NEP (Nueva Política Económica) llegaron a la U.R.S.S. las películas de Chaplin, Keaton, Lloyd, Griffith, Fairbanks etc. y Meyerhold en la revista del TIM (Teatro Meyerhold), entre 1926-27 publicó amplios estudios alabando la labor de Eisenstein, Vertov, Chaplin y Keaton. El cine era el gran recién llegado en el terreno de las artes espacio-visuales y Meyerhold se sintió atraído por su fuerza e intentó trasladar al teatro conceptos de este nuevo lenguaje. Esta influencia se deja sentir ante todo en el terreno del montaje. El montaje cinematográfico, sirvió a Meyerhold como base para la estructuración de sus espectáculos en rápidos episodios que completaban una narración contradictoria de los hechos. El lenguaje cinematográfico influyó directamente en el intento de disfrazar el marco de la escena a la búsqueda del primer plano, por medio de la iluminación. La búsqueda del "primer plano" fue un incentivo para la concepción espacial y rítmica del espectáculo. El montaje cinematográfico que Meyerhold intentó trasladar al teatro, es la gran aportación de Eisenstein al cine y Meyerhold, de la misma manera, intentaba atrapar al público a través del contraste, en el montaje de planos.

En cuanto al trabajo de los actores Ya hemos comentado que artistas como Meyerhold o Kulechov se alejaron abiertamente los métodos del teatro realista. Lejos de buscar cualquier naturalidad en el personaje, optaron por una cuestión de construcción y síntesis. Meyerhold perseguía una precisión de la acción realizada de un modo no realista y exento de movimientos inútiles, pero sin descuidar la emoción producto de tales acciones físicas. Para ambos, la precisión psicológica del gesto era vital. En la misma línea de Kulechov, los actores de la

FEKS (La fábrica del actor excéntrico) reaccionaron “frente al naturalismo del cine antiguo. Para ellos, el actor es un modelo que trabaja encaminado a la precisión, el rigor y la economía de gestos. La emoción es una expresión plástica que implica todo el cuerpo del actor, las relaciones con los objetos que lo rodean, el montaje, el encuadre, la luz” (Nacache, 2006: 48). Chaplin pronto se convertirá en su modelo, en la forma más perfecta de tal excentricidad cinematográfica.

Eisenstein intentó aplicar la Biomecánica de Meyerhold en el cine, y pedía a los actores, que involucrasen todo el cuerpo para decir sus frases, porque de esta manera, la carga emocional llegaba al espectador. Eisenstein buscaba la expresividad en los movimientos, incluso en los más simples, y trataba de subrayarlo por medio de la utilización del *otkaz* o retroceso, para dar mayor fuerza al movimiento. Al igual que Meyerhold buscaba una expresividad plástica y la reforzaba por medio de la música. Eisenstein busca en el Movimiento Expresivo un elemento que golpee emocionalmente al espectador y atraiga su atención, por lo que él elaboraba el montaje cinematográfico como un montaje de atracciones, al que llama “**Cine Puño**”, y opina que el actor debe componer su trabajo como una secuencia de movimientos expresivos. Se puede decir que el cine de Eisenstein, especialmente “Ivan el Terrible”, permite “ilustrar de forma gráfica, algo que muchas veces se asemeja etéreo: el pensamiento y las teorías de Meyerhold, según dicen, uno de los mejores directores de teatro del siglo XX” (Ruiz, 2008: 140).

1.2.- DE BRECHT A LA NOUVELLE VAGUE, JEAN-LUC GODARD...

Según Martin Walsh en su libro “The Brechtian aspect of radical cinema” la relación de Brecht con el cine se puede valorar en cuatro aspectos diferentes:

- a) Por el uso de material fílmico en sus obras de teatro.

Brecht utilizaba fragmentos de películas en sus montajes teatrales, utilizó fragmentos de “Octubre” de Eisenstein en “Madre coraje” con el objetivo de interrumpir la narración, para conseguir que los espectadores tomaran una posición activa y no se viesen “envueltos” por la historia, logrando así el efecto *Verfremdung*.

- b) La relación de Brecht con la industria cinematográfica, en Alemania en los años 30, y en Hollywood en los 40.

Colaboró tanto en Alemania como en Hollywood con Fritz Lang y otros directores, su obra “La ópera de tres centavos” estrenada en 1928 y ambientada

en un barrio marginal, influyó en la concepción de la historia de una de las películas *“más influyentes de la historia del cine”* (Dr. Patxi Urkijo EHU/UPV): *“M el vampiro de Dusseldorf”* de Fritz Lang. En 1930 G. W. Pabst llevó al cine *“La ópera de tres centavos”*, pero a Brecht no le satisfizo el resultado. El film donde se demuestra que *“las lecciones de la narrativa histórico-materialista no cayeron en saco roto en el caso de Brecht y Dudow”* (Bordwell, 1996: 269) es *“Kuhle Wampe”* (Dudow, 1932) donde Brecht participó como guionista y su mujer Helene Weigle como actriz.

- c) La influencia de cineastas, sobre todo, Eisenstein y Chaplin en la formulación de su teoría sobre el *“Teatro Épico”*.

Brecht conoció personalmente a Eisenstein, y como hemos dicho, utilizó fragmentos de sus películas, en sus obras. Brecht admiraba también el cine de Charles Chaplin fundamentalmente por tres aspectos: por la crítica social de sus películas; formalmente, por la estructura narrativa episódica (como hemos dicho Meyerhold también admiraba esto); y por la interpretación gestual que había desarrollado, que le sirvió de fuente de inspiración para la elaboración de su teoría sobre el gestus interpretativo, elemento indispensable en su teoría del distanciamiento. El teatro Épico requería del montaje para interrumpir la representación y potenciar la labor enjuiciadora del público.

- d) La influencia de los escritos de Brecht sobre una generación de cineastas a partir de los años 60.

Brecht *“constituye el enlace con el cine histórico-materialista de finales de los sesenta. En Alemania, alrededor de 1960 surgió el movimiento del «teatro documental» bajo los auspicios de Piscator y de Peter Weiss, ambos influidos por Brecht”* (Bordwell, 1996: 271). En 1960 Cahiers du Cinéma dedicó un número especial a Brecht, sus teorías pasaron a dominar *“la tendencia izquierdista, heterodoxa y distanciada”* de las teorías cinematográficas de finales de los 60 y principios de los 70, y que diseminaría en las miradas rupturistas de multitud de cineastas (Godard, Welles, Resnais, Duras, Fassbinder, Straub-Huillet, Makavejev, Alea, Oshima, Tanner, Herbert Ross, Haskel Wexler...).

A partir de mayo del 68, cuando Godard adopte un cine político y militante, las teorías de Brecht en sus películas se harán todavía más presentes. Pero ya en la película “vivir su vida” de 1962 aparecen las técnicas del efecto-V:

-Ruptura brusca de planos (destrucción de la noción clásica de encuadre y composición) y puntos de vista de cámara antinaturales.

-La inserción de rótulos carteles y citas, esto es una constante en el cine de Godard.

-Lectura de textos ante la cámara, y miradas a cámara por parte del actor.

-Asincronía de música e imagen, inserción de ruidos y efectos sonoros “molestos”.

-Mezcla de géneros: Es capaz de saltar de una escena con aspecto de cine negro, a otra con estilo de comedia musical y después a otra con aspecto de documental del *cinema verité*, donde se ve a las prostitutas “haciendo la calle”.

La película de Godard que se puede catalogar como 100% Brechtiana es *Tout va Bien* (Godard, Gorin, 1972), en la que incluso a nivel de contenido le es fiel: Lucha de clases, situación del individuo con respecto a la sociedad, y de la sociedad con respecto al individuo (con mayo del 68 como telón de fondo). Fragmentación e interrupción del discurso con imágenes reales, canciones, discursos de los trabajadores, del director de la fábrica o de los protagonistas (Yves Montand y Jane Fonda), hay momentos en los que contrasta tanto la interpretación naturalista e intimista de Jane Fonda con la interpretación mucho más histriónica de los actores que interpretan a los personajes de la fábrica, sus limpias ropas y el artificial decorado, que parece que Fonda fuese una víctima de una broma con cámara oculta. Utilización simbólica de los colores de la bandera francesa, contradicción en la interpretación de los actores con la introducción de gags y situaciones grotescas, también se muestran las condiciones reales de producción y puesta en escena, y además, “las intervenciones directas de los personajes hacia la cámara se convierten en los ejemplos principales de intercambio entre la actuación «natural» y el reconocimiento de la intervención del autor” (Bordwell, 1996: 327), generando el V-Effekt en el espectador. De esta manera contradiciendo las convenciones de la forma narrativa clásica, los cineastas obligan al espectador a “reconsiderar el proceso de ver una película” y consiguen esto porque “no exponen simplemente un tema radical. Crean un sistema formal radical para su película, un sistema que podría sugerir no sólo cosas nuevas sobre las que pensar, sino también nuevas formas de pensar sobre ellas” (Bordwell, Thompson, 2010: 442)

Pero la influencia de Brecht en el cine, ya sea de manera directa o indirecta, a pesar de que en el cine generalmente priman las interpretaciones realistas o naturalistas que él consideraba ineficaces para sus propósitos, es enorme como muestra un extracto de una entrevista de Peter Mullan con motivo de la presentación de su película “Neds” (Mullan, 2010)

en el Festival de Cine de San Sebastián, a la pregunta de por qué la película está ambientada en los 70 y no en la actualidad, respondió: “Entiendo que la problemática expuesta en “Neds” es completamente trasladable a la actualidad. Sin embargo, lo que yo quería era crear una distancia entre el ahora y el antes. Esta distancia nos permite analizar con mayor precisión y desnudez el conflicto, ya que está despojado de toda influencia contemporánea. Es una técnica empleada por Bertold Brecht. Examinar históricamente el tema y entenderlo desde el análisis que nos facilita la distancia. Lo último que quería era liarme con detalles actuales” (<http://www.filmin.es/blog/entrevista-con-peter-mullan-concha-de-oro-por-neds>). Pero Mullan, que es un excelente actor (*My name is Joe*, Loach, 1998), es consciente que para lo que él define como una cinta de realismo social necesita unas interpretaciones realistas, por lo que podría considerarse que su acercamiento a Brecht tiene mucho que ver con el que hiciera Boal (ver p. 80-82), y a la búsqueda de este realismo, amalgama como en el Neorrealismo, actores profesionales con jóvenes sin experiencia en la interpretación, con lo que seguramente tuvo que adaptar su método de dirección de actores a esta circunstancia, de hecho asegura que intentó dar “mucho libertad” a los actores, cuyo protagonista, el debutante Conor McCarron, obtuvo la Concha al mejor actor en el Festival de Cine de Donostia en 2010. De hecho, aunque con un objetivo estético seguramente distinto, la creación de personajes partiendo de la observación de la realidad es una técnica muy arraigada en el cine más realista, que comparte con Brecht el objetivo artístico de alejarse del cliché y los personajes estereotipados, Mike Leigh parte de la observación la construcción de los personajes que crean los actores en sus films y Lee Strasberg incluía la observación y la investigación de la realidad y el contexto histórico de los personajes en su método.

También hay películas directamente inspiradas en Brecht, como “Dogville”, de Lars von Trier, como el mismo reconoce en una entrevista publicada en Cahiers du Cinéma: al comentario del periodista, “Si establecemos un paralelismo con el teatro, Dogville recuerda mucho a Brecht y a su teatro épico, como “La Persona Buena de Sezuan” o “Madre Coraje y sus hijos”, Von Trier responde tajantemente: “Claro, la película está inspirada en Brecht”. Pero también hay cineastas que en películas no tan claramente inspiradas en Brecht utilizan rasgos del efecto-V. El propio Von Trier en la misma entrevista sobre “Dogville”, lo vuelve a reconocer, al hablar del primer texto del film que anuncia *que “esto es una película”, y al final el narrador informa que “así termina la película” y no “así termina la historia”*. Cuando se le pregunta “¿A qué se debe este efecto de distanciamiento?” Von Trier responde que “Es algo que hago a propósito, no sé por qué. Es quizás el resultado de una influencia brechtiana. Me enfrenté al teatro de Brecht cuando era bastante joven y después ya no volví a tener contacto

con él y su obra. Perviven en mi memoria, más bien una cierta atmósfera” (Entrevista realizada por Stig Björkman publicada en **Cahiers du Cinéma**. Mayo 2003. nº 579), pero como decíamos, en otras películas como “El jefe de todo esto” también utiliza una voz en off al principio y al final del film en la que habla directamente al espectador sobre la película diciéndole que va a ver una comedia, con un claro efecto distanciador.

Otro director que acostumbra a interpelar a sus espectadores es Woody Allen, ya sea desde dentro de la película, parando la escena y dirigiéndose a la cámara como en *Annie Hall* (1977), o confesándose los personajes a una cámara subjetiva que hace las veces de psicoanalista como en *Maridos y mujeres* (1992), o justificando como narrador en off un “Deus ex machina” del fortuito final feliz de *Poderosa Afrodita* (1995). Aunque hay que reconocer, que en muchas ocasiones las interpelaciones humorísticas a cámara de los personajes interpretados por Woody Allen, dan la sensación de tener su origen en sus inicios en la *Stand-up Comedy*, y buscan claramente un efecto humorístico, aunque distanciador también, ya que rompe la cuarta pared y se dirige directamente al espectador con un comentario extradiegético que lo “saca” de la historia y que el resto de personajes no escuchan.

Hay otros creadores que quizás no tienen una influencia tan extensa y directa como puede tener Brecht, pero que también han visto reflejada su influencia en determinadas películas. Por ejemplo, la influencia del ya citado **Augusto Boal** y el “Teatro Invisible” se ve claramente reflejada en la película “Noviembre”, de Achero Mañas, ya que a la hora de rodar el grupo de actores que protagonizan la película, realizaba intervenciones callejeras provocativas, buscando la reacción de la gente que no sabía que se trataba de una película, pero además, la película está contada de manera retrospectiva donde los protagonistas ya mayores, interpretados por otros actores, cuentan a la cámara sus experiencias pasadas como si se tratara de un documental.

1.3.- DE STANISLAVSKI, CHEJOV Y EL METODO, AL CINE DE CARÁCTER REALISTA-NATURALISTA

Como hemos dicho la influencia de Stanislavski es total, él planteó las bases para el análisis y la evolución del arte del actor occidental del siglo XX. Stanislavski influyó de manera directa en Michael Chejov y en los creadores de “El Método” en Estados Unidos, pero también influyó en los creadores que se distanciaban o se “revelaban” contra él, como

Meyerhold o Brecht, tal y como ellos mismos reconocerían, e incluso alabarían sus virtudes. Y a pesar de que sus planteamientos busquen una interpretación realista por parte de los actores, su sistema ha servido de base para otras tendencias que se alejaban del naturalismo, como en el caso de Grotowski que partiendo del sistema de Stanislavski buscaba una estética anti-naturalista en sus espectáculos.

Pero la influencia más clara de las técnicas de Stanislavski la encontramos en el trabajo de los actores y actrices que trabajan de dentro hacia fuera ofreciendo interpretaciones realistas llenas de honestidad emocional. En el cine de Sergei Eisenstein desaparece el actor como realidad física y humana, y se reduce a la abstracción de una idea, a la plástica de un contorno, el trabajo del actor de cine empieza a enmarcarse en las teorías de la fotogenia y la fisonomía. Será el director de cine Vsevolod Pudovkin quien considere la eficacia de las técnicas de Stanislavski y las adapte para el cine: “La interpretación **íntima** de los actores de esta escuela, que descansa en la asimilación del personaje por parte del actor, se manifiesta de forma ineludible y notoria en el cine” (Nacache, 2006: 53). La intimidad o soledad en público, es posiblemente la mayor revolución del teatro creado por Stanislavski, como hemos dicho sus técnicas fueron la base sobre las que desarrollaron sus métodos tanto Michael Chejov, como los creadores de “El Método” en Estados Unidos, y estos tuvieron una influencia directa en el cine, donde generalmente se busca esta intimidad, ese “no actuar” para la cámara. La influencia fue doble, por un lado porque formaron directamente a varias generaciones de actores que triunfaron en el cine y evolucionaron la interpretación cinematográfica hacia un realismo totalmente creíble y cotidiano, alejado de la más mínima “teatralidad”, donde la frase que se suele decir a los actores jóvenes que provienen del teatro es: “¡No actúes!”, como parece que le sucedió a Jack Lemmon en su primera película, en la que el director le pedía constantemente que “hiciera menos”, hasta que el pobre Lemmon le espetó: “Pero si hago menos todavía, no hago nada” y el director le dijo: “Ahora lo has entendido”. La búsqueda de la verdad, de la viveza, de la espontaneidad de la emoción sincera de estas técnicas, era lo que con el tiempo y prácticamente desde el asentamiento del cine sonoro ha buscado el cine. Esta búsqueda ha influido en todos los campos del cine, desde el guion a los decorados y el vestuario, donde el espectador necesita “creérselo” todo.

Esta influencia fue, y es tan grande, que se reparten por todo el mundo las escuelas de interpretación que estructuran su formación en base a las técnicas de Stanislavski, Chejov, Meisner, Strasberg... En el estado español William Layton fundó su laboratorio, donde formaba a los actores siguiendo “El Método” (principalmente las técnicas de Meisner), y otras

escuelas creadas por ex-alumnos suyos adoptaron su sistema, como es el caso por ejemplo de la Escuela de Teatro de Getxo.

Con los años además, ciertos profesores de interpretación intuyeron la necesidad de dar una formación específica a los actores en el campo de la interpretación audiovisual, y se crearon escuelas que forman a los actores (generalmente previamente formados en escuelas de Arte Dramático) siguiendo estas técnicas, como la Tony Barr Film Workshop, que como reconoce el propio Barr en su libro “Actuando para la cámara”, el recibió formación en las técnicas de Stanislavski, pero desarrolló su técnica a partir de las técnicas de Chejov y El Método (Strasberg, Lewis, Meisner...). Barr desarrolló una técnica o mejor dicho adaptó las técnicas que él conocía, al trabajo del actor en el cine y la televisión. Barr divide su técnica en dos fases, la técnica propiamente dicha en la que habla como veremos más adelante de reaccionar a los estímulos y hacer hincapié en buscar todas las respuestas en la verdad. Y en la segunda fase se trabajan los “trucos” específicos para conseguir mayor eficacia en el trabajo ante la cámara, pero advierte del peligro de olvidar la primera parte y hacer una interpretación vacía y mecánica, trabajando directamente sobre “trucos” que son fácilmente reconocibles cuando el actor los aplica en pantalla sin llenarlos de “vida”.

Pero, **¿Por qué estas técnicas resultan tan adecuadas para el cine?** Porque la intimidad y el realismo minucioso que refleja el cine “exige verosimilitud en los escenarios y en la interpretación. En los escenarios auténticos el público espera que los personajes sean tan reales como los que ven en los documentales” (Rabiger, 1987: 341). El cine ofrece escenarios reales, y el público en esos escenarios reales quiere ver personas reales, además como dice Jaqueline Nacache: “En la segunda mitad del siglo XX, el estilo preponderante en el actor de cine ha sido el naturalismo” (Nacache, 2006: 145) y es por este carácter realista-naturalista de la mayoría de las películas cinematográficas, como ya hemos dicho al hablar de los sistemas de interpretación, que las técnicas de realismo psicológico y la búsqueda de la llamada “soledad en público” de Stanislavski, y sus evoluciones americanas englobadas en “El Método” son consideradas tan idóneas para el cine, aunque en su momento fueron creadas para el teatro. Strasberg buscaba “que el actor sea lo que es”, y al intentar ser lo que es, el actor “no actúa” y esto es de una gran valía para el cine. Esto confirma el éxito y el prestigio de El Método dentro del mundo cinematográfico. Pero independientemente de las técnicas que el actor use, algo es contundente: debe mantenerse en una inestable frontera entre lo verdadero y lo simulado. De hecho, ciertos directores de cine trabajan con no actores, pues a ellos se les elige porque se parecen al personaje. No se les pide nada, solo que sean ellos mismos ante la cámara. Los

castings se orientan a la búsqueda de esos cuerpos que simulan lo menos posible y esta es la gran prueba de verdad. Teniendo en cuenta que cada género cinematográfico, cada película concreta, propone unas normas intrínsecas, podemos aplicar como criterio básico, que “si el actor se parece y se comporta de forma apropiada a la función de su personaje en el contexto de la película, el actor habrá ofrecido una buena interpretación, se parezca y se comporte o no como un personaje real” (Bordwell, Thompson, 2010: 159-160), pero independientemente del grado de realismo del film, lo cierto es que en la gran mayoría de las películas que se hacen hoy en día, como regla general se entiende que el actor de cine debe hacer olvidar que existe un actor, de hecho, “si pilla usted a alguien “actuando” en una película, ese actor lo está haciendo mal. En el momento en que el actor es atrapado “interpretando” delante de la cámara, se descubre el pastel, ha dejado de ser un personaje particular en un mundo particular” (Caine, M. 1990: 28). En el cine, las acciones ejecutadas ante la cámara se confunden con la vida cotidiana, se produce una indistinción entre realidad y ficción. Prevalece la ambición por una actuación que se parezca a la vida, por eso, actuar y no actuar se rozan, se bordean, se mezclan, y además como dice Peter Biskind en su libro “Moteros tranquilos, Toros salvajes”, en los 70 el público ya no quería ver “Gary Coopers en las películas (...) quería ver personajes que se pareciesen a la gente de la calle” (Biskind, 1998: 28).

2.- INTERPRETACIÓN EN TEATRO vs. INTERPRETACIÓN EN CINE

Como hemos dicho grandes creadores y renovadores teatrales del siglo XX, han renegado de la interpretación naturalista en el teatro y han buscado otras formas de expresión en los actores, grandes creadores como Meyerhold, Brecht, Artaud, Decroix, Lecoq, Kantor, Grotowski, Barba, Wilson... Pero paralelamente al teatro, en el siglo XX nació un nuevo arte donde también participan los actores, de hecho, los más privilegiados combinan trabajos en teatro, cine y televisión. Como ya hemos dicho, actores de muy diferente formación trabajan en el cine, desde actores sin formación en ninguna escuela, a actores formados en El Método o en Lecoq o en otras técnicas, incluso actores que renegaban del naturalismo en la interpretación teatral también han trabajado como actores en cine, Meyerhold lo hizo esporádicamente, Decroix mantuvo una carrera “alimenticia” en cine, paralela a sus investigaciones sobre el mimo corporal; con Bob Wilson han trabajado estrellas de cine como Willem Dafoe, y la última obra interpretada por Meryl Streep en el teatro ha sido “Madre Coraje” de Brecht, por citar unos ejemplos teóricamente contradictorios en los que parece que las diferencias se acercan, de hecho hoy en día, dentro del programa formativo del Actors

Studio, está incluida la formación con “Máscara Neutra”. Quizá sea hora ya de evolucionar la pedagogía de la formación del actor y salir del encasillamiento formativo que tiene por objetivo último el dominio de una técnica estrictamente definida a modo de corriente ideológica; quizás sea hora de evolucionar del aprendizaje maestro-aprendiz, al aprendizaje por descubrimiento, por comprensión. Hora de entender que la técnica no puede entenderse como un fin en sí misma y que una u otra formación no garantizan una buena interpretación per sé, de hecho, “la creencia en que un tipo de representación da siempre buenos resultados, y que el otro tipo los da sistemáticamente malos, es sencillamente acientífica” –Lee Strasberg (Hethmon, 1965: 261).

Pero, ¿Por qué se dice que las técnicas de Stanislavski, Chejov, y El Método son particularmente adecuadas para el cine? ¿Quizás para insinuar que para el teatro no lo son tanto? ¿Cuáles son las diferencias existentes entre el trabajo que ha de hacer un actor en el teatro y delante de una cámara? Podemos decir que hay dos características principales que convierten a estas técnicas (creadas originariamente para la interpretación en teatro) en muy adecuadas para la interpretación ante la cámara:

Parten del **análisis de la situación dada**: Generalmente en el cine al actor se le entrega un guion, que puede ser un guion cerrado con todos los diálogos ya escritos, o un guion que explique la trama y las características, antecedentes y relaciones de los personajes, es decir “la situación dada”, pero los diálogos estén abiertos al trabajo de improvisación de los actores. O incluso un guion que se va creando en los ensayos, dirigiendo a los actores desde cero, como hace Mike Leigh en películas como *Another Year* (Leigh, 2010), por citar un ejemplo reciente y brillante; o diferentes variantes de creación conjunta con los actores como un guion que únicamente prepare una situación para que el actor experimente a partir de ahí (esto último no es lo más común). Cualquiera de estos guiones propone al actor una situación dada concreta, y como ya hemos visto, estas técnicas parten del análisis exhaustivo de la situación dada para empezar a trabajar, de hecho, hablan de “*vivir real y sinceramente situaciones (dadas) imaginarias*” (Layton, W. 1990: 15). Por lo que el material que le ofrecen al actor, es exactamente el material que el intérprete que utiliza estas técnicas, necesita para empezar a trabajar. Además en el teatro contemporáneo, en muchos casos como en el teatro post dramático por ejemplo, no siempre se trabaja necesariamente desde el conflicto entre personajes, los personajes a menudo hablan directamente al público sin interactuar entre ellos etc. pero en cambio en el cine, continúa firmemente establecida la narrativa basada en las relaciones y el conflicto, conflicto interno vs conflicto externo entre personajes (protagonistas

y antagonistas, atmosfera individual y atmosfera general, objetivos, deseos y obstáculos a superar...), y estas técnicas realizan ese mismo análisis para la preparación del trabajo del actor.

Trabajan con impulsos internos: Esto es, las reacciones sensoriales y las emociones con las que trabaja un actor, si son reales y provienen del interior, son las mismas sea cual sea el medio en el que trabaje, “ya que, dadas unas circunstancias determinadas, el mismo estímulo provocara una misma reacción en una persona independientemente del medio” (Barr, T. 1997: 9-10). Es decir, que si me dicen que mi padre ha muerto, mis sentimientos serán los mismos para la televisión que para el teatro romano de Mérida. El quiz de la cuestión está en cómo se exteriorizan esos sentimientos, para ello el actor (el director también por supuesto) debe investigar, reflexionar y tratar de reconocer las características diferenciadoras de ambos medios para asimilarlas e interiorizarlas, para poder así concentrarse en su interpretación sin preocuparse del medio. Pero lo cierto es que el hecho de que estas técnicas busquen la “soledad en público”, hacen que en teoría por lo menos, el actor formado en ellas entienda mejor la sensación intimidad que generalmente busca el cine.

2.1.- DIFERENCIAS CONCRETAS:

Vamos a repasar brevemente las características técnicas principales que hacen que el trabajo del actor ante la cámara sea diferente al del teatro, por lo menos externamente. Características que tanto un actor como un director deberían conocer e interiorizar:

- a) **La distancia de comunicación:** La misión fundamental del actor “es comunicar ideas y emociones al público” (Barr, 1997: 18). En el teatro, el actor tiene que trabajar por mediación de su compañero de reparto para proyectar hasta la última fila del teatro. Es decir, los actores en teatro trabajan sobre un espacio extra-diegético “irreal”, porque al real, al diegético, que sería el escenario, hay que sumarle el espacio que ocupa el público, al que tienen que llegar esas ideas y emociones que tratan de comunicar. En la interpretación para la pantalla esta necesidad desaparece, el actor solo necesita comunicarse en el espacio real, solo tiene que llegar al actor (o actores) con el que esté interactuando, no tiene que proyectar ni su voz, ni sus reacciones, ni sus emociones, para eso están la cámara y el micrófono. Esta característica que es fundamental en la interpretación ante la cámara, contribuye claramente al naturalismo y la cotidianidad en la expresividad del

actor. Naturalismo-realismo que parece que buscan las técnicas del Método y que en teatro suele fundamentar una de las críticas más habituales que suelen recibir.

Analizando las consecuencias de las posibilidades que ofrece el uso de la distancia de comunicación real en el cine, observamos que potencia la sensación de **intimidad** (en el actor y en el resultado final), Stanislavski lo llamaba “la soledad en público”, Strasberg “el momento privado”, que lleva a los actores a no pensar en el público, a no “actuar”, y esto para el cine es ideal. Hay técnicas como la de Lecoq, en la que el actor organiza su expresión teniendo en cuenta al público, lo cual puede artificializar la interpretación en cine, puesto que las reacciones del actor no provendrán únicamente de lo dicho o hecho por el otro actor, (pero en teoría se trata de técnicas que buscan un actor creador, por lo que suelen potenciar la capacidad del actor para adaptar las técnicas aprendidas a los diferentes medios, y también hay muy buenos actores de cine formados en estas técnicas). La intimidad y la distancia de comunicación están íntimamente relacionadas, de hecho, el no tener que proyectar la voz y las emociones puede ayudar al actor a conseguir la sensación de intimidad que generalmente se busca en el cine, no tener necesidad de proyectar voz, reacciones, emociones y gestos o movimientos, acerca al actor a la verdad (y tiende a poner “nerviosos” a los actores que trabajan sin “verdad”, que a menudo acaban gesticulando en exceso), debido a estas características, los actores de cine “no pueden utilizar máscara, ni real ni psicológica, deben desnudarse. (...) porque actuar para la cámara es como vivir la vida sin saberse vigilado” (Rabiger, 1987: 28).

Dicho esto, podríamos deducir que el actor formado en las técnicas de Stanislavski, Chejov o El Método, que ha entendido e interiorizado conceptos como el de la “soledad en público”, debería tener parte del camino recorrido para su salto al cine. Pero el problema puede ser, que a veces en la escuela de arte dramático, se busca el dominio de la técnica, pero no tanto su comprensión, y esto puede hacer que el actor se “pierda” en el cambio; además en la escuela se suele hacer mucho hincapié en la diferenciación y jerarquía de roles, potenciando la dependencia del actor hacia el profesor-director. Esta falta de emancipación artística y académica en los actores, hace

que se sientan perdidos cuando se acercan al medio audiovisual y no son dirigidos como lo hacía su profesor. Por eso, el actor además de esperar a ser “bien” dirigido, o a ser dirigido como lo hacía su profesor de interpretación, ha de investigar y hacer su propio recorrido para adaptar su técnica y conocimientos al medio audiovisual. Entender e interiorizar la diferencia clave que supone jugar con **la distancia de comunicación real**, es fundamental para cualquier actor que quiera trabajar en cine.

- b) **Una toma buena:** El principal problema que observaba Stanislavski en el proceso de la vivencia, era la dificultad de reproducir una emoción noche tras noche en el teatro, por este motivo muchas técnicas teatrales intentan llegar a la emoción a través del cuerpo o el movimiento. Pero en el cine no existe este problema, el actor tiene que dar una toma buena y esta queda para siempre. De hecho, tanto actores que trabajan en el cine, como profesores de interpretación ante la cámara, recomiendan no “darlo todo” a nivel emocional en los ensayos, para no quemar la sorpresa y la emoción para el rodaje. Se trata de no diluir el potencial excitatorio (término utilizado por Hull en una fórmula matemática de su teoría sobre el aprendizaje) del estímulo una vez comprobado que funciona, y reservarlo o inhibirlo, para que nos haga reaccionar con todo su potencial excitatorio cuando rodemos. “Si ensaya un riesgo, deja de ser un riesgo y lo pierde, además priva al otro actor de su reacción espontánea a ese algo adicional que va a inyectarle a la escena cuando digan “acción”. (Caine, 1990: 73). En el cine prima la espontaneidad momentánea sobre la definición y la reproductibilidad, “una delicada combinación de cuidadosa preparación y espontaneidad” (Caine, 2003: 93). El Método, al buscar emociones reales y espontáneas producidas a través de la reacción a unos estímulos, resulta idóneo para la interpretación cinematográfica, es decir, que ciertos fallos o defectos que se achacan al Método para funcionar como técnica de interpretación para el teatro, son los que le hacen sumamente adecuado para la interpretación (y la dirección de actores) en el cine.

Para finalizar este punto me gustaría citar al actor Laurence Olivier hablando sobre los problemas que tuvo en su adaptación al cine: “En aquella época, actuar para el teatro y actuar para el cine eran considerados dos oficios totalmente distintos, incluso dos

profesiones distintas. Ahora sabemos que no se trata en modo alguno de una valoración real; la verdad es infinitamente más sutil (...). Hay muchas sutiles variaciones dependiendo del carácter del actor. Tardé muchos años en aprender a actuar para el cine (...) sufrí grandes penalidades, por puros prejuicios e ignorancia” (Olivier, 1982). Laurence Olivier no solo fue capaz de ver la diferencia “sutil” que requería la interpretación para el cine, sino que además como deduce Tony Barr “Después de eso, fue necesario que volviera a aprender a actuar en escena, aunque incorporando **la veracidad que exige el cine** y reduciendo con ello la teatralidad” (Barr, 1997: 20). Es decir, que actuar ante la cámara exige veracidad al actor y esta experiencia le aporta veracidad a su trabajo posterior en escena (siempre que, como Olivier, el actor sea inteligente y esté dispuesto a aprender, claro está). Michael Caine dice que las obras de teatro se interpretan y las películas se hacen, y Barr hace la siguiente reflexión a modo de conclusión: “En escena puede ofrecer una interpretación. ¡Delante de la cámara más le vale ofrecer una experiencia!” (Barr, 1997: 20). Es decir, que en escena “hay que hacer”, pero ante la cámara “hay que ser”.

3.- INTERPRETACIÓN Y DIRECCION DE ACTORES ANTE LA CAMARA

3.1.- DIRECTOR, GUIONISTA y ACTOR: ¿MUNDOS APARTE?

A veces podemos tener la sensación de que el guionista busca una cosa, el director de cine busca otra, y los actores y actrices otra distinta. El actor siempre parece preocupado por sus frases y sus emociones, el director piensa en planos y en imágenes, y al guionista le preocupa que le cambien una coma. Escuchando a cualificados profesionales de los diferentes gremios podemos comprobar cómo en realidad buscan más o menos lo mismo, y no solo eso, sino que el criterio principal que sigue el montador para montar las películas, es precisamente, como veremos más adelante, el mismo que hace “moverse” al actor en escena: la reacción a los estímulos.

El director de cine Elia Kazan dice que un director ha de saber que “por debajo de la superficie del guion hay un **subtexto**, un calendario de intenciones, sentimientos y acontecimientos íntimos. Este subtexto es una de las herramientas más valiosas del director de cine, es lo que él dirige” (Kagan, 2005: 325). Michael Rabiger dice más o menos lo mismo “La

mayor parte del trabajo que realiza el director no es con el texto, es con el subtexto (...) **¿Por qué dicen lo que dicen y hacen lo que hacen?**” (Rabiger, 1987: 63-64).

El guionista Aaron Sorkin ganador de un Oscar por el guion de *La red social* (*The Social Network*. Fincher, 2010), dice: “Escribir consiste en comprender la intención de los personajes y los obstáculos a los que se enfrentan (...) y que necesitan para conseguirlo. Una vez que tienes eso, ya estas a mitad de camino” (entrevista publicada en *El País semanal*, nº 1.87G (pág. 27) Madrid. Editores el País S.L.). Es decir, el guionista, evidentemente, también trabaja sobre el subtexto o trasfondo, sobre las intenciones, deseos, necesidades... de los personajes. Como podemos ver, tanto los directores como los guionistas buscan reflejar el subtexto, unos por medio del texto y otros por medio de imágenes, imágenes en las que aparecen los actores, y texto que dicen esos actores. El director Benito Zambrano (*Solas*, 1999) en un curso en el que participé como actor, decía que “los diálogos son la punta del iceberg, el actor y el director tienen que “sumergirse” y trabajar en lo que queda por debajo del agua”. Y para rematar esta idea, vamos a ver lo que dice el profesor de actores especializado en interpretación ante la cámara, Tony Barr al respecto: “No hablamos con palabras, hablamos con ideas. Si habla con ideas, las palabras se resolverán por si solas, sin necesidad de planificar la entonación, cambios de ritmo etc. (...) Lo importante es lo que está por debajo de las palabras, lo que las hace surgir” (Barr, 1997: 93-94), hemos visto que Stanislavski o Meisner dicen prácticamente lo mismo. Y Elia Kazan dice que, aunque Meyerhold hablaba de teatro “siempre me ha parecido que hablaba de cine” y comenta que Meyerhold decía que “las palabras eran los adornos en los faldones de la acción” (Kagan, 2005: 322), es decir, que incluso el propio Meyerhold al que parece que citamos como vara de medir, porque su teatro, en teoría, se situaba en las antípodas del tipo de interpretación buscada en el cine, valoraba la importancia del subtexto por encima de las palabras.

El director Mike Leigh cuando dice que “nunca entrega a los actores un guion convencional con los diálogos escritos” (Foundas, 2008), sino que esos diálogos surgen y se fijan en los ensayos trabajando con los actores partiendo de cero, evidentemente está hablando del subtexto, que parte de unos personajes construidos previamente partiendo de la observación de la realidad y una cosa alimenta a la otra; porque con su método como veremos más adelante, lo que hace es combinar en los ensayos el proceso de escritura de guion/creación con el proceso de dirección de actores: “puedes coger el proceso de escritura y el proceso de ensayos y ponerlos juntos y combinarlos durante un periodo de tiempo” -Mike Leigh (Foundas, 2008). Lo que se construye trabajando con los actores es en definitiva el

subtexto (vivencias, relaciones, motivaciones etc.) y de ahí surgirá luego orgánicamente el texto. Por tanto, parece evidente que el subtexto, el trasfondo, une a creadores, directores, guionistas y actores de diferente formación, por encima de palabras, frases, ideologías, corrientes, técnicas o estilos.

Pero además, hay que resaltar que no se trata de una técnica aislada que no tenga relación con la vida real, el lingüista Noam Chomsky en sus estudios sobre el aprendizaje del lenguaje, habla también de la estructura superficial del lenguaje (diálogo) y su significado profundo (subtexto o trasfondo) que entendemos por el contexto, y habla de lo que llama “gramáticas transformacionales que proporcionan señales de correlación, entre los sonidos (fonemas, frases) y su significado”, y dice que “una oración de estructura nuclear (subtexto) puede derivarse en multitud de oraciones de estructura superficial diferentes”, es decir en frases o diálogos diferentes (Swenson, 1980: 382). En esta línea, es muy típico el ejercicio de interpretación en el que te dan un texto muy neutro, con poca “miga”, con diálogos del estilo “*hola, ¿Café? / Sí, tengo prisa / Está caliente / Que le vamos a hacer...*” para que diferentes actores construyan subtextos, situaciones, intenciones, relaciones sociales y emocionales, y estados de ánimo diferentes a partir de esas frases de escaso significado, que a su vez abren la posibilidad de significar muchas cosas.

Como primera conclusión antes de continuar podemos decir que el director, el guionista y el actor, trabajan sobre el mismo material, con el mismo objetivo y además y esto es lo importante, todos se concentran en el subtexto, es decir que hemos encontrado el punto en común que además tiene su refrendo u origen en la práctica habitual de los seres humanos al comunicarse unos con otros. El subtexto es el concepto que el director debería de trabajar para dirigir a los actores de forma que ayude a estos y los conduzca a buen puerto. Evidentemente también es lo que el actor debe trabajar cuando le entregan ese gran “iceberg” que es el guion, cuyos diálogos aparecen en la superficie y todo el subtexto es lo que tiene que emerger con su trabajo, analizando en profundidad la situación dada y todos los conceptos que engloba el subtexto; y eso es lo que tendrá que comunicar en la película. El actor tiene que “aprender el papel, no las frases” (Barr, 1997: 101) es decir, el texto y el subtexto, porque el papel abarca la totalidad de la persona, los estímulos, la importancia de estos y también las frases que salen de la boca del actor, que interpretara momento a momento, como reacción a esos estímulos, comunicando ideas y emociones. Tanto es así que Meisner dice a sus alumnos de interpretación que “el texto es vuestro gran enemigo” (Meisner, Longwell 1987: 136)

porque es como una especie de asidero de seguridad que hace que el actor se olvide del subtexto y tienda a interpretar las frases, a ilustrar, a mecanizar y a anticipar sin escuchar.

En teatro, la reproductibilidad de la obra en cada función, parece que exige que las frases estén muy fijadas en el texto, en cine también se trabaja generalmente con guiones con diálogos ya escritos y fijados, pero las características del cine (una toma buena) posibilitan una espontaneidad que quizás sea más complicada en el teatro, y los diálogos, salvo en adaptaciones de obras de teatro clásicas o comedias muy basadas en la réplica y contra-réplica por ejemplo, no deberían interponerse en el objetivo de comunicar verazmente las ideas y emociones del subtexto por parte de presencias humanas vivas totalmente creíbles. Por eso, el director que sabe buscar en los actores interpretaciones honestas de gran calidad, trabaja con el subtexto, es lo que persigue, lo que dirige. En definitiva, ¿Qué busca el director en el rodaje? ¿Qué el actor diga al pie de la letra la frase que se le atraganta y no resulta creíble? ¿O Qué comunique con credibilidad las ideas y emociones que se esconden bajo esas frases? Aunque no diga exactamente esas frases. Si el director dirige el subtexto, como pide Elia Kazan, puede valorar para cada escena cuáles son sus prioridades artísticas y decidir si hay que seguir los diálogos al pie de la letra y a ritmo, o si por el contrario en determinada escena es más importante que el personaje alcance una emoción intensa y permite cierta libertad para improvisar con el fin de que el actor consiga reaccionar orgánicamente y la emoción surja de forma espontánea fruto de la preparación basada en el subtexto. En definitiva, dirigir el subtexto y no el texto, da mayor libertad al director para conseguir sus objetivos artísticos, objetivos artísticos entre los cuales debería ocupar un lugar destacado la estética de la interpretación. Dirigir el subtexto, además, dota de una mayor dosis de creatividad a las fases de rodaje y montaje, y posibilita la implicación de los actores en la creación del film, pero para eso el director tiene que atreverse a trabajar sin la red de seguridad que le ofrece constreñirse al texto.

3.2.- LA INTERPRETACION EN EL CINE: BREVE RECORRIDO HISTORICO

André Bazin recalca que “desde el sonoro, puede decirse que el cine no ha dejado de tender hacia el realismo” (Bazin 1966: 447). He comentado que la influencia de Stanislavski y El Método, ejercida por actores como Marlon Brando formados con Strasberg, Meisner, Adler o Michael Chejov, que tras revolucionar las tablas de Broadway se embarcaron a la conquista de Hollywood con su nueva manera de hacer las cosas que buscaba un mayor

realismo en la interpretación, y que como hemos dicho, estaba basada en un elaborado sistema de interpretación y dirección de actores, fue decisiva en la interpretación cinematográfica, con películas como *On the waterfront* (Kazan, 1954). Pero es que, además, prácticamente en ese mismo momento, surgen dos hitos cinematográficos que elevan el nivel de realismo del cine hasta cotas desconocidas, estos hitos son: los reportajes documentales de la II. Guerra Mundial realizados por directores de Hollywood como Capra, Ford, Huston o Wyler, que constituyen “una puesta en escena tan colosal que deja en ridículo a los decorados de *Cleopatra* (De Mille, 1934) o *Intolerance* (Griffith, 1916). Nada vale lo que el acontecimiento único, tomado en vivo, en el instante mismo de su creación. La crueldad y la violencia de la guerra nos ha inculcado un respeto y casi un culto por el hecho real, junto al cual toda reconstrucción incluso hecha de buena fe, resulta indecente, ambigua y sacrílega” (Bazin, 1966: 34). Además, tras la segunda guerra mundial la tecnología empezó a posibilitar la grabación en exteriores con cámaras portátiles y equipos de grabación de sonido sincrónico para captar la actividad espontánea en una amplia variedad de situaciones. Estos cambios tecnológicos “favorecieron un nuevo enfoque del cine documental: el cinema vérité («cine verdad»)”. Sus defensores sostenían que se podía “registrar los hechos de forma neutral, y ello permitía al público sacar sus propias conclusiones. *High School* (Wiseman, 1968) es un buen ejemplo del enfoque del cinema vérité” (Bordwell, Thompson, 2010: 406).

El segundo hito sería el Neorrealismo surgido en Italia tras dicha guerra, que según lo definía Zavattini era “una conversión de la vida en cine” (Bazin, 1966: 527). Si el realismo en la interpretación en Hollywood vino de la mano de actores formados en los sistemas de interpretación englobados bajo el nombre de *El Método*, el neorrealismo italiano consiguió superar estas cotas de realismo amalgamando actores con no actores en sus películas, logrando un resultado en pantalla donde “todos los personajes existen con una verdad estremecedora” (Bazin, 1966: 441). Como consecuencia de este proceso de construcción de lo que significa el realismo en el cine y ese avance de la concepción de la verosimilitud hacia el mismo “el público exige hoy creerse lo que ve” (Bazin, 1966: 45).

Podemos decir que estos sistemas de interpretación que hemos citado siguen vigentes hoy día, pero la evolución realista del cine que hemos comentado, ha hecho que la interpretación cinematográfica evolucione y se “simplifique” mucho, despojándose de todo adorno y teatralidad que le pudiera quedar. Además, a partir de los años cincuenta, un invento nuevo se fue instalando poco a poco en los hogares y fue clave en esta evolución: La televisión. La pantalla de televisión era pequeña comparada con la pantalla de cine, así que los directores de las primeras series dramáticas de televisión se acercaban más a las caras de los actores que

los directores de cine de aquella época. El primerísimo primer plano se popularizó y la pequeña pantalla se llenó con los rostros de los actores. La más ligera exageración de la expresión facial era perceptible, incluso desagradable, así que los actores tuvieron que aprender a simplificar las expresiones físicas. Poco después, directores forjados en televisión como Lumet, Frankenheimer, Jewison etc. saltaron al cine, adoptando para la gran pantalla el estilo televisivo que habían utilizado. Muchas estrellas de televisión también se incorporaron al cine, llevando con ellos su forma de actuar. Muy pronto todos los medios basados en la cámara, utilizaban el mismo planteamiento básico. “La actuación **simple, sincera y centrada sobre todo en escuchar** pasó a ser el planteamiento dominante” (Barr, 1997: 24). El actor Alec Guinness al recoger el Oscar honorífico en 1980, dijo que cuando empezó a trabajar en el cine, se dio cuenta de que “no tenía que hacer nada”. La tele hoy en día está en todos los hogares y la tendencia a la “simplificación” es generalizada en la interpretación ante la cámara, se trate de cine o de televisión. Tal es así que las primeras décadas del siglo XXI constituyen la llamada *época dorada* de la televisión, con series de gran calidad como *The Sopranos* (Chase, 1999) o *The Wire* (Simon, 2002) que han terminado con cierto estigma que perseguía a la televisión como cementerio de viejas glorias o reducto de actores de segunda fila. Hoy en día se puede decir que el hecho de que una ficción dramática sea para la televisión o para el cine, no supone una diferencia en la estética de la interpretación.

De hecho, “el mismo público ha tenido mucho que ver con los cambios en la actuación cinematográfica. Se da cuenta con mucha rapidez de lo que es veraz y lo que no. Una vez que el público vio actuaciones como la de Henry Fonda en *The Grapes of Wrath* (Ford, 1940), sintonizó con la diferencia entre el comportamiento basado en una realidad cuidadosamente observada y el que es más teatral y menos convincente.” Y esta exigencia por parte del público ha ido creciendo paralelamente a la evolución del cine, con el paso de los años, el público de cine moderno “ha sido educado para esperar y captar las leves señales que transmite el actor. Empleando el lenguaje más sutil del lenguaje corporal, el actor puede producir un gesto de enorme potencia en pantalla”. (Caine, 2003: 31-32).

Por último, creo necesario citar por su influencia directa en el realismo de la estética de la interpretación cinematográfica, además del cine documental, el Neorrealismo italiano y el Cinema Verité ya citados, la Nouvelle Vague y el cine de arte y ensayo, que aportó al “realismo «objetivo», realismo «expresivo» o subjetivo, y comentario narrativo” (Bordwell, 1996: 205); y también por supuesto, la irrupción del cine independiente que incidió en el “no actuar” que se asentó definitivamente con las nuevas generaciones de cineastas y actores que irrumpieron en el cine americano en los años 70 y que habían bebido de esas fuentes, ya que

más tarde o más temprano esto contagió a prácticamente todo el mundo. En definitiva, actuar para la pantalla hoy en día “es en mucha mayor medida una cuestión de “ser” que de “interpretar” (Caine, 2003: 31), porque la pantalla “ha modificado nuestro sentido de la verosimilitud en la interpretación”, los espectadores nos hemos acostumbrado a “esta interiorización en la naturaleza que solo permite al actor un margen de estilización reducido a los límites de la verosimilitud” (Bazin, 1966: 260), y como consecuencia de esta evolución de las convenciones de la verosimilitud que el cine ofrece y que el espectador una vez aceptado, exige a ulteriores films, “la aclamada interpretación «realista» de Marlon Brando en *On the waterfront*, nos parece muy estilizada hoy en día” (Bordwell y Thompson 2010, 146).

3.3.- LA INTERPRETACIÓN EN EL CINE. LA BUSQUEDA DE UN RESULTADO VIVO, HUMANO Y SINCERO

Hasta ahora hemos hablado de técnicas o métodos, hemos hablado de estilos, naturalismo vs. anti-naturalismo, realismo vs. expresionismo, hemos hablado de lo que buscaban los creadores de estos sistemas y lo que buscaban los renovadores del teatro, y también contra que se revelaban. Hemos enumerado unos conceptos abstractos que buscaban estos creadores, que en general son bastante coincidentes, pero que en muchas ocasiones concretaban en técnicas aparentemente antagónicas. Hay dos conceptos clave que están presentes en los objetivos de todos los sistemas y creadores: **Vida y Verdad**. Es algo que remarcan, desde los que buscan la espontaneidad, hasta los que codifican al máximo. Estos conceptos son el objetivo, de Stanislavski, Meyerhold, Chejov, los creadores de El Método, Lecoq, Grotowski, Boal, Barba, Brook, incluso Brecht. Pero, ¿Qué significa esto? ¿Qué significa crear algo vivo? Algo que suceda en ese momento sobre el escenario, como si fuera la primera vez, algo vivo podemos decir que es lo contrario de algo artificial, mecánico o prefabricado.

¿Se puede trasladar esto del teatro, que es un arte que nace y muere en cada función, al cine, donde se graba, se edita, a veces incluso se dobla la voz y el resultado final (la película) siempre es el mismo? Por supuesto que sí, y va unido al siguiente concepto, el espectador de una película, un cortometraje o una serie de televisión acepta las convenciones y suspende su incredulidad, pero tiene que ver que eso está vivo, que el acontecimiento profílmico que se grabó era algo vivo y para esto tiene que haber verdad, sinceridad como pide Grotowski y honestidad emocional como buscan los creadores del Método. Tony Barr dice que el cine exige veracidad, y por eso dice que el actor “encontrará todas las respuestas en el mismo sitio: La Verdad” (Barr, 1997: 184).

El actor Philip Seymour Hoffman en una entrevista concedida al programa *Días de Cine* de la 2 de televisión española, a la pregunta de “¿Qué características tiene que tener un buen actor?” respondió que “ser honesto” y acto seguido matizó que no se refería a “ser buena persona, no robar y esas cosas”, sino a “ser honesto y sincero con uno mismo”. En la misma línea, el director Benito Zambrano en un taller de interpretación en cine organizado por la Unión de Actores Vascos, nos dio una norma a seguir nada más empezar el taller: “A partir de ahora vamos a actuar con sinceridad, no vamos a engañar... Pero sobre todo no nos vamos a engañar a nosotros mismos”. Pero cada creador que busca la verdad, evidentemente llega a verdades muy diferentes, no hay una verdad absoluta y mucho menos en el arte. Pero ¿Se puede conseguir que la interpretación de los actores en una película esté llena de veracidad y transmita sensación de vida? Y si esto es así, ¿Cómo tiene que ser el trabajo de los actores ante la cámara, para que lo consideremos vivo, sincero, humano y transparente como pide Peter Brook? (que curiosamente también dirige cine).

3.4.- LA ESTETICA DE LA INTERPRETACION CINEMATOGRAFICA EN LA ACTUALIDAD

Hemos hablado de evolución, de técnicas, de conceptos que se piden a una interpretación ante la cámara, de conceptos abstractos como vida o verdad, de las diferencias entre actuar en teatro o ante la cámara... Pero ¿Qué ocurre cuando un actor con formación o sin ella, que trabaja con una técnica o “intuitivamente” (es la manera sutil con la que se define a los actores sin formación), no tiene en cuenta, siquiera a nivel subconsciente, o no sabe, qué tipo de resultado estético a nivel interpretativo está buscando? Esto que puede parecer una paradoja ocurre a menudo. El actor trabaja el personaje, la situación dada, las escenas, siguiendo su técnica, pero no es consciente del resultado estético que busca, no sabe a qué tipo de interpretación aspira, busca los conceptos técnicos a los que cada uno otorga más o menos valor, como emoción, limpieza de movimiento, voz, *raccord*, espontaneidad y un largo etc. Prepara una partitura de acciones físicas, o una serie de vivencias para llegar a la emoción requerida, compone el personaje de dentro a fuera o de fuera a dentro...

Pero a menudo el actor no se plantea como ha de ser su interpretación desde el punto de vista estético del resultado que llega al espectador, algo que desarrolle su trabajo con una ética y una dirección de búsqueda, mejora y adaptación al medio, no investiga ni reflexiona sobre su interpretación con respecto al medio, en este caso el medio audio-visual, y

cede toda la responsabilidad al director. De hecho, el trabajo de “investigación” de muchos actores se limita a ver siempre el cine doblado, interiorizando de manera equivocada lo que debe ser la interpretación en cine, y no son conscientes de algo tan básico de lo que ya hemos hablado como es que en el cine, la “distancia de comunicación” es la real, y cometen el típico error de proyectar la voz, ponen su “voz de actor” y hablan como si las personas que están grabando detrás de la cámara fueran el público del teatro. Pero si el director tampoco tiene clara esta cuestión, y a su vez cede esta responsabilidad al saber hacer de los actores y el grupo de actores es muy heterogéneo, pues seguramente no obtendrá un resultado coherente y conjuntado a nivel interpretativo. Por este motivo, tanto actores, como directores, deberían de tener claro cuáles son las características principales de la interpretación en el cine hoy en día, no solo “como se hace”, no solo la técnica, sino también como es el resultado que el espectador ve, y espera ver, para trabajar con una dirección, creo que, tanto directores como actores que pretendan trabajar ante o tras la cámara, deberían investigar en esta dirección en lugar de cederse mutuamente esta responsabilidad.

Estamos tratando de encontrar unas características que definan estéticamente la interpretación cinematográfica a nivel de resultado, independientemente de la técnica utilizada para alcanzarlo, una estética que defina o acote unas características básicas a nivel de resultado que una interpretación ante la cámara ha de tener en la actualidad, independientemente del género cinematográfico o la técnica de interpretación o de dirección de actores utilizada. Como hemos dicho un grupo de teatro estable, tiene normalmente una línea de trabajo concreta que conjuga un resultado estético y una técnica para llegar a él. Pero en el cine no hay grupos estables, al actor se le contrata para un proyecto concreto, cada actor tiene una formación y experiencia diferentes, y muchas veces ni siquiera se ensaya, mucho menos con un actor contratado para una única sesión. Para un actor tener claro cuáles son las características estéticas básicas de una interpretación cinematográfica, es fundamental para poder orientar su preparación y su trabajo, y también para poder auto-evaluarlo. El actor que tiene claro esto, es más capaz de valorar y corregir su trabajo durante el proceso (sin necesidad de ver las tomas grabadas, o recibir el visto bueno del director) y orientarlo hacia el resultado deseado. Como consecuencia, el actor gana en seguridad y evita caer en el error típico del actor que por culpa de esta inseguridad provocada por la indefinición del tipo de interpretación que tiene que dar ante la cámara, no confía en que sus reacciones **transmitan** lo suficiente y decide amplificar y exagerar sus gestos, “pone caras”, cayendo en la sobreactuación para intentar comunicar al público lo que tiene que sentir, llevando además su concentración a un lugar equivocado y provocando de esta manera la peor consecuencia para

un actor: que en el montaje sus primeros planos “vayan a la basura”. Como dice Michael Chejov, el actor tiene que poseer el **“sentido de la verdad”**, de esta manera podrá evaluar y corregir su trabajo con un criterio que le sirva eficazmente, y no solo eso sino que, como ocurre excesivamente a menudo, cuando ese actor participe en un proyecto en el que no haya una dirección de actores activa y clara, el actor podrá encaminar su trabajo y no se dejará arrastrar por la posible falta de coherencia en los trabajos actorales del reparto, ni por directrices contradictorias que le puedan dar durante el rodaje. Para un director debería de ser una premisa necesaria tener claro este concepto, para poder así dirigir y corregir a los actores de su proyecto en la misma dirección, logrando así un reparto conjuntado “que juega al mismo juego”. Además, a nivel práctico, durante el rodaje quedaría claro quien dirige, para que al actor no le acabe dando pautas (como ocurre a veces) hasta el ayudante de vestuario al que le molestan sus movimientos porque arrugan la camisa.

A continuación, utilizando como guía las características o cualidades con las que definen como debería de ser hoy en día una interpretación de calidad, diferentes actores, directores y profesores de interpretación, vamos a intentar describir como es la estética de la interpretación vigente en el cine actual, que tiene que tener y que no, e intentar aclarar conceptos como “simplificar” o “no hacer nada”. Definir algo, que cuando no esté chirríe o se eche en falta, y que cuando si está, casi no nos damos cuenta “porque es como debe de ser”, unas características independientes a la técnica que cada actor o director utilice.

¿Existe realmente alguna característica que podamos extraer del trabajo de interpretación ante la cámara, para poder incluirla en estos parámetros, valorando el resultado en pantalla sin tener en cuenta la técnica utilizada para llegar a él, y centrándonos en lo que el espectador espera encontrar? Se trata de conceptos básicos que definen el resultado del trabajo de un actor en el cine, antes incluso de profundizar en estilos, géneros, técnicas de interpretación o gustos subjetivos. Una base estética de la interpretación ante la cámara a nivel de resultado, que sirva para definir la interpretación, independientemente del género de la película y del estilo concreto de cada director, que valga para una película de Isaki Lacuesta y para una de Ridley Scott, incluso para una película sin actores profesionales de Carlos Sorín. Un resultado que podría definirse con la frase: “hacer que parezca fácil”.

Hemos dicho que la interpretación ante la cámara tiene que buscar simplificar, y que Alec Guinness dijo que la clave era “no hacer nada”. Parece simple, pero como dice Michael Caine: Si esta naturalidad, este “no hacer nada”, hace que actuar para el cine parezca fácil, “piénselo un momento. Comportarse de manera realista y veraz delante de una cámara es un

oficio riguroso, que requiere firme disciplina y aplicación". (Caine, 1990: 28). Evidentemente, después de los múltiples estudios que hay sobre las técnicas de interpretación, y el arduo trabajo que supone rodar una simple escena, no íbamos a concluir que actuar en el cine es fácil... pero ha de parecerlo. Porque en la vida real las personas no fuerzan su comportamiento, son así, viven así y todo lo que parezca forzado o impostado en un actor en la pantalla, chirría al espectador más inexperto porque se aleja de la vida real, un personaje en el cine puede volar y lo aceptamos, pero no aceptamos que hable de mentiras, que llore o ría de mentiras, o que reaccione de mentiras. "La presencia humana en pantalla es el medio más directo y continuo para atraer la atención del espectador. Y el espectador puede que no sea experto en cine, pero es una autoridad absoluta en cuanto a presencia humana" (Rabiger, 1987: 341) por eso ha de parecer fácil, natural, real, vivo, humano y de verdad.

Uta Hagen también utiliza el concepto "parecer fácil", y dice que cuando "la técnica del actor destaca en primer plano, como en el teatro "eficaz" y artificial de poses estudiadas, de recitación de palabras de modo mecánico, a menudo "tarareadas" por voces bien entonadas (...) el público suele quedar impresionado porque sabe que nadie sería capaz de conseguir lo mismo" (2002: 72-73). A este respecto, Uta Hagen y Michael Caine llegan a la misma conclusión, Caine dice que "si pillas a alguien "actuando" en una película, ese actor lo está haciendo mal. En el momento en que el actor es atrapado "interpretando" delante de la cámara, se descubre el pastel, ha dejado de ser un personaje particular en un mundo particular" (Caine, 1990: 28). Y Uta Hagen afirma que cree fervientemente que cuando el público reconoce una proeza y se da cuenta de cómo se ha hecho, significa "que el actor ha fracasado. No ha sabido utilizar la técnica". Uta Hagen dice que admira a un actor cuando su técnica (independientemente de cuál sea esta), es tan perfecta que se hace invisible y consigue que la audiencia "sienta **la presencia de un ser humano vivo** con el que pueden identificarse (...) Desgraciadamente cuando su trabajo comunica y su poder como ser vivo traspasa y llega a las butacas (del cine o del teatro), es entonces cuando la mayor parte del público está convencido de que ellos también pueden hacerlo" (2002: 72-73), de hecho, una pregunta típica cuando esto se consigue suele ser: "Habéis improvisado ¿No?", a mi modo de ver, esta pregunta es una crítica buena en sí misma, pienso "se lo han creído, les ha parecido que las conversaciones eran reales", aunque como dice Hagen, el que lo pregunta lo hace porque ha pensado que era fácil, sin esfuerzo, incluso poco trabajado y sin mérito. El problema es que parte de ese público que piensa que es fácil y poco trabajado y en cambio les gusta ver el esfuerzo del actor trabajando, recitando texto y marcando movimientos, son actores, directores y críticos que a menudo admiran lo que Uta Hagen y Michael Caine dicen que es una técnica mal empleada. Cuando el por aquel entonces poco

conocido actor, Jeremy Renner fue nominado al Oscar por la película *The Hurt Locker* (Bigelow, 2008), era bastante común el comentario de “¿Por qué le habrán nominado? Si no hace nada, (nada destacable)”, cuando Coppola fichó al desconocido Al Pacino para interpretar a Michael Corleone en *El Padrino* (Coppola, 1972), los productores murmuraban por el estudio durante el rodaje “¡Pero si no hace nada, no hace nada!” -Al Pacino (documental sobre *El Padrino*, Paramount Pictures 2004). Jeremy Renner en *The hurt locker* y en *The town* (Affleck, 2010), y Al Pacino en *El Padrino I y II* y en *Dog day afternoon* (Lumet, 1975) son un claro ejemplo de lo que dicen Uta Hagen y Michael Caine (hay muchos más evidentemente, el propio Caine sin ir más lejos), en esas películas parece que no actúan, que “no hacen nada”, pero, y por eso se citan dos películas de cada uno, viéndoles en diferentes películas da la sensación de que vemos dos personas diferentes, “dos presencias humanas vivas” diferentes (“que no hacen nada”), sin necesidad de máscaras, ni barbas, ni nada parecido que transforme su aspecto físico.

Como conclusión podemos decir que en las películas: “La intimidad y el realismo minucioso, exigen verosimilitud en los escenarios y en la interpretación. En los escenarios auténticos, el público espera que los personajes sean tan reales como los que ven en los documentales” (Rabiger, 1987: 341). El cine ofrece escenarios reales, y el público en esos escenarios reales quiere ver personas reales, presencias humanas vivas de verdad, que sienten y padecen. Por muy buena que sea la técnica cinematográfica del director, si el espectador no se “cree” a los actores, si lo que dicen parece leído y sus emociones no son creíbles, dará la espalda a la película, porque “cuando un actor simula el miedo al naufragio, sobre el puente de un navío verdadero batido por una verdadera tempestad. No creemos ni en el actor, ni en el navío, ni en la tempestad” (Bresson, 1979: 25). De hecho, cuanto más se lo cree el espectador, más ausente estará la técnica del actor y más fácil le parecerá al espectador. Una vez definido el objetivo, un interesante consejo de Michael Caine sobre en que se debería fijar un actor para intentar emularlo en pantalla, consejo éste, que sorprenderá a más de un actor: Caine dice, en la línea de lo que comenta Rabiger, que un error común de los actores en la actualidad, es intentar emular las películas e intentar imitar a sus estrellas favoritas, él dice que “más les valdría mirar los documentales” (Caine, 1990: 30), ni que decir tiene cuando lo que se pretende imitar es al actor doblado, porque no se ha visto la película en versión original.

Hemos acotado la característica básica que debería tener una interpretación cinematográfica, o quizás mejor dicho, cuál es la característica que no debería tener. Pero por si no ha quedado lo suficientemente claro vamos a corroborarlo, citando a un director que, en principio, se sitúa en las antípodas del naturalismo del que aparentemente estamos hablando, Vsevolod Meyerhold dice lo siguiente sobre la interpretación en el cine: “Se discute sobre el

sistema de emoción y sobre la expresión de la emoción. Para los actores este problema debe estar ya resuelto. Con la ayuda de la pantalla se puede indicar claramente si se interpreta de una manera exacta o no. (...) **El cine es muy sensible y tiene que tener el mínimun de interpretación posible**" (Meyerhold, 1971). Cita dos conceptos clave que hemos explicado: Exactitud en la interpretación y que tenga el mínimo de interpretación posible, es decir, que como hemos dicho, todo lo que el actor añada conscientemente a lo que debería ser un juego de acción y reacción orgánico, sobrar . En el siguiente punto discutiremos sobre un concepto clave en la interpretación cinematográfica: "menos es más".

Hemos definido la estética, parece mayoritariamente aceptado (est  de acuerdo incluso Meyerhold) que en una interpretación ante la cámara como dice Ricardo Dar n "hay que actuar sin que se note", las palabras nunca deben sonar a texto aprendido, (en teatro tampoco a mi modo de ver, pero en cine no hay discusión posible), al director William Friedkin los diálogos de *The French Connection* (1971) "le daban igual, lo que le importaba era que pareciesen conversaciones reales" (Biskind, 1998: 78). Todo lo que el actor haga o diga tiene que parecer verdad, independientemente de su técnica o de que se "meta" más o menos en el papel; si vemos al "actor trabajando" dejamos de creer en la historia, la técnica del actor no se debe ver, debe ser transparente y sus emociones, palabras y acciones, tienen que parecer verdaderas y ocurridas en ese momento espontáneamente. "Ha de parecer fácil", porque lo que se ve en pantalla es: "una presencia humana viva, de verdad..." y no hay nada más fácil que eso para cualquier persona. El actor y director Richard Attenborough decía que todas las técnicas y sistemas de interpretación aprendidas por un actor en su formación, "no sirven de nada en el cine si no hay verdad". De todas formas, es necesario aclarar que éste es un debate que viene desde los inicios del teatro griego, Lee Strasberg cuenta que en Grecia existían dos escuelas diferentes en lo que respecta a la dicit n, y que un famoso actor griego "estaba orgulloso de que cuando hablaba en el escenario lo hacía de un modo tan natural que resultaba difícil diferenciarlo de sus conversaciones normales", y esto al parecer, gustaba mucho a una de las escuelas y nada a la otra (Hethmon, 1965: 283).

Todavía no hemos dicho nada sobre la técnica, ya que cada actor llega a ese resultado deseado y teóricamente "fácil", utilizando su técnica y "ocultándola" después. En un concierto queremos escuchar música, no ver la técnica de un guitarrista heavy, un bajista de blues o un violinista de una orquesta sinfónica. Y el director debería conducir a los actores utilizando su propia técnica, que no tiene por qué coincidir con la de estos; ya hemos dicho que una película no es como un grupo de teatro estable en el que todos trabajan las mismas técnicas. Borja Ruiz dice que "no se puede hablar de una técnica mejor que otra en sentido estricto, sino de una mejor adecuación de dicha técnica a la estética que busca" (2008: 524). En principio como ya ha sido

descrito más arriba, se suele concluir que, para la interpretación cinematográfica, tal y como la hemos definido, las técnicas de Stanislavski, Chejov y El Método, son las más indicadas porque su sello es la construcción verosímil del personaje en términos realistas y su ligazón a la estética naturalista preponderante en el cine, donde lo que interesa reflejar es el **mundo interior** de los personajes.

Si el director y los actores tienen interiorizada la estética de la interpretación ante la cámara, tal como la hemos definido, teniendo en cuenta solo lo imprescindible, antes de que se acote por gustos o estilo del director, o por el género de la película concreta, la conclusión principal será que tanto actores como director se enfrentarán de manera más segura al proyecto. Los actores tendrán capacidad de autoevaluación y no caerán en la sobreactuación provocada por la inseguridad; y el director confiará en que lo orgánico por pequeño que sea, transmite, porque además, como hemos dicho, con el paso de los años, “el público de cine moderno ha sido educado para esperar y captar las leves señales que transmite el actor. Empleando el lenguaje más sutil del lenguaje corporal, el actor puede producir un gesto de enorme potencia en pantalla” (Caine, 2003: 32). Por último, al tener el objetivo más claro, como veremos en el siguiente punto, tanto el director como los actores, podrán coger para cada proyecto “lo que les sirva” de las diferentes técnicas de interpretación y dirección de actores, para crear su propia metodología ad hoc; porque tendrán muy claro el objetivo a nivel de interpretación, y a eso es a lo que se mantendrán “fieles”. En definitiva, si la estética de la interpretación que buscamos está clara, podremos trabajar la técnica con una dirección, con un objetivo, adecuando como decíamos más arriba, la técnica o técnicas a esa estética y utilizaremos la técnica con mayor libertad desde una posición de emancipación de la misma.

En el siguiente punto, el objetivo, después de haber presentado las técnicas de interpretación más importantes, y de haber acotado los parámetros estéticos por los que transita la interpretación cinematográfica, vamos a analizar cómo se puede enfrentar un director (que pretende dirigir a los actores) a las diferentes técnicas de interpretación, para obtener el rendimiento deseado de unos actores, que seguramente tendrán una diferente formación y experiencia, intentando utilizar elementos de todas ellas para intentar demostrar a modo de conclusión, que las técnicas pueden tener más cosas en común, que en contra y que si se tiene claro el objetivo estético que se busca a nivel interpretativo, se pueden intentar adaptar en esa dirección, porque lo importante es que ayuden a obtener el resultado deseado. Porque, ¿Qué más nos da cuál sea la técnica utilizada, si ésta tiene que desaparecer del resultado final y sirve para conducir a los actores con ayuda del director, a dicho resultado de manera eficaz? Un resultado

en el que el espectador no ve el trabajo de los actores y por eso le parece fácil, porque lo que ve es una presencia humana viva y de verdad.

3.5.- DIRECCION DE ACTORES ANTE LA CAMARA

Un director de cine selecciona a unos actores para hacer una película y obtener un resultado que tiene en mente, entendiendo por resultado, desde algo concreto y cerrado a una propuesta de experimentación libre sin conclusión prefijada. Este director tendrá su manera de dirigir a los actores. Hay directores como Bob Wilson o Tadeusz Kantor en teatro, o Hightcock o Malick en cine, que tienen un universo imaginario a cuyo servicio se tiene que poner el actor. Estos directores generalmente dan órdenes y correcciones directas, del estilo “más rápido”, “más despacio”, “coloca las manos así” ... Hay directores que dicen las frases que tiene que decir el actor para que este las reproduzca, como al parecer hace Pedro Almodóvar. Hay directores que utilizan técnicas de interpretación concretas para ayudar a los actores a llegar al resultado que buscan, como por ejemplo Manuel Martín Cuenca o Benito Zambrano, y dirigen preguntando para que el actor recorra el camino; hay directores que lo que buscan es que el actor viva una experiencia concreta, como tengo entendido que hace Tarkovsky por ejemplo... Y también hay directores que opinan que el actor es un profesional que tiene que saber hacer bien su trabajo y que ellos no los tienen que dirigir, evidentemente estos últimos nunca trabajan con niños, ni con principiantes, para trabajar así necesitan actores profesionales experimentados.

La creación fílmica, por regla general, tiende a dejar fuera del proceso creativo del film el trabajo con los actores, y la dirección de actores tiende a buscar el resultado desde el primer día, se busca en cada actor un tipo concreto desde el casting, un actor que se aproxime al personaje que el director ha imaginado. Trabajando de este modo “los actores fijan un tipo genérico en lugar del personaje concreto que les han asignado” (Brecht 2004: 272) y dirigir actores pierde su significado de guiar, buscar, preguntar, encaminar o ayudar a construir, y pasa a significar casi exclusivamente: corregir. Corregir en base a un guion y una planificación cerrados con anterioridad a la selección del reparto, corregir en base a la idea que el director se ha construido en su imaginación y que ha cerrado sobre el papel, y que esos actores que ha seleccionado piensa le pueden dar. La razón principal seguramente es que “el cine sonoro es caro y requiere conjunción de técnicas y mecanismos complejos, exige demasiado trabajo y no hay lugar para la indecisión. Puede decirse que el primer día de rodaje el film ya está virtualmente realizado de acuerdo con una planificación que lo prevé todo” (Bazin 1960: 452). Esto convierte el

proceso de creación de un film, en algo estrictamente estratificado, donde los actores son considerados meros intérpretes, a los que se exige un resultado prefijado de antemano desde el primer día, el problema suele ser que a menudo esta corrección se centra en la interpretación de las frases, no del papel, la interpretación del texto y no del subtexto, y muchas veces se dirige como criticaba Elia Kazan, con el guion en la mano: “Pocas veces verás a un director veterano con un guion en las manos mientras trabaja... O mirándolo siquiera. Los principiantes, sí”, porque **el subtexto** es “una de las herramientas más valiosas del director de cine. Es lo que él dirige.” (Kagan, 2005: 325).

Pero hay directores como Mike Leigh que demuestran con sus películas que hay otra manera de hacer las cosas, el director se convierte en autor y el intérprete pasa a ser considerado un artista inteligente y creativo, implicándole directamente en la creación del film, de hecho, el método de Leigh para conducir los ensayos “tiene que ver más con estructurar oportunidades creativas para los actores que con propulsarlos hacia un destino predeterminado” (Clements 1983: 12) y esto se ve en el resultado final, porque trabajando poco a poco, “empezando de cero, se consigue esa situación tan sumamente artística que da la búsqueda, las oportunidades para fijar el mínimo se multiplican” (Brecht 2004: 171). Mike Leigh combina la creación del film y el proceso de escritura del guion con el trabajo actoral y de dirección de actores; Leigh, partiendo de cero, crea el film en los ensayos. Uta Hagen decía que la preparación del papel y la construcción del personaje llevada a cabo por un actor, necesita el mismo tiempo y dedicación que cultivar un tomate respetando las técnicas de la agricultura ecológica, por eso Leigh destierra de la mente de los actores la exigencia “de ofrecer resultados desde el primer día, les libera de la idea de tener que ser interesantes, divertidos o tristes, les libera de todo salvo de tener que ser reales” (Watson 2004: 29). Aunque como comenta Bazin al hablar del Neorrealismo, el elevado coste de la producción fílmica hace que no se pueda dejar nada al azar, de hecho al rodar “seguramente el margen de improvisación es variable, reducido la mayor parte de las veces a los detalles” (Bazin 1966: 452), lo importante es que al igual que hicieron los directores del Neorrealismo, Leigh ha creado unas condiciones de trabajo que le “liberan de todas estas servidumbres (las de la producción en la industria del cine)” y trabajar con su propio método de hacer cine, “basta sin embargo para dar al relato una fuerza y un tono muy diferentes de lo que ordinariamente vemos sobre las pantallas” (Bazin 1966: 452).

La evolución en la dirección de actores y su planificación queda reflejada en una cita del director Andrzej Wajda: “Aún recuerdo cuando todos creíamos que los actores hacían sus mejores interpretaciones durante las tomas largas: puesto que la cámara les enfoca continuamente, pensábamos, captará hasta los más pequeños detalles de su actuación. Ya

nadie piensa así”, (Catalá 2001: 359-361), Catalá dice que existen dos maneras de encarar la dirección de actores en una producción cinematográfica: “prescindir de todos los elementos cinematográficos y concentrarse en la persona del actor como aglutinante de la historia y el drama” podemos encontrar ejemplos que se aproximan a ésta, en películas de Elia Kazan como *La ley del silencio* (*On the waterfront*, 1954), de George Cukor (*The Philadelphia story*, 1940) o de William Wyler (*The best years of our lives*, 1946), donde los planos son largos, muchas veces generales y los actores se desenvuelven con total libertad, muchas veces el escenario incluso parece una “caja teatral” por la posición de la cámara, como en el plano final de *El Buscavidas* (*The Hustler*, Rossen 1961) por ejemplo. Pero también el citado Mike Leigh sin llegar a planificar el escenario como una caja de teatro sino trabajando siempre en escenarios reales, construye el acontecimiento profílmico con gran libertad para los actores, y a partir de ahí decide como filmarlo, optando en muchas ocasiones por largos planos secuencia donde los actores se desenvuelven con libertad y gran precisión a la vez, como por ejemplo la escena de 9 minutos de la barbacoa de *Secretos y Mentiras* (*Secrets & Lies*, Leigh 1996) filmada en un solo plano con la cámara fija, donde en lugar de guiar al espectador por medio del montaje se le da mayor libertad para fijar su atención. Pero no es una manera de dirigir exclusiva del cine clásico, o de directores veteranos (Leigh nació en 1943), hay directores jóvenes en la actualidad que también utilizan planos generales de larga duración en muchas de sus secuencias dramáticas como por ejemplo el director Steve McQueen en sus películas *Hunger* (2008) y *Shame* (2011). La otra manera que apunta Catalá para planificar la dirección de actores, en este caso quizás algún actor resentido con esta manera de trabajar, opinaría que es mejor decir “la no dirección de actores”, sería “considerar al actor como un elemento más de los muchos que ayudan a configurar una película”, como gran parte del cine de Alfred Hitchcock (*Spellbound*, 1945), y actores que querían profundizar en sus personajes (a los que consideraba “ganado” según dicen), como Gregory Peck o Paul Newman, chocaron con su forma de hacer cine. Aunque Hitchcock también hizo películas en las que utilizó secuencias con largos planos generales como *Rope* (1948) o *Dial M for murder* (1954), y comparando con películas actuales que cambian de plano cada segundo, las de Hitchcock no parecen tan radicales en ese sentido de dejar al actor sin posibilidades de trabajar a gusto, de hecho, el propio Michael Chejov fue nominado al Oscar de mejor actor de reparto por *Spellbound*.

André Bazin distingue en el cine entre 1920 y 1940 entre “directores que creen en la imagen y directores que creen en la realidad” (Bazin 1966: 122) y a pesar del cambio que supuso el cine sonoro asegura que “no hay más que una historia del cine antes y después de 1928: la de las relaciones entre el expresionismo y el realismo” (200). En la misma línea, Josep María Catalá

dice que unos “construyen la historia a partir de los personajes y otros a partir de la estructura de la imagen cinematográfica”, pero entre estas dos formas extremas, hay un amplio abanico de directores que intentan conjugar el lenguaje cinematográfico con la dirección de actores, porque como dice Josep María Catalá, “ni los pro-actores pueden escaparse a la formalización que el medio ejerce sobre el actor”, ni los pro-imagen pueden sustraerse al hecho de que, en un momento determinado de la construcción de sus películas, “deben cooperar con unos profesionales, de cuya actuación que trasciende lo meramente técnico, depende en gran medida el éxito de todo lo demás” (Catalá, 2001: 363). Es decir, que no cuidar la dirección de actores puede echar por tierra un proyecto con posibilidades de alcanzar un resultado de calidad, porque un mal trabajo de los actores principales borra toda credibilidad a la película. Michael Rabiger en la misma línea resalta la importancia vital del trabajo de los actores, y por ende, la importancia de la dirección de actores en el cine, diciendo que si un director tiene un buen guion no debe olvidar que “la credibilidad de la película no surge de su técnica cinematográfica, sino de lo creíble que sea la presencia humana que está en pantalla”. Porque una buena técnica “solamente proporciona un medio de contar la historia”. Y que cuanto mejor sea la técnica, “más se centran los espectadores en la decisiva presencia humana”. (Rabiger, 1987: 329).

Lo más importante es que los directores sepan comunicarse con el actor en su propio lenguaje, y que sean capaces de plantearle al actor las preguntas, las situaciones, para que este vaya descubriendo el camino y llegue al resultado deseado. Rabiger aconseja “dirigir preguntando, que es mucho más efectivo que dar instrucciones sin parar, porque así los actores descubren el camino por sí mismos”, y de esta manera el actor está “vivo”, no se coarta su creatividad, si no que se impulsa en la dirección que el director busca. El director muchas veces en lugar de dar las respuestas, lo que hace es plantear las preguntas adecuadas para que el actor con su trabajo halle las respuestas de manera orgánica. Si un director es capaz de analizar un guion, en los parámetros que lo analiza un actor, se comunicará con él con más facilidad, y podrá ahondar en estos conceptos para que el actor trabaje orgánicamente, y el director tendrá más posibilidades de que el actor llegue a donde él quiere. Elia Kazan dice que el director debe saber cómo estimular e incluso inspirar al actor y que, sobre todo, debe saber cómo hacer “**que parezca que un actor “no” está interpretando**. Como hacer que se sienta a gusto, llevarlo al estado de relajación en el que se liberan sus facultades creativas” (Kagan, 2005: 331).

En definitiva, lo ideal es que cada director tenga su propia técnica o método para dirigir a los actores, y que le sirva para dirigir a actores con diferente formación e incluso a actores sin formación alguna y para esto es imprescindible que el director tenga claro la estética de la interpretación que quiere en su proyecto y para cada personaje en particular, para de esta manera

dirigir hacia una dirección clara y concreta. El actor tiene que adaptar su técnica y su saber hacer a la forma de dirigir del director, habrá unos con los que trabaje más a gusto y consiga mejores resultados y otros con los que como dice Michael Caine “sea el director bueno, malo o regular, el actor está casado con el director, o bien aprende a amarlo, o lo finge”. Es decir, que el que manda es el director, y el actor tiene que ser un buen profesional, y de un mal director Caine dice que “el actor tiene que aprender el arte de la supervivencia: como ofrecer una actuación totalmente procedente de su interior... Ser lo que se llama un profesional con oficio” (1990: 150), para esto es necesario que el actor tenga interiorizada la estética de la interpretación cinematográfica y utilice su técnica para llegar a ese resultado sin la ayuda del director. El actor debería ser capaz de ser libre y creativo dentro de las claves formales que provienen del director a las que deberá adaptarse, y sobre todo ser capaz de auto-evaluar su trabajo para cuando este no sea “dirigido”; de hecho, este último consejo de Michael Caine también puede entenderse como un aviso a navegantes, ya que como actores tenemos la tendencia a culpar de nuestras malas interpretaciones, a la mala o nula dirección de actores ejercida por el director, y Caine dice que el actor tiene que ser capaz de hacerlo correctamente también cuando no es bien dirigido, y para esto es necesario que interiorice la estética de la interpretación en el cine, y sea capaz de auto evaluarse y adaptarse a cada medio, género y estilo porque además de intérprete, el actor es (o debe ser) un artista con criterio que investiga, reflexiona y continúa aprendiendo.

Pero una buena dirección de actores, que tenga claro lo que quiere conseguir, y sepa transmitírselo a los actores, y guiarles en esa dirección, podría acortar mucho las diferencias de formación técnica y manera de “hacer” del grupo de actores y actrices reunidos para la película, e incluso hacerlas desaparecer. Josep María Catalá hace una afirmación categórica a este respecto, afirmando que el éxito en lo que a la interpretación se refiere (y a la construcción del personaje también) en la fase de montaje de un film, fase a la que solo llega el director, y ya no tiene vuelta atrás, “... dependerá de que el director haya sabido acompañar a los actores en las transformaciones iniciales, al tiempo que el mismo ha logrado hacerse acompañar por ellos hasta el final.” (Catalá, 2001: 370). Y dice que esto solo se logrará “si el director sabe en cada momento lo que quiere y lo que los actores necesitan para conseguirlo”. Es decir que el director no debería de delegar en los actores toda la responsabilidad y el criterio sobre su trabajo, ni siquiera limitarse a corregir lo que no le gusta. El director debería planificar como conseguir de los actores el resultado que busca, y para eso es necesario que defina cuál es ese resultado que está buscando, porque como decía Godard “es imposible conseguir imágenes enfocadas cuando las ideas no están claras y concretas”.

El director tiene que tener claro lo que quiere conseguir y también lo que no, y esto último es muy importante. Francis Ford Coppola cuenta en el documental de la saga de *El Padrino* (2004, *The Godfather DVD collection*, Paramount pictures), que en cada secuencia apuntaba en el guion, en que podía fallar esa secuencia, en que no tenían que “meter la pata”, por ejemplo, dice que no quería que los invitados a la boda, pareciesen actores “haciendo de mafiosos italo-americanos”, imitando su acento y pose, quería acento de verdad, quería creérselo. Teniendo esto claro desde el guion, a la hora de rodar el director tendrá muy claro que es lo que hay que vigilar y se lo podrá transmitir a los actores, de hecho, como en el ejemplo, lo tendrá en cuenta desde el casting, porque un director que sí dirige a los actores, seguramente se implicara en el casting y tendrá mayores probabilidades de reunir un reparto que le “funcione” como él desea.

3.6.- INTERPRETACIÓN y DIRECCION DE ACTORES ANTE LA CAMARA EN LA ACTUALIDAD: ENTENDER LA TECNICA

Una vez establecidos los roles del director y los actores, vamos a intentar adaptar las diferentes técnicas de interpretación a la preparación y rodaje de una película, intentando que sean eficaces para los parámetros estéticos que nos hemos marcado, con la idea de intentar demostrar que las diferentes técnicas de interpretación no son algo a lo que un actor y mucho menos un director, ha de mantenerse fiel a cal y canto como si se tratasen de un partido político o un equipo de futbol. Una técnica determinada no puede ser “un fin en sí misma, sino un medio a través del cual el actor o la actriz logre investigar, comprender y controlar su talento” (Hethmon, 1965: 256), la técnica, en definitiva, es una herramienta que tiene que servir de manera eficaz para lograr el objetivo estético, que es lo que marca una ética a la que hay que tratar de ser fieles. La técnica nunca debería ser un obstáculo, la técnica debería ser un puente entre el director y el actor, un puente que encamine su trabajo en una misma dirección. Ser buen conocedor (a nivel teórico y a nivel práctico) de las diferentes técnicas proporciona tanto al actor como al director la flexibilidad necesaria para ser espontáneo y creativo, a la hora en que fracase un primer intento o cuando se encuentra limitado por el tiempo, presupuesto o limitaciones personales, o cualquier otro obstáculo o dificultad que se le presente durante la preparación, los ensayos o el rodaje. El profesional no puede darse el lujo de ignorar ninguna teoría que pueda ofrecer soluciones prácticas. Por ejemplo, Peter Brook dice que generalmente trabajan “de dentro hacia fuera”, pero que en algunas ocasiones han trabajado “de fuera hacia dentro” partiendo de la observación. Esto que

puede parecer tan radical, que podríamos decir que divide ideológicamente en dos las diferentes escuelas de interpretación, Peter Brook está abierto a utilizarlo en la búsqueda del objetivo artístico de cada trabajo que dirige, está abierto a cambiar y adaptar sus técnicas para cada nuevo trabajo porque la técnica no es el objetivo artístico final. Pero a continuación, aclara lo que no es negociable (Stanislavski dice prácticamente lo mismo), diciendo que independientemente de que partan de fuera o de dentro, *“lo interno y lo externo, tienen que estar estrechamente conectados y lo uno, justificar lo otro”*. Es decir, que nos servimos de la técnica para alcanzar el resultado deseado, la técnica nunca puede ser el resultado en sí mismo, y si el director conoce las diferentes técnicas y sistemas, podrá adaptarlas y utilizarlas para dirigir a los actores en la búsqueda de ese resultado que tiene en mente, desarrollando una metodología propia que le ayude en la búsqueda de sus objetivos artísticos, tal y como hace cualquier otro artista.

En el caso de los actores, es más común que cada uno sea más o menos “fiel” a una técnica, pero vamos a intentar demostrar que si un actor en la preparación de cada nuevo trabajo recurre a la técnica con mirada aperturista, puede servirse de ésta, o éstas, para llegar al resultado deseado, precisamente por este motivo, porque tiene claro el resultado estético que tiene que tener su interpretación. De esta manera y sin temor a desviarse del camino, puede adecuar las técnicas a la estética que busca, que es a lo que realmente tienen que intentar mantener su fidelidad, tanto el director como el actor. Yoshi Oida veterano actor de la compañía de Peter Brook, que ha trabajado tanto en teatro como ante la cámara, dice que el actor o el estudiante de interpretación, no debería de sustituir simplemente esquemas personales por esquemas técnicos. “Cuando esto sucede, el actor se ha hecho esclavo del sistema de entrenamiento (...) los estudiantes necesitan descubrir sus propias formas de interpretar (...) Lo único que necesitas es libertad (...) Un actor tiene que poder abrirse a sí mismo y comunicarse libremente con otros” (Oida, 2002: 48-51). En las escuelas de interpretación, el objetivo pedagógico a veces suele ser el dominio de la técnica, no su comprensión y posterior desarrollo artístico de una metodología propia que emancipe al estudiante. En estas escuelas no se suele tener en cuenta la individualidad del estudiante, se da una relación jerarquizada maestro-aprendiz, se enfatizan los roles y se considera al alumno como “una vasija vacía que el maestro llenará de sabiduría”. Esto puede dar como resultado, actores que son esclavos de su técnica, dependientes de una manera de dirigir que se asemeje a la de su profesor, actores que asumen el rol de intérprete y que tienden a no profundizar ni en la creación, ni en la investigación artística. Actores, en definitiva, que como dice Oida, no son libres. Aunque esto no siempre es así, Sydney Pollack que tras estudiar con Meisner trabajó seis años como su asistente antes de mudarse a Hollywood, puntualiza que “con

Meisner tu estudiabas la técnica como un medio para un fin, nunca como un fin en sí misma”, y corroborando lo arriba comentado, Pollack remata diciendo: “os sorprendería comprobar cuantos profesores de interpretación no entienden esto” (Meisner, Longwell 1987: introduction XV).

Dicho esto, vamos a tratar de realizar un recorrido por los conceptos que hemos ido definiendo en las diferentes técnicas, dentro de la lógica de un proceso de preparación del trabajo de un actor para un trabajo audiovisual, desde el análisis del guion hasta el montaje final, desde el punto de vista tanto del propio actor como del director. El objetivo es experimentar la posibilidad de adaptar libremente las diferentes técnicas de interpretación para que sean una ayuda eficaz para actores y directores, en la consecución del resultado estético que hemos definido y del resultado más concreto que el director busque en cada proyecto. Y de esta manera intentar demostrar que discutir si una técnica es mejor o peor que otra es algo absurdo desde el punto de vista de su utilización práctica, porque como dice Oida un actor no puede ser esclavo de su técnica, y si consideramos la técnica como algo que el actor utiliza para hacer su trabajo, lo lógico es que cada actor valore libremente que técnica le funciona mejor y cual peor, o que elementos de cada técnica le funcionan y cuáles no, y libremente pruebe técnicas que le ayuden a llegar al resultado que busca. Por lo que, desde mi punto de vista, decir que las técnicas de Strasberg son menos validas por que teóricamente se basan en unas técnicas de Stanislavski que posteriormente fueron desechadas por éste, es absurdo si hay actores a los que les funcionan. O decir que las técnicas del Método, son mejores que las de Lecoq o viceversa, cuando hay actores que utilizando dichas técnicas consiguen dar el resultado deseado. El objetivo de la técnica es ayudar al actor a poder hacer su trabajo correctamente todas las veces, no solo cuando la genialidad le venga a visitar. Ayudarle a dar el resultado deseado y ayudar al director a comunicarse con el actor para dirigirlo hacia el resultado buscado, y que en ese resultado, la técnica utilizada desaparezca. Si afirmamos como dice Borja Ruiz, que no se puede hablar de una técnica mejor que otra, sino “de una mejor adecuación de una técnica a un resultado estético concreto”, por lo que si el actor da el resultado estético que estamos buscando ¿Qué más nos da cual sea la técnica que utiliza, cuando a él le funciona, y además es capaz de integrarla con las pautas dadas por el director, y en el resultado final la técnica no es visible?

A continuación, voy a explorar el proceso de trabajo del actor ante la cámara, desde el estudio del guion, hasta el montaje final de las escenas rodadas. Para intentar adecuar elementos de las diferentes técnicas o sistemas, en la consecución del resultado estético que he definido. Con la idea de demostrar que tanto un director de actores, como un actor, que tienen claro el resultado estético que buscan a nivel de interpretación, pueden entrar y salir de su

técnica, y utilizar esta de manera más libre, imaginativa y eficaz, porque saben lo que tienen que conseguir, y es a ese resultado estético al que tratan de ser fieles. El objetivo de este recorrido práctico es ejemplificar lo teorizado, objetivar lo filosofado, crear un ejemplo de metodología para dirigir actores utilizando y adaptando las técnicas estudiadas, no para que sea seguido a modo de manual, sino para que sirva de ejemplo de cómo un director o un actor, pueden investigar, crear, adaptar y/o desarrollar su propia metodología partiendo de las técnicas que han aprendido, adaptándolas y desarrollándolas con libertad, inteligencia, creatividad y coherencia, para que les sea útil en la búsqueda del objetivo artístico propio deseado.

3.6.0.- CASTING

Voy a tratar de elaborar un recorrido esquemático de todo el proceso del trabajo del actor en una película, intentando fusionar las diferentes técnicas analizadas a modo de ejemplo, para demostrar que un director a la hora de dirigir a los actores, puede coger de aquí y de allá con coherencia, porque tiene claro cuál es su objetivo final que va más allá del dominio de la técnica. Pero antes voy a resaltar una, a mi modo de ver, gran diferencia entre el director que tiene claro que va a implicarse en la dirección de actores y tiene su propia metodología para intentar alcanzar su objetivo artístico, y un director que busca actores “solventes” que hagan su trabajo sin que les dirija (o un director que simplemente no sepa dirigir actores).

Esta diferencia se produce ya desde el casting, los segundos, en el casting buscarán un resultado, buscarán un actor que de “el tipo” y lo haga bien, en cambio el director que pretende dirigir a los actores, en el casting ya empieza a dirigirlos, no solo busca que den “el tipo”, sino que además, investiga cómo trabajan estos actores y prueba si se adaptan a su forma de trabajar, busca encontrar la sensación de que esos actores a sus órdenes evolucionarán hacia donde el busca, es decir, no busca un resultado, sino intuir la posibilidad de alcanzar ese resultado trabajando conjuntamente con esos actores que está seleccionando. “Elige bien tus modelos para que ellos te lleven donde quieras llegar” (Bresson, 1979: 80). Por esto evidentemente se implicará mucho en el casting y sus castings no se limitarán a las típicas audiciones o lecturas de texto, serán mucho más elaborados y formarán parte del proceso de dirección de actores. Recientemente, pregunté sobre esto a la directora, guionista y profesora de dirección de cine y dirección de actores en diferentes escuelas de cine, Patricia Ferreira (*Els nens salvatges*, 2012) y me comentó que ella hace sus castings personalmente, que en los créditos aparece un director de casting, pero que es para los figurantes: *“el casting lo hago yo, yo fui por los colegios seleccionando los niños para mi película, porque yo les voy a dirigir y yo sé lo que estoy buscando”*;

creo que queda claro. Una vez seleccionado el reparto de nuestra película, seguimos adelante con el proceso. Mike Leigh va aún más allá, el selecciona actores y actrices de carácter con los que le gusta trabajar, y luego crea trabajando con ellos la película en los ensayos partiendo de cero empezando por la creación de los personajes, de hecho, suele repetir con el mismo grupo de actores a menudo.

3.6.1.- PREPARACIÓN

Hemos llegado a la conclusión de que hay un concepto común sobre el que construyen su trabajo, guionistas, directores y actores: El **subtexto** (también denominado **trasfondo**). Esto quiere decir que el análisis de este subtexto es un punto de partida ideal para que el director y los actores pongan en común el camino a seguir. A lo largo del estudio de los diferentes sistemas de interpretación hemos podido observar un punto en común muy claro en la mayoría de las técnicas (por no decir en todas), todas buscan una manera de trabajar con texto, de “decir” el texto, que no sea “interpretar las frases”, algo que haga al actor decir sus frases “desde otro sitio”, la manera elegida es lo que varía, puede ser emocional, corporal, musical, de fuera a dentro o de dentro a fuera, pero podemos afirmar que ninguno de los sistemas trabaja desde la interpretación directa de las frases, (que es precisamente la manera en la que un profano se enfrentaría por primera vez a un guion, o como prepara la mayoría de profesores de primaria que decide montar una obra de teatro con sus alumnos). Como dice Tony Barr “aprenda el papel, no las frases” (1997: 99). Dando por bueno este punto de partida común, vamos a intentar recoger de las diferentes técnicas, los conceptos que quedarían englobados en el subtexto y que tanto el director como los actores y actrices deberían de analizar, para preparar el papel de forma eficaz estos últimos, y para preparar la dirección de actores y en definitiva toda la película, el director. Como hemos dicho una vez que el actor y el director tienen clara cuál es la estética de la interpretación que buscan, que en el caso del cine la hemos definido dentro de unos parámetros de credibilidad, verosimilitud y naturalismo, y a partir de ahí lo que actores y directores busquen en cada proyecto. Así podremos utilizar y adaptar diferentes técnicas con mayor libertad porque sabemos hacia dónde nos dirigimos.

3.6.2.- ANALISIS DE LA SITUACIÓN DADA

Independientemente de lo abierto o cerrado que sea el guion, el análisis de la situación dada, las **circunstancias del personaje**, su comportamiento, relaciones y objetivos es el

punto de partida para la puesta en común entre actores y director para fijar una línea de trabajo y unos objetivos concretos. Y cuanto más información útil obtengamos mejor. El caso de Leigh el proceso se invierte y la situación se va creando con los actores a través del planteamiento de situaciones para que los personajes que han creado interactúen de acuerdo con las relaciones que se han establecido, trabajando de esta manera el actor se ve obligado a llevar a cabo un trabajo más profundo “al crear la historia de manera orgánica, creas un montón de antecedentes, tal y como un hace guionista en el papel, para que luego el intérprete lo incorpore, pero de esta manera, el actor lo incorpora creándolo” -Timothy Spall, “normalmente el subtexto lo tienes que extraer del guion, pero trabajando así lo vives de verdad en las improvisaciones, y es más fácil que la emoción aparezca, no tienes que imaginar, y a la hora de filmar, sabes lo que ocurrió en la improvisación y es sencillo hacerlo reaparecer. Así es más fácil para un actor dar un buen resultado” -Phil Davis (Ho, 2014). Hemos dicho que hay técnicas que basan el trabajo del actor en la observación externa, otras en las vivencias propias, otras en la imaginación etc. ¿Por qué no podemos usar todas? Al fin y al cabo, la imaginación no es algo aislado, sino que se alimenta de las vivencias y la observación de la persona que imagina, y también del llamado inconsciente colectivo, que no hace necesario haber vivido en primera persona determinados acontecimientos para tenerlos presentes.

Imaginación, vivencia y observación

Una vez decidido esto pasamos analizar la situación del personaje, para lo que podemos utilizar las diferentes variantes del “**mágico Si**”. El actor se plantea, ¿Qué haría yo si estuviera en la situación del personaje? Pero puede ocurrir que su reacción orgánica a ese estímulo, a esa situación, sea la contraria a la del personaje y le cueste identificarse. Entonces podemos preguntarlo a la manera de Strasberg, ¿Para qué yo reaccione así, que me tendría que ocurrir? En la primera utilizaríamos la **imaginación** y en la segunda la **vivencia**. Pero también podemos utilizar la **observación**, imaginemos por ejemplo que la historia está ambientada en la guerra civil, y nosotros no hemos vivido ninguna guerra, desde nuestro entorno social y nuestra lógica actual, las reacciones, emociones o la importancia que le damos a las cosas, pueden ser muy diferentes. Un personaje de distinta época, lugar o clase social a la nuestra, tendrá una influencia ambiental diferente que modelara su conducta y sus instintos, investigando y observando (documentales de otros conflictos bélicos, por ejemplo) quizás podamos comprender las reacciones del personaje y trabajar en esa dirección, la observación evita que caigamos en el cliché, y el público percibe “la diferencia entre el comportamiento basado en una realidad cuidadosamente observada y el que es más teatral y menos convincente” (Caine, 2003: 32). Pero la observación no nos debería llevar a la imitación, sino más bien comprensión del personaje y a la

integración de lo que nos “funcione” de lo observado, sumando este análisis vicario al análisis individualizado del personaje, ya que lógicamente sus reacciones serán singulares, diferenciadas a las del resto de los personajes, a pesar de tener todos una misma influencia ambiental profunda como puede ser vivir una guerra, por ejemplo. Y por si fuera poco, también podemos analizar la situación dada, a la manera de Layton y Meisner, y conceptualizamos si las **razones del personaje** (los *porqués* y *paraqués*), son prácticas, ideológicas, económicas, sentimentales etc. y transferimos a **situaciones paralelas** nuestras para observar nuestras reacciones y comprender al personaje. Y además podemos analizarlo desde el **género cinematográfico** al que pertenece e intentar incorporar las características del análisis de los **géneros dramáticos** de Lecoq, a las características propias de la interpretación dentro de cada género cinematográfico, adecuándolo a la estética de la interpretación cinematográfica buscada. Podemos utilizar la imaginación, las vivencias, la observación etc. porque no son un fin, sino que son un trampolín para el actor.

Al analizar las circunstancias dadas, el actor va descubriendo como es el personaje, pero Mike Leigh, por ejemplo, realiza el proceso a la inversa, crea esas circunstancias trabajando con los actores partiendo de cero, de hecho inicia su trabajo con cada actor individualmente, partiendo de la observación de personas reales que sirven de trampolín para crear, utilizando a partir de ahí, investigación, imaginación y vivencias, pero siempre con anclaje en la realidad observada, y da mucha importancia a la investigación ya que nos ayuda a alejarnos de los clichés; con esto se genera una “mochila” de antecedentes en cada personaje y en cada relación, que es lo que condiciona todo lo que el personaje dice y hace en escena, que se irá fijando y destilando a través de improvisaciones que el director irá planteando. Meisner, Adler, Hagen, Layton, Stanislavski... analizan las circunstancias dadas y en este sentido Meisner dice que el personaje está determinado por “cómo haces lo que haces” (Meisner y Longwell, 1987: 156) y busca que el actor “se encuentre realmente a si mismo en el texto” (178) tiene que “encontrar el personaje en él, tiene que encontrar lo que realmente le motiva a él. (...) No complicado, no necesariamente original. Tú. Eres tú” (170-171) y, por eso Meisner concluye diciendo que su mayor trabajo como profesor de actores es “traer al actor junto consigo mismo. Esa es la raíz de la interpretación creativa” (Meisner y Longwell, 1987: 160). A simple vista se podría pensar que son dos maneras de enfrentarse al personaje y a la interpretación bastante antagónicas, uno busca dentro y el otro fuera del actor, de hecho, el uso de la observación, la imaginación o la vivencia parece ser algo que divide a los defensores de las diferentes técnicas. Pero si en lugar de entender la técnica como un fin en si misma, la entendemos como una herramienta que comprendemos, utilizamos y desarrollamos para conseguir nuestros fines artísticos, la observación de la realidad y el uso de la imaginación y las vivencias propias pueden ser totalmente compatibles, de hecho aunque encaren

la interpretación partiendo de lugares aparentemente antagónicos, tanto Meisner como Leigh buscan prácticamente lo mismo de una interpretación: “actuar, tiene que ver con la verdad (...) con expresarse impulsivamente, siendo honesto con uno mismo” (Meisner y Longwell, 1987: 162); y Leigh de hecho, destierra de la mente de los actores “la exigencia de ofrecer resultados desde el primer día, les libera, como dice Leigh, ‘de la idea de tener que ser interesantes, divertidos o tristes’, les libera de todo ‘salvo de tener que ser reales’” (Watson 2004: 29), Si el director y los actores buscan unas interpretaciones, unos personajes que “parezcan gente viva auténtica” –Mike Leigh (Clements 1983: 25), ¿Por qué no van a poder utilizar observación, investigación, imaginación y vivencias a conveniencia en pos de este objetivo artístico específico?

Objetivos del personaje

Una vez hecho esto, analizamos el **comportamiento** del personaje, intentando averiguar porque lo hace, qué necesita, qué objetivos tiene etc. Qué es en definitiva lo que hará avanzar al personaje, lo que hará avanzar la acción, lo que “moverá” al actor. Podemos utilizar por ejemplo el esquema de Layton de **protagonista-antagonista**, pero una vez analizado esto, puede ocurrir que si se trata de una escena larga sin cambios demasiado drásticos en los **objetivos y emociones** de los personajes durante la misma, quede “plana y monótona”. Para evitar esto, viene de maravilla, por ejemplo, el análisis de las **acciones físicas** de Stanislavski y Adler, es decir, poner un **verbo** a lo que el personaje hace en cada momento para que le haga avanzar, adaptando sus estrategias a los estímulos que recibe. Como hemos dicho al describir los sistemas, las acciones tienen que ser coherentes con los objetivos y el comportamiento del personaje (recordar “**unidades y tareas**”). Con este análisis, que como dice Adler es donde el actor demuestra su talento, profundizando y eligiendo con coherencia y originalidad, acciones que le muevan por dentro y le provoquen emocionalmente en la dirección del personaje, las acciones nos permiten dividir una escena con verbos que definen lo que hace el personaje en cada momento para conseguir su objetivo, de esta manera es más fácil mantener la concentración para el actor y además se enriquece la escena. Porque si el personaje en la escena, por ejemplo, quiere ligar con el antagonista, a lo largo de la escena adaptará y variará su estrategia reaccionando a lo que recibe del otro, y con un mismo objetivo (ligar), sus acciones pueden ser: bromear, adular, mentir, justificar, explicar, razonar, invitar, provocar, insistir etc. Por supuesto el actor deduce estas acciones del guion o las inventa con coherencia al mismo, y después como veremos más adelante se adapta a lo que le ofrecen los demás actores.

Augusto Boal dice que el actor tiene que concretar la voluntad y la “noluntad” del personaje, porque “el conflicto interno de voluntad y “noluntad” crea la dinámica, crea la teatralidad de la interpretación, y el actor nunca estará igual así mismo, porque estará en permanente movimiento” (Boal, 2001:129), y pone el ejemplo del actor que interpreta a Romeo, un Romeo que se pasa toda la obra concentrado en su voluntad de amar a Julieta “acaba teniendo cara de tonto. Permanece igual a si mismo todo el tiempo. Ama, ama, ama, ama... siempre igual” (Boal, 2001:128).

Atmosfera del personaje

Aunque aquí para explicarlo mejor he dividido, preparación, ensayos y rodaje, el análisis para que funcione, es mejor que sea un análisis activo, no solo intelectual, para ir asimilando todo física, mental, sensorial, vivencial y emocionalmente. Pero podemos seguir analizando y luego elegir lo que mejor nos funcione en cada caso, tanto el director, como los actores. Un concepto más general y abstracto pero que puede ser de gran ayuda: Michael Chejov habla de la **Atmosfera**, la individual del personaje y la general de la obra desde el punto de vista subjetivo del personaje. Con el general volveremos cuando hablemos de la **escucha**, pero el análisis de la atmosfera individual es de gran ayuda en la preparación del personaje. La **atmosfera individual** (que puede completarse también con las **temperaturas de energía** de Barba por ejemplo) engloba todo lo que hemos definido de las circunstancias dadas del personaje, pero de una manera más instintiva, se convierte en una sensación que el actor incorpora y a partir de ahí el actor es capaz de reaccionar desde el personaje de manera menos mental, más instintiva, (durante todo el proceso seguimos analizando y probando, porque surgen cosas nuevas que nos hacen probar en otras direcciones).

Continuidad emocional

Se suele hablar de los fallos de continuidad física en las películas (los gazapos), pero además de esto, uno de los conceptos que un actor de cine tiene que tener muy bien analizado es la **continuidad o raccord emocional** de su personaje, porque como ya sabemos, en el medio audiovisual se rueda a saltos, no es como el teatro que vamos de principio a fin, el primer día de rodaje se puede rodar cuando el personaje sale por una puerta y al de dos semanas como entra en la otra habitación, y no solo eso, también tiene que mantener la continuidad emocional en los diferentes planos de una misma escena. Para esto el análisis es importantísimo, el actor en cada escena tiene que saber de dónde y cómo viene, y adonde y porque va, y tener claro con que estado de ánimo empieza la escena y como la acaba. Para conseguir una mayor eficacia en las transiciones emocionales que se producen durante la

escena, hay un “truco” muy utilizado por los coach de interpretación que se llama el juego del teléfono (La coach Macarena Pombo le llama la “técnica de Harrison Ford”) y está relacionado con el **Otkaz** de Meyerhold, y con el **principio de oposición**, pero a nivel emocional. Un actor que en mitad de la escena recibe un estímulo que le cambia el estado de ánimo, “debe hacer la preparación en contra de lo que le va a suceder para que la distancia (emocional) a recorrer sea máxima” (Boal, 2001: 132). Si empieza la escena con una emoción totalmente antagónica y además, tal y como analizábamos en los experimentos del Conductismo Intencionista de Tolman, se autogenera una **expectativa** antagónica a la sorpresa que va a recibir, la reacción saldrá sola y será más evidente. Si yo empiezo la escena neutro, en 5, en una escala anímica de 1 a 10, y me dan una noticia que me alegra mucho o me entristece o me enfada mucho, para que se opere un cambio en mí, la emoción que me tendrá que surgir espontáneamente al estímulo recibido tendrá que ser muy alta, si he empezado en 5, tendré que subir a 9 o 10. Pero si sé que me van a dar una mala noticia y empiezo la escena muy contento (8 o 9) tengo tiempo antes de “acción” de preparar la emoción, lo cual es más fácil, y cuando me den la mala noticia, simplemente con cortar mi alegría y bajar a 4, el cambio operado es mucho mayor, más rico y además al actor le cuesta menos, pero si además justifico en el análisis del guion, un objetivo concreto para mi personaje y una expectativa contraria a esa mala noticia que recibiré en la escena, estaré preparando el terreno para que se produzca en mí orgánicamente la reacción que busco, y cuanto mayor y más importante sea para mí esa expectativa, la probabilidad de que al frustrarse produzca en mí una reacción orgánica, visceral y emocional será mayor (la expectativa puede ser también de carácter negativo y frustrarse con una alegría). Es decir, el actor prepara conscientemente un estado de ánimo para que sea cortado y/o una expectativa para que sea frustrada espontáneamente como reacción a un estímulo que va a recibir en escena. Y Para preparar el **estado de ánimo** antes de la toma, el actor tiene más tiempo y como he dicho, siempre que no obstaculice el rodaje ni la labor de los compañeros, puede utilizar en cada momento lo que mejor le funcione (trabajar de dentro a fuera o de fuera a dentro, utilizar la imaginación, una vivencia propia o del personaje, la memoria emocional o afectiva, la memoria sensorial, la observación, simplemente verbalizándolo etc.). Y una vez en escena no hay porque apresurarse, escuche y “tómese el tiempo de asimilar los estímulos que le lleguen (...) haga las transiciones con sinceridad e impresionará al público con ellas” (Barr, 1997: 59).

3.6.3.- CARACTERIZACION

Stanislavski habla del **proceso de la encarnación** como el proceso para hacer visible la vivencia, y la caracterización es el último paso que lleva al actor de sus rasgos personales a acercarse al personaje de ficción. Desde Stanislavski a Barr, casi todos opinan que este ha de ser un proceso de dentro hacia fuera en el que la caracterización surge de forma espontánea si el proceso de la vivencia del personaje se ha producido correctamente, “cuando la mente de un actor está ocupada correctamente, cuando sus acciones son adecuadas, su cuerpo expresará de forma inconsciente todo lo que siente su personaje (...) la dirección por tanto debe preocuparse de que el actor llegue al verdadero estado mental del personaje, y de ayudarle a desarrollar las acciones que realmente acompañan a ese estado” (Rabiger, 1987: 344).

En la escuela de Lecoq en cambio se parte del movimiento y se destierra cualquier tipo de identificación. Aunque como ya hemos dicho salvo los más puristas aceptan la construcción a través de elementos externos, pero siempre que se puedan justificar internamente y como decía Brook lo interno y lo externo vayan unidos. Mike Leigh inicia el proceso de construcción del personaje partiendo de la observación de personas reales que los actores conocen con la idea de que los actores creen personajes “de carne y hueso” que se alejen de los estereotipos. Para la caracterización además de todos los elementos desarrollados en el análisis de las circunstancias dadas podemos incorporar otros que nos ayuden a desarrollar el personaje (no hace falta todos a la vez, se trata de un repertorio de técnicas que se utilizan cuando pueden servir de ayuda, y entendidas y adaptadas por cada director o actor para sus objetivos). Hemos dicho anteriormente al analizar los diferentes sistemas de interpretación, que para Stanislavski, sin la encarnación la vivencia no se ve, y sin la vivencia la encarnación no se siente.

Personaje

Podemos probar elementos como la **máscara expresiva** y las **líneas de fuerza** de Lecoq, el **gesto psicológico**, el centro imaginario, las calidades de movimiento, las cualidades psicofísicas de Chejov, utilización de elementos externos como puede ser una música seleccionada ad hoc para entrar en la energía del personaje; la observación y el **gestus social** de Brecht, cuando se trata de dar vida a un personaje cuya profesión o clase social le confieren un claro gestus social (un militar, un obrero, o un rey) y adaptar este trabajo al resultado estético de la interpretación cinematográfica, se trata de incorporarlo al personaje y justificarlo interna y externamente, para no caer en la simple imitación o en el cliché; a veces incluso el gestus social se incorpora desde la experiencia, aprendiendo un oficio o entrenando en el caso de que el personaje sea un deportista o un bailarín de ballet, por ejemplo, porque el

realismo del cine exige “ser”, no “hacer de”. El cine nos entra por los ojos y antes de valorar si un actor “lo hace bien o mal”, valoramos si nos creemos su aspecto físico, si interpreta a un luchador profesional de artes marciales tiene que tener el aspecto físico de un luchador profesional; por muy buenos actores que sean Philip Seymour Hoffman o Jonah Hill, nunca nos los creeríamos en el papel de un campeón de maratón, salvo que transformasen radicalmente su aspecto físico.

Tony Barr pone un ejemplo de cómo la técnica tiene que ser una ayuda que de libertad al actor y no lo contrario. Habla de un actor que ha preparado el personaje de un rey, al que el director tira por tierra todo lo que ha preparado y le da una serie de pautas nuevas, como aminorar el ritmo, dejar más tiempo a que el estímulo le penetre y reaccionar con lentitud, estar más rígido corporalmente, ser más fuerte... Y Barr propone en lugar de trabajar cada una de esas cualidades por separado buscar una **imagen** que las reúna, por ejemplo “corona”, el actor al imaginar el significado de “corona” e imaginársela sobre la cabeza intentando que no caiga, tendrá todas esas cualidades sin pensar en ellas individualmente, es solo un ejemplo, la clave es buscar una imagen que nos ayude (está relacionado con la atmosfera individual de Chejov).

Una última reflexión sobre el personaje, hemos dicho que una de las herramientas que tiene que usar el actor es la imaginación, y como dice Stella Adler, el verdadero talento del actor reside en sus elecciones, en las acciones que elige, sus justificaciones etc. porque cuando elige lo que realmente le estimula y le hace reaccionar orgánicamente, es cuando realmente funciona lo que hace, y al tratarse de una elección personal y original, hace que su trabajo sea único. El actor ha de buscar e imaginar las justificaciones que hacen que el guion escrito en el papel, cobre vida de manera orgánica en su interior. A este respecto, Tony Barr, influenciado por Chejov, dice que una de las cosas que dan interés a un actor es la capacidad de hacer algo inesperado: “un actor interesante reaccionará de manera sorprendente y sin embargo creíble ante un estímulo; hará las cosas de **manera heterodoxa**” (Barr, 1997: 162). Y el director de casting australiano Greg Apps cansado de ver actores que en las audiciones en lugar de “jugar a ganar, juegan a no perder, a no cometer errores y hacen lo mismo uno detrás de otro”, dice en su web, que esa individualidad original e intransferible, es lo que puede hacer que un actor consiga el papel, porque “si el actor en la audición, crea un personaje que es único, solo le pertenece a él y por lo tanto sólo él puede ser seleccionado” <http://theauditiontechnique.com/audition-home/>, esa singularidad se convierte en necesaria para el personaje y hace que solo ese actor concreto pueda ofrecerla, porque es única, es suya. Apps habla de actores “constructores que ni crean, ni imaginan, sino que incorporan al pie de la letra lo que pone en el guion y de

actores arquitectos, que analizan el guion, investigan, imaginan y crean”, dando gran valor a la creatividad en el trabajo del actor, creatividad que desgraciadamente en la formación del actor no siempre se potencia y que además muchos directores, (de “esos” que dirigen con el guion en la mano), suelen encontrar incomoda.

En la caracterización en el teatro se le da mucha importancia al trabajo con el cuerpo y la **voz**, Michael Caine advierte de las diferencias con el cine y del peligro de utilizar la voz para la caracterización de un personaje en el cine: “No hay ninguna razón para que el personaje no pueda hablar como usted (aquí no está haciendo referencia a los acentos) (...) Si trata usted de suavizar su tono de voz, de embellecerla, de dulcificarla... puede estar usted seguro de que sonará a “actuado” en el peor y más anticuado sentido de la palabra (...) Si está pensando como el personaje y se ha obligado a relajarse, los pulmones harán instintivamente su trabajo. Si no lo hacen, es que el personaje debe tener dificultades respiratorias. Úselo, eso es el naturalismo” (Caine, 1990: 99-100).

3.6.4.- ENSAYOS y RODAJE

Como hemos explicado la preparación del papel no cesa, el actor prepara en su casa, en los trabajos de mesa, en los análisis activos en grupo y en privado, cuando viaja en metro (como sugiere Grotowski), y por supuesto también en los ensayos (si los hay), y durante el rodaje sigue preparando y puliendo cosas. Pero no hay duda de que son fases diferentes del trabajo y por eso lo hemos dividido así. El objetivo del director al dirigir a los actores, debería de ser “eliminar los obstáculos que impiden al actor relajarse mental y físicamente para poder encontrar y mantener el enfoque mental (focus = concentración direccionada hacia un objetivo concreto) del personaje, (...) eliminando así las inseguridades que le hacen representar en lugar de ser” (Rabiger, 2001).

Los actores el mayor salto lo notan al pasar del ensayo al rodaje, generalmente se hacen ensayos “teatrales”, con un frente al estilo del teatro a la italiana, ensayos en los que además no se utiliza la cámara, y luego al rodar el actor tiene la sensación de que lo ensayado no le sirve. Michael Rabiger propone dos cosas concretas para achicar este salto, por un lado, propone al director que no observe los ensayos siempre desde el mismo frente, como si fuera un espectador teatral, esto hace que los actores trabajen inconscientemente con un frente, y el director le saca mucho menos partido al ensayo sintiendo que es algo que se hace para los actores. Propone al director que se mueva por todos los frentes valorando cual podría ser el

emplazamiento de la cámara, y además que grabe los ensayos y los monte para tener una referencia de montaje, de resultado antes de rodar. De esta manera por un lado el director también aprovecha los ensayos y los actores son conscientes desde el principio que actúan para la cámara. Los actores no funcionan como el interruptor de la luz, necesitan un proceso, ya hemos comentado que Uta Hagen lo compara con la agricultura ecológica, que requiere dar una serie de pasos y paciencia para que la semilla brote.

Relaciones sociales y relaciones emocionales

Anteriormente hemos comentado que una de las diferencias principales entre el cine y el teatro es que el teatro se prepara para ser reproducido en múltiples funciones y en el cine el actor tiene que conseguir “una toma buena”. Por este motivo generalmente se recomienda, ya lo hemos comentado, no ensayar al 100% las emociones, lo que Michael Caine llama “el riesgo”, para no perderlo y para poder sorprender al otro actor en el rodaje y así reaccionar este, espontáneamente. Lo que tiene que preparar el actor en el tema de las emociones, son las razones, la importancia del hecho, persona, objeto, recuerdo etc. la importancia de los antecedentes que le hacen emocionar, para que cuando la situación, el estímulo ocurra en el rodaje, la emoción surja espontáneamente, es decir, controlar conscientemente las reacciones inconscientes. Esta justificación que el actor encuentra para que lo que ocurrirá en escena le provoque, es lo que comentábamos que Stella Adler valoraba como el verdadero talento del actor. Pero en cambio, hay elementos que es muy importante ensayar como son las relaciones entre personajes, tanto **relaciones sociales** (pareja, amigos, compañeros de trabajo, jefe-empleado, padre-hijo...) como las **relaciones emocionales**, es decir lo que siente por cada uno de los personajes (esto lo tendría que incorporar el actor que trabaje la atmosfera individual y global, para sus reacciones). Puesto que es muy difícil reflejar de manera creíble, por ejemplo, la confianza del ambiente de unos compañeros de trabajo o de clase, o la relación de amistad o de pareja, desde el primer día entre actores que igual ni siquiera se conocen, en los ensayos estas relaciones se pueden ir cocinando a fuego lento, ya que son de vital importancia para el resultado actoral y por ende para el resultado global del film, porque “al establecerse las relaciones con otros personajes es cuando aparece el personaje creado por el actor” (Brecht, 2004: 267).

De mirar para dentro a mirar para fuera

El trabajo del actor en una película se divide en dos momentos claramente diferenciados, por un lado la preparación, donde toda su **concentración** está dirigida a su interior, y por otro, el rodaje de cada toma, a partir de que el actor oye la palabra “**¡Acción!**”,

tiene que **enfocar** su concentración en el otro, confiar en su preparación y dedicarse a **escuchar** y dejar que la **reacción** surja espontáneamente donde tiene que surgir (la **ESCUCHA** es un elemento de vital importancia, tanto en teatro como en cine, para cualquier escuela, técnica o sistema de interpretación). Para lograr esta concentración el actor suele buscar la **relajación** (algo que en teatro no siempre se entiende muy bien). Una vez que está todo preparado para rodar la toma, un actor con poca experiencia puede caer en el error de intentar mostrar todas las circunstancias del personaje en cada toma, a modo de “sensación borrosa” del personaje, sin ningún matiz ni detalle. Al analizar el guion hemos recalcado la importancia de definir además de las necesidades del personaje, en la historia y en cada escena en particular, las tareas y acciones de cada unidad dramática que hemos analizado, para enriquecer el comportamiento del personaje y el **monólogo interior**, y además favorecer así la concentración del actor. El director cuando ayuda al actor a concentrarse para empezar a rodar, a través de preguntas busca “que el actor (el personaje) tenga un objetivo claro, concreto y específico, “aquí y ahora”, dentro de la escena” (Rabiger, 1987: 322). Esto es, el actor antes de empezar a rodar una toma, tiene que preparar su estado de ánimo inicial, concentrarse en lo **concreto** que quiere conseguir el personaje en esa escena (ej. No busco “la amistad”, busco que mi amigo con el que me he enfadado me dé un abrazo, concreto, aquí y ahora y eso es muy importante para mí porque...), entrar a por ello, y: **ESCUCHAR** con los cinco sentidos, reaccionar, adaptarse y vivir el momento aquí y ahora.

¡Acción!: Escuchar, acción-reacción, improvisación, adaptación, espontaneidad.

Michael Caine dice que “la interpretación cinematográfica es una delicada combinación de cuidadosa preparación y espontaneidad” (1990: 93). Tras un profundo estudio del personaje y la situación dada, un exhaustivo trabajo de preparación y un proceso de ensayos, el actor debe confiar en su preparación y al rodar dedicarse “simplemente” a **escuchar y reaccionar**. Stanislavski dice que el actor debe tener fe en el sentimiento vivido y en la verdad de las acciones realizadas. El profesor Tony Barr, cuenta que el actor Karl Malden, una vez se sorprendió a sí mismo, cuidando las flores de su casa, y se dio cuenta que era algo que él no solía hacer, pero que el personaje que estaba preparando si haría, entonces pensó: “vale ya tengo el papel preparado”, y se fue tranquilo a rodar, confiado en que las reacciones del personaje le brotarían orgánicamente al entrar en contacto con los demás personajes.

La mayoría de los directores y estudiosos de las técnicas de interpretación utilizan la **improvisación**, y piden al actor que viva la escena **momento a momento** para evitar caer en el error más grande que puede cometer un actor: la **anticipación**, Layton decía que era el “cáncer

del actor". Para conseguir una interpretación viva, humana y de verdad. Incluso los que más codifican su trabajo como Meyerhold, piden al actor que improvise en escena. Con improvisar no nos referimos a hacer lo que le venga en gana, no nos referimos a cambiar nada, ni a inventar texto o acciones sobre la marcha, sino a hacer todo lo que está fijado como una reacción a los estímulos que recibo a través de la escucha, como si fuera la primera vez que ocurre, viviendo la escena aquí y ahora, momento a momento, sin mecanizar ni anticipar. Copeau buscaba **reacciones auténticas**, decía que *"el actor en el juego, encuentra un repertorio viviente de reacciones auténticas"* (Copeau, 2002: 242). Lecoq pide al actor que juegue e improvise con el personaje en diferentes situaciones para "dominarlo", Stanislavski habla de la **adaptación** continua que tiene que hacer momento a momento el actor en cada escena, poniendo la atención en su interior (emociones y deseos) y exterior (lo que recibe del resto de personajes y el entorno) e ir ajustando el "proceso de comunicación en función de cada personaje y de los acontecimientos de cada momento, desde lo previsto a lo imprevisto, escapando así de la mecanización y haciendo de la interpretación algo permanentemente vivo" (Ruiz, 2008: 83), Stanislavski dice que el actor que trabaja de esta manera consigue la **soledad en público**, que es uno de sus objetivos principales, y es absolutamente imprescindible en la interpretación ante la cámara.

Un actor que trabaja así se mantiene **creativo** durante el rodaje, esto no quiere decir que esté constantemente proponiendo y cambiando cosas, pero como dice Stanislavski, si surge un imprevisto, el actor que escucha y reacciona orgánicamente desde el personaje, es capaz de "convertir en oro" ese imprevisto. Michael Chejov con otras palabras se refiere prácticamente a lo mismo, dice que el actor tiene que jugar entre su atmosfera individual y la atmosfera general, reaccionando a esta subjetivamente de acuerdo con su atmosfera individual. Meisner dice que el actor no debe hacer, ni decir nada si no recibe el estímulo que le provoca hacerlo. Michael Caine habla de la espontaneidad en escena y dice que una de las cosas más importantes que puede hacer un actor en una película es "escuchar y reaccionar con tanta frescura como si fuera la primera vez que lo hace, (...) si está pensando en su siguiente frase no está escuchando". Caine dice que los actores de cine se ganan la vida, y aprenden su oficio, escuchando y reaccionando, "me di cuenta que los actores americanos siempre intentan reducir sus diálogos" (Caine, M. 1990: 95- 96). Es tan importante el juego de acción-reacción que Barr, Caine etc. recomiendan al actor analizar el guion completo, no solo nuestras frases, y subrayar las **palabras clave** que dicen los otros personajes, que estimulan a nuestro personaje y le provocan una reacción. Esta técnica además, la podemos explicar o justificar desde el punto de vista de las teorías del aprendizaje que hemos analizado anteriormente, el actor no persigue la reacción o la emoción, no pone el foco en

conseguir esa reacción emocional profunda, sino que se condiciona a sí mismo, o mejor dicho el actor condiciona extero-interoceptivamente al personaje que interpreta, para que cuando reciba el estímulo, este provoque una reacción visceral-emocional-psicológica en el personaje que interpreta, y en el caso concreto de la palabra clave, estaríamos buscando un condicionamiento exteroceptivo (externo, proveniente de otro personaje) y concretamente un condicionamiento semántico (por el significado de la palabra o palabras concretas), que puede ser muy efectivo (Swenson, 1980: 240). En las películas, es “la reacción lo que da su fuerza a cada momento. Por eso es tan importante escuchar en las películas, así como el uso de los ojos en primer plano. No hace falta gritar, no hace falta hacerlo grande” (Caine, 1990: 36). Cuando analizo el resultado de mis propios trabajos audiovisuales como actor, corroboro esto que decimos aquí, lo que mejor me “funciona” son las reacciones orgánicas a los estímulos recibidos, es decir, que cuando observo repasando mis trabajos audiovisuales, que lo que digo y hago, es una reacción a lo que escucho y recibo, me lo creo, “no actúo”, no me sobran gestos y parece una conversación real y espontánea; y en cambio, cuando no estoy en ese juego de acción-reacción, mi actuación me “chirría”. Creo que este es un buen punto de análisis tanto para un director a la hora de valorar las tomas, como para un actor para evaluar su propio trabajo.

Absorción: Menos es más

Vamos ahora con un último concepto que Grotowski propone como entrenamiento del actor en su vida cotidiana “cuando viaja en autobús”, Grotowski propone a sus actores que entrenen en público el control de sus impulsos, sientan que nacen y los absorban, Grotowski busca los impulsos “más puros y espontáneos”. Esto es algo que hacemos a menudo en la vida cotidiana con nuestros impulsos, con nuestras emociones, con nuestros deseos... El director de cine Manuel Martín Cuenca cuando trabaja con el actor antes de la toma le pide que concrete, le va haciendo preguntas y cuando ya “lo tiene”, le dice: “Ahora “tapa” (absorbe)”. A este respecto Michael Caine dice que el actor de cine contemporáneo sabe que la gente real, en la vida real “se esfuerza por no mostrar sus emociones. Es más veraz y tiene más fuerza luchar por contener las lágrimas y ceder solo cuando se han agotado todos los mecanismos de defensa” (Caine, 1990: 30), no solo es más veraz, sino que además es más eficaz para el actor, porque sí se concentra en buscar la emoción seguramente la perderá, en cambio sí confía en su preparación, escucha, reacciona e intenta absorber para continuar persiguiendo lo que el personaje persigue en la escena, la emoción brotará como si alguien hubiera abierto la llave de paso, y esa pelea interior por no dejar salir la emoción funciona de maravilla, como técnica y como resultado en pantalla, porque como dice el Dr. Paul Ekman “la expresión de la emoción brota involuntariamente y es casi imposible ocultarla al 100%” (Henley, J. (2009): *The truth about lying*. (12 mayo) The Guardian), si

la emoción está y la intentamos ocultar a la búsqueda del objetivo del personaje, “las fugaces señales de tormento interior se verán reflejadas en el rostro” y por supuesto en pantalla, y eso es magnífico. Michael Chejov también propone utilizar la absorción, en el trabajo de gesto psicológico del personaje, trabajo que una vez que ha dado sus frutos, el actor absorbe y mantiene latente pero oculto, permitiendo que “la actividad y la irradiación surjan por sí mismas” (Chejov, 2011: 219)

Relacionado con la absorción, está la controvertida frase “**menos es más**”, o mejor, más interiorización y menos exteriorización, cuanto más se acerca el plano más hay que absorber, pero a la vez, la vida interior, la intensidad, tiene que ser mayor. Tony Barr habla de “**simplificar**” y dice: “Tonterías. Menos, no es más, menos es menos. La pasión es la misma, lo que es distinto es lo que se hace con ella para la cámara o para la escena. Lo que habría que decir es: Menos exteriorización es más eficaz. ¡Mueva esa maravillosa energía en su interior!” (Barr, 1997: 20). En el teatro, el movimiento puede disimular la ausencia de vida interior, pero como dice Michael Caine “la cámara siempre te pilla (...) es sorprendente lo grande que puede ser una actuación “pequeña” en el cine, siempre que esté basada en el naturalismo”. En el cine el actor tiene que estar pensando en todo momento como el personaje, por eso es muy útil la **secuencia de acciones físicas**, “el público ve lo que la cámara ve y si la mente va en super directa, el cuerpo se moverá en esa dirección”. Caine, continúa diciendo que a veces se encuentra actores que piensan que “van a robar una escena mostrándose impresionantes y ampulosos. Esos actores están utilizando el cuerpo y la voz en lugar del cerebro” (Caine, 1990: 33-35). Lecoq habla de la **economía de acciones**, y analiza el movimiento para desechar todo lo que sea meramente formal y no justificado. Como podemos observar, todas las técnicas, buscan los porqués y las justificaciones.

Presencia escénica, irradiar, concentración, línea de pensamiento

Relacionado con la absorción esta lo que Barba y otros autores llaman **presencia escénica**, Chejov llama **irradiar** y que en definitiva es lo que hace que nuestra vista se vaya hacia un determinado actor y que en la sala de montaje se seleccionen todos sus planos. Eugenio Barba dice que cuando el actor absorbe su acción hasta reducirla al impulso y hacerla desaparecer físicamente “la energía que se iba a expandir en el espacio se queda instalada en el tiempo, de esta forma reutilizando esta energía el actor consigue incluso en la inmovilidad, mantener viva su **presencia escénica**” (Ruiz, 2008: 436). Aunque Barba habla del teatro, es un concepto que en el cine tiene gran importancia, no hay nada que llame más la atención negativamente hablando, que un actor desconcentrado. Sobre esto y relacionado con lo que hemos dicho de que el actor tiene

que saber lo que está pensando el personaje en cada momento, Michael Caine explica muy bien lo que tiene que hacer un actor cuando no dice nada, cuando “no tiene frases”, algo que relaciona la escucha, la reacción, el impulso y la absorción, y tiene como consecuencia la presencia escénica: “Que no tengas frases, no quiere decir que no tengas nada que decir, escuchas y piensas en cosas maravillosas que decir, pero en el último momento decides no decirlas” (Caine, 1990: 93), a esto Michael Caine le llama **escuchar activamente**, y hace que el actor esté vivo, presente en escena incluso cuando no dice, ni hace nada, y provocará que en el montaje aparezcan sus reacciones, por muy sutiles que estas sean. En la misma línea, Michael Chejov afirma que el actor con **capacidad de relevancia**, utiliza de forma natural “una extrema economía en sus medios de expresión”, y no necesita cubrir “con imprecisos y endebles clichés los huecos psicológicos, ni llenar el tiempo cuando no tiene que decir un texto,” evitando así, la “actuación” incesante, anodina, que resta valor a los personajes y a las escenas más relevantes.” (Chejov, 2011: 223)

Subconsciente

La técnica es un proceso con una serie de elementos objetivos que el actor puede utilizar para crear, construir o preparar su personaje. Pero Stanislavski tiene claro que el actor es un creador, su trabajo es creativo y si el componente subconsciente desaparece, la interpretación deja de ser algo vivo y orgánico para convertirse en una “cadena de montaje mecanizada, planificada, formal... Y falsa”. Stanislavski crea su psicotécnica con el objetivo de que los elementos objetivos de la misma, provoquen la creación subconsciente del actor. De hecho, Stanislavski opina que la técnica llega hasta donde llega, porque al tratarse de un arte creativo el oficio de actor solo puede enseñarse en parte, el resto depende de las características intransferibles de cada actor, talento natural, inteligencia, sensibilidad, Chejov habla de instinto... O como le queramos llamar. Y quizás en ese instinto que puede ser fruto de la mezcla entre talento, formación, investigación, ganas de seguir aprendiendo y experiencia, es donde está el equilibrio del que hemos hablado al decir que la interpretación en el cine es “una delicada combinación de cuidadosa preparación y espontaneidad” (Caine, 1990: 93), es decir, que el actor hace un trabajo técnico de preparación profundo y exhaustivo, para luego en escena poder dejarse llevar por la espontaneidad y la frescura, que gracias a la preparación le llevaran inconscientemente, a donde conscientemente ha planificado ir. El actor con el tiempo, el trabajo, la experiencia, la investigación y la reflexión, crece artísticamente, siempre que mantenga vivas sus ganas de seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Lo ideal sería que la experiencia y el aprendizaje nos hagan crecer, pero sin llegar a perder la frescura, la espontaneidad y la ilusión del principiante.

3.6.5.- MONTAJE

Criterio: Acción-reacción

Como dice Robert Bresson “filmar no es hacer algo definitivo. Es hacer los preparativos” (Bresson, 1979: 100), preparativos para poder contar lo que queremos contar, ensamblando los pedazos en la sala de montaje. Ya hemos dicho que el concepto básico común de directores, guionistas y actores es el subtexto, pero además también es el criterio que normalmente sigue un montador profesional, que trata por medio del montaje reflejar las ideas que se comunican en la escena por debajo de las frases, dando importancia al juego de acción-reacción. En las películas es “la reacción lo que da su fuerza a cada momento” (Caine, 1990: 36). Michael Rabiger dice que el montaje de las escenas se realiza siguiendo el juego de acción-reacción de los personajes, y lo compara con ver un partido de tenis, “A ha comenzado a actuar sobre B, la vista cambia en mitad de la jugada para ver la reacción de B, dependiendo de cómo B recoja y envíe la pelota, volverás de nuevo la mirada a A” (Rabiger, 1987: 63). Evidentemente cuando Godard monta su película *a la contra*, lo hace con conocimiento de causa y un propósito autoconsciente claro.

Michael Caine incide en el mismo criterio, “...en el cine, en una escena en la que uno de los personajes habla y el otro escucha, la cámara tiene que cortar al que está escuchando para captar sus reacciones, para que lo que dice el otro cobre sentido” (Caine, 1990: 96). Un buen ejemplo podría ser el montaje plano contra plano de la escena en el restaurante del film *You can count on me* (Loneragan, 2000), donde el personaje interpretado por Mark Ruffalo narra a su hermana interpretada por Laura Linney sus problemas pasados, incluido un breve paso por la cárcel; el montador corta para que veamos las orgánicas reacciones de Linney, que “únicamente” escucha, reacciona y absorbe sus impulsos de decir algo, mientras seguimos escuchando a Ruffalo en off. Es decir, que no solamente se trata de que la reacción del actor de sentido a la escena, sino que como dice Tony Barr: “Si como actor sabe usted escuchar bien, atraparé al montador que sentirá la tentación de cortar a su primer plano ¿Hace falta decir más?” (Barr, 1997: 35).

IV.- CONTEXTO ACTUAL EN EUSKADI

1.- LA FORMACIÓN DE LOS ACTORES Y ACTRICES EN EUSKADI

En Euskadi, como en muchas otras partes, los actores y actrices, tienen una gran variedad de procedencias formativas. Hay actores y actrices, formados en “El Método” de William Layton, gente de Le Coq, de Gaulier, de teatro físico, clown... Gente formada aquí, y gente que se fue a Madrid, Barcelona, Andalucía, Inglaterra, Estados Unidos, Argentina, Holanda, India, Japón etc. a formarse. No ha existido una escuela superior de arte dramático oficial, aunque pronto parece que ese proyecto se hará realidad. Las escuelas de interpretación que han funcionado a lo largo de los años en Euskadi han ofrecido formaciones diferentes e independientes. Escuela de Teatro de Getxo, Antzerti, B.A.I., Escuela de Teatro de Basauri, Antxieta, Artebi, Escuela Navarra de Teatro etc. Hoy en día trabajando profesionalmente en Euskadi y en Madrid, tanto en teatro como en cine y televisión, hay también muchos actores y actrices que empezaron en grupos amateurs y fueron dando el salto a profesional, pero que no tienen ninguna formación específica; o gente que empezó de joven en televisión o en el cine y se ha formado trabajando, pero que seguramente tampoco tiene una técnica consciente que sea capaz de transmitir. Unos actores trabajan de fuera a dentro y otros de dentro a fuera, unos trabajan el texto, las frases, ritmos, entonaciones y otros el subtexto, el trasfondo de la escena y del personaje. Esto a priori no convierte a todos estos actores, en mejores o peores unos que otros. De la mayoría de las escuelas salen buenos y malos actores y también hay magníficos actores y actrices sin formación en escuela alguna; y al mejor actor de hoy, mañana no le sale la escena y se va a su casa pensando que es el peor actor del mundo. El propio William Layton, (introducido de “El Método” en el estado español), opina que “hay tantos buenos métodos como buenos profesores” (1990) y magníficos alumnos que hacen buenos a ambos, añadiría yo.

Uno de los mayores problemas para los actores y actrices vascos a la hora de trabajar en el cine, es que hay muy poca producción, se ruedan muy pocas películas al año en Euskadi, por lo que es difícil adquirir experiencia en el cine. Para compensar esta carencia la Unión de Actores Vascos-Euskal Aktoreen Batasuna, organiza cursos para continuar la formación y el entrenamiento de los actores y actrices afiliados. En un curso coincides con mucha gente de la profesión y vas viendo cómo trabaja cada uno, no es lo mismo coincidir en un rodaje o en una sesión de televisión, que en un curso donde ves el proceso. En los cursos se prueba y en teoría se arriesga, puedes ver si los compañeros se amoldan o no a las pautas del

director, si son capaces de evolucionar o no de una toma a otra, si “se dejan” dirigir, si escuchan, si reciben, si diferencian la interpretación ante la cámara y el teatro (el concepto de la distancia de comunicación del que hemos hablado), si hacen “de verdad” o “actúan”...

Esta disparidad de formaciones y procedencias, no se debería de notar al ver una película terminada, no deberíamos de notar la procedencia formativa de un actor o actriz al ver su trabajo, deberíamos ver a los personajes viviendo las situaciones planteadas en la película y no a los actores trabajando cada uno en su registro, como dice Uta Hagen deberíamos ver en la pantalla “presencias humanas vivas” (Hagen, 2002: 73). Pero muchas veces en las películas si se nota la procedencia de cada uno de los actores, no tanto porque unos lo hagan “bien” y otros “mal”, sino porque da la sensación de que no han sido dirigidos, o por lo menos que no han sido dirigidos como un todo, y el trabajo de los actores y actrices no está compensado, no es coherente, pudiendo llegar a parecer que estén haciendo películas diferentes, que no estén “jugando al mismo juego”, y da la sensación de que los actores no se han “escuchado”. Ya hemos dicho que una película no es como un grupo de teatro estable donde todos comparten una formación y una filosofía, cuando ves una obra de La compañía Argentina Timbre 4, percibes la técnica del Método, sus escenas siguen el esquema de improvisación del Método; cuando ves una obra de Titzina Teatro, notas que su escuela es Le Coq, su limpieza de movimientos etc. aunque ambas comparten una cosa muy importante, los actores son los creadores. Pero para rodar una película, se contratan a los actores individualmente, generalmente a través de un casting, y no suele haber tiempo para “filosofías” o “corrientes” interpretativas; en una película a los actores se les exige que preparen su papel y una vez en los ensayos (si los hay) o en el rodaje, ser unos buenos profesionales, y ser capaces de sacar su personaje adelante con ayuda o sin ayuda del director de la película. En una serie de televisión, la dirección de actores no va mucho más allá de pasar el texto a primera hora, para luego no perder tiempo al grabar. Pero Cuando se juntan “para tocar” varios buenos músicos de diferente procedencia y formación, se escuchan y sale música, una música, no una diferente por cada formación o procedencia de cada músico.

Intentar encontrar la causa (y proponer una solución) de esta descompensación en el trabajo de los actores y actrices, es una de las motivaciones de mi proyecto y creo que es posible aplicar las conclusiones a las que he llegado en el capítulo anterior. El director que tiene claro cómo ha de ser el trabajo de sus actores en la película que dirige y cuida la dirección de actores, una de las cosas que tendrá más probabilidades de lograr es un reparto bien conjuntado que “juega al mismo juego”, (de hecho, me cuesta entender que haya directores que se desentiendan de hacer ellos mismos el casting). Los actores que tienen

interiorizadas las características de la interpretación cinematográfica (independientemente de cuál sea su técnica), trabajan con una dirección clara y aunque siempre les ayudaría una buena dirección de actores, serán capaces de dar un resultado correcto, de autoevaluar su trabajo durante el proceso y en definitiva ofrecer una presencia humana viva con la que el espectador se pueda identificar.

2.- INFLUENCIA DEL BILINGÜISMO EN EL AUDIOVISUAL VASCO: IDIOMA DE CREACIÓN, IDIOMA DE INTERPRETACIÓN Y RESULTADO FINAL

En Euskadi conviven dos idiomas muy diferentes, en Euskadi se hace cine, televisión, teatro y demás eventos de carácter cultural, en euskera y en castellano (y en el País Vasco-francés en euskera y en francés). La dirección de actores empieza desde el trabajo de guion, desde que se empieza a concebir la historia, y cuando se hace cine en euskera suele haber dos posibles situaciones diferentes, se parte de un guion creado originalmente en euskera, o bien de un guion escrito en castellano que posteriormente es traducido al euskera.

A menudo en el cine que se hace aquí, el director de la película suele participar directa o indirectamente, en la creación del guion. Pero ¿Que ocurre cuando el director no habla euskera, y “decide” por subvenciones, o por los motivos que sean, que su guion escrito en castellano, lo va a filmar en euskera? Como en todo, las cosas pueden salir mejor o peor, pero lo que ocurre generalmente, es que el guion se entrega a un traductor para que lo traduzca y muchas veces lo que era un guion con unos diálogos escritos en un lenguaje coloquial, “sencillo”, se convierte en un texto con un lenguaje académico y artificial, que resulta muy poco creíble para los actores a la hora de interpretarlo, lo que pone muy cuesta arriba su trabajo y dificulta enormemente que puedan ofrecer “una presencia humana viva real en la pantalla”. Además, como el director no sabe euskera, quizás no dé al dominio del idioma la importancia necesaria a la hora de seleccionar a los actores en el casting, de hecho, a veces el casting se hace en castellano, aunque luego se vaya a filmar en euskera (esto también ocurre a veces en teatro); esto evidentemente en una situación idiomática normalizada es impensable, nadie concibe un casting en Madrid (o en Bilbao), para una película en castellano, que se haga en otro idioma que no sea el del guion. Como consecuencia de esta circunstancia, a veces se contratan actores que no tienen costumbre, ni capacidad para trabajar en euskera, y trabajan de memoria con lo que disminuye la calidad y credibilidad de su trabajo, y además constriñe mucho el trabajo y las posibilidades del resto del reparto, porque estos actores no

entienden lo que les dicen, la escucha queda muy limitada, (esto no es lo habitual, pero ocurre) e incluso en televisión, actores con un nivel bajo de euskera a los que se contrata generalmente por tener “nombre”, que provocan que a los guionistas se les exija que escriban frases cortas para sus diálogos (prefiero no citar las fuentes, pero aseguro que esto lo he oído de boca de un(a) guionista de ETB), porque se les convoca para interpretar personajes que hablan correctamente en euskera, y no personajes que por ejemplo, estén aprendiendo el idioma, como sería lo lógico.

Finalmente, cuando se rueda una película en euskera en la que el director no habla este idioma, en el rodaje, suele haber una persona que decide si los actores han dicho bien -lingüísticamente hablando- sus frases, y el director lo acepta porque no entiende, de hecho, este lingüista es el que dice “moztu” (corten) cuando opina que está mal. De todas formas, que el director no hable la lengua no sería tan determinante sino se tratase de una lengua minorizada que además, todos los que la hablamos somos bilingües, porque así al coincidir personas bilingües con monolingües en un proyecto cinematográfico, si el director se comunica con los actores en castellano, los actores acaban hablando entre ellos en castellano, el idioma vehicular en el proyecto pasa a ser el castellano y de esta manera, se crea un ambiente raro que no ayuda para nada al trabajo orgánico de los actores, ya que el idioma utilizado para todo es el castellano, y de repente al oír la palabra “¡Acción!” tienen que cambiar el chip porque sus personajes se comunican entre ellos en euskera. Está demostrado científicamente que las personas bilingües identificamos con un idioma concreto a las personas que conocemos, idioma en el que habitualmente nos comunicamos con cada una de ellas; así en cuanto les vemos nuestro cerebro “enciende el interruptor” del idioma que corresponde a ese interlocutor concreto antes incluso de empezar la conversación. Por este motivo resulta muy complicado hacer el ejercicio de repetición de Meisner (ver págs. 59-60) que busca la escucha y la reacción orgánica, instintiva y sin pensar, en un idioma distinto al que los dos participantes en el ejercicio utilizan para comunicarse habitualmente (lo digo por experiencia). No se trata tanto del dominio de la lengua, (con tu profesor de inglés con el que siempre te comunicas en inglés, podrías hacerlo orgánicamente en esta lengua independientemente de que cometieses errores lingüísticos), de lo que se trata es de que tu cerebro identifica a esa persona en el idioma X y tiene que cambiar el chip para comunicarse con ella en el idioma Y al escuchar “acción”. Si la interpretación cinematográfica busca un resultado en pantalla “vivo, sincero, humano y transparente” y para conseguirlo se fundamenta en la escucha y la reacción orgánica, que es precisamente lo que Meisner buscaba con este ejercicio de repetición, se puede concluir que facilitará la consecución del resultado

buscado el que los actores se comuniquen entre ellos en el idioma en que interactúan los personajes que interpretan en el film, independientemente del nivel lingüístico que cada personaje tenga, ya que su personaje puede ser, por ejemplo, un extranjero o alguien que esté aprendiendo la lengua, o puede ser también, que con unos personajes hable en euskera y con otros en castellano. Esta comunicación entre actores en el idioma en que se comunican sus personajes es lo que debería potenciar el director, para que las relaciones entre personajes, que son tan importantes para la credibilidad del film, se construyan en el idioma en que esos personajes se relacionan entre sí.

Me gustaría ilustrar esta disertación con un ejemplo real que pone de manifiesto la complicada situación a la que le puede tocar enfrentarse a un actor vasco bilingüe: Hace poco tuve una sesión (una secuencia de un par de folios) como actor, en un largometraje rodado en euskera en Bilbao, originalmente escrito en castellano, con un director que decidía los planos, otro director que si sabía euskera pero que daba las pautas en castellano con el guion en la mano corrigiendo sobre las frases y miraba al monitor, pero no escuchaba los diálogos porque no llevaba auriculares. El traductor era el único que escuchaba lo que se decía, el único que llevaba cascos y decidía lo correcto y lo incorrecto, pero este curiosamente, no miraba la escena, estaba sentado en una mesa mirando fijamente el guion mientras escuchaba por sus auriculares sin mirar a los actores, y él era el que decidía cortar o seguir adelante... Este último, como yo tenía bastante texto y parece ser que no me oía “alto y claro”, me dio la siguiente pauta: “subir el volumen, y proyectar la voz como si me tuviera que escuchar la cámara”, se trataba de un travelling con steady-cam por unas escaleras, la cámara estaba a seis u ocho metros de distancia pero se acercaba y se alejaba dependiendo el recorrido que realizabamos, y mi compañera, que era la única que mi personaje quería que le escuchase, estaba pegada a mi hombro, y además, era un tema comprometido para mi personaje y no quería que la gente que pasaba alrededor lo escuchase. Yo sabía que eso era una directriz proveniente del traductor del guion cuyo única preocupación es que todas las frases se oigan alto y claro, porque tiene un fin didáctico-pedagógico (que la película sirva para aprender euskera y que afecta por regla general a la mayoría de la producción en euskera) que antepone a la credibilidad y calidad artística de la película, ya que se trataba de una directriz que iba en contra de todo lo que hemos analizado sobre la interpretación en el cine, las diferencias con el teatro, y la importantísima diferencia clave que es el concepto de la **distancia de comunicación** (en el montaje final de la película se nos escucha perfectamente sin necesidad de haber proyectado la voz artificialmente).

Hemos concluido que la posición de la cámara no debe influir en el volumen de nuestra voz (el micro y la cámara no están en el mismo lugar), la posición de nuestro interlocutor es la que nos marca eso, y aunque ya lo he analizado anteriormente creo que es muy importante y por si no ha quedado lo suficientemente claro, lo podemos comprobar con un par de ejemplos: imaginemos que somos unos actores sin experiencia en cine que interiorizamos la pauta de “hablar para que nos escuche la cámara”, y la aplicamos en todas las escenas, o somos unos estudiantes de dirección y como consecuencia solicitamos a los actores que “hablen para que les escuche la cámara” independientemente de donde coloquemos la cámara y el micro, se habría producido como decíamos al hablar de las teorías del aprendizaje (pág. 27) un “aprendizaje defectuoso”, habríamos aceptado un valor ajeno introyecto que no resultaba de experiencias propias, que nos iba a llevar a respuestas que no se adaptarían al aquí y ahora inmediato. Como consecuencia de este aprendizaje defectuoso, si grabamos un plano en el que la cámara y nuestro interlocutor están a la misma distancia y además, nuestro personaje no tiene nada que ocultar, quedará bien. Pero ¿Qué ocurre cuando el interlocutor y la cámara están a diferentes distancias con respecto al actor que habla? ¿Qué ocurre si en la siguiente escena tenemos que hablar desde la acera a una persona en el tejado de un edificio que se quiere suicidar y tenemos la cámara situada junto a nuestra cara en un primerísimo primer plano? Que no estaremos hablando en el volumen que requiere la distancia de comunicación con nuestro interlocutor en la escena y éste, al estar más lejos, no nos escuchará y el resultado no será creíble, además, nos resultará muy difícil meternos en situación. O más claro aún, un plano contra plano, tu interlocutor y tu sentados frente a frente y el director graba tu primer plano desde el hombro de tu interlocutor del que vemos un pequeño escorzo, evidentemente la distancia entre tú y tu interlocutor, y entre tú y la cámara es la misma, pero ¿Y si el director decide grabar el mismo primer plano con el mismo escorzo en el encuadre, pero con un teleobjetivo desde muchos metros de distancia? Esto acercará a los personajes en pantalla, veremos el hombro de tu compañero prácticamente pegado a tu cara y tú estarás hablando a gritos para que te escuche la cámara. Por último, imaginemos que se trata de una película de espías y tienes una conversación secreta en un banco del parque con un confidente, pero es grabada desde el otro lado del río, como si se tratase de una grabación con cámara oculta hecha por tu enemigo, ¿Hablaras a gritos para que te escuche la cámara? Es el micro el que debería de poder adaptarse al volumen orgánico de la conversación entre los personajes y no al revés, porque además, como recomienda Michael Caine a los actores, “el técnico de sonido siempre tiene algún problema, no le hagan caso” (Caine, 1990: 100).

Evidentemente son ejemplos extremos que cualquiera con dos dedos de frente al que le diesen esa pauta para esas escenas, se daría cuenta de que es absurda, pero en muchas escenas de conversaciones en plano medio puede no ser tan evidente y por eso cito esta anécdota real, con el objetivo (además de para desahogarme lo reconozco) de resaltar el abismo que puede existir entre una dirección de actores “ideal” como la que tratamos de descubrir y describir en esta investigación, y cada proyecto audiovisual en el que tengamos oportunidad de participar en el “mundo real”, para tratar de reforzar la convicción de que un actor debe investigar y reflexionar sobre su trabajo para superar el rol del mero interprete a las órdenes del director y pasar de dominar la técnica, a comprenderla para dominar el medio, protegiéndose de ser encaminado a tomar un camino equivocado, porque “¿Quién sabe con qué directores les tocará a ustedes actuar?” (Stanislavski, 2003: 34), para poder así discernir que directrices no tienen ni pies ni cabeza, y ser capaz de hacer correctamente su trabajo también cuando este se aleje muchos kilómetros de la forma ideal de trabajar y ser dirigido con la que sueña, porque el público y sobre todo los directores, directores de casting, productores etc. que estén buscando actores para sus próximos proyectos, lo que verán en pantalla será un actor que lo hace mal y no un actor que ha sido mal dirigido. El que aparece en pantalla, el que más expone es el actor y por esto ha de velar por su trabajo, “tiene que aprender el arte de la supervivencia (...) Ser lo que se llama un profesional con oficio”, y para eso es imprescindible que interiorice las diferencias entre la interpretación en cine y en teatro, y sea capaz de valorar cuando una directriz no es correcta y “ofrecer una actuación totalmente procedente de su interior” (Caine, 1990). Y la misma investigación y posterior reflexión que ha de hacer el actor, la debería de hacer el director o estudiante de dirección; de hecho, es lo que trato de demostrar en este proyecto, porque si interioriza realmente la estética de la interpretación en cine, adopta su propio criterio artístico no solo a nivel de lenguaje audiovisual, sino también a nivel de interpretación de actores y desarrolla su propia metodología para conseguir de los actores ese resultado artístico que busca, como consecuencia de hacer todo esto, tendrá las cosas claras y en el rodaje mandará él y no se le “subirán a la chepa” dando pautas contradictorias con total impunidad, ayudantes de dirección, guionistas, traductores etc. etc.

Pero cuando director, guionista y actores y actrices sí hablan el idioma, y crean desde el principio en euskera, también hay cuestiones idiomáticas que pueden hacer modificar el criterio del director, para el tema de subvenciones, emisión en ETB etc. A veces se tienen que acatar estos criterios en contra de la manera en que los autores lo harían. Por ejemplo, el porcentaje de castellano admisible en la producción, para optar a una subvención como

película en euskera y luego tener la posibilidad de ser emitida en etb-1... Como consecuencia de esto, es común ver a “guardias civiles franquistas” hablando euskera en producciones dramáticas de carácter realista, con la consiguiente pérdida de realismo y credibilidad.

La dirección de actores en estas películas está muy condicionada. Cuando se realiza una película en castellano, no existen estas cuestiones, pero si el director que quiere dirigir en euskera, lo hace porque cree que esos personajes hablan en euskera y que esa historia se “tiene” que contar en euskera para ser creíble, y el director y el guionista crean desde ese idioma, y es el idioma de los actores, seguramente tendrán más posibilidades de llegar a buen puerto y el director seguramente tendrá más posibilidades de poder dirigir a los actores en la dirección que el busca, y en el idioma de la película. Lo primero que hizo el director Alejandro Amenábar (“Los Otros”) cuando tuvo la posibilidad de dirigir una película en inglés, fue perfeccionar su inglés para poder hablar con los actores y entender lo que decían, para poder dirigirlos. Pero cuando un director que no habla euskera dirige una película en esta lengua, a menudo, ni se plantea que debería aprender el idioma, por lo menos para entender lo que sus actores dicen.

Incluso a la hora de juzgar o criticar una película o una obra de teatro, hechas en euskera, se utilizan criterios de valoración diferentes. Entran en juego a la hora de valorar la película, temas como que porcentaje de castellano tiene la película, la construcción gramatical de las frases, si tiene “erderakadas” (prestamos idiomáticos del castellano al euskera utilizados coloquialmente), o tiene un lenguaje rico y “limpio”, independientemente de cómo sean los personajes, independientemente de que esa fuese la forma creíble de hablar de esos hipotéticos personajes en la vida real. De hecho, se puede decir que existe una especie de convención para la ficción dramática en euskera que está supeditada a objetivos lingüístico-pedagógicos, y que ha sido aceptada por el espectador. Si comparamos por ejemplo, series de televisión con adolescentes ambientadas en centros educativos, en una serie en castellano como “Compañeros”, el lenguaje de los chavales pretende acercarse al de los jóvenes en la realidad, y en una serie en euskera como “Goazen!” de ETB por ejemplo, el lenguaje utilizado en su guion, tiene que equilibrar la pretensión de credibilidad, con el fin didáctico y purista a nivel lingüístico, lo que le hace perder credibilidad y además, dificulta bastante la labor de los actores por su artificialidad, pero el espectador parece aceptarlo, si bien es cierto que en Euskadi Irratia (radio que emite íntegramente en euskera de EITB), por ejemplo, suelen parodiar el lenguaje y los vocablos artificiales utilizado en las series de ficción de ETB, diálogos pretendidamente coloquiales, pero con expresiones “de laboratorio” que no tienen un uso real en la calle, en la línea del “coloquialismo escolástico, los clichés y la artificialidad de las

convenciones de un pretendido realismo, que no tiene nada que ver con la realidad” (Brecht, 2004: 109), que Brecht denunciaba hace ya más de medio siglo.

Hay conceptos lingüísticos que se valoran positivamente en películas extranjeras, como la mezcla de idiomas, de acentos o de diferentes jergas, en películas ambientadas en zonas fronterizas o con personajes de diferentes clases sociales, en pos de la credibilidad (*Traffic*, Soderbergh 2000). Esos mismos conceptos tienen una valoración diferente en una producción en euskera. ¿Alguien se imagina la película *Las mujeres de verdad tienen curvas* (*Real Women Have Curves*, Cardoso 2000) que mezcla, inglés, castellano y spanglish, hablada con un lenguaje académico? En los países anglosajones se le da mucha importancia al acento, de hecho, los actores indican los acentos que dominan, en su curriculum, e incluso la falta de adecuación de un acento a un personaje, provoca que buenos trabajos interpretativos, sean vilipendiados por esta falta de credibilidad en el acento. En relación a la credibilidad de los acentos y el lenguaje utilizado por los actores para acercarse al personaje, me gustaría volver a citar lo que Francis Ford Coppola cuenta en el documental sobre *El Padrino* (“The Godfather” DVD collection Paramount Pictures, 2004) donde comenta que una de las cosas que más miedo le daba en el rodaje era que el conjunto de “invitados” de la secuencia a de la boda pareciesen un grupo de actores imitando el acento de los mafiosos italoamericanos, porque él tenía muy claro que quería que pareciesen italoamericanos auténticos, italoamericanos de verdad.

Cuando la película o la obra de teatro son en euskera, da la sensación de que a veces estas cuestiones pasan a un segundo plano, o por lo menos los criterios de valoración varían. Si un director quisiera hacer una película, (una tele-serie sería todavía más difícil) que por ejemplo estuviese localizada en Bilbao en la actualidad, y en la película se reflejase la realidad idiomática de la villa, mezclando castellano, euskera hablado por euskaldun-zaharras (lengua materna) y por euskaldun-berris (que lo han aprendido de mayores), bizkaiera (dialecto), batua (unificado), y “euskañol” (forma de hablar coloquial que mezcla euskera y castellano), con personajes que saltasen del euskera al castellano y viceversa con naturalidad, hoy por hoy (sin tener en cuenta la crisis), da la sensación de que sería imposible conseguir la financiación, por lo menos pública y el director tendría que plegarse y cambiar credibilidad por subvención, y aceptar la revisión-corrección del guion por parte de algún experto designado; y en ETB acabarían doblándola para que se pudiese emitir íntegramente en euskera o íntegramente en castellano. Bueno, pero para no ser demasiado catastrofista y no resaltar solo lo negativo, me gustaría destacar la película *Arriya* de Alberto J. Goirritiberea (2011) porque en esta película mezclaba personajes euskaldunes con personajes que no hablaban euskera, y el

film se produjo, se estrenó en el festival de Málaga (en versión original por supuesto), y se emitió en ETB sin doblar; quiero pensar que no será la excepción sino la línea a seguir.

Es cierto que aceptamos que, en las películas de Hollywood, romanos, vikingos, alemanes, rusos o japoneses, hablen en inglés entre ellos, es una convención que tenemos interiorizada, que se acentúa más aún con el doblaje, pero cuando vemos a guardias civiles hablando en euskera en plena dictadura, en una película dramática que cuenta un caso real y que pretende ser realista, nos entra la risa y nos “saca” de la historia, consiguiendo un efecto-V evidentemente no deseado. Además, hay que decir que en Hollywood esto también va evolucionando poco a poco en pos de esa credibilidad de la que hablamos, como podemos ver en películas como “Bailando con lobos” o “La pasión de Cristo” (que acudimos a ver al cine sin protestar, aunque no estén dobladas). Pero en el cine del resto del mundo, los personajes hablan en su idioma propio, generalmente cuentan historias locales y buscan que los personajes tengan una manera de hablar que les corresponda y sea creíble. Cuando vemos películas sudamericanas, aunque hablan el mismo idioma nos cuesta entenderles porque no hablan en un castellano estandarizado. En el mundo anglosajón también ocurre esto, los británicos no entendían el inglés de *The Wire* (Simon, D. 2002-2008), y en alguna ocasión se ha propuesto estrenar algún film de Mike Leigh en Estados Unidos, con subtítulos en inglés, algo a lo que Leigh se ha negado, porque opina que leer distraería a los espectadores de la imagen.

En las películas reconocemos la procedencia y clase social de los personajes por su idioma, acento y forma de hablar, sin necesidad que nos lo expliquen en el guion (siempre que las veamos en versión original claro está), de hecho, una de las revoluciones impuestas hace muchos años por el Neorrealismo fue, la que se refiere a la convención de los idiomas: “se ha hecho intolerable oír a extranjeros que hablen entre ellos la lengua del espectador” (Bazin, 1966: 528). Este creo que debería ser el objetivo del cine hecho en euskera, sentir al ver una película que los personajes hablan en su idioma y a su manera, en lugar de sentir que estamos en un examen de euskera haciendo un ejercicio de escucha y comprensión, sentir que si los personajes hablasen en castellano no nos lo creeríamos, y lo mismo, pero viceversa, con los personajes que hablen en castellano, el problema es, que muchos años después de que André Bazin llegase a esa conclusión, en el País Vasco continuamos haciendo producciones audiovisuales de pretendido carácter realista como *Izarren Argia* (Rueda, 2010) ambientada en la cárcel para mujeres que el régimen franquista instaló en Saturraran, en la que por motivos de producción, subvenciones, emisión en televisión, política lingüística etc. Hasta los guardias civiles hablan en euskera.

El bilingüismo no normalizado y la variedad de acentos y dialectos, en lugar de suponer una dificultad, deberían de servir para enriquecer el cine hecho en este país, deberían enriquecer el cine hecho en euskera y también el cine hecho en castellano y en francés, ya que tampoco creíbles resultan los guardias civiles citados anteriormente hablando en euskera, como dos arrantzales (pescadores) de Ondarroa hablando en castellano (o en euskera batua) entre ellos. Lo mismo que un andaluz, un asturiano o un uruguayo no hablan igual, uno de Getxo que habla el euskera batua aprendido en ikastola, un euskaldunzaharra (persona cuya lengua materna es el euskera) de Azpeitia, y uno de Alzuruku, no pueden hablar igual, y yo creo sinceramente que esta será la tendencia a seguir los próximos años, por lo menos en las películas creadas y dirigidas directamente en euskera por guionistas, directores y actores que hablen y trabajen en este idioma.

El tema del doblaje lo trataremos en el apartado siguiente, pero podemos decir que últimamente lo que se está haciendo en algunas producciones es rodar la versión en euskera y en castellano simultáneamente, cambiando de idioma en cada toma para que en su estreno en España no haya que doblarla, pero ocurre lo que resaltábamos más arriba, la versión en castellano suele tener un lenguaje más de la calle, más creíble. El actor Mikel Losada se quejaba de esto recientemente. Losada grabó un telefilm en el que se utilizó esta técnica, y en la versión en castellano parece ser que los actores pudieron adecuar sus frases para “hacerlas suyas” y resultar más creíbles y orgánicos, pero en la versión en euskera no les dejaban cambiar ni una coma, ni adecuar los verbos y las expresiones a su euskalki (dialecto), es decir que el director, con el guion en la mano, dirigía las frases, a la contra de lo que decía Elia Kazan que decía que un director ha de saber que “por debajo de la superficie del guion hay un subtexto, un calendario de intenciones, sentimientos y acontecimientos íntimos. Este subtexto es una de las herramientas más valiosas del director de cine, es lo que él dirige. Pocas veces veras a un director veterano con un guion en las manos mientras trabaja... o mirándolo siquiera, los principiantes, sí” (Kagan, 2005: 325). Quizás pueda parecer demasiado radical, decir que el director ha de conocer el idioma en que se rueda la película, de hecho, John Strasberg da clases de interpretación en el Actors Studio a alumnos procedentes de todo el mundo y a veces, cuando trabajan por parejas, les permite hacer las escenas en su lengua materna, aunque él no entienda nada, la clave está en que él se fija en el subtexto, tal y como dice más arriba el ex socio de su padre, y le dan igual las frases. En cambio, en los ejemplos que he citado, dirigen las frases y es a lo que más importancia le dan, olvidándose del subtexto o como mínimo, encarándolo de manera equivocada, desde la manera de decir y entonar las frases. En una tertulia sobre las diferencias entre la escritura de novela y de guiones

cinematográficos, el escritor Harkaitz Cano comentó que en Hollywood en los años 40 y 50 también se vieron tentados de mejorar la calidad literaria de los guiones y contrataron a escritores de la talla de William Faulkner o Graham Greene... Pero les pusieron a trabajar codo con codo con guionistas curtidos (sin acreditar), para que “ensuciasen sus diálogos”, en busca de ese naturalismo que busca el cine desde hace décadas. En el País Vasco, en el cine filmado en euskera al menos, sesenta años después, todavía parece que no nos hemos enterado, y antepone la pureza y la riqueza lingüístico-literaria con fines pedagógicos a la credibilidad de las interpretaciones.

Aunque como he dicho, da la sensación de que la cosa irá cambiando a mejor, (hemos citado el ejemplo de *Arriya*). Cuando la lengua que se utiliza no está normalizada tiene este tipo de paradojas, pero en este tema parece lógico pensar que es imprescindible que el director hable el idioma y sea capaz de valorar el trabajo de los actores sin necesidad de tener un perito que lo valore de su parte, porque el experto, es experto en el idioma, pero no sabe que es lo que busca el director, de hecho, pueden tener criterios antagónicos. Michael Rabiger propone que el director dirija a los actores preguntando, para fomentar la creatividad de los actores, para que vayan descubriendo sus personajes, dice que “hacer preguntas complicadas es siempre una forma más efectiva de aleccionar y coordinar a un grupo, mucho más que simplemente dar instrucciones sin parar” (1987). Si el director de la película pretende dirigir a sus actores activamente, si se preocupa de la dirección de actores, parece lógico que tenga que hablar el idioma en el que hablan los personajes, en el idioma en el que van a trabajar los actores, para que los actores puedan responder a esas preguntas en el idioma del film, y así ir entrando en el papel, mientras responden a las preguntas que les realiza el director a modo de conciencia interna del personaje, y no tener que cambiar el “chip” del idioma de manera artificial, al oír la palabra “Acción”. Otro tema distinto sería contratar un coach de acentos, porque las características de los personajes del proyecto así lo requieran.

El director tiene que decidir y para decidir pienso que tendría que entender. Cuando un director no controla el idioma en que se realiza el proyecto, suele tener la sensación de que los actores hablan rápido o que vocalizan mal. Tiene que ser capaz de valorar por sí mismo, como un apartado dentro de la dirección de actores, si el euskera que utiliza cada actor es el adecuado para el personaje que interpreta, tiene que ser capaz de valorar si lo que dice el actor le resulta creíble y va en la línea de lo que él está buscando y sobre todo, tiene que potenciar que los actores hablen entre ellos en el idioma en que se comuniquen sus personajes para facilitar la organicidad de sus conversaciones en el film. Si el director necesita asesoría para valorar el lenguaje utilizado por los actores, esta asesoría pienso que debería

hacer eso, asesorar, no decidir por encima del director, ni tampoco dirigir directamente a los actores con pautas que se salgan de su cometido lingüístico y choquen con la labor del director. El que tiene que tener el criterio, la decisión última, es el director, y no debería depender de la opinión de un profesor de lengua, que no comparte sus objetivos artísticos, para decidir lo que está bien y lo que está mal.

3.- EL DOBLAJE COMO REFERENCIA IRREAL DEL ARTE DEL ACTOR EN EL CINE ACTUAL

“Cada idioma es un modo distinto de entender la vida” (Federico Fellini), pero en estado español se doblan al castellano las películas filmadas en otras lenguas, sean lenguas extranjeras o lenguas minoritarias del estado (euskera, catalá, galego), por lo que nos perdemos el “modo distinto de entender la vida” que transmiten las películas en su versión original. En el estado español el público está acostumbrado a ver las películas dobladas, valora el trabajo de los actores y actrices a los que no oye hablar, reír, llorar.... Y el parámetro para valorar el trabajo de un actor es ese, pero no solo el del público en general, sino también el de muchos actores, directores y críticos que acostumbran a ver las películas dobladas. Si Chejov decía que “el público y los críticos se han acostumbrado a este naturalismo antinatural del teatro actual; sus opiniones, por tanto, no pueden servirnos de orientación” (Chejov, 2011: 2016), a nosotros lógicamente, tampoco puede servirnos de orientación sobre la interpretación cinematográfica, el criterio de alguien que ve las películas dobladas.

La evolución de la interpretación de doblaje en los últimos cincuenta años ha sido muy pequeña comparada con la evolución de la interpretación en cine. Ya hemos hablado del tipo de trabajo actoral que prima en el cine en la actualidad, *“desde el sonoro el cine no ha dejado de tender hacia el realismo”* (Bazin, 1966: 446), y como consecuencia en la interpretación en la segunda mitad del siglo XX, “el estilo preponderante en el actor de cine ha sido el naturalismo” (Nacache, 2006: 145), muy de verdad, muy de “no hacer nada” como decía Alec Guinness, sin artificio, sin nada que sobre, sin “toniquete”, muy orgánico, en definitiva: “sin actuar”, donde se busca la transparencia del actor, que “el hombre (la persona) se identifique con el personaje” (Bazin, 1966: 480). El doblaje en cambio se ha quedado bastante lejos de la manera de interpretar actual. Como dice el profesor Tony Barr: “el actor encontrará todas las respuestas en el mismo sitio: en la verdad” (2002), el actor de doblaje no sigue este criterio, y como ya se ha dicho repetidas veces, lo más importante que tiene que

hacer el actor al rodar una escena, es **escuchar** al compañero y a la atmosfera general de la escena y el espacio en el que transcurre; el actor de doblaje no escucha al compañero, no reacciona al otro, sino que está pendiente de “él mismo”, es decir, del personaje al que dobla.

Me gustaría utilizar como ejemplo la película de James Gray *La noche es nuestra* (*We own the night*, 2007) protagonizada por Joaquin Phoenix, comparando la versión doblada al castellano y la versión original. No se trata solo de que el trabajo de Joaquin Phoenix, se pueda apreciar en su justa medida y que crezca exponencialmente; de lo que se trata es, de que es “otra cosa”, es “otro juego”. El personaje lo pasa muy mal y hay escenas en que le vemos sufrir, pero que, incluso subiendo el volumen, casi no escuchamos lo que dice, pero da igual, lo importante es que nos creemos a pies juntillas lo que le está pasando. Con la versión doblada, esto no se llega a apreciar en su justa medida, los dobladores lo hacen bien, pero es “otro juego”, no tiene nada que ver, se igualan volúmenes para que se entienda todo, se imposta la emoción, y si cierras los ojos y escuchas, la mayoría de las veces se nota que están leyendo, en definitiva, ya lo decía Robert Bresson al calificarlo como la “barbarie ingenua del doblaje. Voces sin realidad, no conformes al movimiento de los labios. A contra-ritmo de los pulmones y del corazón. Que se “equivocaron de boca” (Bresson, 1979: 52). El profesor de la facultad de Bellas Artes de la UPV-EHU Mikel Arce, especializado en sonido, que de hecho ha trabajado en cine, puso como ejemplo el doblaje de la película de Kubrick *El resplandor* (*The Shining*, 1980), el doblaje de esta película no se hizo de la manera habitual, lo dirigió Carlos Saura bajo la supervisión de Stanley Kubrick, y en lugar de escoger a actores de doblaje, se escogió a actores de cine. Hay gente que opina que es la película mejor doblada en España y gente que “odia” su doblaje, porque los actores no tienen las voces de “siempre” (que tampoco son las originales, claro), y no está doblada siguiendo las convenciones establecidas. Lo que ocurre, en definitiva, es que, con los subtítulos, “los espectadores tienen acceso a la banda sonora original”, y con la versión doblada, por muy bien doblada que pudiera estar, “al eliminar la banda de diálogos original, el doblaje simplemente destroza parte de la película” (Bordwell y Thompson, 2010: 332).

En definitiva, se juzgan las interpretaciones originales de los actores con los parámetros del doblaje, y no solo eso, muchos profesionales, actores, actrices y directores, acostumbran a ver las películas y las series dobladas, y esto es lo preocupante, porque interiorizan que “la manera de hacerlo” es la del doblaje, y eso nos deja a años luz del cine que se hace fuera de nuestras fronteras. Y si como hemos dicho buscamos conseguir una presencia humana viva en pantalla, el doblaje nos aleja de la vida real, y los actores que lo imitan, aunque sea inconscientemente porque es lo que están acostumbrados a ver, se alejan de este

objetivo haciendo que veamos a un actor “actuando”, sus palabras reacciones y emociones no están provocadas por estímulos, ni brotan como una reacción orgánica y se alejan de la vida real; proyectan su voz y sus gestos, declaman para que se les escuche “alto y claro”; en definitiva, son actores que no han hecho sus deberes, que no han investigado como ha de ser una interpretación ante la cámara. Por eso es tan importante tanto para actores como para directores, (y críticos también), desarrollar un criterio propio sobre la estética de la interpretación para la pantalla, y que este criterio se base en la realidad de lo que se hace hoy en día en el mundo y no en su versión doblada.

V.- LA ASIGNATURA DE DIRECCION DE ACTORES ANTE LA CÁMARA

1.- INTRODUCCIÓN

Muchos directores de cine sienten la importancia de conocer las técnicas de interpretación, y en su periodo formativo además de lo relacionado con el lenguaje cinematográfico, deciden estudiar arte dramático, otros estudian dirección de actores e incluso empiezan dirigiendo teatro. Pero generalmente se suele tratar de una formación que ellos buscan de manera independiente, por lo que muchos directores de cine, cortometrajes etc. carecen de formación en este campo y no saben cómo comunicarse con los actores, ya que en muchas facultades y escuelas donde se enseña cine, comunicación audiovisual, bellas artes etc. la formación en dirección de actores suele brillar por su ausencia. Como consecuencia de la poca o nula formación en la dirección de actores, los estudiantes que ponen en práctica sus dotes de director de cine, generalmente no dan excesivo valor al cuidado del trabajo de los actores, ni al análisis del guion en términos de subtexto y demás conceptos que hemos analizado, se centran en el lenguaje audiovisual y a veces, su principal objetivo suele ser hacer una demostración de habilidades técnicas con los planos, encuadres, travellings, montaje etc. Y como además, no suelen trabajar con actores experimentados, la interpretación en películas hechas por estudiantes no suele ser generalmente demasiado buena, de hecho, parece que los estudiantes de dirección, creen a menudo que “la filmación y el montaje son una especie de alquimia que convertirá el plomo en oro” (Rabiger, 1987: 291). Además, al ver el resultado final, y observar la baja calidad de las interpretaciones, generalmente los estudiantes-directores suelen llegar a la conclusión de que la causa de la baja calidad del producto y el pobre trabajo actoral es, aparte de la escasez de presupuesto, la falta de “talento” y experiencia de los actores que han participado. Este razonamiento lleva a los directores jóvenes a la conclusión de que para que el producto salga bueno hay que contar con actores experimentados de renombre. No hay más que asistir a cualquier festival de cortometrajes para comprobar que la mayoría de cortometrajes exhibidos están protagonizados por actores conocidos.

El objetivo principal de la asignatura de Dirección de Actores en Cine, sería que los estudiantes de dirección de cine entiendan que el trabajo de los actores no es una alquimia como decía Michael Rabiger, sino algo en lo que ellos pueden influir positivamente y de manera creativa. Si la asignatura consigue que los estudiantes de dirección entiendan las

necesidades que tiene un actor para ofrecer un buen resultado, y además valoren la importancia del trabajo actoral en el cine, seguramente a la hora de planificar un proyecto lo tendrán en cuenta, el proceso variará, y el resultado será diferente y seguramente mejor.

Los directores deberían tener claro lo que buscan antes de empezar, antes de seleccionar a los actores y a la hora de dirigir a estos, el arriba citado Michael Rabiger continúa diciendo que, según su criterio, los estudiantes de dirección deberían tener claro que en el cine, sea bueno o malo, se busca **“la percepción de verosimilitud, por tanto la interpretación realista, debe ser el objetivo primordial del estudiante-director”**, (Rabiger, 1987: 28). Y los estudiantes de dirección, si tienen la oportunidad de profundizar en la dirección de actores, con la asignatura de Dirección de Actores ante la Cámara, para conseguir esa percepción de verosimilitud en las interpretaciones, y más teniendo en cuenta que seguramente trabajarán con actores y actrices en periodo de formación, es decir sin experiencia, tendrán la oportunidad de dirigirlos desde una perspectiva diferente, valorando el trabajo de los actores y su dirección, planificando el rodaje desde el punto de vista de la dirección de actores con la idea de conseguir las mejores interpretaciones posibles, e ideando soluciones imaginativas para los problemas de interpretación que puedan ir surgiendo durante un rodaje real.

Hemos dicho anteriormente, que Michael Caine recomienda a los actores fijarse en los documentales para tratar de conseguir la verosimilitud que destilan las personas que aparecen en ellos, creo que los directores y estudiantes de dirección, también deberían fijarse en ellos para tratar de trasladar esa verosimilitud a las interpretaciones de sus proyectos de ficción. Vamos a suponer que en lugar de ficción, dirigimos un documental, y al grabar los testimonios de las personas reales que entrevistamos, no nos resulta creíble, la cámara les impone, y no se produce esa percepción de verosimilitud, lo que cuentan es verdad pero parece artificial, parece un texto memorizado. ¿Qué hacemos? ¿Lo dejamos pasar o nos las ingeniamos para conseguir que esas personas reales parezcan ciertamente personas reales en pantalla? Si no conseguimos credibilidad, nuestro documental no tendrá sentido, por lo que utilizamos la imaginación y probamos un montón de cosas hasta conseguirlo, alejamos la cámara, decimos que no estamos grabando, conversamos para que se explayen sabiendo que lo importante es conseguir esa verosimilitud y luego ya cortaremos lo que sobre en el montaje etc. etc. Es decir, dirigimos a los “actores”, buscamos un resultado interpretativo concreto y para conseguirlo utilizamos la dirección de actores, desarrollamos una metodología de dirección de actores ad hoc. ¿Por qué entonces cuando dirigimos un producto audiovisual de ficción con actores (profesionales, estudiantes o amateurs), dirigimos con el guion en la mano y nos centramos por encima de la verosimilitud y la credibilidad, en que el actor diga sus frases

exactas? En cuanto tenemos un guion con diálogos, aplicamos la misma “técnica” de dirección de actores que un profesor de lengua de primaria al preparar una obra de teatro con sus alumnos, es decir, marcar posiciones y controlar que digan las frases memorizadas al pie de la letra. ¿Por qué no tenemos la misma prioridad de autenticidad y verosimilitud que al dirigir el documental? Y ¿Por qué no hacemos lo necesario como directores para conseguirla? ¿Por qué damos por buenas, tomas en las que los actores “actúan” en el peor sentido de la palabra? ¿Por qué tiramos la toalla de lograr un resultado “vivo” en pantalla? Los actores serán los que aparezcan “haciéndolo mal” en pantalla, pero los directores somos nosotros, el proyecto es nuestro y nosotros tenemos o deberíamos tener unos objetivos artísticos concretos que queramos alcanzar, y con lamentarnos del escaso talento de nuestros actores no lo conseguiremos, son los actores que tenemos y de ellos dependemos para obtener el resultado que buscamos.

¿Por qué no hacemos lo que sea necesario para conseguir que los actores se acerquen a la verosimilitud que estamos buscando y que contribuirá definitivamente en la calidad del film? Quizá el primer paso sería tal y como hemos venido resaltando a lo largo de esta investigación, interiorizar como directores, como creadores audiovisuales, las características estéticas de la interpretación cinematográfica. Darnos cuenta de que ese sentido de verdad, que sí somos capaces de captar y buscar casi de manera innata al grabar a una persona real para un documental, ya que, seamos expertos en cine e interpretación o no, cualquiera de nosotros, somos “una autoridad absoluta en cuanto a presencia humana” (Rabiger, 1987: 341). Es decir, que si somos capaces de discernir esa verosimilitud al grabar a una persona real, deberíamos serlo también al grabar a un actor, y eso es lo que deberíamos buscar también cuando dirigamos ficción con actores, porque “La presencia humana en pantalla es el medio más directo y continuo para atraer la atención del espectador” (341), pero para esto, primero es necesario tomar consciencia de ello como ya hemos dicho, darle la importancia que se merece dentro del proyecto cinematográfico y hacer lo necesario para conseguirlo.

Después con el tiempo cada director podrá ir evolucionando a partir de ahí hacia su propio estilo desde este mínimo común de verosimilitud exigido, para ir concretando la estética de la interpretación cinematográfica que busca para sus proyectos, a la vez que desarrolla su propia metodología de dirección de actores para conseguirla. Hemos concluido que en todas las películas buscamos conversaciones, emociones y reacciones reales como la vida misma, es cierto que dentro de esto podemos matizar diciendo que hay grados dependiendo del género, la estética o el estilo buscado por el director etc. El grado de verdad, contención y “no actuación” de

un drama social de estilo documental no suele ser el mismo que el de una comedia musical para público infantil protagonizada por el inspector Gadget, que exagera y “teatraliza” las reacciones y las emociones, y organiza un relato de “buenos” y “malos”, incluso para ahondar en este buscado alejamiento del realismo, los decorados tampoco pretenden aparentar ser reales. Esto es evidente, pero como ejercicio de aprendizaje vamos a intentar buscar el máximo de verosimilitud, para no excusar su ausencia por causa del género o el estilo, vamos a centrar la búsqueda en dirigir a los actores para conseguir el máximo de credibilidad en pantalla, y enfocar el proyecto en conseguir esto con el objetivo de desarrollar y aplicar la dirección de actores para conseguir transmitir a estos, la estética de la interpretación cinematográfica que hemos analizado y definido, intentando pasar de palabras como “verdad, transparencia, presencias humanas vivas”, a interpretaciones que consigan en la práctica, transmitir esto como consecuencia de haber sido los actores dirigidos en esta dirección concreta. He indicado que Michael Caine aconseja a los actores “mirar los documentales” (Caine, 1990: 30), en lugar de tratar de imitar a sus actores favoritos. Más adelante, cada alumno ya tendrá tiempo de recorrer su propio camino, especialmente si conseguimos que interiorice la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, pero vamos a empezar por donde dice Michael Caine, vamos a intentar poner todo nuestro esfuerzo como directores de cine en formación, en conseguir que nuestros actores tengan la misma credibilidad que las personas reales que aparecen en los documentales. Ya he comentado que John Cassavetes se quejaba de que muchos *actores* “no saben ni hablar, ni escuchar” (Carney y Cassavetes, 2001), empecemos por ahí.

A nivel práctico, se les propone a los estudiantes de dirección cinematográfica trabajar con estudiantes -como ellos- de interpretación, ni con compañeros de clase que no son actores, ni con actores famosos. Ellos son directores en formación, lo lógico es que dirijan a actores en formación, y vayan creciendo juntos. Esta colaboración busca principalmente dos objetivos, uno lógicamente que se practique la Dirección de Actores, dirigiendo realmente (desde la selección-creación de la escena y la selección del reparto, hasta el montaje final) y el segundo objetivo sería que comprueben que no es necesario que el protagonista de tu primer corto sea una estrella, con la que, además, difícilmente van a poder probar sus técnicas de dirección de actores. Se busca que los estudiantes de dirección abran su mente a trabajar con actores desconocidos, se quiten de la cabeza lo que Michael Rabiger llama “el ejército gris de habituales” (Rabiger, 1987: 329), y se atrevan a probar si son capaces de transmitir a los actores la estética de la interpretación que buscan y de desarrollar una manera de dirigir a éstos que haga que su trabajo mejore en la dirección que ell@s buscan como directores. Se trata de trabajar con estudiantes de interpretación e ir probando lo que funciona y lo que no,

ir investigando la dirección de actores a nivel teórico y práctico desde la fase de creación hasta el final-cut y sus consecuencias en el resultado final.

Trabajando conjuntamente estudiantes de dirección y estudiantes de interpretación, pueden empezar a desarrollar sus carreras e ir dando el salto de la universidad al mundo real, pudiéndose juntar en el futuro para crear nuevos proyectos. Porque el mayor vértigo de un actor o director recién terminados sus estudios, no son los nervios de hacerlo mal el primer día de trabajo, sino el no tener trabajo y que no llame nadie, por lo que formarse trabajando conjuntamente estudiantes de interpretación y de dirección, puede encender la llama de futuras creaciones fuera del ámbito académico, que les encamine a alcanzar la madurez y la formación técnica y humanística necesarias para ser un@s profesionales cualificad@s, y además servir de carta de presentación para nuevos proyectos.

Hemos dicho que en Euskadi los actores no tenemos muchas oportunidades de hacer cine, y esta falta de experiencia sumada a la falta de investigación por parte de los actores, conlleva no tener interiorizada la estética de la interpretación para la pantalla, y esto, cuando va unido al hecho de que el director no sepa o no tenga tiempo de dirigir a los actores, suele traducirse en trabajos interpretativos irregulares dentro de una misma película. Una compañera que acaba de participar en el rodaje de una película donde al parecer el director “no dirigía a los actores”, utilizaba la siguiente expresión para definir el trabajo actoral en dicha película: “cada uno éramos de un padre y una madre”. Formarse en la dirección de actores podría hacer que los directores consiguiesen resultados interpretativos más regulares en sus películas, como consecuencia de haber seleccionado mejor en el casting y después haber dirigido, equilibrado y matizado el trabajo de los actores de su proyecto, con una dirección bien planificada que evidentemente mejoraría la calidad de la película. Y en lugar de ver a los actores “cada uno por su lado”, veríamos un conjunto de personajes “jugando al mismo juego”. No hay que olvidar que con los presupuestos que se manejan en Euskadi para hacer cine, la base principal de las películas hechas aquí, tiene que ser un guion sólido que ofrezca posibilidades al director y a los actores para lograr un buen trabajo actoral conjunto. La vía para conseguirlo puede ser una buena dirección de actores, que empiece por un profundo análisis activo del guion entre actores y director, para a partir de ahí, ir creando poco a poco la película en la misma dirección, o por qué no, incluso implicando a los actores en la creación activa del guion, es decir, hacer el casting sin tener el guion cerrado, para buscar unos actores y actrices con los que queramos trabajar, sin estar limitados por unos personajes previamente definidos en el papel, y una vez seleccionados los actores y actrices al gusto, aplicar la dirección de actores a la creación del guion, partiendo de lo que ellos mismos puedan ofrecer,

y a partir de ahí, llevando a los actores hasta el final del camino, potenciando su creatividad en la búsqueda de unas interpretaciones vivas y sinceras, buscando que los actores seleccionados, en lugar de “actuar”, “sean”, en lugar de ofrecer una interpretación, ofrezcan una experiencia.

2.- DISEÑO INSTRUCCIONAL

2.1.- DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Tras analizar las teorías del aprendizaje más relevantes, y los sistemas de interpretación que más han influido en la formación de actores, en la formación de directores y en la dirección de actores, tanto en teatro como en cine, he analizado las diferencias clave entre la interpretación para la escena y la interpretación para la pantalla. Y he terminado intentando definir la estética de la interpretación cinematográfica, como cualidad a asimilar necesariamente, tanto por actores que quieran trabajar ante la cámara, como por directores que pretendan dirigir a estos en un proyecto audiovisual; porque mantengo que es a esta estética, a la que tanto actores como directores han de ser fieles, para poder así emanciparse de sus maestros y de la técnica, pudiendo de esta manera utilizar las diferentes técnicas con mayor libertad y creatividad en la búsqueda de sus objetivos artísticos, convirtiéndose por esta vía, actores y directores, en artistas con criterio propio, más libres, independientes y seguros de sí mismos. Y para la consecución de este fin, he llegado a la conclusión de que el director, ha de construir una metodología propia de dirección de actores, para poder dirigir a estos en la dirección que él busca, según su criterio artístico y acorde con la estética de la interpretación cinematográfica que ha investigado, reflexionado, objetivado e interiorizado.

Ahora de lo que se trata es de diseñar la asignatura de dirección de actores ante la cámara, se trata de buscar la metodología que mejor se adapte a unos fines pedagógicos concretos, y para eso tenemos que definir cómo es la persona que queremos formar y cuál es el contexto para el que se va a formar, es decir qué tipo de director de cine demanda la sociedad o creemos nosotros que necesita la sociedad o la profesión más concretamente. Qué director queremos formar y cuáles son los objetivos pedagógicos para que ese estudiante de dirección a lo largo de su proceso de aprendizaje se convierta en ese director, una vez hecho esto, seleccionar o construir el método que mejor se adapte. Y de nuevo llegamos a la misma conclusión a la que llegábamos con los sistemas de interpretación: Snelbecker (1983) señala que “los individuos que se enfrentan a problemas prácticos de aprendizaje no pueden “darse el lujo” de restringirse a una

sola posición teórica. Ellos deben examinar cada una de las teorías de la ciencia básica desarrolladas por psicólogos al estudiar el aprendizaje y seleccionar aquellos principios y concepciones que puedan tener mayor valor para una situación educativa particular”. Una visión global de las teorías del aprendizaje, nos puede servir de base inicial de conocimiento para tomar decisiones importantes vinculadas a los objetivos y las estrategias de instrucción. Para ahondar en el paralelismo, podemos citar a Tolman (1949) que dice que las teorías del aprendizaje que se distinguen entre sí, “pueden ser correctas, cada una de ellas para algún tipo particular de aprendizaje” (Swenson, 1980: 144), como vemos es prácticamente lo mismo que decíamos al hablar de los sistemas de interpretación. Es decir, que ni la teoría del aprendizaje concreta que más nos atraiga ideológicamente, ni el sistema de interpretación que más nos guste, han de ser el objetivo final en el diseño de la materia, ni el objetivo final del aprendizaje, sino que tienen que ser las herramientas que ayuden a los alumnos a lograr los objetivos pedagógicos que hemos planteado y las herramientas que nos ayuden a diseñar la mejor metodología posible para intentar que el aprendizaje se produzca.

De hecho, una de nuestras tareas principales ha de ser comprender que los alumnos traen experiencias de aprendizaje variadas, no son vasijas vacías que llenaremos de conocimiento desde una posición totalmente jerarquizada maestro-aprendiz, sino más bien todo lo contrario, son unos creadores originales cuya individualidad y originalidad deberíamos potenciar porque “La pérdida de tus ideas y sentimientos que son únicos, hace imposible filmar una película que exprese lo que estas tratando de decir” (Carney, y Cassavetes, 2001: 115). Buscamos directores creadores originales, que perciban la necesidad de dirigir a los actores para conseguir las mejores interpretaciones posibles, y quieran aprender a hacerlo; o bien motivar o potenciar esa percepción para que sientan esa necesidad y entonces quieran aprender a hacerlo. Y buscamos directores que creen sus propios proyectos y que intenten aplicar la dirección de actores empezando desde la creación. Buscamos potenciar los talentos creativos. Según un estudio de empleabilidad de titulados del 2010, “las empresas buscan titulados creativos e innovadores” (Martínez Díaz, 2011: 245). Hacer películas se supone que debe ser algo creativo, busquemos pues que los directores que se forman en esta materia de dirección de actores, sean creativos e innovadores también.

En el punto III.3.6 de esta investigación, hacía una reflexión de cómo entender la técnica, sobre cómo adaptar las diferentes técnicas y sistemas de interpretación para poder utilizarlas con mayor libertad, para lograr nuestros objetivos artísticos que trascienden de la propia técnica que pasa a ser una herramienta y no un objetivo en sí misma. El objetivo de ese

análisis no era construir un manual para que luego los estudiantes de dirección lo siguiesen al pie de la letra, sino intentar demostrar por un lado que las técnicas no son buenas o malas en sí mismas, y por otro, realizar un ejercicio teórico-práctico de cómo un director que se enfrenta a un proyecto cinematográfico, puede construir su propia metodología para dirigir a los actores de su proyecto hacia sus objetivos artísticos, sin desdeñar ninguna técnica de antemano, tratando de demostrar que el director cuantos más recursos tenga, más capacidad tendrá para dirigir a sus actores y solucionar los problemas que le puedan surgir en este ámbito.

Analizando todo esto podemos concluir que, para afrontar el proyecto de dirigir actores, el estudiante-director tendrá que conocer los diferentes sistemas de interpretación y dirección de actores más relevantes y además, al igual que se ha hecho en esta investigación, tendrá que analizar e interiorizar la estética de la interpretación cinematográfica. Estos conocimientos los necesita el director antes siquiera de realizar el casting, pero el objetivo del proyecto que propongo no se queda en el estudio teórico de las técnicas de interpretación, sino que va hasta el final, es decir, realizar un proyecto audiovisual con actores, en el que se dé la mayor relevancia a la dirección de actores y al trabajo de éstos, ya desde la gestación del mismo. Nos toca ahora unir las piezas, y utilizando lo estudiado sobre las teorías del aprendizaje, los sistemas de interpretación, la interpretación y dirección de actores en el cine, diseñar la instrucción de la materia de la manera que creamos más correcta. Se dice que el diseñador instruccional tiene que entender las debilidades y fortalezas de cada teoría de aprendizaje para poder optimizar su uso en el diseño de la estrategia adecuada. Y realicemos o no, la mejor decisión sobre el diseño, esta debería estar sustentada en nuestros propios conocimientos sobre esas teorías. La función del diseño instruccional “es más la aplicación de una teoría, que la teoría misma. El intentar atar al diseño instruccional a una teoría en particular es como poner a la escuela contra el mundo real” (Mergel, 1998). Desde una perspectiva pragmática, la tarea del diseñador instruccional sería la de encontrar aquellas cosas que sí funcionan y aplicarlas.

2.2.- PROYECTO DE UNIDAD DIDÁCTICA

Parece evidente que el proyecto de unidad didáctica de dirección de actores ante la cámara, ha de ser para una etapa avanzada de la adquisición de conocimientos (universidad, escuela superior, master), pero además en un estadio avanzado de dichos estudios, un nivel en

el que como dice Jonassen el aprendiz debería ser capaz “de tomar decisiones inteligentes dentro del ambiente de aprendizaje” (Jonassen y otros, 1993: 231-247, vol. 105). Estaríamos en un nivel en el que se plantea un proyecto al alumno para el que posee el conocimiento transversal necesario (imagen, sonido, lenguaje cinematográfico etc.) para poder construir una metodología propia de creación cinematográfica, pero unos conocimientos específicos de la materia en cuestión sobre la que pretendemos que construya su propia metodología (sistemas de interpretación y dirección de actores) que puede que no posea, porque el resto de las materias de la carrera se habrán centrado en la imagen, el lenguaje y la narrativa audiovisual. Es decir, estaríamos planteándonos un modelo deliberativo crítico, en el que los alumnos se convertirían en investigadores de su propio proceso de aprendizaje e irían construyendo conocimientos, se trataría de buscar una investigación en la práctica, y en este proceso se trabajarían los contenidos de la propia materia (dirección de actores ante la cámara) y materias u objetivos transversales, ya que los conocimientos adquiridos habrían de adaptarlos y aplicarlos creativamente, en la creación y realización del proyecto audiovisual, buscando de esta manera la formación de profesionales para el “mundo real”, adquiriendo un conocimiento global y contextualizado del tema, teniendo como objetivo final, la emancipación del alumno a través de la crítica, la práctica y el trabajo colaborativo, emancipación que les otorgará una mayor seguridad en sí mismos para afrontar nuevos proyectos y a la vez, la necesidad de seguir investigando, reflexionando y aprendiendo a lo largo de la vida, tal y como estipulan los tratados internacionales sobre el Espacio Europeo de Educación Superior como la Declaración de Bolonia y las leyes y decretos estatales en vigor como el Real Decreto 1614/2009 del 26 de octubre que establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la L.O.E. 2/2006 del 3 de mayo y que propone “una renovación de las metodologías docentes, cuyo objetivo se centra en el proceso de aprendizaje del estudiante, adquisición de competencias, la adecuación de procedimientos de evaluación, la realización de prácticas externas y la **promoción del aprendizaje a lo largo de la vida**”.

Es decir, la idea es que en este proyecto de carácter global, la materia a tratar, la dirección de actores en el cine, se convierta en guía para trabajar la creación audiovisual que es la materia principal o general de la carrera, por lo que conjugaremos el aprendizaje de materias específicas en relación con las materias transversales, pero además, al no tratar el tema de la dirección de actores, como algo separado o independiente del resto de las materias relacionadas directamente con el lenguaje audiovisual, como ocurre a menudo, al unirlo a la culminación del proyecto audiovisual en todas las fases del proyecto, empezando desde la gestación y creación del mismo, y terminando con el montaje del producto final, podemos

conseguir que la dirección de actores y la estética de la interpretación cinematográfica, se conviertan a su vez en materia transversal del lenguaje audiovisual. Y además, conseguir que la puesta en práctica de la investigación realizada y su culminación en la pieza audiovisual realizada, no sea la culminación del proceso de investigación y aprendizaje, sino todo lo contrario, que suponga la apertura de nuevas puertas, la gestación de nuevas preguntas, el surgimiento de nuevos problemas, para seguir investigando, creando, reflexionando y aprendiendo a lo largo de la vida.

2.3.- DIFICULTADES PREVISTAS

Tal y como estoy planteando el diseño de la materia, podemos deducir un problema que podría surgir en la práctica y que pienso deberíamos tratar de acotar. Pretendo pedir a los alumnos que creen y realicen un proyecto audiovisual de ficción con actores de carne y hueso (estudiantes de interpretación), en el que confieran toda la importancia a la dirección de actores y al trabajo de éstos, porque como ya he afirmado, “la credibilidad de la película no surge de su técnica cinematográfica, sino de lo creíble que sea la presencia humana que está en pantalla”. Porque una buena técnica “solamente proporciona un medio de contar la historia”. Y que cuanto mejor sea la técnica, “más se centran los espectadores en la decisiva presencia humana” (Rabiger, 1987: 329). Es por esto que el primer paso debería ser que los estudiantes valorasen la importancia capital que puede tener una cuidada dirección de actores en el resultado final de sus proyectos audiovisuales y que tomen conciencia de que “deben cooperar con unos profesionales, de cuya actuación que trasciende lo meramente técnico, depende en gran medida el éxito de todo lo demás” (Catalá, 2001: 369). Es decir, que interioricen que no cuidar la dirección de actores puede echar por tierra un proyecto con posibilidades de alcanzar el resultado de calidad que están buscando, porque un mal trabajo de los actores imposibilita la verosimilitud de la película. Pero sobre todo, que se den cuenta de que pueden desarrollar la capacidad de guiar a los actores hacia el resultado que han imaginado.

El problema como he dicho puede ser que seguramente los estudiantes no tendrán conocimientos previos sobre sistemas de interpretación y dirección de actores, porque su formación se ha centrado en la imagen y el lenguaje audiovisual, y en definitiva, porque esta sería la asignatura en la que deberían de adquirir la formación necesaria sobre la materia de dirección de actores. Lo que ocurre es que el planteamiento que hacemos, en lugar

de centrarse en un aprendizaje aislado del resto de materias, que pudiera ser teórico sobre la materia o bien tratarse de un aprendizaje práctico en el que el director se convierte en alumno de interpretación, trata de ir más allá y se centra en la aplicación práctica de este aprendizaje dirigiendo actores, o estudiantes de interpretación, en un proyecto audiovisual real que ellos han de crear y dirigir, para lo cual el alumno ha de investigar y reflexionar sobre la estética de la interpretación en cine y los sistemas de interpretación y dirección de actores, para construir con esta información su propia metodología de dirección de actores. El problema que puede surgir, por tanto, es que el alumno se “pierda en el océano de la hipermedia” en esa investigación previa, ya que estaríamos ante la paradoja de un estudiante de nivel avanzado, con muchos conocimientos transversales y específicos sobre el lenguaje audiovisual y la dirección cinematográfica, pero con escasos o nulos conocimientos sobre la materia concreta de dirección de actores y sistemas de interpretación. Pero quizá se trate de eso, de utilizar todos sus conocimientos sobre el lenguaje audiovisual y la dirección de cine para aplicarlos en anclar, acotar y orientar su investigación sobre la dirección de actores, los sistemas de interpretación y la estética de la interpretación cinematográfica.

En esta fase avanzada del aprendizaje, en la que pedimos a los alumnos que resuelvan un proyecto global en el que utilicen todo lo aprendido y además generen el aprendizaje y conocimiento necesarios para conseguirlo, no hay duda de que necesitamos el diseño instruccional adecuado para conseguir esos fines. Nos encontramos en una fase del aprendizaje en la buscamos que el alumno empiece a emanciparse y se enfrente al mundo real. Decíamos que el diseño instruccional constructivista es muy adecuado para las tareas que demandan altos niveles de procesamiento, tales como solución de problemas heurísticos (invención), y su principal fortaleza es que el que aprende, es capaz de interpretar múltiples realidades y está mejor preparado para enfrentar situaciones de la vida real. Si un aprendiz puede resolver problemas, estará mejor preparado para aplicar sus conocimientos a situaciones nuevas y cambiantes, y además su proceso de investigación, reflexión y aprendizaje le capacitan mejor para transmitir los conocimientos adquiridos, y el director ha de utilizar sus conocimientos adquiridos sobre interpretación, no como un actor para aplicarlos directamente sobre sí mismo, sino para transmitírselos a los actores (expertos o aprendices) a los que dirige, para conseguir que estos los apliquen, o mejor dicho, para aplicarlos en ellos.

Por este motivo parece evidente que el enfoque del aprendizaje de los sistemas de interpretación y dirección de actores, por parte de los directores de cine tiene que plantearse de manera diferente a como se plantea en el caso de los estudiantes de

interpretación, a los que a menudo se trata como vasijas vacías que llenar de conocimiento con el objetivo final de que dominen la técnica, sin investigación, reflexión, ni comprensión, lo cual dificulta enormemente su emancipación, puede generar actores inseguros, meros intérpretes que solo son capaces de dar un resultado a las órdenes de un director que les dirija de la manera que han aprendido, poco creativos y que no son capaces de adaptarse a nuevos medios como el audiovisual sin una mano que les guíe y dirija, ya que carecen de capacidad de auto-evaluación. El hecho de que las técnicas de Stanislavski estén relacionadas con el conductismo de Pavlov, no necesariamente obliga a aplicar un aprendizaje conductista a los actores en formación, de hecho, utilizando esta técnica, es el actor el que se auto condiciona como Pavlov a su perro, el actor condiciona al personaje que está preparando para que reaccione, pero el actor para llegar a esta conclusión debería comprender la técnica, si decimos que buscamos “un control consciente de las reacciones inconscientes” parece lógico pensar, que para aplicar conscientemente ese control sobre la reacción, será más válido un aprendizaje consciente vía comprensión, que un aprendizaje inconsciente de mecanización de una técnica vía ensayo-error. Tal y como yo lo entiendo, el actor ha de ser Pavlov y su personaje, el perro. Gracias a la investigación, reflexión y comprensión, el actor se sentirá menos perdido al dar el salto al audiovisual y se adaptaría mejor. Pero si buscamos que el actor ejerza un control consciente de sus reacciones inconscientes y para esto opinamos que es mejor que comprenda la técnica, ni que decir tiene que el director que se está formando en esta materia, cuyo fin es que aplique sus conocimientos no en sí mismo, sino transmitiéndolos de manera que sean útiles en la práctica para los actores que está dirigiendo, con el fin de guiarlos hacia donde él ha imaginado. Para que el estudiante-director adquiera la capacidad de transmitir dichos conocimientos adquiridos cuando dirija a sus actores, se antoja absolutamente necesario que ocurra un proceso de reflexión y comprensión en el aprendizaje, en el que, además, individualmente filtren la información obtenida para producir su propia y única realidad y construyan su propia metodología de dirección de actores, desde su subjetividad, su criterio y sus objetivos artísticos.

En la mayoría de las teorías del aprendizaje, desde las más acotadas y dirigidas, hasta las más “libres”, se le da gran importancia a la contextualización y a la generación del ambiente propicio para que se produzca el aprendizaje, si lo que buscamos es enfrentar a los alumnos a resolver un problema de la vida real (dirigir una película), será vital que como decíamos al hablar del aprendizaje basado en problemas (ABP), el problema que planteemos tenga dos características esenciales: la **familiaridad** (el aprendiz ha observado alguna vez o posee información cotidiana sobre el elemento descrito como problema) y la **contextualidad**

(los fenómenos se presentan dentro de un contexto fácilmente identificable). Planteamos a los estudiantes de cine, crear y dirigir una película, es evidentemente, familiar e identificable. La familiaridad, el contexto y el pensamiento cotidiano, son ingredientes de la **motivación**, y con ellos el alumno identifica el objetivo de su aprendizaje y esto le permite descubrir lo que sabe y lo que le falta por aprender, por lo que se propone conocer más. En este punto el aprendiz necesita conocer, quiere saber y empieza a formular hipótesis para “buscarle un sentido” al problema planteado, relacionando informaciones nuevas con conocimientos existentes, es decir, que relaciona todo lo que ha aprendido sobre cine, con la información nueva que va obteniendo sobre dirección de actores y sistemas de interpretación. El objetivo es que el alumno se plantee: *¿Qué es lo que tengo que saber para comprender el problema?* El docente debería ser el soporte adecuado para conducir esta energía generada en el alumno hacia un fin determinado, que no es la resolución del problema sino la **generación del conocimiento**, por lo que el proceso se retroalimenta hasta el infinito.

David Jonassen plantea que “Lo problemático del constructivismo para los diseñadores Instruccionales, es que, si cada individuo es responsable de la construcción de su conocimiento, ¿Cómo podemos, como diseñadores, determinar y asegurar un conjunto de salidas para el aprendizaje?, ¿Cómo es de esperarse que lo hagamos?”, y da una serie de pautas que confirman lo que acabamos de decir. La construcción de conocimientos propuestos podrían facilitarse mediante un ambiente de aprendizaje que: proporcione múltiples representaciones de la realidad, realice actividades auténticas que estén **contextualizadas**, proporcione un mundo real y aprendizaje basado en casos y no en instrucciones secuenciales predeterminadas, refuerce la reflexión, soporte la construcción colaborativa de conocimientos a través de la negociación social y no ponga a los estudiantes a competir por el reconocimiento. En definitiva, para que los estudiantes no se pierdan en la investigación sobre la dirección de actores, y consigan generar un conocimiento válido para comprender el problema, y éste, les ayude a dirigir a los actores hacia donde ellos desean en su proyecto, porque hayan desarrollado un conocimiento global sobre la materia, orientado hacia el problema, que no es otro que crear y dirigir películas. Por tanto, es vital que **acotemos perfectamente el problema o proyecto** que planteemos, para que el aprendizaje sea inevitable y además, motive la necesidad de seguir investigando y aprendiendo.

3.- EXPOSICIÓN DEL PROYECTO DE UNIDAD DIDACTICA DE DIRECCIÓN DE ACTORES ANTE LA CÁMARA

3.1.- PRESENTACIÓN DEL PROYECTO/PROBLEMA

Al inicio de la asignatura se presenta el proyecto/problema a los alumnos: se trata de crear una escena, secuencia o proyecto audiovisual de ficción corto, en el que el peso principal del mismo recaiga sobre el trabajo de los actores, con el fin de construir, desarrollar y practicar una metodología de dirección de actores. Crear lo que se llama una película de actores, de personajes, donde la dirección de actores y el trabajo de estos sea lo más destacado.

Para elaborar el proyecto deberán investigar sobre técnicas de interpretación y dirección de actores, sobre conceptos y técnicas de guion cinematográfico, y sobre las características concretas de la interpretación en medios audiovisuales, técnicas concretas, diferencias, estética de la interpretación en cine y resultado. Y relacionar constructivamente estos conocimientos teórico-prácticos con el fin de desarrollar una metodología propia para aplicar en sus proyectos.

Se crearán equipos que elaborarán las líneas maestras de sus proyectos, pero que tendrán que crear, construir y desarrollar por medio del trabajo conjunto con los actores que seleccionen en el casting. Es decir, que en el casting en lugar de seleccionar a los actores y actrices que más se aproximen a los personajes que se describen en el guion previamente escrito, valorarán con que actores creen que van a poder aplicar mejor la metodología de dirección de actores que están investigando y construyendo, sin tener el guion y los personajes previamente definidos. Seleccionarán a los actores y actrices con los que les apetezca trabajar porque entiendan a través del casting que son los que mejor se van a adaptar al proyecto y a sus métodos, e intuyen que van a poder ofrecer el resultado actoral que buscan. Seleccionaran a los actores y/o actrices sin tener en cuenta un guion o unos personajes concretos, basándose solo en la estética de la interpretación cinematográfica y en los sistemas de interpretación y dirección de actores sobre los que han investigado, en la metodología de dirección de actores que estarán desarrollando, en el tipo de proyecto cinematográfico que van a llevar a cabo, en el interés sincero en formar parte del proyecto que observen en los actores y en el “feeling” que surja con estos en el casting. Una vez seleccionados los actores, deberán crear los personajes y la historia trabajando activamente con estos desde los ensayos hasta el fin del rodaje.

Y como última norma para acotar la investigación y el problema o proyecto, tendrán que grabar, sino todo el proyecto, sí al menos una parte importante del mismo en la que esté incluida la parte más dramática o interpretativamente más relevante, en un lugar público de forma “camuflada”, amalgamando a los actores con los posibles transeúntes, con el fin de trabajar la intimidad en público y la credibilidad de las interpretaciones, pudiendo de esta manera auto evaluar el trabajo, valorando la reacción de los “espectadores” (ver *Teatro Invisible* de Boal, pág: 81) potenciales que estén alrededor, utilizando como filtro de evaluación del encaje de las interpretaciones en la estética de la interpretación que estamos buscando, el que los transeúntes anónimos se percaten de que es una actuación o no.

Con este planteamiento pretendemos vincular la dirección de actores a la creación, impulsando la relación director-actor, intentando generar la necesidad de utilizar la dirección de actores y para ello investigar sobre ella, vinculando además la dirección de actores directamente al resultado final del film, para que el estudiante-director sea consciente de la importancia que puede tener esta y quiera investigar y aprender sobre ella para poder aplicarla en sus proyectos cinematográficos. Y para poder aplicar la dirección de actores con criterio y objetivos concretos, habrá de ser absolutamente necesaria la objetivación de la estética de la interpretación cinematográfica, para que ésta pase de ser algo inconsciente que nos llama la atención cuando falla, cuando “está mal” en una película, a ser algo concreto, que el director busca conscientemente y que guía todo su trabajo de dirección de actores (incluido el casting), desde la creación del guion hasta sus decisiones en la sala de montaje.

3.2.- BASE TEÓRICA Y FUNDAMENTACIÓN

Se plantea el aprendizaje de dirección de actores por medio del aprendizaje basado en problemas porque es básicamente lo que tiene que hacer un director de cine, solucionar problemas, y de esta manera los alumnos construyen su conocimiento sobre la base de problemas de la vida real. El problema dirige todo el proceso y no es más que una excusa para la construcción del conocimiento. Ya hemos comentado que tradicionalmente primero se expone la información y posteriormente se busca su aplicación en la resolución de un problema, en cambio nuestro planteamiento es primero presentar el problema/proyecto definido en el punto anterior, para que se identifiquen las necesidades de aprendizaje, se busque la información necesaria y se regrese al problema. Se trata como hemos dicho de buscar el desarrollo integral de un profesional en formación, no la adquisición de conocimientos sobre los sistemas de interpretación aisladamente. Por tanto, la misión del

proyecto debería ser la de facilitar a este profesional en formación, la creación de sus propias categorías intelectuales, y para ello crear una atmosfera en la cual el aprendizaje resulte inevitable. Por esto es evidente que la **motivación** juega un rol principal. Si el alumno es capaz de identificar los objetivos que se le plantean advertirá su utilidad, y nuestro principal objetivo podemos decir que es, que el alumno sienta la utilidad de dirigir a sus actores y por ello decida aprender a hacerlo, empiece a construir su propia metodología e intente ponerla en práctica. Además, en el proceso se estimularán capacidades como el liderazgo, la comunicación, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo pluridisciplinar, totalmente necesarias para sacar adelante un proyecto audiovisual dirigiendo un equipo humano. Porque pienso que es preciso adquirir una comprensión global del problema para poder enfocarlo adecuadamente.

La idea de plantear de esta manera el aprendizaje de la materia de dirección de actores ante la cámara, parte del objetivo de que un estudiante, bien de interpretación o bien de dirección, debería una vez graduado, ser capaz de desarrollar creativamente un proyecto, en este caso audiovisual, partiendo de cero, sin necesidad de esperar a “que le llamen”. Por eso de esta manera se busca trabajar la creatividad desde la gestación, elaborando un proyecto original y personal. Además como hemos dicho, se trata de formar directores que se adapten a la realidad socio-laboral de la profesión que han elegido, en la que tanto en el País Vasco, como en el estado español, lo más habitual es que los directores (aparte de ganarse un sueldo como realizadores contratados en televisión, publicidad, cursos de interpretación ante la cámara o bodas, bautizos y comuniones) sean autores o coautores de los guiones de sus películas, y que empiecen creando, investigando y dirigiendo sus propios proyectos, sus cortometrajes, sus documentales etc. sin necesidad de esperar a recibir guiones o proyectos externos que dirigir.

3.2.1.- CREACIÓN ACTIVA: MIKE LEIGH

La construcción de la secuencia-proyecto y el trabajo creativo con los actores, se basa en la llamada dramaturgia activa que utilizan hoy en día muchos autores-directores teatrales, y más concretamente, en el método que tiene para crear sus películas el veterano director de cine, televisión y teatro **Mike Leigh**, que utiliza un método propio que tiene mucho que ver con el que describía Bertolt Brecht, pero con la diferencia de que aquel partía de un texto ya escrito y Leigh parte de cero y va creando la narración en los ensayos improvisando con los actores y destilando, fijando y estructurando poco a poco el guion, dejando a éstos que creen activamente los diálogos

en improvisaciones elaboradas a partir de situaciones que él plantea profundizando en las relaciones desarrolladas para los personajes, que los actores han construido previamente, trabajando individualmente con el director. Leigh además, nunca, en ningún momento del proceso, entrega a los actores un guion convencional con los diálogos escritos.

Al describir los sistemas de interpretación y sus creadores, decía que estos se revelaban contra las formas establecidas, contra las interpretaciones formalistas etc. Leigh, dice que su forma de trabajar y crear con los actores, parte también de revelarse en contra de la formación que recibió en la escuela de arte dramático en la que según comenta “se castraba cualquier impulso creativo”. Después cuando vio la película *Shadows* (Cassavetes, 1959) comprendió que podían existir nuevas maneras de hacer las cosas y decidió hacerlo, porque Leigh tenía claro cuáles eran sus objetivos artísticos, que sus films aspiraran “a la condición de documental. Si eres un operador de cámara (reportero) de noticias y grabas un acontecimiento real, sabes que ese mundo existe independientemente de que lo filmes o no. Lo que yo quiero hacer es crear un mundo con ese nivel de solidez, algo tan sólido y tridimensional que se podría cortar con un cuchillo” –Mike Leigh (Watson 2004: portada).

Y para intentar conseguir sus objetivos artísticos, desarrolló un método de creación propio que combina el proceso de escritura con el proceso ensayos, proceso en el que partiendo desde cero, construye con los actores una “realidad” para después decidir cómo registrarla, Leigh busca actores creativos de cuyas mentes destierra “la exigencia de ofrecer resultados desde el primer día, les libera, como dice Leigh, ‘de la idea de tener que ser interesantes, divertidos o tristes’, les libera de todo ‘salvo de tener que ser reales’ (Watson 2004, 29) y para intentar conseguirlo, comienza a trabajar individualmente con cada actor para crear su personaje desde la observación de personas reales como trampolín creativo para desarrollar un “personaje que provendrá de un ambiente específico localizable, social, educacional, cultural y económicamente” (Clements 1983, 22), ya que “no hay un cineasta más comprometido con la individualidad de sus personajes o más crítico con personajes que abrazan identidades genéricas” (Carney y Quart 2000, 250).

Después, se trabajan las relaciones entre personajes de manera experiencial, en largos procesos de improvisación a tiempo real, las primeras citas de una pareja o el primer día laboral entre unos compañeros de trabajo, por ejemplo, con el fin de investigar y desarrollar dichas relaciones en el tiempo desde la experiencia vivida. A través de estas improvisaciones que no aparecerán en la película, las relaciones van cogiendo cuerpo y se van generando vivencias comunes que llenaran la “mochila” emocional de cada personaje. De esta manera, los personajes

en el cine de Leigh se construyen desde la individualidad, pero se muestran al espectador a través del “establecimiento de relaciones con otros personajes” (Brecht 2004, 267), como en *Another Year* (Leigh 2010) donde vemos a una serie de personajes que padecen de soledad únicamente en los instantes en los que éstos se relacionan socialmente. Una vez contruidos los personajes y las relaciones, Leigh comenzará a plantear situaciones para que los actores improvisen desde su personaje, cuyo comportamiento estará condicionado y limitado por todo el bagaje que habrá ido generándose en cada uno. Estas situaciones estructurarán la narración y las escenas se terminarán de fijar en las localizaciones reales donde transcurrirá el argumento y al contrario de lo que se hace habitualmente, será la cámara la que se adaptará a los movimientos y posiciones que Leigh fije con los actores y no al revés. De esta manera, estructurará y destilará el film, sin haber entregado, repito, a los actores en ningún momento, un guion convencional con los diálogos escritos. En definitiva, toda su creación fílmica la desarrolla en base a un elaborado método de dirección de actores que abarca todo el proceso y que como consecuencia obtiene un resultado, una filmografía que destaca por mostrar unos “personajes que son tan individualizados y verdaderos que, como la gente en el mundo real, sus emociones no son predecibles o prefijadas” (Carney y Quart 2000, 10). Leigh consigue finalmente, que la seña de identidad de sus películas, sea un trabajo de actoral vivo, humano, sincero y veraz, que es lo que estamos buscando desde que hablábamos de Stanislavski a principios del siglo XX. Pero, además, por paradójico que pudiera parecer, consigue un resultado en pantalla “tremendamente estructurado, que da la sensación de estar muy escrito, muy meticulosamente disciplinado en el estilo de la narración y del rodaje” y dice que empieza improvisando y construyendo poco a poco, escribiendo por medio de ensayos, “y escribir por medio de los ensayos, y estructurar por medio de los ensayos. Y por último es una cuestión de ‘tú dices eso’ y ‘tú dices aquello y vas hacia allá’, y acaba por estar terminada” (Kagan, 2005: 47).

Trabajando de esta manera, creando y fijando la historia a través de las improvisaciones cada vez más elaboradas y estructuradas que propone a los actores, el director dirige el **subtexto** como recomendaba Elia Kazan al que hemos citado repetidamente, y no necesita dirigir con el guion en la mano dirigiendo-corrigiendo las frases. Además, para evitar el salto que notan los actores al pasar de los ensayos “teatrales” al rodaje en el set, Mike Leigh ensaya y termina de fijar las escenas en las localizaciones reales donde se van a rodar, lo cual es de gran ayuda tanto para la cámara como para la interpretación, sobre todo teniendo en cuenta que la historia se crea en los ensayos y los actores pueden improvisar y crear con los elementos reales que van a tener en el rodaje, lo cual facilita y enriquece su trabajo creativo y su interpretación, haciéndola más orientada, práctica y contextualizada. Finalmente, no cabe más

que subrayar la necesaria complicidad que se requiere entre el director y los actores para trabajar de esta manera, ya que partiendo de cero, es necesario que exista “una total confianza entre el actor y el director: confianza en que el actor será capaz de crear un personaje sustancioso guiado por las reglas de juego de Leigh; confianza en que el director será capaz de desarrollar el material hacia una pieza acabada” (Clements, 1983: 22).

Obligar al director a implicar a los actores en la creación de la historia a través de improvisaciones elaboradas como vía para conseguir interpretaciones vivas, sinceras y transparentes, dentro de una historia que irán tejiendo y cerrando poco a poco, finalmente, persigue el objetivo de **acotar el proceso de aprendizaje** que queremos conseguir. Evidentemente, una vez terminado el proyecto, siempre habrá cosas que mejorar en futuros proyectos por supuesto, eso es el aprendizaje a lo largo de la vida, pero si los alumnos-directores al analizar el trabajo de sus actores en el resultado final del film ya editado, opinan que este se aproxima al objetivo artístico que tenían a nivel de interpretación, y creen que la metodología aplicada les ha servido de ayuda para conseguirlo, estaremos en el buen camino de que se conviertan en directores que desarrollan su propio método de dirigir actores y lo valoran como vía muy positiva para conseguir sus objetivos artísticos, objetivos que incluyen la interpretación dentro de un todo que enriquece su manera de contar la historia y de comunicar las ideas y emociones que quieren comunicar. Y desarrollando una metodología y teniendo un objetivo artístico que perseguir, también tendrán más claro lo que no ha funcionado y además, habrán desarrollado herramientas y conocimiento para deducir los porqués e imaginar soluciones para futuros proyectos, interiorizando así la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida.

3.2.2.- “CINE INVISIBLE”: AUGUSTO BOAL

La otra premisa importante de la acotación del planteamiento, es la propuesta de grabar en escenarios públicos reales sin avisar (según la ley, si la cámara, incluido el trípode, no toca el suelo, no hay que pedir permiso para grabar en lugares públicos), es decir grabar de manera camuflada, ocultando o alejando la cámara y el equipo, con un objetivo artístico claro, que ninguna persona ajena al proyecto que pase por allí, se percate de que eso es ficción y no una “escena” de la vida real. Michael Caine describe muy bien la sensación que estamos buscando “Si cuando estas repasando los diálogos con otro actor, entra el ayudante de dirección y dice: ‘Siento interrumpir el ensayo’, has fracasado. En cambio, sí se acerca y dice: ‘Siento interrumpir la charla’, vas por buen camino, las frases deben sonar como una conversación espontánea real, no como una actuación. Y eso se consigue escuchando activamente” (Caine, 1990: 94-95). Se trata de

que sustituyamos el criterio inconsciente del ayudante de dirección del que habla Michael Caine, por las personas ajenas al proyecto que se encuentren en el lugar en que planifiquemos rodar la secuencia/proyecto. Si es posible sería de gran ayuda ensayar-crear en la localización (transporte público, terraza de bar...) previamente, ayudaría mucho al trabajo de los actores y también al de dirección, planificación etc. y como las personas variarían no afectaría a su labor involuntaria de filtro de credibilidad, y además, trabajando así el actor no lo “pasa mal” por mostrar un trabajo en curso al público, no se siente expuesto a la gente como cuando nos mandaban salir a la calle en la escuela de teatro y se trataba de ser el que más llamaba la atención con su actuación, porque lo que busca aquí el actor, es pasar desapercibido, “no actúa” y no quiere que se note.

En el proyecto no buscamos tanto la calidad técnica (aunque habrá que intentarlo, queremos que se vea y se escuche), como la calidad en las interpretaciones de los actores. La calidad de los actores evidentemente se puede conseguir grabando en un piso sin necesidad de grabar en una plaza pública o en un vagón del tranvía, rodeados de gente, es cierto, pero con esta propuesta basada en “El Teatro Invisible” de **Augusto Boal**, (que también utiliza Leigh en sus ensayos), se persigue un objetivo múltiple. La finalidad de crear la escena/proyecto desde el trabajo con los actores es que el director aprenda a trabajar conjuntamente con los actores y no de manera aislada. El objetivo es buscar credibilidad en la historia y en el trabajo de los actores, y grabando en público de forma camuflada se persigue este objetivo. Boal en su “Teatro Invisible” buscaba que la gente que veía el espectáculo creyese que era algo real y reflexionase al respecto. A nosotros no nos interesa tanto la parte de la reflexión, buscamos un filtro externo de evaluación inmediata de la credibilidad de lo que estamos filmando, nos interesa la parte de que la gente que lo ve, cree que es real, buscamos que la persona que está sentada en el asiento de al lado del metro, no se dé cuenta de que es “teatro”, o mejor incluso, que pase totalmente desapercibido, porque ese será el filtro que marque a directores y actores cual es el umbral de credibilidad del trabajo de los actores. Si la gente no se da cuenta de que están actuando, los miembros del proyecto sabrán que van por buen camino, y además el hecho de grabar en un espacio público, entre transeúntes ajenos al proyecto, instintivamente les hará comportarse de manera cotidiana a los actores, a amalgamarse con la gente y “no actuar”. Es una manera autónoma y externa de valorar la credibilidad de la interpretación, credibilidad que busca el director de cine al dirigir a los actores. Y de esta manera, tanto directores como actores pueden ir interiorizando a nivel práctico, las características de la estética de la interpretación para la pantalla que habrán investigado y tratado de objetivar y concretar.

Este planteamiento al igual que el anterior, además de tener la base teórica que acabamos de explicar, en el “Teatro Invisible” de Augusto Boal y su forma de entender el trabajo

con los actores y la interpretación, también tiene su base empírica, que paso a narrar con dos ejemplos a modo de anécdota, uno como actor y otro como director-profesor de taller de teatro: En una sesión que tuve como actor en la serie de ETB "Goenkale", grabamos una secuencia en escenario real (Hotel Londres de Donostia) de noche y con poco equipo, en ella yo tenía que perseguir saliendo del Hotel a la actriz Ainhoa Aierbe e intentar violarla contra una pared. Fijamos los movimientos de la escena, corríamos, forcejeábamos, volvíamos a correr y finalmente la atrapaba contra una pared. Primero grabamos un plano general y colocaron la cámara bastante lejos entre unos arbolitos, y no utilizamos pértiga, solo micros ocultos en la ropa, por lo que el equipo de rodaje involuntariamente quedo bastante camuflado. Cuando Ainhoa y yo estábamos "peleando" contra la fachada de la entrada del garaje, escuchamos unos gritos provenientes del director y los miembros del equipo: "*Moztu! (¡Corten!) ... Que es una película... ¡No!... Kontuz! (¡Cuidado!) etc.*", era una escena intensa, de mucha energía y estábamos muy concentrados por lo que nos costó desconectar y darnos cuenta de que pasaba algo, entonces me giré y vi a un hombre con un casco de moto en la mano, que se disponía a pegarme con él para defender a la mujer... Tras el susto inicial y las aclaraciones pertinentes, ninguno tuvimos duda de que íbamos por buen camino. De eso se trata, no de que les peguen evidentemente, sino de que tanto directores como actores al terminar de rodar, tengan esa sensación de que la gente que lo ha visto, que pasaba por allí, se lo ha creído, generalmente no porque ha querido intervenir sino porque no ha reparado en ellos, no buscamos hacernos notar, sino todo lo contrario.

Y el segundo ejemplo viene de mi labor como profesor de teatro en talleres con alumnos de primaria, secundaria o adultos, donde aplico este método de creación-dirección en la construcción de las obras de fin de curso. En una ocasión preparando la obra de fin de curso, con niños y niñas de entre 8 y 10 años, la semana anterior al estreno, les lleve a ensayar al parque que había al lado de la escuela con la excusa de hacer la foto para el cartel. Hecha la foto, les propuse ensayar en el parque y se pusieron a hacer la obra de principio a fin, para ellos mismos, sin vestuario, sin objetos, jugando e imaginando, y yo me senté en un banco y les dejé hacer. Hicieron la obra completa de principio a fin sin interrupciones y la gente pasaba entre ellos sin reparar que estaban ensayando, veían a unos niños y niñas hablando y jugando. Para mí fue todo un triunfo, estaban viviendo "real y sinceramente una situación imaginaria" (Layton, 1990: 15) y nadie se daba cuenta de que estaban actuando. Una semana antes del estreno en público de la obra de fin de curso, ya había conseguido los objetivos artísticos y pedagógicos que buscaba, para mí ya había sido un éxito, aunque nadie más fuese consciente de ello, y en cambio, el día de la función el comentario general fue: "*no se les oía*". Quizá mi error fue intentar trasladar a la escena, la estética de la interpretación en cine y la soledad en público, con unos niños de diez años que

disfrutaban en el escenario como si estuvieran solos, pero yo tenía un objetivo artístico con respecto a la estética interpretación de los actores y es lo que perseguí, planifiqué la dirección y la creación de la obra de la manera que consideré más adecuada para conseguirlo teniendo muy en cuenta los actores y actrices concretos (niños y niñas de 8 a 10 años) con los que contaba, y de acuerdo con mi criterio y objetivos, lo conseguí, y esto mismo fue lo que “hizo difícil unir el vacío existente entre improvisaciones totalmente realistas, a menudo introspectivas e inaudibles, y los organizados requerimientos teatrales de la obra” –Mike Leigh (Clements, 1983: 14), pero la cuestión es que en el cine, precisamente lo que buscamos es ese nivel de intimidad, y la cámara y el micrófono, acortan dicho vacío prácticamente a cero.

Lo verdaderamente importante, lo que buscamos, es que los estudiantes-directores cuando dirijan a los actores, tengan claro su criterio y desarrollen los recursos que necesitan para hacer lo posible para intentar conseguir el resultado que buscan en base a él. La definición y acotación del proyecto-problema, intenta que los límites y pautas impuestas sirvan de ayuda y guía a su investigación, su proceso de aprendizaje y su creatividad. Buscamos que las directrices impuestas incidan en que la definición de su metodología y criterio artístico por parte de los estudiantes-directores, esté adecuadamente fundamentada y sea válida para el medio cinematográfico a nivel teórico y sobre todo para su aplicación práctica en la creación y dirección cinematográfica. Buscamos que sean “artistas con criterio propio” (Hagen, 2002: 63), y que ese criterio este poderosamente fundamentado en su investigación y aprendizaje.

3.3.- RELACIÓN ESTUDIANTE-PROFESOR

3.3.1.- EMANCIPACIÓN VÍA LIMITACIONES

Hemos dicho que la “Unidad Didáctica de Dirección de Actores en cine”, se plantea con un esquema teórico-práctico y con una filosofía muy clara de intentar conseguir que los estudiantes-directores recorran su camino, y con la información recibida y recopilada, con la experiencia adquirida y con sus propios gustos e ideas cinematográficas, vayan desarrollando su “librillo”, su propia técnica de dirección de actores, con el objetivo de que en la práctica valoren que llevar a cabo una dirección de actores planificada y consciente, es positivo para el resultado de la película. En definitiva, conseguir que la dirección de actores sea otro parámetro más que los directores tengan en cuenta a la hora de planificar sus películas, un parámetro al que concedan mucha importancia, desde la creación, desde el casting, para que sean capaces de anticiparse a los problemas de interpretación que pudieran surgir en el

rodaje. Pero, aunque tenga cosas en común, al fin y al cabo, se trata de llevar un guion a la pantalla interpretado por un grupo de actores, la dirección de actores debería ser una técnica particular de cada director, una metodología que cada director vaya desarrollando a lo largo de su experiencia formativa y profesional, etapa profesional en la que el creador inquieto continúa formándose. Una metodología flexible y abierta que le ayude a intentar conseguir el resultado que busca, dirigiendo a los actores para que estén al nivel que él tiene en mente, el cual no debería ser negociable.

Uno de los objetivos pedagógicos que busca la “Unidad Didáctica de dirección de actores” tal y como está planteada a nivel teórico-práctico, es la **emancipación del alumno**. Hemos planteado la asignatura para un nivel avanzado dentro de la carrera, donde los estudiantes ya posean unos conocimientos específicos y generales sobre lenguaje cinematográfico y la dirección audiovisual. Buscamos que los estudiantes-directores sean capaces de llevar a cabo la práctica final sin la intervención del profesor, y sean capaces de planificar, analizar y valorar la dirección de actores de ese proyecto, porque consideran que es algo que les ayuda a mejorar el resultado final. Y esta capacidad de dirigir actores en un proyecto audiovisual con total independencia, sería un objetivo clave a conseguir, emancipándose de esta manera del profesor y de determinadas técnicas concretas, para crear con libertad desarrollando su metodología propia a la búsqueda de sus objetivos artísticos, objetivos que lógicamente evolucionarán con él a lo largo de su vida y harán también evolucionar su metodología, impulsando el aprendizaje a lo largo de la vida.

Por esta razón se acota y **contextualiza** tanto el “problema” planteado, grabar en público de forma camuflada, crear con los actores partiendo de ellos mismos, por medio de improvisaciones que se vayan fijando y estructurando en los ensayos, para buscar la mejor manera de que el aprendizaje se produzca y que la motivación que suponga intentar resolver el problema genere en los alumnos la necesidad de aprender sobre la dirección de actores, los sistemas de interpretación, y la estética de la interpretación cinematográfica, a nivel teórico y práctico, intentado hacer imposible que caigan en los errores de los que hemos hablado, errores como dirigir-corriger las frases en lugar del subtexto y en definitiva sentirse perdidos ante un actor al que no saben cómo dirigir para que modifique su actuación, o mejor dicho para que “deje de actuar”. Por eso propongo crear el film en los ensayos por medio de improvisaciones elaboradas, porque de esta manera se crea y se fija desde el subtexto, dirigir en lugar de corregir, por eso pretendo aunar creación e interpretación a través de la dirección de actores. Con el objetivo de no dar por buenas interpretaciones “actuadas” en el peor sentido de la palabra, nace la idea de grabar en público de forma camuflada y utilizar la

reacción de los espectadores que no saben que lo son, como filtro de verosimilitud; filtro que una vez que el director haya interiorizado la estética de la interpretación cinematográfica y haya definido y concretado su criterio artístico y su metodología para conseguirlo, dejará de necesitar, porque será capaz de valorarlo el mismo y este será un claro signo de su emancipación.

3.3.2.-: LIBERTAD CREATIVA

La actriz, investigadora y reputada profesora de actores Uta Hagen, al hablar de su labor como profesora de actores, aporta una serie de conclusiones que son totalmente aplicables a la docencia en el campo de la dirección de actores, en lo que se refiere a la relación alumno-profesor con respecto al trabajo práctico. Es frecuente entre los alumnos de interpretación sentir una admiración exagerada por sus profesores, y esta admiración unida al ego de algunos de estos profesores suele acarrear una dependencia muy grande de los alumnos hacia sus profesores, lo que evidentemente dificulta el paso de la facultad al mundo real, sobre todo a la hora de intentar llevar a cabo proyectos de creación propia, ya que generalmente a los actores se les asigna un rol jerarquizado en el que pasan de estar a las órdenes del profesor para estar a las órdenes del director. Uta Hagen recomienda al profesor no caer preso de *“la admiración que puedan profesar por él”*. Y sobre todo dice que el profesor tiene que tener como objetivo conseguir que los alumnos se emancipen y sean autosuficientes en la materia para la que se están formando, Uta Hagen continúa diciendo que el profesor debería dar a sus alumnos *“instrumentos para que vivan con autonomía”*, y no permitir *“que cultiven una dependencia hacia el profesor”* (Hagen, 2002: 408-410).

Para que los estudiantes-directores puedan iniciar el camino de su trabajo de manera independiente, la Unidad Didáctica está planificada de manera que se les abra un camino para desarrollar su capacidad de dirección de actores, de acuerdo con sus gustos e ideas cinematográficas. Y utilicen esta independencia para que con los conocimientos adquiridos puedan empezar a desarrollar su propio método de dirección de actores en el cine de forma creativa y personal, siempre por supuesto respetando a los actores y actrices que trabajen con ellos. Siguiendo con Hagen, dice algo parecido sobre la creatividad del actor o estudiante de interpretación, dice que es habitual que el profesor de interpretación se ponga en contra de la interpretación que propone el actor sobre su papel, y si no hay tal interpretación *“proporcionarle una”*, la *“única posible, según el profesor”*, y dice que de esta manera el profesor está *“anquilosando la imaginación del actor y privándole de su libertad*

creativa" (409). El director de cine es un creador, su imaginación y su **libertad creativa** es lo más importante que tiene, incluso antes de entrar en la facultad.

La "Unidad Didáctica de dirección de Actores en Cine", tanto en su nivel teórico como en su vertiente práctica, debería potenciar la imaginación y la creatividad de los estudiantes-directores e intentar orientarla en este caso hacia la dirección de actores, porque un director, tiene que echar mano de su imaginación y su creatividad, para conseguir solventar los problemas puntuales de interpretación, que se le plantean en un rodaje, para conseguir encaminar a los actores en la dirección que está buscando. Uta Hagen habla de "Los objetivos del actor", y dice que "el actor tiene que tener como fin ser un artista con criterio propio" (2002: 63), ya hemos dicho que evidentemente el director de cine y cualquier creador tienen que buscar ser artistas con criterio propio, y para lograr este objetivo "deben conocer el mundo en el que viven, y deben estar al mando de su propio destino y definir donde reside su verdadera meta" (Hagen, 2002: 63). Por eso es muy importante que el estudiante-director desarrolle su propio criterio que le permita crear y dirigir de manera independiente y personal, y practique y practique para intentar dominar su oficio, y que esa práctica se retroalimente con investigación, reflexión, comprensión y aprendizaje para la evolución y mejora.

La práctica de la asignatura de dirección de actores en cine no es más que un punto de partida de un largo proceso de formación en la vida de un creador, pero como hemos dicho ha de ser el inicio de su emancipación artística, de su emancipación del profesorado y la facultad, aunque sin perder sus ganas de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, porque muchas veces cuando sales de la facultad o de la escuela de arte dramático crees que ya lo sabes todo y a menudo el recién graduado aparca su interés por seguir aprendiendo, esto evidentemente opino que es un error grave y en lo que a la formación atañe debemos intentar que no ocurra, no se debe "vender" al alumno la idea de que la formación culmina al adquirir el dominio de la técnica al terminar la carrera, por eso se plantea la asignatura a modo de problema a resolver, se pretende que el estudiante sienta la necesidad de aprender y valore los beneficios de seguir investigando y aprendiendo a lo largo de la vida, para que cada vez que se enfrente a un nuevo proyecto, sepa valorar que conocimientos necesita y sea capaz de investigar sobre ello. Esta capacidad de investigación y construcción de conocimientos desde la subjetividad de cada uno, tiene como consecuencia evidente, la formación de estudiantes primero y profesionales después, originales e individuales. Vuelvo a citar lo que dice John Cassavetes sobre la importancia de conservar la individualidad subjetiva de cada uno y sobre la libertad creativa y el criterio artístico, insistiendo en la idea de que el director, el actor y el creador en general, tiene que conocerse a sí mismo, mantenerse fiel a su identidad y

mantenerse individual, porque “la pérdida de tus ideas y sentimientos que son únicos, hace imposible filmar una película que exprese lo que estas tratando de decir” (Carney y Cassavetes, 2001: 115). Por eso el profesor y la asignatura tienen que tratar de potenciar la creatividad de los estudiantes-directores, respetando su individualidad emocional, ideológica, imaginaria y creativa, para que se formen directores creadores originales (en el mejor sentido de la palabra “original”), no directores clonados que solo sepan trabajar siguiendo el manual.

4.- OBJETIVOS DEL PROYECTO DE UNIDAD DIDACTICA DE DIRECCIÓN DE ACTORES ANTE LA CÁMARA

4.1.- ANTECEDENTES

El objetivo impulsor de este proyecto de investigación es destacar la gran importancia que tiene o puede tener la dirección de actores en el medio audiovisual, cine, televisión, cortometrajes etc. Intentar llamar la atención por la deficiente, errónea o nula formación en el campo de la dirección de actores, de muchos directores de cine, cortometrajes etc. Y por tanto, intentar provocar la necesidad de incluir la asignatura de dirección de actores ante la cámara en el curriculum académico de la formación audiovisual, por el enriquecimiento que esto supondría para la formación de los futuros directores de cine, y como consecuencia de lo anterior, la posibilidad de que los proyectos profesionales que llevasen a cabo ganasen en calidad. Esto me lleva a tratar de diseñar una Unidad Didáctica de dirección de actores ante la cámara, como conclusión de mi proyecto de investigación.

Al hablar de la dirección de actores hemos citado repetidamente a Michael Rabiger que resalta la importancia vital del trabajo de los actores y por ende, la importancia de la dirección de actores en el cine, diciendo que si un director tiene un buen guion no debe olvidar que “la credibilidad de la película no surge de su técnica cinematográfica, sino de lo creíble que sea la presencia humana que está en pantalla,” porque una buena técnica “solamente proporciona un medio de contar la historia.” Y que cuanto mejor sea la técnica, “más se centran los espectadores en la decisiva presencia humana” (Rabiger, 1987: 329). Para intentar conseguir que los estudiantes de dirección de cine valoren la importancia de formarse en la dirección de actores, porque entiendan y valoren la importancia de su aplicación en sus proyectos cinematográficos y en el resultado de estos, he desarrollado el proyecto de “Unidad Didáctica de Dirección de Actores ante la Cámara”.

4.2.- OBJETIVO GENERAL DE LA UNIDAD DIDACTICA DE DIRECCIÓN DE ACTORES ANTE LA CÁMARA

El objetivo último de esta unidad didáctica de carácter teórico-práctico de dirección de actores ante la cámara, inspirada en el aprendizaje basado en problemas y que busca potenciar la creatividad y emancipación del alumno a través de la investigación y la construcción individual y subjetiva de su propia metodología es, que cada estudiante (aunque se trabaje en grupo) utilizando la investigación como medio de aprendizaje, cree y desarrolle una metodología propia de dirección de actores y que esta metodología tenga una base teórica construida desde la subjetividad de cada alumno, con el fin de que pueda aplicar dicha metodología a nivel práctico, en la creación, desarrollo y dirección de sus proyectos audiovisuales.

Con este fin, el objetivo general de la unidad didáctica de dirección de actores ante la cámara, debería ser que el alumno entienda y valore la importancia capital que tiene el trabajo actoral en resultado final de un film y más concretamente en sus propios proyectos audiovisuales, que esto motive en él la necesidad de investigar y formarse en la materia de dirección de actores y sistemas de interpretación, y que esta búsqueda teórica la oriente hacia su aplicación práctica dirigiendo actores en el medio audiovisual. Para esto será necesario además, que investigue sobre la estética de la interpretación en cine y construya su propio criterio al respecto, con el fin de que cada alumno desde su individualidad y criterio artístico, construya y desarrolle su propia metodología para dirigir actores en sus propios proyectos audiovisuales, sea capaz de aplicarla y además quiera hacerlo, porque este convencido de que esa es la vía para que las interpretaciones de sus películas se aproximen a lo que él como creador-director busca.

Es decir, que el objetivo final podríamos decir que es, que el alumno una vez valorada la importancia de la utilización de la dirección de actores en sus proyectos audiovisuales, investigue sobre ella, tome conciencia de en qué consiste el trabajo de un actor, entienda como trabaja y aprenda. Y a partir de ese aprendizaje, **construya su propia metodología** para dirigir actores y sea capaz de planificarla y aplicarla en sus proyectos audiovisuales, desarrollando la capacidad de comunicarse efectivamente con estos para dirigirlos en la dirección que busca, en la persecución del resultado que ha imaginado, valorado y definido según su criterio artístico. Criterio artístico propio sobre la estética de la interpretación cinematográfica que habrá construido partiendo de sus propias investigaciones, reflexiones y conclusiones; incorporando a éstas, además, sus gustos, ideología, experiencia e

imaginario personal. Y por último, que este proceso de investigación, reflexión, aprendizaje, construcción y desarrollo de metodología no tenga fin, convirtiéndose el alumno, en un creador con criterio propio que valora la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida como medio para su evolución artística y humana. Y este aprendizaje, evolución e intento de mejora continuos le sirvan también al creador-director para poder adaptarse con éxito a otros medios, como el teatro o la ópera, por ejemplo, si llegara el caso.

4.3- OBJETIVOS ESPECIFICOS DE LA UNIDAD DIDACTICA DE DIRECCIÓN DE ACTORES ANTE LA CÁMARA

4.3.1.- ANALIZAR Y DEFINIR LA ESTÉTICA DE LA INTERPRETACION CINEMATOGRAFICA, INVESTIGAR LAS DIFERENCIAS ENTRE LA INTEPRETACIÓN EN CINE Y EN TEATRO, Y DESARROLLAR UN CRITERIO PROPIO

El alumno ha de adquirir consciencia del medio audiovisual en el que trabaja, no solo desde detrás de la cámara, no solo en cuanto al lenguaje audiovisual, narrativa, planos, imagen etc. sino también con respecto a los principales elementos que se ponen delante de la cámara, los actores y actrices que son los que como hemos dicho darán credibilidad a la película. Para ello habrá de investigar y reflexionar sobre la estética de la interpretación cinematográfica y las diferencias con la interpretación teatral, a nivel estético y a nivel práctico, es decir, partiendo del resultado estético analizar cuáles pueden ser las diferencias a nivel práctico para poder aplicarlas en el desarrollo de su metodología para dirigir actores. Este análisis habrá de conducir al alumno a desarrollar su propio criterio sobre la interpretación ante la cámara y su estética dentro del lenguaje cinematográfico, construyendo su propio criterio desde lo investigado, reflexionado y aprendido desde su subjetividad.

4.3.2.- CONOCER LAS DIFERENTES ESCUELAS Y SISTEMAS DE INTERPRETACIÓN Y DIRECCIÓN DE ACTORES

Para poder dirigir a los actores en un código que estos entiendan y sobre todo les sea de utilidad, se antoja necesario el estudio y conocimiento de los principales sistemas de interpretación. Con esta adquisición de conocimientos a nivel teórico y práctico el estudiante de dirección puede intentar aplicar las diferentes técnicas en el análisis, creación y posterior dirección de actores en su proyecto, adaptando éstas a los requerimientos del trabajo ante la

cámara, pero también a su criterio, gustos, estilo y objetivos concretos de cada proyecto. Este conocimiento unido al análisis y definición de la estética de la interpretación cinematográfica del punto anterior, es el punto de partida para que el director desarrolle su propio método con los elementos que le ayuden a dirigir a los actores hacia el resultado que tiene en mente. El conocimiento y la comprensión de los diferentes sistemas de interpretación le proporciona un abanico de técnicas que puede utilizar para intentar solventar los problemas de interpretación que le vayan surgiendo en sus proyectos, porque al plantear este aprendizaje como una investigación que el alumno ha de llevar a cabo, el aprendizaje se produce desde la subjetividad del alumno que construye sus conocimientos sobre lo investigado y de esta manera los puede encaminar hacia la utilización práctica que el concretamente necesita.

4.3.3.- DESARROLLAR UN MÉTODO PROPIO DE DIRECCIÓN DE ACTORES ANTE LA CÁMARA

No hay una técnica universal que sirva para todos los directores, todos los actores y todos los medios. El objetivo de la asignatura es que, con la investigación, el análisis, la práctica y la reflexión, el alumno y después el director a lo largo de su carrera profesional, desarrolle su propia técnica o método de dirección de actores. El objetivo de la asignatura es intentar hacer ver al alumno que dirigir con criterio, metodología y objetivos concretos a los actores, puede mejorar el resultado final de su proyecto. Uno de los objetivos principales es que el director sepa qué tipo de trabajos actorales busca para sus proyectos y cuáles no, y sobre todo que sepa analizar porque si y porque no. Y que para llegar a esta conclusión, investigue sobre la estética de la interpretación en cine y los sistemas de interpretación que ayudan a alcanzar esta estética; y que tras la investigación sea capaz de definir con criterio, que tipo de interpretación quiere para su proyecto, comprendiendo que para dirigir “enfocadamente” a los actores, primero debería tener claro que es lo que busca en el trabajo de éstos.

Una vez definido su criterio a nivel de proceso y de resultado para el trabajo de los actores, empiece a desarrollar la metodología que le ayude a dirigir a los actores en la dirección que previamente ha definido, partiendo de las diferentes técnicas que ha analizado, definiendo que tipo de interpretación quiere conseguir y desarrollando desde su subjetividad, su propia metodología para dirigir a “sus” actores eficazmente en sus proyectos audiovisuales en la dirección que el busca. Si el director tiene claro lo que quiere y lo que no, tendrá bastante parte del camino recorrido, el siguiente tramo es descubrir cómo conseguir que los actores

den el resultado que él busca. El objetivo es que estudien, teoricen, propongan, discutan y por último practiquen, que practiquen la dirección de actores con actores de verdad, con estudiantes como ellos de las escuelas de arte dramático. Preparen el pitching para atraer a un buen número de actores al casting, prueben a hacer un casting, se planteen como tienen que hacer el casting para descubrir los actores que necesitan para poder aplicar con ellos la metodología que están desarrollando, seleccionen y después dirijan a los alumnos-actores que hayan seleccionado, partiendo de la creación en los ensayos y después en el rodaje. Con el objetivo final de investigar teoría y práctica para desarrollar su propio método de dirección de actores, y poder valorar la diferencia entre dirigir de verdad a los actores y no hacerlo. Por último, llegar a la conclusión de que dirigiendo a los actores acertadamente, el resultado es más satisfactorio objetiva y sobre todo subjetivamente para el director. Pero no solo el resultado, sino que también el desarrollo del trabajo con los actores, resulta más gratificante y además, el director-creador aprende más, evoluciona y mejora.

4.3.4.- DESARROLLAR LA CAPACIDAD DE CONCEBIR, CREAR, DESARROLLAR Y ANALIZAR ACTIVAMENTE LA HISTORIA, EL GUION, LA SITUACIÓN DADA Y EL PERSONAJE, TRABAJANDO CONJUNTAMENTE CON LOS ACTORES, CONECTANDO MÉTODOS DE INTERPRETACIÓN, CREACIÓN DE GUION Y LENGUAJE AUDIOVISUAL

He tratado de diseñar un proyecto global que no estudiase los sistemas de interpretación aisladamente del resto de las materias relacionadas con lo audiovisual, sino que tratase de unir el estudio de la interpretación y dirección de actores para el cine, con todo el proceso de un proyecto audiovisual, desde la creación hasta el rodaje e incluso también con el proceso de edición o montaje final. Por eso he tratado de buscar nexos de unión entre el trabajo del director, el guionista y el actor con el fin de tratar de unificar lenguajes, y he llegado a la conclusión de que tienen en común el subtexto como elemento de vital importancia en el proceso creativo, analítico y práctico de su trabajo. El director a través del análisis de la situación dada y del personaje, descubre todo lo que se esconde debajo de las palabras del guion y puede trabajar en común con los actores, puesto que este es el análisis que a ellos les ayuda en la comprensión del comportamiento de su personaje. De lo que se trata es de desarrollar esa capacidad de análisis también para crear, o mejor dicho, desarrollar esa capacidad de análisis partiendo de cero y creando en base a ella, y que esto sirva al director-creador para poder comunicarse con los actores en un “lenguaje” común, y crear conjuntamente con ellos como medio de aprendizaje primero y como método de dirección de

actores eficaz, después. Se trata de “coger el proceso de escritura y el proceso de ensayos y ponerlos juntos y combinarlos durante un periodo de tiempo” -Mike Leigh (Foundas, 2008).

A la hora de crear, como es el caso que se plantea, desde el trabajo creativo conjunto con los actores a través de improvisaciones, la situación dada no se analiza de un guion previamente escrito, sino que se crea, se analiza, se replantea, se reescribe, y se acaba fijando en un proceso activo en el que participan los actores y el director, aunque los conceptos a tener en cuenta son los mismos que analizábamos anteriormente. Se trata de que el estudiante o grupo de estudiantes de dirección creen con los actores que han seleccionado, una escena o proyecto y la vayan construyendo por medio de improvisaciones que el director dirigirá, e irá estructurando para crear una secuencia, escena o conjunto de escenas con una situación dada elaborada y coherente. Es decir, se trata de buscar a través del análisis y el estudio de las técnicas de guion, dirección e interpretación, los vínculos que las unan en la creación de una película en la que partiremos de cero o casi de cero, para crearla trabajando conjuntamente con los actores, con el fin de llegar a entender estas técnicas u oficios aparentemente independientes (guion, dirección e interpretación), como parte de un todo unificado que es la película y que el director ha de conjuntar para que todos avancen coherentemente en la misma dirección. Es decir, que al plantear el aprendizaje como un proceso de investigación impulsado para aprender lo necesario para resolver el problema, lo que buscamos es que el estudiante-director conecte el aprendizaje de técnicas aparentemente aisladas para su aplicación práctica en la resolución del problema, con lo que el aprendizaje se produce por comprensión y se desarrolla constructivamente para ser aplicado y evolucionado con criterio; de esta manera creación, interpretación, dirección, guion, lenguaje audiovisual, narración, actuación, dirección cinematográfica, dirección de actores y edición pasan a ser valoradas y dirigidas como un todo por parte del director-creador.

4.3.5.- EMPEZAR A DESARROLLAR Y ENTRENAR LA CAPACIDAD A NIVEL PRÁCTICO PARA DIRIGIR A ACTORES

Tras investigar, analizar, reflexionar y aprender sobre la estética de la interpretación cinematográfica, los sistemas de interpretación y dirección de actores, la creación de guiones y el análisis de éstos desde el punto de vista actoral, el estudio del subtexto y su importancia en la creación audiovisual y la dirección de actores, tenemos que pasar a su aplicación práctica, tenemos que crear y dirigir, tenemos que dirigir actores para crear, y dirigir es hacer. La teoría es necesaria pero el director-creador tiene que poner en

práctica esa teoría, pero no debemos concebir la teoría y la práctica como dos elementos aislados, al plantear la unidad didáctica como la solución de un problema, partimos de la práctica que nos obliga a investigar sobre la teoría y este aprendizaje lo encaminamos a su aplicación práctica dentro de un todo que es crear y dirigir una película en los ensayos con actores de carne y hueso, partiendo el trabajo con estos desde cero.

Al alumno se le plantea un problema dirigir a un pequeño grupo de actores (de 2 a 4), pero en lugar de partir de un guion previamente escrito se le pide que seleccione a los actores con los que quiera trabajar, basándose no en el guion sino en todo lo que ha estudiado sobre dirección, guion, interpretación etc. y el método de dirección de actores que está creando y desarrollando a nivel teórico, porque intuya que con ellos va a poder ponerlo en práctica adecuadamente. Pero para seleccionar y lograr atraer a los actores con los que le interesaría trabajar deberá desarrollar su capacidad para la exposición o pitching de sus proyectos audiovisuales, en este caso dirigido a los actores que quiere “contratar” y también, la capacidad de realizar un casting de manera efectiva y coherente con lo que está buscando. Y una vez seleccionados los actores, tratará de poner en práctica su metodología implicando en la creación del proyecto/escena a los actores por medio de improvisaciones, ejercicios, trabajo de mesa, ensayos etc. que propondrá, dirigirá, coordinará, matizará e irá seleccionando y uniendo, para acabar construyendo y fijando con sentido y coherencia, una pequeña historia que se fundamenta en los personajes que se han creado en los ensayos con los actores y las relaciones y conflictos que se han desarrollado y fijado en las improvisaciones propuestas por el director. Con la particularidad de que se le pide que cree y dirija un proyecto que transcurra en un espacio público, un vagón de metro, la sala de espera del ambulatorio, la plaza del pueblo, o una terraza de un bar, por ejemplo, y ensayar y grabar el proyecto en estas localizaciones intentando que los transeúntes no se enteren de que se está grabando nada.

El objetivo que se persigue con este planteamiento es que el director y los actores creen con rigor para intentar aproximarse a la estética de la interpretación cinematográfica que habrán investigado y tratado de definir, que seleccionen buscando credibilidad tanto en la situación como en los personajes, y busquen unas interpretaciones que estén llenas de verdad y de vida, pero que sean “sencillas” a la vista de los espectadores potenciales, que si no se dan cuenta de que lo que ven es una actuación para una película, la sensación de triunfo del equipo será tremenda. Porque habrán conseguido ser presencias humanas vivas y habrán hecho que parezca fácil, tan fácil que nadie se habrá dado cuenta... Salvo la cámara. Y de esta manera, no necesitarán que el profesor les diga que está “bien o mal”, e irán desarrollando su criterio sobre la estética de la interpretación en cine desde la investigación teórico-práctica, y

será un criterio coherente, personal y subjetivo, pero firmemente anclado en la realidad, basado en lo investigado y en lo observado de la reacción del público, basado en todo lo trabajado en la búsqueda de que ese público involuntario lo percibiese como algo real y no actuado.

4.3.6.- ADOPTAR CRITERIOS DE VALORACION Y CRÍTICA DE OBRA AUDIOVISUAL, GUIÓN Y TRABAJO ACTORAL EN EL MEDIO AUDIOVISUAL

Por último, y como consecuencia de todo lo anterior, el objetivo de que, como creadores cinematográficos, directores y directoras que dirigen a actores y actrices de tal forma que estos consiguen sus mejores trabajos interpretativos trabajando a sus órdenes, desarrollen también una visión crítica de las películas, series, cortometrajes etc. de los guiones cinematográficos, y del trabajo de los actores y actrices en el cine. Una visión crítica que les ayude a la hora de crear y/o seleccionar un guion y a la hora de seleccionar a un actor o actriz. Pero también, para poder juzgar el trabajo de otros con base, criterio y justificación, y hacerlo con la misma exigencia con la que deberían juzgar el suyo propio, siempre con la idea extraer constructivamente consecuencias positivas, aprender e intentar hacerlo mejor la próxima vez. Teniendo muy claro cada uno, a que cosas le da más o menos importancia a la hora de crear y dirigir, y también a la hora de valorar el trabajo de otros, de acuerdo con lo investigado sobre la interpretación cinematográfica, el lenguaje audiovisual en general, y el criterio propio que habrán ido desarrollando durante su aprendizaje.

En definitiva, que el desarrollo de un criterio propio, les conduzca a la emancipación, les ayude a poder desarrollar y utilizar su metodología en una dirección concreta, y esto les guíe para poder utilizarla con flexibilidad, creatividad y capacidad de adaptación y evolución, y todo esto les convierta en creadores más seguros de sí mismos y de su trabajo, pero no en unos creadores soberbios y arrogantes que creen que lo saben todo, sino en unos creadores que desean continuar investigando, aprendiendo y evolucionando a lo largo de la vida, pero sin perder nunca su individualidad y originalidad que les hace únicos, porque, ya lo he dicho pero insisto: “La pérdida de tus ideas y sentimientos que son únicos, hace imposible filmar una película que exprese lo que estas tratando de decir” (Carney y Cassavetes, 2001: 115). Y esta búsqueda de individualidad, subjetividad y originalidad es la razón última de que la adquisición de conocimientos se plantee desde la construcción subjetiva de estos por parte del alumno, a nivel teórico y a nivel práctico, mientras trata de solucionar el problema al que se enfrenta.

VI.- BIBLIOGRAFIA:

BIBLIOGRAFIA BASICA:

- Artaud, A. (1990): *El teatro y su doble*. Barcelona: Edhasa.
- Barba, E. (2005): *La canoa de papel*. Buenos aires: Catálogos.
- Barr, T. (1997): *Actuando para la cámara*. Madrid: Plot S.A.
- Barthes, Boons, Burgelin, Genette, Gritti, Kristeva, Metz, Morin, Todorov. (1970): *Lo verosímil*. Buenos Aires: ETC Editorial Tiempo Contemporaneo S.R.L.
- Bazin, A. (1966): *¿Que es el cine?* Madrid: Ediciones Rialp S.A.
- Biskind, P. (1998): *Easy Riders, Raging Bulls*. New York: Simon & Schuster.
- Blández Angel, J (1996): *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. Barcelona: Inde.
- Boal, A. (2001): *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial s.l.u. (2002): *El arco iris del deseo*. Barcelona: Alba Editorial s.l.u.
- Bordwell, D. (1996): *La narración en el cine de ficción*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Bordwell, D. Thompson, K. (2010): *El arte cinematográfico*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Brecht, B (2004): *Escritos sobre teatro*. Barcelona: Alba editorial.
- Bresson, R. (1979): *Notas sobre el cinematógrafo*. México D.F. Ediciones ERA S.A.
- Brook, P. (1973): *El espacio vacío*. Barcelona: Ediciones península. (2001) *Más allá del espacio vacío*. (2002) *La puerta abierta*. Barcelona: Alba Editorial.
- Caine, M. (1990): *Actuando para el cine*. Madrid: Plot S.A. Applause Theatre Publishers
- Carney, R. y Cassavetes, J. (2001): *Cassavetes por Cassavetes*. Barcelona: Anagrama S.A.
- Carney, R. and Quart, L., (2000): *The films of Mike Leigh: embracing the world*. Cambridge University Press.
- Catalá, J. M. (2001): *La puesta en imágenes. Conceptos de dirección cinematográfica*. Barcelona: Paidos Iberica S.A.
- Chejov, M. (2011): *Sobre la técnica de la actuación*. Barcelona: Alba Editorial.
- Clements, P., (1983): *The improvised play: The work of Mike Leigh*. Methuen London Ltd.
- Copeau, J. (2002): *Hay que rehacerlo todo. Escritos sobre teatro*. Madrid: ADE
- Elliott, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata S. L.

- Ertmer, Peggy A. Newby y Timothy J. (1993): *Performance improvement quarterly*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental. Libertador Instituto Pedagógico de Caracas.
- Escudero Muñoz, J. M. (coord.) (2000): *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid: Síntesis.
- Font Rivas, A. (2004): *Líneas maestras del aprendizaje por problemas*. Universidad de Barcelona. Facultad de Derecho.
- Gaudreault, A. Jost, F. (1995): *El relato cinematográfico*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Grotowski, J. (1999): *Hacia un teatro pobre*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Hagen, U. (2002): *Un reto para el actor*. Barcelona: Alba Editorial.
- Hethmon, Robert H. (1965): *El Metodo del Actor's Studio. Conversaciones con Lee Strasberg*. Madrid: Fundamentos.
- Jonassen, D. Mayes, T. McAleese, R. (1993): *A Manifesto for a Constructivist Approach to Uses of Technology in Higher Education* (pags. 231-247, vol. 105) *Designing Environments for Constructive Learning*. NATO ASI Series.
- Kagan, J. (2005): *La mirada del director. Entrevistas con directores de cine*. Madrid: Plot Eds. S.A.
- Knébel, Maria O. (1998) *La palabra en la creación actoral*. Madrid: Fundamentos
- Layton, W. (1990): *¿Por qué? Trampolín del actor*. Madrid: Fundamentos.
- Law, A y Gordon, M. (1996): *Meyerhold, Eisestein and the biomechanics: actor training in revolutionary Russia*. North Carolina: McFarland.
- Laferrière, G. (1993): *La improvisación pedagógica y teatral*. Bilbao: Ega, Profesores editores.
- Lecoq, J. (2003): *El cuerpo poético*. Barcelona: Alba Editorial.
- Martínez Díaz, M^a L. (2011): *El desarrollo de las enseñanzas superiores de arte dramático, danza y música en la Comunitat Valenciana. Antecedentes históricos, situación actual y perspectivas de futuro*. Tesis Doctoral Universitat de valencia – Estudi General Depart. De sociología i Antropologia. Prog. Doctorado: Master en gestión cultural y de las artes.
- Meisner, S y Longwell, D. (1987): *Sanford Meisner on acting*. New York A Vintage Original – Random House Inc.
- Mergel, B. (1998): *Diseño instruccional y teoría del aprendizaje*. TFM Comunicaciones y Tecnología Educativa, Universidad de Saskatchewan, Canada.
- Meyerhold, V. E. (1971): *Teoría teatral*. Madrid Editorial Fundamentos S.A.
- Miralles, A. (1999): *La dirección de actores en cine*. Madrid. Cátedra.
- Nacache, J. (2006): *El actor en el cine*. Barcelona, Paidós

- Oida, Y (2002): *Un actor a la deriva*. Guadalajara: Ñaque Editorial y La Avispa
- Olivier, L. (1982): *Confesiones de un actor*. Simon & Schuster
- Rabiger, M. (1987): *Dirección de cine y video. Técnica y estética*. Madrid: IORTV. Butterword-Heinemann.
- Ruiz, B. (2008): *El arte del actor en el siglo XX*. Bilbao: Artezblai S.L.
- Schmidt, M. (1986): *Cine y video educativo*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia. Secretaría técnica de educación. Programa de nuevas tecnologías.
- Stanislavski, K. (2003): *La preparación del actor*, Madrid: La avispa. (2003) *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. Barcelona: Alba editorial.
- Strasberg, J. (1998): *Accidentalmente a propósito*. Madrid: La Avispa.
- Strasberg, L. (1987): *Un sueño de pasión*. Barcelona: Icaria.
- Swenson, L. C. (1980): *Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica S. A. Psicologías del s.XX.
- Villar Bibián, J. (2006): *Análisis intertextual del filme "vivir su vida" (vivre sa vie, 1962) de Jean-Luc Godard*. Madrid: CAVPI
- Walsh, M. (1981): *The Brechtian aspect of radical cinema*. London: BFI pub.
- Watson, G. (2004): *The cinema of Mike Leigh: a sense of the real*. Wallflower Press.

FILMOGRAFIA BASICA:

- Affleck, B. (2010): *The Town*. Warner Bros.
- Allen, W. (1977): *Annie Hall*. United Artists presents a Jack Rollins / Charles H. Joffe Production. (1992) *Husbands and wives*. TriStar Pictures. (1995) *Mighty Aphrodite*. Miramax.
- Amenabar, A. (2001) *Los Otros*. Coproducción España-USA; Sogepaq / Canal + / Dimension Films / Studio Canal + presentan una producción Cruise-Wagner Productions / Sogecine / Las Producciones del Escorpió
- Armendariz, M. (1984): *Tasio*. Elias Querejeta.
- Aronofsky, D. (2008): *The wrestler*. Wild Bunch / Protozoa Pictures / Fox Searchlight Pictures.
- Audiard, J. (2009): *Un prophète*. Why Not Productions / Chic Films / Page 114 / France 2 Cinema / UGC Images / BIM Distribuzione / Celluloid Dreams / Canal + / Cinecinema.
- Barroso, M. (1999): *Los lobos de Washington*. Aurum, Sogetel, Pingüin films, C+, antena 3 tv.
- Bigelow, K (2008): *The hurt locker*. Summit Entertainment, First Light Production, Kingsgate Films.
- Bollain, I. (2003): *Te doy mis ojos*. La Iguana / Alta Producción.

- Brook, P. (2002): *The tragedy of Hamlet*. BBC / Arte France / NHK Japan /Agat films & Cie.
- Brook, S. (2012): *The Tigh trope*. Francia-Italia; Brook Productions / Cinemaudici.
- Campanella, J. J. (2001): *El hijo de la novia*. Coproducción Argentina-España; Pol-Ka Producciones / Jempsa / Patagonik Film Group / Tornasol Films.
- Cantet, L. (2008): *Entre les murs*. Haut et Court.
- Cardoso, P. (2000): *Real Women Have Curves*. HBO Films / Newmarket Films.
- Cassavetes, J. (1959): *Shadows*. Lion International (1977): *Opening night*. Faces distribution.
- Chase, D. (1999-2007): *The Sopranos*. Home Box Office (HBO)
- Cholodenko, L. (2010): *The kids are all right*. Focus Features / 10th Hole Productions / Antidote Films / Artist International Management / Artist International / Gilbert Films / Mandalay Vision / Plum Pictures.
- Cianfrance, D. (2010): *Blue Valentine*. The Weinstein Company, Hunting Lane Films y Silverwood Films.
- Clooney, G. (2011): *The ides of March*. Cross Creek Pictures / Exclusive Media Group / Smoke House
- Coppola, F. F. (2004): *The Godfather*. Colección DVD. Paramount Pictures.
- Costner, K. (1990): *Dances with wolves*. Orion Pictures / Tig Productions.
- Cukor, G. (1940): *The Philadelphia story*. MGM.
- Daldry, S. (2008). *The reader*. Coproducción USA-Alemania; The Weinstein Company / Mirage Enterprises / Neunte Babelsberg Film.
- Delphy, J. (2011): *Le skylab*. The film.
- De Niro, R. (1993): *A Bronx tale*. Savoy films y Tribeca.
- Dudow, S. (1932): *Kuhle Wampe oder: Wem gehört die Welt?* Prometheus-Film-Verleih und Vertriebs-GmbH, Praesens-Film
- Eastwood, C. (2003): *Mystic River*. Warner Bros. Pictures.
- Eisenstein, S. M. (1925): *Bronenosets Potyomkin*. Goskino. (1944) *Ivan Groznyy*. Mosfilm Studios.
- Ferreira, P. (2012): *Els nens salvatges*. Distinto Films/Televisió de Catalunya (TV3)/Áralan Films S.L.
- Fesser, J. (2003): *La gran aventura de Mortadelo y Filemón*. Sogecine / Películas Pendelton.
- Fincher, D. (2010): *The social network*. Sony Pictures / Michael De Luca Productions / Scott Rudin Productions / Trigger Street Productions.
- Friedkin, W. (1971): *The french connection*. 20th Century Fox / D'Antoni Productions.
- Ford, J. (1940): *The Grapes of Wrath*. 20th Century Fox. Productor: Darryl F. Zanuck
- Foundas, S. (2008): *Mike Leigh: Moments. Regis dialogue with Scott Foundas*. Walker Art Center.

- García León, V. (2006): *Vete de mí*. Gona Cine y Televisión, S.L.
- Gibson, M. (2004): *The pasión of The Christ*. Newmarket Film Group / Icon Productions.
- Godard, J-L. (1960): *Á bout de soufflé*. Impéria Films y Société Nouvelle de Cinema. (1962) *Vivre sa vie* Les Films de la Pléiade / Pathé Consortium Cinéma
- Godard, J-L. Gorin, J-P (1972) : *Tout va bien*. Anouchka Films, Vicco Films (Francia) / Empire Films (Italia).
- Gorritiberea, A. (2007): *Eutsi!* Baleuko S.L. / Barton Films / Irusoin. (2011) *Arriya*. Alokatu films.
- Granik, D. (2010): *Winter's bone*. Roadside Attractions/Anonymous Content/Winter's Bone P.
- Gray, J. (2007): *We own the night*. Columbia Pictures and 2929 Productions.
- Hitchcock, A. (1945) *Spellbound*. Selznick International Pictures. (1948) *Rope*. Warner Bros. Pictures / Transatlantic Pictures. (1954) *Dial M for murder*. Warner Bros.
- Ho, J. (2014): *The one and only Mike Leigh*. Imagine: season 24, episode 5. BBC 1, Documentary.
- Hunt, C. (2008): *Frozen river*. Sony Pictures Classics.
- Kazan, E. (1954): *On the waterfront*. Columbia Pictures.
- Lang, F. (1931): *M. Nero* film.
- Le Guay, P (2010): *Les femmes du 6ème étage*. Les Films de la Suane y France 2 Cinéma.
- Leigh, M. (1996) *Secrets and lies*. Thin Man Films / Channel Four Films / Ciby 2000. (2010) *Another year*. Film4 / Focus Features / Thin Man Films / UK Film Council
- Loach, K. (1998) *My name is Joe*. Coproducción GB-España-Alemania-Francia.
- Lonergan, K. (2000) *You can count on me*. Paramount Pictures / Cappa Productions / Hart Sharp Productions / The Shooting Gallery.
- Lumiere, L (1895): *La sortie des usines Lumière*. Lumière.
- Martín Cuenca, M. (2005): *Malas Temporadas*. Iberrota Films / Golem Distribución.
- McCarthy, T. (2007): *The visitor*. Overture Films / Groundswell Productions / Participant Prod.
- McQueen, S. (2008): *Hunger*. Coproducción Irlanda-Reino Unido; Blast! Films / Channel Four Films / Film4 (2011): *Shame*. Film4 / UK Film Council / See-Saw Films.
- Mullan, P. (2010): *Neds*. UK-Francia-Italia; Blue Light/Fidélité Productions/StudioUrania/Bluelight Neds.
- Newman, P. (1972): *The Effect of Gamma Rays on Man-in-the-Moon Marigolds*. 20th Cent. Fox.
- Penn, S. (2001): *The pledge*. Morgan Creek Productions, Inc. / Franchise Pictures.
- Pollack, S. (1982): *Tootsie*. Columbia Pictures presents a Mirage / Punch Production.
- Redford, R. (1980): *Ordinary people*. Paramount pictures.

- Rosen, R. (1961): *The Hustler*. 20th Century Fox.
- Rueda, M. (2010): *Izarren argia*. Baleuko.
- Scorsese, M. (1976): *Taxi Driver*. Columbia Pictures. (1980) *Raging Bull*. United Artist. (1986) *The color of Money*. Touchstone Pictures / Silver Screen Partners II.
- Sheridan, J. (1997): *The Boxer*. Irlanda-GB; Universal Pictures / Hell's Kitchen Films.
- Simon, D. (2002-2008): *The Wire*. Home Box Office (HBO)
- Soderbergh, S. (2000): *Traffic*. USA Films / Initial Entertainment Group.
- Sorrentino, P: (2011): *This must be the place*. Italia-Francia-Irlanda;Indigo Film/Lucky Red/Medusa
- Tarantino, Q. (1994): *Pulp Fiction*. Miramax Films / Band Apart / Jersey Films. Prod: L. Bender.
- Trapero, P. (2010): *Carancho*. Coproducción Argentina-Francia; Fine Cut / Matanza Cine / Patagonik Film Group
- Von Trier, L. (2006): *Direktøren for det hele*. Zentropa. (2003) *Dogville*. Zentropa.
- Welles, O. (1941): *Citizen Kane*. RKO / Mercury Theatre Productions.
- Wiseman, F. (1968): *High School*. Frederick Wiseman.
- Wyler, W. (1946): *The best years of our lives*. Samuel Goldwyn Company.
- Zambrano, B. (1999): *Solas*. Maestranza Films.

REVISTAS:

- Cahiers du Cinéma*: Mayo 2003. nº 579. Entrevista de S. Björkman a L. Von Trier.
- *El País semanal*: Septiembre, 2012, nº 1.87G. Entrevista de Rocío Ayuso a Aaron Sorkin. Madrid. Editores el País S.L.)
- Font, A. (2003): *Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje basado en problemas (ABP)*. Revista de la red estatal de docencia universitaria. 3 (2) p. 100-112

DOCUMENTOS ELECTORNICOS:

- Filmin.es: <http://www.filmin.es/blog/entrevista-con-peter-mullan-concha-de-oro-por-neds>
- Zinema: <http://www.zinema.com/textos/larsvont.htm>
- Hormigón, J. A.: *Meyerhold y el cine de la revolución de octubre*.
<http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/29023/3/THIV~N41~P100-103.pdf>

-Henley, J. (2009): *The truth about lying*. (12 mayo) The Guardian
<http://www.theguardian.com/lifeandstyle/2009/may/12/psychology-lying-microexpressions-paul-ekman>

FUENTES LEGISLATIVAS:

-Declaración de Bolonia, 1999.

-Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *BOE* núm. 106, 4-5-2006.

-Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *BOE* núm. 259, 27-10-2009.