

Cuando la palabra se entrelaza con el movimiento: no es solo cuerpo a cuerpo

When the word intertwines with movement: it is not just melee

Battezzati, Santiago*

Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

santiagobattezzati@gmail.com

Resumen

Este artículo busca mostrar la centralidad de ciertos usos de la palabra en el aprendizaje de prácticas corporales. Para ello, se realizará, en primera instancia, una revisión de la literatura sobre el tema, para mostrar que, cuando suele decirse que la palabra no ocupa un lugar en el aprendizaje de este tipo de prácticas, en general se hace referencia a ciertos usos específicos de la palabra. En un segundo momento, y a partir de escenas de mi trabajo de campo etnográfico con estudiantes de actuación de teatro, me referiré a otros usos de la palabra que tienen la particularidad de imbricarse y referir a la actuación que está siendo vista durante las clases, y que ocupan un lugar central en el aprendizaje de esta disciplina.

Palabras claves: Prácticas corporales; Sociología del cuerpo; Antropología del cuerpo; Aprendizaje.

Summary

This paper aims to show the importance of certain uses of the word in the learning of corporal practices. Firstly, the paper will review the academic literature about this issue, in order to show that when it's said that the word plays no role in the learning process, academics are usually referring to specific uses of the word. Drawing from my ethnographic fieldwork with theater students, I will show how other uses of the word play a main role in the learning process.

Keywords: Corporal practices; Sociology of the body; Anthropology of the body; Learning; Words.

* Doctor en Antropología Social por la Universidad Nacional de San Martín. Investigador posdoctoral Universidad Nacional de San Martín. <https://orcid.org/0000-0002-5828-3942>

Cuando la palabra se entrelaza con el movimiento: no es solo cuerpo a cuerpo

Introducción

Este artículo busca contribuir al debate sobre los modos en que se da el aprendizaje de prácticas donde el movimiento y/o la atención al cuerpo ocupan un lugar central (comúnmente y, de aquí en más llamadas, prácticas corporales).

Tanto la sociología como la antropología del cuerpo se fundaron bajo la idea de que existe un tipo de conocimiento específicamente corporal que se aprende de un modo silencioso, en el cual la palabra no tiene ningún rol. Así, la idea de un aprendizaje “cuerpo a cuerpo” se convirtió en una especie de santo y seña en torno al cual se organizó una agenda de investigación. La misma, forma parte de una tendencia más amplia en los estudios sobre movimiento y en “antropología del cuerpo” que, como ha señalado María Julia Carozzi:

Reafirman de tal modo la distinción jerárquica entre aspectos motrices y verbales de la acción al invisibilizar las palabras que acompañan al movimiento y el movimiento que acompaña las palabras, e identificar la motricidad —que aparece en los registros como muda— con la inconsciencia, y la palabra —que aparece como quieta— con la reflexividad y la conciencia (Carozzi, 2011: 22).

En lo que respecta a las etnografías sobre aprendizajes de prácticas corporales la gran mayoría de los estudios se ha consolidado en torno a la idea de que existen dos tipos de conocimientos (uno “corporal” y otro “no corporal”) y dos formas de aprendizaje independientes —muchas veces de manera implícita ya que estos estudios sólo tienden a abocarse al aprendizaje de prácticas corporales, relegando u obviando en la descripción etnográfica aquello que se aprende a través de la palabra—. Así, la literatura especializada se ha encargado de dejar en claro, una y otra vez, que la palabra no tiene ningún rol en el aprendizaje de prácticas corporales. A su vez, la especificidad de un “conocimiento corporizado” resulta fundante para esta agenda de estudios y va de la mano de la idea de que existe una relación

inconmensurable entre palabra y aprendizaje de prácticas corporales. Asimismo, el énfasis en el aprendizaje silencioso suele referir principalmente al vínculo que se establece entre quien enseña y quien aprende, —es decir, el maestro habla poco y el alumno no pregunta mucho—. También, el silencio es un rasgo de las prácticas corporales que han sido estudiadas por estas etnografías: mientras se boxea, se practica un arte marcial o acrobacias, se baila danza contemporánea o danza saber, por mencionar solo algunas, no se habla.

En este trabajo buscaré realizar una revisión de la bibliografía sobre aprendizaje de prácticas corporales para buscar clarificar ciertos usos específicos de la palabra a los que esta literatura se ha referido de manera explícita o implícita, cuando dice o supone que la palabra no tiene un rol en el aprendizaje de este tipo de prácticas. Como veremos, la convicción de que la palabra no juega ningún rol en el aprendizaje de estas prácticas, se refiere a un tipo de palabra al que podría denominarse “proposicional” o “conceptual”. Es decir, el uso de la palabra para expresar proposiciones y conceptos. La siguiente sección de este artículo busca realizar esta revisión de la literatura.

A continuación, en la tercera sección, desarrollaré dos escenas de mi investigación etnográfica junto a estudiantes de actuación en la Ciudad de Buenos Aires, para dar cuenta de otros usos de la palabra que ocupan un lugar central en el aprendizaje de estas prácticas. Dicho trabajo de campo, se realizó entre los años 2014 y 2017, y consistió principalmente en la observación de clases de actuación de teatro con distintos maestros y de distintos estilos. También compartí tiempo con actores en otras actividades relevantes para su vida y su oficio y realicé entrevistas con muchos de ellos. En las escenas que relato a continuación, daré cuenta de ciertos usos de la palabra de los maestros, que se superponen y ocurren junto al movimiento y la actuación de los estudiantes. A diferencia de la

palabra conceptual o proposicional, los maestros hacen uso de ciertas palabras que se entrelazan particularmente bien con el movimiento que está siendo observado, y que sólo acaban de tomar sentido en ese contexto específico. Las escenas que describiré, se refieren al uso de deícticos y de signos icónicos. Me refiero específicamente a estos usos de la palabra en tanto son el epítome de un modo en el que palabra y movimiento se entrelazan y se superponen constantemente en el aprendizaje de la actuación. En este sentido, es preciso aclarar que aprender a actuar, en Buenos Aires (y probablemente en cualquier parte), se trata de aprender a actuar en un estilo de actuación específico. En el caso de las escenas que relataré a continuación, se trata de estudiantes formados en el estilo de actuación del teatro de estados.¹

1. La palabra en la agenda de investigación sobre aprendizaje de prácticas donde el movimiento y/o la atención al cuerpo ocupan un lugar central

En su *Programa para una sociología del deporte*, Bourdieu destacó la importancia, para la teoría social, de estudiar la enseñanza y el aprendizaje de prácticas corporales.

Los problemas que plantea la enseñanza de una práctica corporal me parece que encierran un conjunto de cuestiones teóricas de primera magnitud, en la medida en que las ciencias sociales se esfuerzan por hacer la teoría de conductas en que se producen, en su gran mayoría, más allá de la conciencia, que se aprenden por comunicación silenciosa, práctica, cuerpo a cuerpo, podría decirse (Bourdieu, 1996: 182).

La pregunta por este tipo de prácticas ocupó un lugar central en la teoría de la práctica de Bourdieu. En este sentido, es fundamental recordar que el concepto de *habitus*, que subyace y es el eje de su teoría de la práctica de Bourdieu, es una noción que el sociólogo francés retoma de Mauss (1979), quien la había utilizado en su conferencia sobre las técnicas corporales, las formas habituales y socialmente adquiridas de mover el cuerpo. Mauss sostuvo que las técnicas del cuerpo se aprenden a partir de la imitación y, en particular, a partir de una imitación prestigiosa, en donde lo que la persona imita son “los actos que han resultado certeros y que ha visto

1 Brevemente, el estilo de actuación del teatro de estados, al que me referiré en la tercera sección, busca un tipo de actuación extracotidiana —en términos del movimiento y la palabra—. Este teatro entrena actores que tienden al histrionismo, capaces de articular durante la actuación, estados diversos —de allí la importancia de la *s* final de “estados”—, por lo que no entrena tanto la compenetración emocional del actor en su personaje como una cierta economía extracotidiana de la palabra y el movimiento.

realizar con éxito por las personas en quien tiene confianza y que tienen autoridad sobre él” (Mauss, 1979: 340). De un modo similar, en un trabajo pionero en cuanto a la utilización de estrategias y métodos de investigación, Bateson y Mead (1942) señalaron que los balineses aprenden en buena medida a través de la imitación de aquellos con quienes se sienten identificados. El aprendizaje de la danza, por ejemplo, se da casi exclusivamente a través de la imitación y de manera no verbal, aunque estos antropólogos también destacan cómo los maestros toman a los estudiantes —por ejemplo, de las manos—, y los guían para enseñarles ciertos movimientos.

La propuesta de Bourdieu tendrá un impacto profundo en la agenda de investigación de trabajos sobre aprendizaje de prácticas corporales. Dicha propuesta quedará estructurada en torno a la idea de que existen, al menos, dos tipos de conocimientos, uno corporal que se opone a otro conceptual, proposicional y verbal; y de que esos conocimientos se adquieren de maneras diferentes, siendo la mimesis el mecanismo principal de adquisición del conocimiento corporizado que se aprende “más acá de las palabras y los conceptos” (Bourdieu, 1977: 2, traducción propia). En cambio, el conocimiento conceptual, proposicional y verbal se aprende, principalmente, a través de la palabra.

Un estudio etnográfico seminal en esta área de estudios fue el de Wacquant (2006). Profundamente influenciado por la perspectiva bourdiana, en su etnografía sobre el box, Wacquant deja muy en claro el modo en que Dee Dee, el entrenador, establece una separación ritual —que es a su vez espacial y temporal— entre el momento de realizar la práctica y la vida cotidiana. Dee Dee lleva la cuenta del tiempo —indica el “time in” y el “time out”— durante el cual sucede el entrenamiento, pero también establece una serie de reglas de comportamiento en el gimnasio que incluyen la prohibición de conversar. No sólo cuando enuncia estas reglas sino durante toda su etnografía, Wacquant es muy cauteloso en mostrar que, a no ser por algunas indicaciones de Dee Dee, en la sala de entrenamiento se entrena en silencio. Siempre que se conversa, es en otra parte.

Otra investigación fundamental en esta área de estudios fue la etnografía sobre los aprendices de sastrería en Liberia en la que la antropóloga Jean Lave (1988), abreva de la propuesta de Bourdieu para rechazar la noción de aprendizaje como transmisión, tal como había sido planteada por la psicología cognitiva y las teorías funcionalistas dominantes en la época. Los investigadores que sostenían estas teorías habían realizado experimentos en laboratorios con individuos aislados, cuyo conocimiento luego era

comparado con un modelo normativo, y sostenían que la mejor manera de transmitir el conocimiento era en su forma más abstracta y general, y de manera verbal, para que después las personas la pudieran aplicar a diferentes situaciones. Lave propone otra forma diferente de concebir el aprendizaje, que supone investigarlo de manera situada. La unidad de análisis se desplaza del individuo aislado que internaliza conocimientos de manera pasiva a una persona situada y en acción, en el contexto de la actividad que está aprendiendo.

La perspectiva de Lave fue muy influyente en Tim Ingold (2000) y su visión de la ecología de la práctica Ingold empleó el término *enskillement* (adquisición de habilidades) para elaborar su visión sobre el aprendizaje de prácticas corporales. Esta perspectiva fue retomada por trabajos que la aplicarían al aprendizaje en el contexto de una clase, como el caso de Downey (2008) para el aprendizaje de la capoeira. En una línea similar a los trabajos anteriormente mencionados, Downey describe un maestro brasileiro que, en Nueva York, no habla el mismo idioma que sus alumnos, y enseña casi exclusivamente a través del gesto y el movimiento. Además, Downey sostiene que al alumno que habla mucho el maestro le pide que haga menos preguntas, que mire e imite.

Así, en trabajos posteriores, esta división que fue fundante para la literatura, entre dos tipos de conocimiento y dos formas de aprenderlo, queda cristalizada de distintas maneras que siempre refieren a un tipo de conocimiento que se aprende a través de la palabra y otro a través de la práctica misma. Para explicitar la diferencia entre estos dos tipos de conocimientos, Harris (2007) retoma a Ryle (1984), quien establece la diferencia entre “*knowing that*” (saber que) y “*knowing how*” (saber cómo). Así, el *knowing how* sería una habilidad, el conocimiento de cómo poner algo en acción, mientras que el “*knowing that*” es un conocimiento proposicional, teórico o factual, un conocimiento abstracto que no depende del contexto (Harris, 2007: 3). De modo similar, en su etnografía sobre meditadores vispasanna, Pagis (2010), realiza una diferenciación estricta entre el “conocimiento conceptual” del budismo, y el aprendizaje que se aprende al realizar la práctica “*embodied experience*”. Mientras el primero se aprende a través de la lectura de textos, el segundo se adquiere solamente al realizar la práctica.

Frente a esta línea argumental, podría plantearse la objeción de que, en realidad, los estudios sobre antropología y sociología del cuerpo buscaron adoptar una perspectiva holista según la cual lo “corporal” puede influenciar lo “mental” y viceversa,

por lo que, en realidad, estos tipos de conocimiento y formas de aprenderlo no estarían tan diferenciados como he querido mostrar. Este argumento ha sido expresado de modo más claro por el antropólogo Michael Jackson:

Mi tesis es que los modos distintivos de uso del cuerpo durante la iniciación [kuranko] tienden a producir, en la mente, imágenes cuya forma está muy directamente determinada por el patrón de uso del cuerpo. Esto no implica sostener que todas las formas mentales deben ser reducidas a prácticas corporales; más bien, que dentro del campo unitario del cuerpo-mente-habitus es posible intervenir y efectuar cambios desde cualquier de estos puntos (Jackson, 2010: 75).

Es cierto que en los estudios de aprendizaje encontramos que, a veces, como en el caso que Jackson investiga y en otros (Lakoff y Johnson, 1999; Desmond, 2011), la experiencia corporal influye el entendimiento conceptual de las personas. Sin embargo, lo contrario nunca ocurre y, como he mostrado, los estudios sobre aprendizaje de prácticas corporales suelen dejar bien en claro que la palabra ocupa un lugar marginal en el aprendizaje de este tipo de prácticas.

Así, para el caso particular del aprendizaje de prácticas corporales, es preciso notar que en todos los casos, cuando se refiere al conocimiento “no corporal”, que se aprende a través de la palabra, se describe un tipo de palabra muy particular: aquella que enseña porque lleva un conocimiento conceptual (como en Pagis) o proposicional (como en Harris y la noción de *knowing that*), es decir, aquel tipo de aprendizaje y conocimiento supuesto por las teorías normativas a las que, como vimos, Lave (1988) se opone.

En la siguiente sección, buscaré mostrar que existen otros usos de la palabra que sí hacen a una parte central del aprendizaje de prácticas corporales.

2. La palabra que se entrelaza con el movimiento

En esta sección, me referiré a dos escenas de mi trabajo de campo con estudiantes de actuación de teatro en Buenos Aires, para ilustrar ciertos usos de la palabra que son diferentes de esa palabra a la que la literatura revisada buscó oponerse. Estos usos de la palabra se caracterizan por sus modos de entrelazarse con el movimiento que está siendo visto en clase y que, en este sentido, son el epitome del modo en que la palabra del maestro ocupa un rol central en el aprendizaje de prácticas corporales.

2.1. Escena 1: Los déicticos

Hoy vine a escuchar cantar flamenco a Romina ² a

² A lo largo de este artículo, conservo los nombres originales

La Minga en el barrio porteño de Boedo. La Minga, una de las tantas casas “chorizo” reacondicionadas como centro cultural en Buenos Aires, tiene un ambiente que da a la calle donde funciona un bar y un salón amplio en el que se organizan shows como el de esta noche, y donde en la semana se organizan todo tipo de talleres, que La Minga ofrece con un precio sugerido —es decir, quien no puede pagar, puede pagar menos o asistir gratis—. Después del show, mientras espero en el patio interior a que Romina salga de una habitación en el fondo de la casa que funciona como camarín para los artistas y como estoy solo, escucho las conversaciones de otros. Dos chicas de unos treinta años hablan de teatro. Hablan de todo lo que se aprende viendo a los compañeros actuar. Al rato mencionan a Catalán, un maestro con el que Romina también estudió, entonces asocio el acento de ellas con el de Romina y me acerco.

Yo: ¿Son amigas de Romi?

Juliana: Sí. Bailábamos juntas en la murga en Mendoza, después vinimos a estudiar teatro a Buenos Aires.

Yo: ¡Ah! ¿Estudiaron con Catalán?

Juliana: Yo estuve tres años con Catalán. El año que viene estoy pensando en ir con Bartís. ¿De dónde la conoces a Romi?

Yo: Nos conocemos de la universidad, los dos hacemos investigación sobre teatro.

Juliana: Ah, y ¿sobre qué es tu investigación?

Yo: Sobre la formación de los actores. Sobre cómo se forman los actores de teatro en Buenos Aires. Una cosa que me interesa mucho es el tema de cómo se aprende mirando, y escuché que justo estaban hablando de eso.

Daniela: Yo ahora no estoy estudiando más con Catalán, pero decía que aprendes mucho a mirar al otro y te das cuenta que aprendes a ver y a decirle cosas que le pueden servir. Yo a partir de eso empecé a interesarme mucho en la dirección. Es la primera semana de diciembre de 2015, hace calor, hay buena onda, así que insisto con mi pregunta, aunque sé que no hay mucho caso.

Yo: Sí, está muy bueno eso. Pasa que es muy difícil de explicar para alguien que nunca hizo teatro. ¿Vos te acordás algún caso puntual en el que viste algo de la actuación de un compañero y le pudiste decir algo que le sirviera? —Daniela se queda pensando, yo relleno el vacío— Es algo medio

de los maestros de actuación a los que hago referencia. Esto se debe a que me refiero solamente a cuestiones que ellos dicen de manera pública en sus clases. En cambio, he cambiado el nombre de los estudiantes de actuación, excepto el de aquellos que me han autorizado o me han pedido expresamente que conservara sus nombres.

difícil de poner en palabras, ¿no?

Juliana: ¿Ves?, eso es mucho. Lo mismo pero sin moverte tanto.

No llego a ponerme incómodo porque entiendo lo que pasa. Sonríe por dentro, bajo las manos y las pongo al costado del cuerpo. Seguimos hablando, ya no recuerdo si de la investigación o de lo bueno que estuvo el show. Pero se ve que sigo moviéndome demasiado.

Juliana: Apoyate contra la pared.

Justo atrás mío hay una maceta, así que me corro un poco para la izquierda y me apoyo en la pared. Seguimos hablando, pero de golpe me entusiasmo por algo de la conversación y agito la cabeza.

Juliana: No, ahí es mucho de nuevo. Menos, menos.

Romina, viniendo del fondo y retándome en chiste al verme hablar con sus amigas: ¿Estás haciendo trabajo de campo? —Yo hago que no con la cabeza y nos reímos, ella pregunta: ¿Qué les pareció?

Decimos que nos gustó.

Juliana, que fue la que primero le enseñó a cantar a Romina cuando estaban en la murga en Mendoza: Tenés que cantar más cerca del micrófono porque eso afianza los graves. La ecualización estaba un poco rara...

Romina: Es terrible cómo a veces se subestiman los problemas de producción que son importantísimos. Le dejaron a un amigo que se encargara del sonido, y después tuvo un problema y llegó diez y media —que era la hora a la que empezaba el show—. No se pudo hacer prueba de sonido y eso es un problema.

Esta conversación fue muy iluminadora para mí, en el proceso de investigación. Juliana y Daniela hablan sobre todo lo que se aprende mirando, pero cuando les pregunto qué es lo que se aprende mirando, en vez de responder a mi *qué* con un *que* —un “conocimiento proposicional”, justamente, un saber que (en el sentido de Harris (2007))—, Juliana empieza a comentar y dar recomendaciones sobre mi movimiento. Mientras seguimos conversando —y entre otras cosas— Juliana me repite más de una vez, “¿Ves?, eso es mucho”.

Eso, es mi movimiento, o algún sobresalto, algún fragmento de mi movimiento. Y, ¿mucho con respecto a qué? No con respecto a la algarabía de ese patio interior en que todos hablaban fuerte y mucho esa noche de diciembre en Buenos Aires. Con respecto a la infinidad de veces en que ha actuado frente a su maestro y visto a otros actuar mientras él habla y dice —entre tantas otras cosas, y de muchas maneras— qué es mucho y qué no. De hecho, las indicaciones de Juliana eran calçadas a las

que algunos maestros que enseñan en el estilo de actuación del teatro de estados, en el que Juliana se formó, suelen dar durante las clases de teatro, y que buscan guiar la actuación y permitir que el actor vaya sensibilizándose en una cierta forma de actuar. Este modo de ir acompañando, apuntalando y guiando el movimiento del actor a través de la palabra, remite a ciertos usos de la palabra sustancialmente diferentes al que los estudios sociológicos y antropológicos sobre aprendizaje de prácticas corporales suelen prestar atención, es decir, como he mostrado más arriba, el de las palabras en tanto portadora y transmisora de un saber conceptual y proposicional.

Como he señalado más arriba, para Bourdieu, la importancia del estudio de la enseñanza de prácticas corporales radicaba principalmente en su aporte a la comprensión de una serie de conductas que son centrales para las ciencias sociales, aquellas que se producen “por comunicación silenciosa, práctica, cuerpo a cuerpo” (Bourdieu, 1996: 182). En esa misma disertación, incluso en la misma página, Bourdieu agrega, haciendo énfasis en la inutilidad de la palabra para un tipo de aprendizaje que pasa por otro lado: “Muy a menudo no se puede más que decir: “Mira, haz como yo”” (Bourdieu, 1996: 182). Con esa expresión Bourdieu quiere señalar la importancia del mimesis: se habla sólo para decir, cópiame, imítame.

El trabajo de campo me permite releer esta última frase de Bourdieu que puede ser leída a otra luz. Ese *yo* de “Mira haz como yo”, es un deíctico, una palabra que importa y que sólo termina de denotar su significado en relación con la situación en la que es dicha —por ejemplo, el movimiento de quien habla o de otra persona a la que se está mirando—. Así, la frase de Bourdieu ya no remite a la inutilidad de una palabra que sólo puede resignarse a llamar la atención sobre la necesidad de copiar. Para el caso de la actuación, esa frase es sólo una variante entre otras, en la que la palabra entra en relación con el movimiento que está sucediendo.

En uno de los trabajos que más ha contribuido a dar cuenta de la relevancia de la palabra en el aprendizaje, Senay (2015) ha criticado la escasa importancia que se le ha dado a la palabra en estos estudios, y ha señalado que esta ha tendido a ser reducida a un “mero propósito deíctico”. A contramano de lo que señala Senay, los deícticos son el epítome de ciertos usos de la palabra que tienen en común, el resultar particularmente afines al movimiento y a la enseñanza de una práctica corporal como la actuación. Se trata de usos de la palabra que no llevan consigo el significado (no al menos como en el conocimiento proposicional o conceptual). En cambio, su significado sólo termina de quedar claro

en —y en su articulación con— la situación en la que son dichos y, sobre todo, el movimiento que está siendo observado y la palabra que está siendo dicha.

Lo que sucede es que mientras en la deixis el contexto se reduce a cuestiones simples como ¿quién habla? o ¿dónde está ubicada espacialmente la persona en relación a otras personas y/u objetos?, preguntas que permiten clarificar el sentido de un “yo”, de un “acá” o un “allá”, un “este” o un “ese”, en las clases de actuación el contexto es más complejo. Los estudiantes de actuación entrenan y miran a sus compañeros actuar mientras escuchan al maestro hablar, en una situación que se repite durante semanas, meses, e incluso años. En la siguiente escena, veremos algunos de los modos en que la palabra es utilizada para relacionarse con esa complejidad.

2.2. Escena 2: la palabra icónica y la tendencia a repetir ciertos movimientos

Estamos un salón largo, con las paredes pintadas de negro, algunas cortinas rojo bermellón, como telones, separan el ambiente principal de dos pasillos. Las persianas están bajas, la iluminación, y la música que ahora va a sonar, son controladas por Pablo, que sostiene una pandereta.

Son las siete de la tarde, la clase está por comenzar. Doce estudiantes empiezan a elongar parados. Alguno se mueve un poco, otro gesticula de manera exagerada como si elongara los músculos de la cara. Progresivamente, y de acuerdo a lo que va diciendo el maestro, empiezan a caminar de maneras más extrañadas, encorvados, gesticulando, con las manos a la altura del pecho o más arriba o con las manos hacia adelante apuntando hacia donde van. Por momentos se frenan y giran intempestivamente. Nadie habla.

Pablo pone una música con un tempo más rápido y la velocidad en la que todos se desplazan y se mueven va aumentando. Algunos corren, saltan, se arrastran o gatean. Florencia, una actriz de unos setenta años, no participa de esta parte del entrenamiento y se sienta en un banco contra la pared. Tiene miedo de que la choquen sin querer y lastimarse.

No pasan diez segundos sin que Pablo haga una nueva aclaración sobre las características que debería tener el movimiento. En algunos casos las indicaciones se suman a las anteriores y en otros suponen olvidarlas y pasar a otra cosa. Grita por arriba de la música o la pone en pausa. En esos casos, todos se quedan quietos y lo escuchan, sin mirarlo. Otras veces, da un golpe en la pandereta que tiene en la mano, todos se quedan quietos y lo escuchan.

Después de una primera parte de

calentamiento en la que se realizan ejercicios como estos, Pablo toca la pandereta, apaga la música e indica que armen un círculo. Vuelve a tocar la pandereta y le pide a uno de los estudiantes que pase al centro del círculo e improvise.

Julieta avanza hasta la mitad del círculo, dice unas palabras, se tira al piso, gime y vuelve a hablar.

Pablo: El cuerpo, el cuerpo, que no se quede en la palabra.

Julieta se arrastra por el piso, estira un brazo, grita tres palabras.

Pablo: Listo, ya gritaste mucho. No hables más a ver qué otra cosa pasa en el cuerpo.

Julieta se tapa la cara con las manos y hace que llora, mira para un lado y para otro. Pablo toca la pandereta, ella vuelve al círculo con los otros compañeros.

Pasa Florencia, la actriz de unos setenta años. Camina al interior del círculo, cerca de sus compañeros, los mira, les gruñe, gesticula y hace onomatopeyas.

Pablo: Ven que no hace falta hablar tanto.

Florencia se para, agita el puño cerrado en el aire rápidamente, a la altura de la cabeza y dice unas palabras de su texto. Pablo toca la pandereta y ella vuelve al círculo y pasa Rafael, quien camina en círculos rengueando de una pierna en la que no flexiona la rodilla al avanzar. Mira a los compañeros y va diciendo su texto sin separar unas palabras de otras y pronunciando enfáticamente algunas consonantes.

Pablo: No hagas el pingüino. Las patitas de pingüino.

Risas de los compañeros.

Al escuchar esta indicación Rafael se para donde está, mueve la cabeza y los ojos para un lado y para otro. Mueve su mano rápidamente por delante y a la altura de la cabeza, con la muñeca como eje, el antebrazo quieto.

Pablo: Ahí viene la trola. Si no hace el pingüino hace la trola.

Varios compañeros se ríen de nuevo.

Rafael sigue hablando, gesticulando y moviendo las manos. Pablo toca la pandereta y él vuelve al círculo. El ejercicio continúa con esta lógica diez o quince minutos.

Después de ese ejercicio hacen uno más y todos paran a descansar. Todos se sientan en el piso y Pablo habla y le comenta algo a cada uno de los que pasaron. A Rafael le dice: “todas esas cosas que haces”, y hace un movimiento de la mano rápido, delante de su cara y cierra y abre los ojos como imitando el movimiento que en el ejercicio anterior había llamado “la trola”, “eso no es

conveniente. Es una forma de escapar, es muy superficial. Lo mismo las patitas de pingüino.”

Osswald (2015) ha señalado que, en el aprendizaje de la danza en instituciones no formales en Buenos Aires, el maestro busca conseguir que el alumno se haga consciente de sus hábitos y de sus inclinaciones (“le saca la ficha”), para deshacerlos y cambiarlos. De modo similar, las intervenciones que Pablo hacía durante la actuación de Rafael, nombrando algunos de sus movimientos como “el pingüino” o “la trola”, buscan volverlo consciente de sus hábitos. Pero, además, estas intervenciones son particularmente interesantes en tanto nos permiten indagar la perspectiva nativa sobre el movimiento y el aprendizaje. En su estudio sobre el aprendizaje de la danza contemporánea y las artes circenses en La Plata, Saez (2017) señala que, en algunos casos, los maestros de danza contemporánea ponen nombres a algunos de los movimientos que se repiten durante las clases. En el caso del entrenamiento del teatro de estados, estos nombres suelen estar asociados a movimientos que se repiten en cada estudiante en particular. Los maestros y los estudiantes del teatro de estados —en realidad, cualquiera que haya pasado suficiente tiempo observando a un grupo de personas actuar (ver, por ejemplo, Atkinson (2006))—, sostienen que existen ciertas inclinaciones que se repiten en cada actor, en lo que refiere a su forma de moverse, de utilizar el cuerpo, de hablar o de improvisar. Dada esta constatación, los maestros del teatro de estados suelen nombrar algunas de las “tendencias” de los estudiantes, para que estos puedan tomar consciencia de las mismas e intentar modificarlas. Estas “tendencias” repetitivas también obturan la actuación o, como le dice Pablo a Rafael en la devolución posterior al ejercicio: “es una forma de escapar”. De “escapar” de la exploración de un movimiento extracotidiano que este entrenamiento propone, y en lugar de eso “refugiarse” en esas “tendencias”, algo que, en general, el estudiante no puede tomar conciencia sin la mirada y la palabra exterior del maestro. Al llamarle la atención sobre la repetición de esa “tendencia” durante la actuación, Pablo intenta forzarlo a que su improvisación tome otro rumbo, más desconocido y exploratorio para el estudiante.

Tanto en esta como en otras clases, quienes enseñan a actuar suelen detectar que, cada estudiante, tiene una tendencia a repetir ciertos movimientos o gestos, cuando improvisa. Esta constatación, es parte de lo que en otra parte (Battezzati, 2014) me he referido como una morfología del self, es decir, un saber particular sobre las formas y las lógicas a las que responde aquello de lo que la persona está constituida

y que sugieren modos de actuar sobre ella. Así, de modo similar que distintas disciplinas (como la medicina o la psicología) tienen una serie de conocimientos sobre el ser humano, que les sugieren modos de actuar sobre este en determinados contextos, lo mismo sucede con el maestro de teatro. Su conocimiento proviene principalmente de la constante observación (a lo largo de las horas, las semanas, los meses y los años) de sus alumnos, así como de aquello que ha aprendido de sus propios maestros. Así, frente a la constatación de que los actores suelen tener ciertas “tendencias” que se repiten mientras improvisan, y que de algún modo estas obturan su exploración al improvisar, el maestro busca nombrar esas tendencias para que el alumno tome consciencia de ellas, las evite, y siga improvisando por otros rumbos.³

Los nombres que Pablo le da a las “tendencias” en el movimiento de Rafael son suficientemente claros para ser reconocidos por este estudiante, y por sus compañeros, que lo vienen viendo actuar hace tiempo (por eso, en parte, ríen). Esta forma de nombrar y representar algo con una imagen puede ser entendido en términos de lo que Peirce (1960) ha referido como el carácter icónico de ciertos signos. Con estrategias como éstas, el maestro busca orientar las exploraciones extracotidiana del estudiante, poniendo el foco en sus particularidades.

Seguir la perspectiva nativa sobre ciertas “tendencias” recurrentes en el movimiento de los estudiantes y el modo en que el maestro procede ante ellas nos permite dar un paso más en la reflexión sobre la relación entre palabra y movimiento. Se trata de la relación entre palabra y movimiento en el contexto del aprendizaje, del vínculo entre quien enseña y quien aprende. Como vemos en el caso de Rafael, el uso de la palabra que el maestro utiliza para ayudarlo a seguir explorando su propia actuación es una palabra muy diferente de esa palabra proposicional o conceptual, ese *knowing that* (saber que) que no precisa de contexto al que se refiere Harris (2007). Por el contrario, es una palabra situada a tal punto que, signos icónicos como la “trola” o el

“pingüino” no remiten a un objeto que quien escucha podría haber visto en alguna parte y recordar, sino a algo tan efímero como un estudiante en movimiento, es más, a una particularidad de ese movimiento que, para poder ser percibida en tanto “tendencia”, es preciso haber visto varias veces. Así, a diferencia de la escena anterior, aquí la palabra está situada no sólo en el contexto de la actuación que está siendo vista y oída sino también, en el contexto de un grupo que ha venido entrenando durante un determinado tiempo y que, en la observación de unos a otros y de la palabra del maestro que llama la atención sobre ciertos detalles, va desarrollando una perspectiva y una forma de hacer similar, en lo que respecta a la actuación.

Conclusión

La mayoría de las veces que la literatura —principalmente anglófona— sobre aprendizaje de prácticas corporales se refiere a la palabra, lo hace refiriéndose a un tipo de palabra conceptual y proposicional. Es decir, supone que, si la palabra tuviera un rol en el aprendizaje, este sería el de llevar y transmitir el conocimiento a través de proposiciones y conceptos. Dado que estas proposiciones y conceptos no pueden enseñar lo “corporal” de las prácticas corporales, el uso de la palabra tiende a ser minimizado o directamente soslayado. Esta aproximación a la palabra tiene que ver con la oposición de trabajos como los de Jean Lave a las teorías del aprendizaje planteadas por la antropología y la psicología cognitivas, así como las teorías funcionalistas de su época, que postulaban el conocimiento como algo que debía ser transmitido de manera abstracta, para que luego el aprendiz pudiera aplicarlo a cada caso.

Como he buscado mostrar en este artículo, en las clases de actuación de teatro, hay ciertos usos de la palabra del maestro que son centrales para el aprendizaje de esta práctica corporal y que son distintos de aquello que la literatura había supuesto. Los deícticos y los signos icónicos, son el epítome de ciertas formas de hablar que buscan hablar sobre el movimiento y la actuación de los estudiantes, en el doble sentido de durante y a propósito de. Así, estos usos de las palabras buscan nombrar aquello que sucede, clasificarlo y, a partir de eso, enseñar la actuación en un estilo particular. Como he mostrado en otra parte (Battezzati, 2017), los maestros también usan la palabra y el movimiento para distinguir buenas y malas actuaciones, pero también, para diferenciar entre el tipo de actuación que se enseña en su estudio de otros estilos de actuación que se enseñan en otras partes (y que, en algún sentido, son considerados peores o, en el mejor de los casos

La morfología del self vinculada a la idea de que cuando se actúa se tiende a recurrir en ciertas “tendencias” es mucho más compleja de lo que resulta pertinente explicar para este artículo. Con otros nombres y de maneras diferentes, muchas veces llamada como “obsesiones”, es una forma de conceptualizar y referirse no solo a los actores de teatro, sino también a otros artistas (como dramaturgos, escritores, poetas o músicos), y de llamar la atención sobre ciertos procesos creativos. Solo para dar un ejemplo, en una ocasión, Claudio Tolcachir, un maestro de otro estilo de actuación, dijo en una de sus clases: “El actor tiene un par de obsesiones que lo acompañan. En los autores se ve más porque escriben la misma obra toda la vida. Pero el actor también tiene sus obsesiones a través de las cuales se relaciona “con los personajes que le tocan

búsquedas diferentes”). De múltiples maneras, y tanto para el que está actuando como para quienes miran, la palabra del maestro es casi omnipresente en las clases de teatro, y busca guiar, opinar y guiar las actuaciones de los estudiantes, momento a momento.

Referencias bibliográficas

- ATKINSON, M. (2006) *Everyday arias: An operative ethnography*. London: AltaMira.
- BATTEZZATI, S. (2017) “Histrionicos y emocionales: dos formas de composición en el teatro de Buenos Aires” *Estudios de Teoría Literaria*, 6(11), 95-106.
- BATTEZZATI, S. (2014) “La psicologización del tarot y la astrología: la definición de una morfología del self en un camino de búsqueda interior” *Culturas Psi*, (2), 25-50. Disponible en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/culturaspsi/article/view/5191/4796>
- BATESON, G. & MEAD, M. (1942) “Balinese character: A photographic analysis” *Special publications of the New York Academy of Sciences*, V. 2. Pp17-92.
- BOURDIEU, P. (1977) *Outline of a theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1996) “Programa para una sociología del deporte” *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- CAROZZI, M.J. (2011) (comp.) *Las Palabras y los pasos*. Buenos Aires: Gorla.
- DESMOND, M. (2011[2006]) “Haciéndose Bombero” *Apuntes de Investigación del CECYP*, Año XV, diciembre, pp. 95-132.
- DOWNEY, G. (2008) “Scaffolding Imitation in Capoeira: Physical Education and Enculturation in an Afro-Brazilian Art” *American Anthropologist* 110(2): 204-213.
- HARRIS, M. (2007) “Introduction: ‘Ways of Knowing’” *Ways of Knowing: New Approaches in the Anthropology of Experience and Learning*. Oxford: Berghahn.
- INGOLD, T. (2000) *The Perception of the Environment: Essays on Live-lihood, Dwelling and Skill*. London: Routledge.
- JACKSON, M. (2010) “Conocimiento del Cuerpo” en Citro, S. (Coord.) *Cuerpos plurales: antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1999) *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- LAVE, J. (1988) *Cognition in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAUSS, M. (1979) *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- OSSWAL, D (2015) “Deshacer los hábitos bailando. Concepciones alternativas del cuerpo en la transmisión dancística independiente en Buenos Aires” en Carozzi M. J. (coord.) *Escribir las Danzas. Coreografías de las ciencias Sociales*. La Plata: Gorla.
- PAGIS, M. (2010) “From abstract concepts to experiential knowledge: Embodying enlightenment in a meditation center” *Qualitative Sociology*, 33, 469–489.
- PEIRCE, C. S. (1960) *Collected papers*. Cambridge: Harvard University Press.
- RYLE, G. (1984[1949]) *The concept of mind*. London: Hutchinson.
- SAEZ, M. (2017) *Presencias, riesgos e intensidades. Un abordaje socio-antropológico sobre y desde el cuerpo en los procesos de formación de acróbatas y bailarines/as de danza contemporánea en la ciudad de La Plata*. Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- SENAY, B. (2015) “Masterful words: Musicianship and ethics in learning the ney” *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 21, 524-541.
- WACQUANT, L. (2006 [2000]) *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Citado. BATTEZZATI, Santiago (2021) “Cuando la palabra se entrelaza con el movimiento: no es solo cuerpo a cuerpo” en Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES, N°36. Año 13. Agosto 2021-Noviembre 2021. Córdoba. ISSN 18528759. pp. 70-78. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/451>.

Plazos. Recibido:22/05/2020. Aceptado: 23/02/2021