ESCENA
Revista de las artes

Publicación semestral. ISSN 2215-4906
Volumen 83 – Número 2
Enero – Junio 2024

Peter Brook y el espacio vacío: marco de juego y aprendizaje

Peter Brook and the Empty Space: A Framework for Playing and Learning

Manuel F. Vieites

DOI 10.15517/es.v83i2.54950

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada

Peter Brook y el espacio vacío: marco de juego y aprendizaje

Peter Brook and the Empty Space: A Framework for Playing and Learning

Manuel F. Vieites[1]
Universidad de Vigo
Vigo, España

Recibido: 28 de abril de 2023 **Aprobado**: 02 de octubre de 2023

Resumen

Introducción: El concepto de espacio vacío es una de las formulaciones más citadas de Peter Brook. Junto a otros conceptos próximos, este refiere a un marco para el desarrollo de la acción en y desde el juego, y a partir de la premisa básica del "como si". **Objetivo:** Este artículo pretende precisar ese conjunto de conceptos, su genealogía en la práctica escénica y su alcance en la construcción de la acción y el desarrollo de procesos formativos. **Métodos:** Para ello, se parte de una investigación teórica, el análisis de la obra escrita de Brook y una revisión bibliográfica. **Resultados:** A partir de los conceptos analizados, se establecen algunos criterios para el desarrollo del aprendizaje de la actuación social y escénica. **Conclusiones:** Se consideran algunas aportaciones de Brook al desarrollo de la pedagogía teatral como ciencia de la educación.

Palabras clave: teatro; fenómenos transicionales; escena; actuación; pedagogía teatral

Abstract

Introduction: The concept of empty space is one of Peter Brook's most cited formulations. Along with other related concepts and based on the basic premise of "as if", he refers to a framework to develop action as, and in play. **Objective:** Therefore, this paper intends

[1] Funcionario docente jubilado. Fue profesor y director de la Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia, España. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidade de Santiago de Compostela, España. ORCID: 0000-0003-4372-6234. Correo electrónico: mfvieites@gmail.com

to define this set of concepts, their genealogy in the scenic practice, and their scope in the construction of the action and the development of training processes. **Methods:** This study is based on a theoretical investigation. It performs an analysis on Brook's works and a review of literature. **Results:** Based on the considered concepts, some criteria on the development of social and stage acting learning were established. **Conclusions:** Some of Brook's contributions to the development of theatre pedagogy as a science of education were argued.

Keywords: theatre; transitional phenomena; stage; acting; theatre pedagogy

Introducción

En 1968, Peter Brook publicó *El espacio vacío*, aportación substantiva para la teoría y la práctica del teatro —obra "fundamental" y "fundacional", como recuerda Ordóñez (2012, p. 7)—. Se publica cuando en Europa y América se desarrollaban los "teatros experimentales", los cuales proponían reformular el arte teatral en su conjunto y con líneas de trabajo que buscaban cuestionar y transformar aspectos sustantivos en la interpretación, la dirección escénica, la dramaturgia, la escenografía o la recepción (De Marinis, 1988). Luego, Brook publica *The Shifting Point* (1987), *There Are No Secrets* (1993) y *Threads of Time* (1998), además de entrevistas con formulaciones relevantes para entender su obra escénica desde los principios artísticos, estéticos y éticos del autor y desde su defensa de la interculturalidad y de la ciudadanía universal (Carlson, 1993). A pesar de su aporte, no faltaron voces que cuestionaron su "orientalismo" (Gray, 2021). Para autores como Mitter (1992), Peter Brook no tiene un legado diferencial que trasladar a las generaciones futuras, una aportación consolidada que pueda transcender la incandescencia temporal de cada uno de sus espectáculos (p. 4)[2], al ser más imitador que inventor, un genio de segundo orden (Mitter, 1992, pp. 3-5). Salvat (1974), en su lectura de *El espacio vacío*, critica su "incapacidad absoluta para comprometerse con unas fórmulas y con unos métodos" (p. 53).

Como vemos, la figura de Brook, su trayectoria y su legado suscitan visiones contrapuestas, por lo que resulta aconsejable calibrar sus posibles aportaciones y transcendencia —de tener alguna—, además de ver en qué medida interesan actualmente, en especial en el campo de la educación teatral. Por ello, la finalidad del presente trabajo consiste en mostrar algunas propuestas que consideramos relevantes para una pedagogía teatral que tiene como eje vertebrador la idea de un espacio vacío como área de trabajo (Vieites, 2017). Para ello, visitamos una parte de la obra escrita de Peter Brook en busca de conceptos que expliquen su idea y visión de lo teatral. Estos los analizaremos en función de su alcance y aplicabilidad en procesos de la formación en contextos educativos diversos, apoyándonos igualmente en la revisión de otra literatura científica relevante. También se lleva a cabo una investigación básica (Calvert, 2004; Gutiérrez, 2010) para analizar las ideas y conceptos que entendemos basales para la pedagogía teatral.

[2] Como se manejan ediciones en diferentes lenguas, con la finalidad de unificar criterios, se ha decidido presentar todas las citas en castellano. La traducción de textos a partir de edición inglesa o francesa es responsabilidad del autor. En otros casos, se cita por las versiones en castellano.

Como conclusión, mostraremos que Brook desarrolla, como creador teatral, un modelo de trabajo especialmente innovador y transferible a procesos de formación asentados en la autonomía de un sujeto en permanente (re)construcción, que forma parte de un grupo que también se concibe como sujeto colectivo que se (re)configura de forma constante. En nuestra aproximación a Brook, partimos de sus escritos y, en ningún caso, de sus espectáculos. Se realiza un análisis de su teoría teatral desde su forma de pensar el teatro y desde algunos de los usos plausibles de sus propuestas para la educación teatral.

Presupuestos de partida: la construcción de actitudes

Mitter (1992) concebía su estudio *Systems of Rehearsal* como un análisis comparativo entre las propuestas de Stanislavski, Grotowski, Brecht y las de Brook, para concluir que este último no es *más que* un "asimilador sagaz" y un "usuario astuto de ideas y técnicas de otras personas" (p. 3), tal vez debido a su aprendizaje en medio de una plétora de métodos y códigos (p. 5). Este enfoque de Mitter es legítimo, pero hasta cierto punto errado por varias razones. La primera y más evidente tiene que ver con el objeto de estudio que propone el título porque, en ningún caso, se analiza la forma en que Stanislavski, Grotowski y Brecht conciben y realizan sus ensayos, además de que no cabe observar sus teorías empíricamente, como sí sucede con las del propio Brook.

El volumen se ocupa en mostrar las ideas sustantivas a la interpretación (actuación, presentación, conducta "literal") de los tres primeros autores para considerar cómo Brook las hace (o no) suyas. Cada uno de los tres capítulos centrales del trabajo de Mitter ofrece una síntesis parcial de dichas ideas, para luego ocuparse del contraste. Sin embargo, no existe un capítulo dedicado al propio Brook que permita conocer sus propuestas y dar lugar a una lectura más objetiva de sus obras y, así, considerar si en su trayectoria hay algo de original. Lo que parece buscar Mitter (1992) es, justamente, lo "original", que para él implica ser capaz de transformar hasta hacerlos irreconocibles el cúmulo de conceptos existentes a los que todos estamos natural e inevitablemente expuestos (p. 3). Las compilaciones de Nagler (1959) y Carlson (1993) aconsejan no abusar de la idea de originalidad, dado que la historiografía teatral muestra un flujo enorme de influencias y préstamos, al punto de que incluso los tres autores que toma Mitter como ejemplos a seguir podrían ser calificados de sagaces asimiladores, en tanto no crean "*ex nihilo*". Stanislavski reconocerá sus préstamos y deudas en trabajos como *Mi vida en el arte* (1981). Para el caso de Grotowski, entre otras fuentes, tenemos el Instituto Reduta (Osiński & Salata, 2008). En

cuanto a Brecht, su propuesta de "extrañamiento" procede del formalismo ruso, de la idea de *ostranénie* (Vatulescu, 2006). Otro tanto se podría decir de creadores considerados maestros y que beben de fuentes muy diversas de Mnouchkine a Chaikin.

La segunda razón radica en la poca fortuna al elegir los autores objeto de contraste porque, si se han de buscar nombres que hayan podido dejar huella en Brook, tal vez Meyerhold y Littlewood habrían sido más apropiados. Mitter evita considerar lo que hay de esencial y propio en el trabajo de Brook, por lo que el análisis contrastivo pierde valor; se torna un ejercicio vacuo, pero además hurta al lector líneas de acción de notable interés, como queremos mostrar en nuestra lectura. En efecto, se debería considerar la visión que Brook va conformando de la interpretación, vinculada con un método más hipotético-deductivo, propio de Meyerhold o Brecht, que inductivo, el cual inicia Stanislavski y culmina Grotowski. En esa dirección, podríamos valorar en qué medida y cómo las diferentes formulaciones sobre la interpretación, en su teoría y su práctica, se vinculan con los paradigmas científicos que se generan en los últimos doscientos años y que Habermas (1984) ya consideraba en 1965. Estos paradigmas, a los que habría que sumar una nueva visión de la ciencia que emerge con el giro posmoderno, y que en realidad constituye un antiparadigma, se pueden rastrear en Kirby (1972), cuestión que abordamos en otro trabajo[3].

Finalmente, Mitter olvida lo que puede enseñar la diacronía en Brook: las historias de vida. Este se asoma al teatro sin formación teatral previa y reglada, pues, como recuerda Wardle (1988), es de las primeras estrellas en dirección escénica que emerge sin seguir ningún tipo de aprendizaje. Aprende haciendo, tomando decisiones sobre la marcha y guiado de su intuición, aunque al amparo de una sólida formación en Humanidades en Oxford University, donde también asiste a talleres de creación cultural en cine y teatro. Grotowski,

[3] Desde las consideraciones de Habermas (1984) en torno a los usos del conocimiento y las ciencias empírico-analíticas, las histórico-hermenéuticas y las sociocríticas, se han propuesto tres grandes paradigmas: el tecnológico o instrumental, el interpretativo o hermenéutico, y el dialéctico o sociocrítico (Vasilachis de Gialdino, 1997), que cabe vincular con las grandes corrientes, tendencias y movimientos artísticos de los siglos XIX y XX, cuando menos (Vieites, 2021). De igual modo, se pueden relacionar tales paradigmas con las formas de entender la relación intérprete-personaje, sin olvidar las tendencias de la escena posmoderna (presentación escénica y acción escénica, o "*performance*" y "*happening*" en inglés), en las cuales el personaje desaparece. Las formulaciones de Habermas pueden ser relevantes para una teoría general de la interpretación, como queremos mostrar en un trabajo en curso, a partir de la relación entre paradigmas y escuelas de interpretación, y todo lo que cada paradigma implica en términos de construcción de la acción.

sin embargo, realiza estudios reglados en interpretación y dirección en Cracovia y Moscú. En la capital rusa, estudió en una institución en la que había enseñado Nemirovich-Danchenko[4] y que conservaba la tradición de grandes maestros: de Stanislavski a Meyerhold, de Eisenstein a Vajtángov. Grotowski llega a la dirección con un haber formativo excepcional y un proyecto propio y madurado de creación, investigación e innovación (Wolford, 1997; Schechner, 1997a; Schechner, 1997b), y por eso Brook (1974) dirá que es único. El director polaco señala su punto de partida y sus deudas, en 1965, en el artículo "Hacia un teatro pobre" (Grotowski, 1974), reivindicando al último Stanislavski.

Consciente de sus carencias, Brook (1961) inicia su carrera bajo el signo del ensayo o prueba. Así indaga y experimenta todo tipo de propuestas escénicas para dominar la gramática del espectáculo. Por ello, declara haber probado cada forma teatral que pudiese caer en mis manos (Brook, 1961). Sus montajes de textos como *Love's Labour's Lost* (1946) de Shakespeare, *La Bohème* (1948) de Puccini, *La Mort d'un Commis Voyageur* (1951) de Miller, *The Lark* (1955) de Anouilh, *Irma la Douce* (1958) de Bregffort o *Le Balcon* (1960) de Genet, entre más de una treintena, destacan por su variedad. Su carrera ha sido analizada en trabajos que la consideran desde una perspectiva global y en sus distintas etapas. La primera de estas, la de la prueba de modelos y formas de hacer, llegaría, en nuestra opinión, a 1961, cuando Brook, según De Marinis (1988), formula un cuestionamiento sin concesiones de su práctica escénica. La segunda etapa, de desarrollo, experimentación y perturbación (Williams, 1988), se inicia con su *King Lear* (1962) y concluye en 1969. La tercera y última etapa se abre en 1970 con su traslado a París, donde crea el *International Centre for Theatre Research* (ICTR).

En nuestra opinión, 1961 es un año fundamental para Brook porque publica el artículo "*Search for a Hunger*", que avanza el punto de inflexión que supondrá *El espacio vacío*. A la idea de prueba, Brook suma la investigación y el experimento e incorpora al trabajo práctico propuestas con la finalidad de explorar el potencial expresivo del actor y la actriz y las posibilidades en escenificación, en las que irá transitando hacia un minimalismo de raíz modernista (Carlson, 1996). De 1961 a 1969, forja ideas sustantivas, como en los ensayos de *Midsummer's Night Dream*, cuando lleva al elenco a un centro comunitario próximo a

[4] Nos queda por saber el aporte real de Nemirovich-Danchenko al Teatro de Arte de Moscú y su visión de la formación de actores y actrices. No olvidemos que fue profesor en el Conservatorio de Música y Drama de la Sociedad Filarmónica de Moscú, donde tuvo como alumnos a Meyerhold y Olga Knipper.

Stratford para realizar un pase: "*We went into a hall with no focus, no shape, no artificial light, and for everyone it was a revelation, this different flow of energy coming directly from the audience*" [entramos en una sala sin escenario, sin forma, sin luz artificial, y para todos fue una revelación, ese flujo diferente de energía que llegaba directamente del público] (Schechner et al., 2002, p. 248). Ahí se gesta lo que definirá como *carpet show* o espectáculo en la alfombra (Schechner et al., 2002). Otra muestra, de alcance diferente, es la experiencia de "*The Theatre of Cruelty*", la cual desarrolla con Marowitz[5] y recoge en un artículo en 1964 que finaliza de una forma reveladora:

> *We are presenting our programme at a time in which all theatrical conventions are being challenged and rules no longer exist. Our group has in turn taken apart story, construction, characters, technique, rhythm, grand finale, great scene, dramatic high point, starting from the premise that the turmoil and complexity of our lives in 1965 must cause us to question all accepted forms. Then what?*
>
> [vamos a presentar nuestro programa en un momento en el que todas las convenciones teatrales están siendo cuestionadas y las reglas han dejado de existir. Nuestro grupo ha eliminado sucesivamente, la historia, la estructura, los personajes, la técnica, el ritmo, el cierre final, las grandes escenas, el clímax dramático, partiendo de la premisa de que la confusión y la complejidad en nuestras vidas en 1965 debe llevarnos a cuestionar todas las formas reconocidas. ¿Y después, qué?] (Brook, 1989, p. 60)

Brook realiza algunos espectáculos sobresalientes (*US*, 1966; *Oedipus*, 1968) antes de instalarse en París, donde inicia otra nueva fase marcada por hacer una suerte de *tabula rasa* con todo lo anterior. Como en otros creadores, en su trayectoria hay fases y, dentro de cada una, se hallan principios con los que Brook opera bajo un denominador común: la búsqueda, la prueba constante de formas de hacer. En su trayectoria se constata una formulación permanente de preguntas, aunque sabe que no es posible encontrar respuestas.

[5] En realidad, era Charles Marowitz quien, en 1968, formaría en Londres, con Thema Holt, el *Open Space Theatre*, el más proclive a las propuestas de Antonin Artaud. Si bien en el artículo citado de 1961 ya muestra un buen conocimiento de las propuestas del francés, en sus memorias Brook (1998) señala que lo que de verdad le interesaba de Artaud no son sus "visiones extremas", poco aprovechables, según él, en el trabajo práctico, sino su posición en relación con el teatro dominante de su época (p. 134). Más que su teorización o sus ideas para la escena, le fascinaba su actitud rupturista, su cuestionamiento del orden teatral, como hará él mismo en 1961 y en 1968.

Por eso, en sus memorias, Brook (1998) escribe que cuando una pregunta esencial se abre, no se puede cerrar, lo que implica que nunca se llega a "la respuesta". De ahí surge su voluntad de empezar de nuevo con cada espectáculo, sin usar fórmulas ya aplicadas porque cada uno, en tanto creación nueva, demanda un enfoque propio y, en consecuencia, otras fórmulas que se han de construir paso a paso.

Esta visión de la creación no se puede desvincular de su trayectoria personal y de algunas de las influencias que tuvo en la configuración de su pensamiento y su modo de entender la existencia, una filosofía que informa su teatro (Vieites, 2023). En una entrevista con Bablet (1983), afirmaba que "para mí nunca ha sido el teatro un fin en sí mismo, sino que forma parte del aprendizaje de la vida" (p. 40). Al mismo tiempo, defendía la necesidad de un "*shifting viewpoint*" (Bablet, 1983, p. 40), o punto de vista variable. Una idea que recorre otro documento que ayuda a entender la posición vital de Brook frente al teatro se encuentra en *Meetings with Remarkable Men* (1979), película que recrea fragmentos significativos en la vida de Gurdjieff y su búsqueda espiritual tan particular y peculiar. Por eso, en la entrevista con Bablet (1983), Brook también dirá que "uno vive precisamente para recibir influencias de los demás … en un campo que debería ser un campo libre de intercambios" (p. 43). No faltará quien hable de eclecticismo, aunque se podría decir "heterodoxia". Así emerge una de sus lecciones importantes, que, de algún modo, nos recuerda un mandato de Popper (1983):

> Lo que podemos llamar el método de la ciencia consiste en aprender sistemáticamente de nuestros errores; en primer lugar, atreviéndonos a cometerlos, es decir, proponiendo arbitrariamente teorías nuevas, y, en segundo lugar, buscando sistemáticamente los errores que hayamos cometido, es decir, realizando nuestra búsqueda de errores mediante la discusión crítica y el examen crítico de nuestras ideas. (p. 89)

Popper propone en el campo de la ciencia una experimentación permanente, razonada y crítica, como premisa para el avance científico. Este método es aplicable en la creación artística, como lo demuestra la trayectoria de Brook, asentada en una prueba constante de nuevas ideas y formas. Por eso su legado se debe situar, primeramente, en el ámbito de las actitudes, en una heterodoxia que implica no someterse a ninguna ortodoxia, dejar la puerta abierta a perspectivas nuevas, al cambio, en suma. Así, en la entrevista con Bablet (1983), lamentaba: "no hay nada peor que la prisión intelectual" (p. 43). Por ello, en *El espacio vacío*, tras considerar tres líneas posibles de trabajo, propuso una "cuarta vía", en realidad la suya propia, su camino personal, en sintonía con Ouspensky (1957).

Esto nos lleva al juicio de Salvat en torno a la falta de concreción de propuestas en *El espacio vacío*, pues, lejos de recetarios o respuestas a preguntas, Brook opta por una filosofía de la acción y una ética en el pensar y hacer del teatro que supone compartir no tanto técnicas, recursos o métodos, sino actitudes para enfrentar el trabajo diario en el hacer y en el pensar, y en el pensar el hacer, como labor propia, única e intransferible. Por eso se muestra reacio a trasladar a sus obras apuntes de su trabajo práctico. En *El espacio vacío*, Brook (1973) escribe que "si alguien intentara usar este libro como manual, debo advertirle que no hay fórmulas, que no hay métodos" (p. 44). Años después, en una entrevista con Moffitt (1999), afirmó: "*Don't take anything I say literally, because every place, every situation, is different. I can only talk about my experience in the hope that something in it can be parallel with yours*" [no tome nada de lo que digo literalmente, porque cada lugar, cada situación, es diferente. Yo solo puedo hablar de mi experiencia confiando en que haya algo en ella que conecte con la suya] (p. 22).

Brook (1973) propone que cada persona, en la creación o en la formación, haga su camino, construya su "manual", explore sus métodos y fórmulas, sabiendo que a diario los habrá de cuestionar para evitar rutinas y anquilosamiento, pues "en el teatro, la pizarra se borra constantemente" (p. 199). No se pueden olvidar las advertencias que realiza en torno a la imitación superficial del trabajo de Grotowski (Brook, 1991) o las "muchas trampas que existen en los llamados juegos y ejercicios teatrales" (Brook, 2019, p. 81).

En aquel artículo seminal titulado "*Search for a Hunger*" en el que Brook (1961) anuncia cuestiones centrales de *El espacio vacío* y un diagnóstico de la situación teatral con la frase "la crisis es obvia" (p. 8), también pregunta si el cierre de los teatros provocaría una hambruna vital e intelectual. Consciente de que no ocurriría tal cosa, Brook (1961) busca formas de paliar la crisis, al prestar atención a los dos sujetos fundamentales de la comunicación teatral, actor y espectador, y señala que la definición del teatro, "dos tablas y una pasión", deja fuera al actor y lo que importa es la diferencia entre el hombre que permanece inmóvil en el escenario y reclama nuestra atención y el hombre incapaz de hacerlo (p. 17).

Al confesar no tener respuestas, insiste en que en las preguntas está la clave y el formularlas adecuadamente ocupará parte de su vida, ya sea como forma de entender el trabajo de los actores y las actrices, como modo de concebir el espectáculo y su dramaturgia o el trabajo de dirección escénica y la escenificación, o considerando al espectador como parte sustantiva en el proceso creador, en tanto es un hacedor más del espectáculo teatral, lo que nos llevaría a Meyerhold.

Algunos conceptos clave

Al igual que otros directores y directoras de escena, Brook presta especial atención al trabajo de los intérpretes y, por ello, se ocupa de la teoría y la práctica de la interpretación, proponiendo, en diferentes momentos, algunos conceptos que permean todo su quehacer escénico. Cabe recordar una escena reveladora de *Meetings with Remarkable Men* cuando, justo al inicio, varios músicos, ante una comunidad silenciosa y expectante, intentan hacer vibrar la montaña con el sonido de sus instrumentos. Esto es una muestra de lo que, a nuestro entender, marca las investigaciones y experimentos de Brook y que cabría definir como la búsqueda de la sencillez para tornar simple lo profundamente complejo.

En tal empeño, el actor es sujeto fundamental e irá renunciando a lo innecesario y superfluo, en otra dirección a la que propone Grotowski (1974) en 1965. Brook (2019) parte de los modos de hacer del teatro isabelino, en la que el actor, a plena luz del día, con la fuerza y/o la sutileza de la palabra, el gesto, el movimiento y la interacción con los otros y lo otro creaba todo tipo de mundos, situaciones, conflictos, objetos, tiempos y espacios, un universo en toda su riqueza y complejidad. Su reducción fenomenológica nace en el teatro *The Globe* y ahí encuentra ese espacio vacío, concepto central que complementa con otros, como diremos.

En "*The Essential Radiance*", documento armado con fragmentos de otros textos, que tratan de la naturaleza del teatro, incluido en la colectánea *The Shifting Point*, Brook (1989) afirma que "*[e]verything in the theatre is an imitation of what is outside the theatre*" [todo en el teatro es una imitación de lo que está fuera del teatro] (p. 232), y que:

> *Our existence can be represented by two circles. The inner circle is that of our impulses, our secret life, which can be neither seen nor followed. The outer circle represents social life: our relationships with others, work, recreation. In general, theatre reflects what happens in the outer circle. I would suggest that theatre research constitutes an intermediary circle.*

> [Nuestra existencia puede representarse mediante dos círculos. El círculo interior es el de nuestros impulsos, nuestra vida secreta, que no se puede ni ver ni seguir. El círculo exterior representa la vida social: nuestras relaciones con otros, el trabajo, el ocio. Por lo general, el teatro refleja lo que ocurre en el círculo exterior. Propondría que la investigación teatral constituye un *círculo intermedio*[6].] (p. 234)

Desconocemos si Brook llegó a leer los trabajos de Winnicott, pero, en su visión del teatro, aquel parece entenderlo como un fenómeno transicional. Winnicott (1953; 1982) considera dos áreas fundamentales de experiencia, interna y externa, y señala que existe una tercera, intermedia entre las dos, donde tienen lugar los fenómenos transicionales: espacio y tiempo para el juego, el tránsito y la transformación. Igualmente dirá que "*el jugar tiene un lugar* y un tiempo. No se encuentra *adentro*… Tampoco está *afuera*" (Winnicott, 1982, p. 64). A la pregunta de dónde estará tal lugar, Winnicott (1982) responde que está en esa "tercera zona, la del juego, que se ensancha en el vivir creador y en toda la vida cultural del hombre" (p. 138). En esa dirección, en un diálogo de 1972 entre Brook y Croyden (1974), podemos leer:

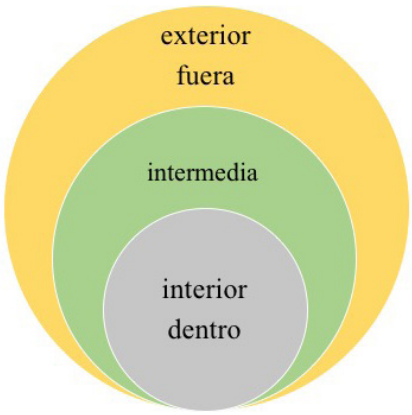
> *There are two worlds [says Brook], the world of every day and the world of the imagination. When children play* [sic] *they pass quite naturally through the two world all the time, so that at one moment, a child can hold a stick and pretend its* [sic] *a sword. At one moment, you can tell him to drop that stick, and he responds to that. At the same time, you can tell him to drop that sword, and he responds to that.*
>
> [Hay dos mundos [dice Brook], el mundo de lo cotidiano y el mundo de la imaginación. Cuando los niños juegan ellos transitan con toda naturalidad entre los dos mundos todo el tiempo, de tal forma que, en un momento, un niño puede tener un palo y pretender que es una espada. Y entonces, cuando se le dice que tire el palo, lo hace. Y del mismo modo, cuando se le dice que tire la espada, lo hace.] (Croyden, 1974, pp. 277-278)

Poco después en ese mismo texto de Croyden (1974), Brook afirma que el teatro, "*in all its forms, contains this double element; it is the meeting place between these two worlds*" [en todas sus formas, contiene ese elemento doble; es el lugar de encuentro entre esos dos

[6] La cursiva es nuestra.

mundos] (p. 278). Gráficamente tendríamos un diagrama de Venn, en el que la parte central sería la "zona intermedia", como muestra la Figura 1,donde aparecen las tres realidades: la personal, la social y el área de juego, en el que opera la imaginación para construir mundos.

Figura 1. Tres áreas de experiencia.

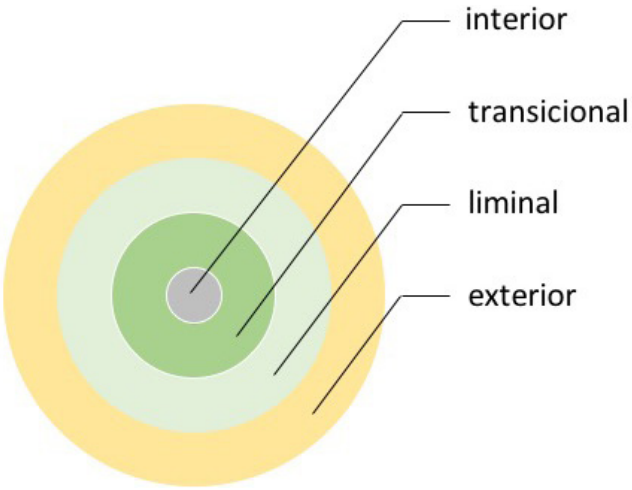


Fuente: Elaboración propia.

Al analizar el teatro a la luz de las propuestas de Winnicott, emergen al menos tres ámbitos de acción y de estudio: (1) el edificio (o lugar) teatral, espacio no convencional vinculado a un tiempo (cronotopo para Bajtín [1989]) y su dimensión transicional; (2) el espectáculo teatral, fenómeno transicional en su creación, presentación y recepción; y (3) la escena, marco de experiencias transicionales, entre ellas las que tienen lugar en el escenario social (Burke, 1945; Goffman, 1959) y de las que se nutre el espacio escénico. Partiendo de Winnicott, cabe afirmar que (en) el teatro, y en los tres niveles señalados, (se) crea un marco de experiencia con rasgos singulares y propios, pues ni está al interior ni al exterior, sino "en medio", conformado por un "como si" que genera sus circunstancias dadas, su valor espacio-temporal y ficcional, y convenciones que rigen la comunicación y la recepción. Como escribe Stanislavski (1981), "desde el momento en que aparece el 'si', el artista se ve transportado desde el plano de la vida efectiva y real, al de esa otra que crea e imagina" (p. 319). Ahora bien, justo es recordar que ya, en 1933, Vygotski (2012) destacaba, por escrito (pues la formulación es anterior), la importancia de jugar situaciones imaginarias en el desarrollo del niño, señalando que el juego proporcionaba "un estadio transicional", que opera bajo el principio del "como si" y que permite que el "palo" sea "caballo" (p. 149).

Tanto en el intérprete como en el público, se produce un tránsito doble en el acceso al teatro como espacio y en el acceso a la escena y al mundo que allí se presenta. En ambos casos, se abandonan roles habituales y se asumen otros. En mayor o menor grado, el curso de la vida se suspende, lo que en cierto modo implica un proceso liminal, siguiendo a, Turner (1982), van Gennep (1986) o Schechner (2002), en tanto estamos ante una actividad extra-cotidiana, una ceremonia con su ritualidad, en ocasiones con un cierto grado de celebración. Hay una ruptura temporal, separación y reintegración en la que puede llegar a tener especial relevancia el concepto de comunidad, en tanto elenco y público participen en la comunión que buscaba Grotowski (1974). Se superponen entonces dos procesos que se complementan: lo transicional y lo liminal. La Figura 2 muestra esa interacción a la que Brook llega, por la información que tenemos, tras la experiencia en un centro comunitario cerca de Stratford y el "teatro en la alfombra". En ambos casos, se crea una comunidad participante.

Figura 2. Lo transicional y lo liminal en la escena.



Fuente: Elaboración propia.

En diversos documentos, Brook señala la genealogía y el desarrollo de ese marco de trabajo generado en torno a un espacio transicional, una alfombra, que se presenta vacío y en torno al cual se congregan los que contemplan a los actores en sus tránsitos entre el interior y el exterior del espacio, y su desempeño al interior. Durante la experiencia africana, Brook (Gibson & Brook, 1973) recuerda realizar una función improvisada en un pueblo de Argelia, que comienza con un gesto aparentemente gratuito: "*We got out, unrolled our carpet, sat down, and an audience assembled in no time*" [salimos, desenrollamos la alfombra, nos sentamos, y en un instante se juntó el público] (p. 39). La alfombra delimita la zona de

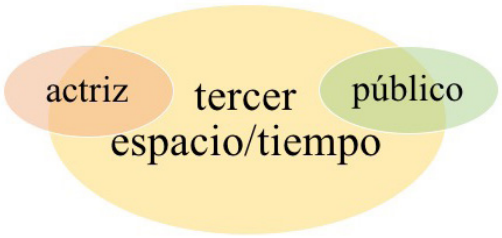
juego que marca la diferencia entre el teatro y la vida cotidiana, entre lo interior y lo exterior, y permite la transición hacia un marco en el que todo es posible, en el que emerge otra realidad que no está al interior ni al exterior, sino en su cronotopo específico que el colectivo invoca y el público valida. Vinculado al espacio vacío, Brook (2019) también hablará del "objeto vacío" (p. 60), por cuanto el palo puede ser caballo porque "el vacío en el teatro permite que la imaginación llene los huecos" (Brook, 2019, p. 38). Todo ello se da en función del "como si", en tanto, para Brook (1973), "una obra de teatro es juego" (p. 200).

En su lectura crítica de Brook, Read (1995) señala que aquello que llamamos "espacio vacío" en realidad no existe (p. 13) y es difícil no concordar. Pero, cuando Brook utiliza la noción de "vacío", en realidad está invocando un continente sin contenido, sin nada que determine la acción, lo que nos llevaría a Kirby y a su idea de lo "no tramado" por indeterminado o no condicionado. Este espacio ni está lleno ni a medio llenar, pues será el sujeto actuante, junto con los que le miran, quienes, con su imaginación, lo van conformando y transformando. Nystrom (1978) señalaba que el espacio transicional es un vacío que, como tal, se puede llenar mediante la acción de los sujetos que transitan por él desempeñando roles transicionales. Si esa no determinación puede llegar a potenciar la actividad creadora de actores y actrices, también puede tener importantes implicaciones educativas.

Brook, en diferentes trabajos, complementa esa idea con otros conceptos que incrementan posibilidades y potencialidades. Así, en un iluminador diálogo, fechado en 1986 con Schechner y colaboradores (2002), incide en algunos términos relevantes. En primer lugar, la idea de un "espacio perdido" (p. 248) que se recupera al vaciarlo de significantes. Como espacio de juego, implica recuperar el juego y supone un enfoque radicalmente diferente del trabajo del intérprete en la construcción de la acción. Un espacio sin atributos permite todas las posibilidades en el hacer. En ese mismo diálogo con Schechner y colaboradores (2002), Brook habla de una realidad cero (*reality of zero*), que emerge "*the moment when any group anywhere in the world comes together ... At that absolute and pregnant moment, geography and history cease to exist*" [en el momento en que cualquier grupo en cualquier lugar del mundo se junta … En ese momento total y pleno, la geografía y la historia dejan de existir] (p. 248). Solo existe ese espacio-tiempo en el que un grupo de personas inician el juego del como si, en el ser y hacer como si, en unas circunstancias dadas que emergen en el tránsito o en la entrada a la esfera de juego (y en su desarrollo).

Esta situación se expresa muy bien en la frase con la que Passatore y colaboradores (1972) titulan un libro esencial para la comprensión de la naturaleza transicional del teatro: *Io ero l'albero (Tu il cavallo)*. En esta obra, los autores definen un estado hipotético y potencial que sirve como invitación al juego y lo hace posible en tanto estímulo inicial. Señalaba Cohen (1991) que el teatro de Brook se podría definir en la relación simbiótica entre dos mundos[7]: el del actor y el del público. Ambos se encuentran en ese tercer espacio-tiempo que los engloba, como se muestra en la Figura 3.

Figura 3. Tres mundos.



Fuente: Elaboración propia.

Esa idea de "cero" implica apertura e indeterminación, circunstancias abiertas que se concretan en función del propio juego. En tal espacio no hay nada que lo condicione ni a este ni a los participantes, pues el único requisito es la voluntad de jugar. Brook lo recalca al decir que "*From this zero can come an infinity of forms*" [de tal cero pueden derivar una infinitud de formas] (citado en Schechner et al., 2002, p. 248) y al recordar que "*Within zero nobody is a blank sheet, everybody carries her/his own baggage*" [dentro del cero nadie es una página en blanco, cada persona aporta su propio equipaje] (p. 248), que se despliega en función de las necesidades del juego. La alfombra es el espacio transicional y la improvisación la técnica para transitar y operar en él.

Es aquí donde podría cobrar importancia la posible influencia de Littlewood, directora de escena que no dejó constancia escrita de sus métodos de trabajo, más allá de sus memorias (Littlewood, 1994). Sin embargo, su enfoque fue analizado por Barker en un estudio en el que presenta una visión alternativa para la formación de actores y actrices. Barker (1977) recupera rasgos fundamentales del enfoque de Littlewood. En primer lugar, recupera la convicción de que es necesario destruir sistemáticamente la seguridad que ofrecían las soluciones ya dadas a problemas de interpretación, que el actor lleva consigo, a las que se aferra, y aplica de forma general (p. 2). En segundo lugar, Barker (1977) rescata una frase

[7] Esa presencia de la idea de dos mundos en la reflexión de Brook —que demanda un estudio específico— refuerza más la idea de su proximidad a los presupuestos de Winnicott o Vygotski.

reveladora de Littlewood que define las formas de ser y hacer: para ser un artista creador, hay que arriesgarse a fracasar o salir a fracasar, no a triunfar; la eficacia es la muerte del teatro (p. 3). Esto nos recuerda la petición de Popper de aprender de los errores.

Littlewood, en su *Theatre Workshop* (Leach, 2006) realizaba, como práctica habitual, sesiones de adiestramiento que formaban parte integral de los ensayos del espectáculo y se planificaban en función de su desarrollo. En ellas, se incluían juegos y ejercicios que Barker recupera. Por su parte, Holdsworth (2006), en su recuento de la trayectoria de la directora británica, destaca el rol de los juegos de improvisación en la formación y desarrollo del actor y la actriz, y la aversión ante cualquier esquema rígido de trabajo, pues su programación se realizaba en función de cada espectáculo y del estado del grupo que conformaba la compañía en cada momento. Brook mantendrá una posición similar en su consideración de tales herramientas, por cuanto ni la improvisación ni los juegos son un fin en sí mismos sino un medio, por lo que se ha de tener muy clara la razón y finalidad de su uso.

Ese enfoque asentado en el juego, que también adoptan y desarrollan otras figuras notables en formación actoral, no era inhabitual en Inglaterra, muy especialmente en el campo de los teatros populares, los de agitación y propaganda o los del movimiento denominado "*drama in education*" (Bolton, 1984), con títulos sustantivos de Slade (1954) o Way (1967). Mientras comentaba su participación en el espectáculo *Far Away* (2002) a partir de un texto de Caryl Churchill, el actor Julio Manrique recordaba el trabajo con Brook al visitar un colegio:

> Nos pidió que partiéramos de cero, que reinventáramos el espectáculo. También dijo que íbamos a tener el público ideal: adolescentes que lo ignoraban todo respecto a la autora y a nosotros. Llegamos unas horas antes, hicimos la escenografía con una alfombra, cubos de basura y cajas de botellas, y nos lanzamos a contar la historia de nuevas. Esto obliga a estar vivo, atento, a todo en cada momento. (Vallejo, 2002, p. 21)

Una genealogía de tal enfoque nos llevaría de Meyerhold (1971) y su recuperación, ya en 1912, de la comedia del arte, a Fo (1998). Además, implicaría una panorámica de lo que sería esa "orientación lúdica", forma específica de entender la relación actriz/personaje y su construcción, una línea de trabajo en un paradigma no ilusionista que, con el ilusionista y el antiilusionista, conforma el trío de paradigmas dominantes en el siglo XX. A finales de este mismo siglo, se suma el paradigma posmoderno que ya no se asienta

en conceptos como actriz o personaje. Brook vendría a ser una de las personas, no la única, que desarrolla ese "enfoque lúdico" a partir de aquel principio con el que culmina *El espacio vacío*: el personaje que juega.

Tras esa orientación, hay una idea precisa de actor o actriz que podría vincularse con alguna propuesta de Grotowski. Así, en el epílogo a su interesante estudio sobre el teatro experimental, Croyden (1974) recuerda que Grotowski, en una conferencia en Nueva York, "*advised young people not to learn to act but to learn to live*" [aconsejaba a los jóvenes que no aprendiesen a actuar sino a vivir] (p. 287). No obstante, esa idea del teatro como medio, o del actor que va más allá de la técnica al encuentro de su ser más íntimo, emerge en el pensamiento de Brook en los años sesenta. En "*The Essential Radiance*", Brook (1989) dirá que "*An actor is an imitation of a person whom you would find normally outside the theatre. A real actor is an imitation of a real person*" [un actor es una imitación de una persona a la que normalmente encontramos fuera del teatro. Un verdadero actor es una imitación de una persona verdadera] (p. 232)[8].

Cabría discutir que el actor sea imitación de la persona, pues este siempre es persona, pero lo que no es discutible es que el actor ha de recrear la conducta de una persona verdadera en el universo de ficción que esta habita y del que solo se ofrecen momentos fugaces. Más allá de los debates que pueda suscitar el vocablo "imitación", que cabe entender como (re)creación o (re)construcción, interesa el concepto de persona verdadera, pues actores y actrices han de serlo para mejor realizar su desempeño profesional. Brook explica esa dimensión de un ser auténtico y pleno como:

> *someone who is open in all parts of himself, a persona who has developed himself to the point where he can open himself completely —with his body, with his intelligence, with his feelings, so that none of these channels are blocked. All these channels, all these motors, are functioning a hundred per cent. This is the ideal image of a real person.*

[8] En el original "*a real person*" (Brook, 1989, p. 232). Aquí "*real*" se puede traducir como auténtica, plena, veraz, verdadera.

> [alguien que está totalmente abierto, una persona que se ha desarrollado hasta el punto de que se puede abrir completamente, con su cuerpo, su inteligencia, sus sentimientos, de modo que ninguno de estos canales está bloqueado. Todos estos canales, todos estos motores, funcionan al cien por cien. Esta es la imagen ideal de una persona verdadera]. (Brook, 1989, p. 232)

Esa visión del intérprete tal vez tenga algo que ver con su tránsito constante hacia un modelo de interpretación asentado en la presentación, en la tradición oral, lejos de la encarnación y del psicologismo, y muy especialmente en la transparencia (Brook, 1998). Este concepto central del intérprete en su visión del trabajo actoral vendría a ser como una sencillez llena de matices, plena en su complejidad. En diversos momentos, Brook (1998) refiere la importancia de la figura del "*storyteller*" (p. 197) que, en buena medida, nos recuerda a aquellos músicos que intentaron conmover la montaña con el sonido de sus instrumentos.

A modo de resumen, y según nuestro entender, Brook toma del teatro isabelino, en su esencia, el concepto de "vacío" para referir un espacio no determinado, ni marcado, ni tramado. Así se puede hablar de un tiempo, un lugar, una situación o un objeto igualmente "vacíos", que, por tanto, se han de llenar, o concretar, mediante una acción conjunta y colaborativa. Ese espacio se ubica en un área de experiencia liminal y transicional que permite experimentar e investigar sin otros límites que los que el propio juego y sus participantes determinen. Tal nivel de apertura en el juego garantiza la autonomía de las personas que juegan en una interacción que puede asentarse en acciones expresivas y comunicativas de signo dialógico (Vila Merino, 2011) que faciliten un aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2009) en plena sintonía con los postulados de la pedagogía crítica, lo que nos lleva de nuevo a Habermas (Terry, 1997).

Implicaciones educativas: actuación social y actuación escénica

Este artículo quiere calibrar el interés de las aportaciones de Brook en la pedagogía teatral, ciencia de los varios ámbitos que surgen del encuentro entre lo dramático, lo teatral y lo educativo, aunque se puede entender como marco disciplinar que acoge las disciplinas que se ocupan de la educación dramática y teatral, a las que presta su potencial explicativo en la sistematización de lo que pueda ser el método dramático de aprendizaje. En ese grupo de disciplinas, estaría la didáctica de la interpretación.

Como dijimos, la visión de Brook de la interpretación, de los actores, de las actrices y de su trabajo, se vincula con enfoques que renuncian al psicologismo y se ocupan del concepto de actuación en tanto ideación y realización de la acción. Barker recuerda como, en una ocasión, Littlewood respondió a un actor: "Y*ou're not here to fucking feel, you're here to fucking do*" [No está usted aquí para sentir, carajo, está aquí para hacer] (Barker, 2000, p. 121). Esa visión del "juego del teatro" y "del juego de la acción" es la que recorre una importante tradición en educación teatral vinculada al uso del juego dramático y otras técnicas (Ryngaert, 2010) que concurren a la expresión dramática y su didáctica (Barret, 1991), pero que también, en numerosas orientaciones en la formación de actores y actrices, buscan fomentar la capacidad de "jugar el personaje" (Spolin, 1963), lejos de "encarnaciones"[9]. Justo al final de *El espacio vacío*, Brook (1973) traslada algunas premisas en torno al "si", condicional e hipotético, y señala que "en el teatro, 'si' es un experimento" (p. 199) y añade dos frases que invitan a una profunda reflexión: la posibilidad de considerar la interpretación como un juego y el hecho de que, para él, una obra de teatro sea juego.

Tal visión del espacio vacío, del juego y del "si" tiene implicaciones educativas evidentes, tanto en educación general —y diremos educación dramática— como en educación especializada —y diremos educación teatral—. La primera se ocupa de la construcción de la persona y de la identidad a través del aprendizaje de la actuación social, en tanto el ser humano es un actor en el escenario de la vida, para lo que cabe utilizar numerosos procedimientos, técnicas y actividades dramáticas y teatrales. La segunda se ocupa de una formación para que cualquier persona pueda utilizar los recursos de la expresión, la creación y la comunicación escénica con una orientación profesional o con otras finalidades. En ambos casos, resulta fundamental el concepto de actuación, lo que implica el desarrollo de la acción desde un rol y en función de una situación ya dada o en proceso de definición o desarrollo (el "si"). En ambos casos tiene relevancia el concepto de dramaturgia, en tanto construcción de la acción. En los dos se aplican algunos con-

[9] En esa referencia a la acción, se puede llegar al Stanislavski de las acciones físicas, lo que además se puede relacionar con algunos trabajos de Vygotski (1932) en torno al actor, o con el concepto de "actividad" en la psicología soviética (Chaiklin, 2019). Esto es pertinente en la construcción de una teoría de la Interpretación o en una didáctica específica.

ceptos centrales en la teorización de Brook, como el giro ("*shifting*") y el tamizado o cribado ("*sifting*"), que implica utilizar un trazo fino y, a su vez, económico, lejos del ornamento o la hipérbole; por ahí volvemos a la transparencia.

Como recordaba Coburn-Staege (1980), la socialización se relaciona con un conjunto de aprendizajes que permiten que la persona sea capaz de actuar en el escenario social. Por eso entendemos que uno de los fundamentos principales de la educación se vincula con el aprendizaje de la actuación social (Vieites, 2022). La bibliografía existente en relación al sujeto como actor social es considerable en disciplinas diversas, especialmente en sociología y antropología. En el campo de la psicología, se destacan las palabras de Bruner (2018):

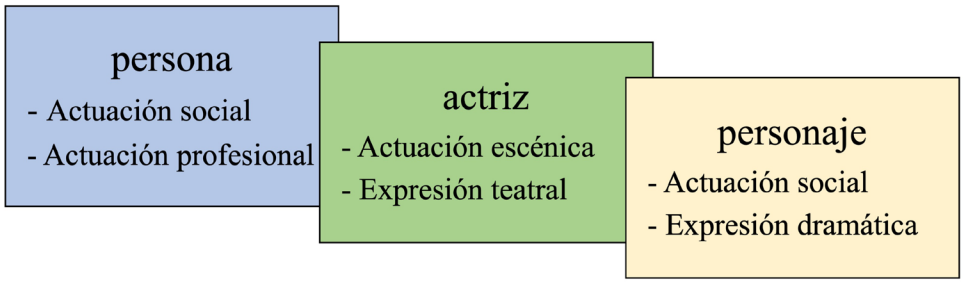
> Al entrar en la vida, es como si saliéramos a un escenario para participar en una obra de teatro que se encuentra en plena representación, una obra cuya trama algo abierta determina qué papeles podemos interpretar y en dirección a qué desenlaces podemos encaminarnos. Otros personajes que hay en el escenario tienen ya una idea acerca de sobre qué va la obra, una idea lo suficientemente elaborada como para que la negociación con el recién llegado sea posible. (p. 52)

Bruner (2018) también habla de "acción situada" (p. 53), que se relaciona con propuestas como el "aprendizaje situado" o "aprendizaje actuado" (Andersen, 2004) y que cabe vincular con lo que se ha definido como método dramático de aprendizaje (Finlay-Johnson, 1912), aunque también con el aprendizaje en la acción de Dewey.

La idea de aprender a actuar en el escenario social es importante para el actor o la actriz en tanto personas que, más allá de sus profesiones, tienen un curso de vida similar al de sus semejantes. Pero tal aprendizaje puede ser substantivo en una profesión que requiere, como tarea esencial, reproducir la actuación de personas concretas en escenarios concretos, los propios de una ficción dramática. En su desempeño profesional, se produce una superposición de actuaciones como muestra la Figura 4. Cuando la actriz sale a escena, transita a un espacio transicional en el que genera fenómenos transicionales como esa presentación de la actuación de la persona en un mundo que emerge con palabras, gestos, movimientos e interacción. Brook (1989) señalará que "*a role is a meeting*" [un rol es un encuentro] (p. 221) entre una persona que actúa y la persona actuada, en la que también participa la persona que toma como profesión o recreo actuar otras personas. Por

eso recordará que un "*supreme actor*" [actor supremo], como el músico ante la montaña, "*is capable of reflecting the subtle currents of human life*" [ha de tener a su disposición cada facultad que pueda pertenecer a un ser humano] (Brook, 1989, p. 234).

Figura 4. Superposición en escena.



Fuente: Elaboración propia.

En 1961, en relación con la formación actoral, Brook señala que, si tuviese una escuela de teatro, renunciaría a muchas cosas, siempre con la finalidad de ocuparse de lo esencial que, para él, es la actuación en la perspectiva de la acción, de un hacer con la verdad necesaria para captar la atención de quien mira; esa verdad nace del compromiso, de la implicación, de la participación plena en la acción. Son las mismas cualidades que muestran niños y niñas en el juego y que se plasma en lo que Slade (1954) denominó "*absorption*" o "ensimismamiento" (p. 12). Este estado de consciencia implica habitar plenamente ese tercer espacio y nos permite incluso desertar del juego cuando las normas se incumplen, algo habitual en los juegos infantiles. Brook (1961) ejemplifica la actuación óptima mediante una estatua de Veracruz (cara sonriente de la cultura totonaca) en la que percibe una cualidad singular que define con la palabra "*radiance*" (p. 17), que refiere a una concentración resplandeciente. Por eso, Brook (1961) se pregunta por qué en el escenario el hombre inmóvil reclama nuestra atención mientras el otro hombre no la reclama.

Resultados. Juego y aprendizaje

Todo cuanto cabe derivar, en clave educativa, del uso que Brook hace de ese espacio vacío configurado en una alfombra, como espacio de juego, se aplica en el aprendizaje de la actuación, sea social o teatral y, por tanto, relevante en la educación dramática y la educación teatral. Como se dijo, es sustantivo al método dramático como modelo de

aprendizaje. En ese espacio, que ocupa el centro de un espacio mayor en el que se congrega una comunidad participante, con lo que la idea de "vacío" o "realidad cero" afecta a quienes hacen y a quienes miran el hacer/actuar (en su participación y recepción), Brook conforma un marco de experiencia (Goffman, 2006) con rasgos muy precisos:

a. Este es un espacio de juego al que se puede entrar y salir en función del desarrollo que tiene el lugar al interior del espacio o de las variables personales que puedan emerger: bloqueos, resistencias, máscaras, defensas y otros.
b. El juego se ha de asumir con plenitud, con el objeto de que el trabajo individual y grupal se desarrollen de forma óptima.
c. El juego se inicia a partir del "como si", lo que implica uso de variables que se activan a medida que transcurre la acción.
d. Es un espacio para el juego de interacción entre las personas que entran en él. Todas juegan, todas juegan con todas y todas juegan todo y a todo.
e. El juego se desarrolla en una escena transicional en el que, al entrar, el sujeto social se convierte en actor en la escena y asume roles transicionales.
f. Es un marco para experimentar e investigar a través de las variables que se puedan plantear de inicio o que vayan emergiendo.
g. Es un espacio de libertad y prueba, donde todo es posible y en el que los sujetos en escena pueden explorar cualquier ámbito de experiencia, sin que ello tenga consecuencias (negativas) en su aquí y ahora como sujetos sociales.
h. Implica una transición entre el aquí y ahora del sujeto social y el aquí y ahora del sujeto en escena, lo que lleva a cruzar el umbral realidad/ficción en ambos sentidos, adentro y afuera.
i. Las herramientas fundamentales son el juego dramático (con todas sus tipologías), la improvisación, la dramatización y la creación colectiva. Con esas herramientas y con el uso de la palabra, el gesto, el movimiento, el ritmo y el sonido, se puede contar y presentar cualquier historia, por compleja que sea, pero también se puede explorar, sin las constricciones propias de la palabra fijada de antemano, cualquier tipo de texto, en tanto sea pretexto para la expresión y la creación.

j. En todo el proceso cabe utilizar estrategias como el "*shifting*", que implica un giro o cambio de rumbo que cabría vincular con el pensamiento divergente, y el "*sifting*", que implica un tamizado o filtrado y, en consecuencia, transitar entre un trazo grueso y un trazo fino, lo que a su vez supone transparencia, economía y sencillez. Se trata de dos estrategias fundamentales en el desarrollo de juegos dramáticos, improvisaciones, dramatizaciones y creaciones colectivas. Similar importancia tiene para Brook (1993) el concepto de "*tuning*" (p. 108), que tiene que ver con la capacidad de alcanzar un elevado grado de sintonía grupal desde la propiocepción y la heterocepción, lo que facilita la interacción y la integración.

El trabajo en el espacio transicional permite desarrollar capacidades y destrezas fundamentales vinculadas al concepto de actuación, en la puesta en marcha de la acción, mediante un conjunto de aprendizajes como:

i. Aprender a jugar en las circunstancias dadas que se generan en el juego y desde diferentes roles, en un hacer, un pensar y un ser que, al mismo tiempo, es individual y grupal. Demanda superar bloqueos y resistencias que impidan una participación e implicación plena en el juego.

ii. Aprender, en la práctica, las dinámicas del trabajo en equipo, en clave colectiva, en modo colaborativo y cooperativo.

iii. Aprender a improvisar lo que supone activar conductas en función de circunstancias y roles cambiantes y desarrollar la acción a partir de situaciones en las que se produce interacción con los otros y lo otro, habitualmente conflictos y problemas, lo cual demanda capacidades para percibirlos, comprenderlos, afrontarlos y proponer soluciones. Este aprendizaje se asienta en un juego permanente de acción y reacción, o estímulo-respuesta. Lo anterior demanda apertura, comprensión, empatía, originalidad, espontaneidad, creatividad y la movilización de todos los recursos de la persona. Así se concreta el aprendizaje dialógico aludido antes.

iv. Aprender a contar y a dramatizar, a dar forma dramática a todo tipo de motivos, recursos y pretextos, lo que implica construir historias asentadas en la acción, considerando en ella cursos diferentes, sus consecuencias y las situaciones, conflictos, posibilidades o problemas que cada curso genera.

v. Tomar conciencia y aprender a desarrollar pensamiento, inteligencia e imaginación dramática que se manifiestan y confluyen en la composición y construcción de la acción en su dramaturgia, lo cual demanda una comprensión plena de cada situación en función de los sujetos participantes en ella (y de la percepción de sus objetivos) y de sus coordenadas, lo que exige un uso adecuado del tiempo y del espacio.

vi. Aprender a conocer y desarrollar el potencial creativo y expresivo personal, y visualizar sus posibilidades en la construcción de la propia identidad, siempre en un contexto sociocultural (económico, político, …) determinado.

vii. Aprender a expresar todo tipo de sentimientos, sensaciones y emociones a partir de la acción (o acciones) en que se generan o provocan.

viii. Aprender los mecanismos de la investigación en la acción como modelo óptimo para el desarrollo de proyectos asentados en la experimentación, la planificación colectiva, el pensamiento estratégico y la deliberación.

Son todas cualidades o competencias fundamentales. En primer lugar, la actuación de la persona en el escenario social, en su vida diaria, va en sintonía con lo que vienen defendiendo numerosas personas especialistas en expresión dramática y/o pedagogía teatral. En segundo lugar, en el trabajo del actor o la actriz, se permite pensar la didáctica de la interpretación y la propia interpretación desde otras perspectivas mucho más asentadas en la autonomía de la persona como sujeto creador.

Conclusiones

Más allá de sus logros artísticos como director de escena, la trayectoria de Brook se puede también analizar en la perspectiva de la formación de actores y actrices o en su visión de la interpretación y en la búsqueda de un modo de interpretar asentado en la sencillez, el minimalismo y la comunión con el espectador. En su quehacer artístico, buscó soluciones posibles a problemas concretos, pero, en ningún caso, planteó un método específico y válido para toda ocasión. En diferentes trabajos, incluso en los propios, se señala su desconfianza ante la técnica como fin último y ante el virtuosismo (Marshall & Williams, 2000). Esto lo advirtió Brook (2019) al comentar que “un ‘actor mecánico’ siempre hace lo mismo” (p. 35) o al señalar insistentemente que no hay ni fórmulas ni métodos o que se “comprometería a enseñar en unas cuantas horas todo lo que sé sobre normas y técnicas teatrales” (Brook, 1973, p. 144). Esto no quiere decir que no haya principios, ideas fundamentales o, en primer

lugar, la convicción de que cada momento requiere sus procesos y técnicas o que cada quien ha de hacer su propio camino. Es otra forma de entender una "vía negativa" que, en el campo de la educación, es una propuesta contenida en el tratado *Emilio* de Rousseau (1866), quien escribe: "*[l]a première éducation doit donc être purement négative*" [la educación primera debe ser por tanto enteramente negativa] (p. 76). Más que contenidos, se trata de construir actitudes y especialmente la capacidad de aprender a aprender o de aprender a comprender para garantizar una autonomía plena (Bowen, 1985). También cabría hablar de aprender a vivir en y para la comprensión (Morin, 2016).

Siguiendo algunas líneas de argumentación contenidas en su obra escrita, y en línea con esa visión negativa, Brook (1998) parece trabajar por eliminación, camino de lo básico, en un proceso de despojamiento de lo que considera superfluo e innecesario en la interpretación o la escenificación para activar el poder de la imaginación en el intérprete y en el público (Brook, 2019). En esa reducción, parte de, y/o llega a, Shakespeare, al haber comprobado, en la práctica, "que el mejor método de estudiar a Shakespeare no era examinar reconstrucciones de teatros isabelinos, sino sencillamente realizar improvisaciones sobre una alfombra" (Brook, 2019, p. 39).

Volvemos entonces al espacio vacío como marco de juego y a todos los conceptos que hemos desgranado, propios o relacionados con los propuestos por otros autores: espacio intermediario, acción situada, realidad cero, tercer espacio, *shifting* y *sifting*, conceptos fundamentales en el aprendizaje de la actuación social y de la escénica. Aquí encontramos una contribución muy sustantiva al discurso de la pedagogía teatral. Brook, como también hace Littlewood, según nos recuerda Barker, construye a lo largo de los años una metodología en proceso y progreso para desarrollar las cualidades fundamentales en el trabajo de actores y actrices como son el trabajo en equipo, la apertura, la capacidad de respuesta, la sencillez, la transparencia, la ligereza, la disposición, el compromiso, la reflexión, la comprensión y la divergencia. Todas son cualidades que se sitúan más allá de la técnica y se vinculan con el ser del sujeto, en tanto persona. En un diseño curricular, se considerarían competencias generales y mejor transversales. De nuevo, cabe recordar aquel momento de *Meetings with Remarkable Men* y la actitud de los músicos que buscan conmover a la montaña, momento en el que Brook construye una imagen y una metáfora muy poderosas.

Por todo lo dicho, lejos de las imitaciones que se le atribuyen, Brook propone innovaciones aplicables y pertinentes para la creación escénica, que pueden ser, a su vez, relevantes y transferibles a la educación teatral. Desde la negación de los recetarios (tan comunes y demandados) hasta la insistencia en la necesidad de que cada docente realice su propio camino personal, Brook nos obliga a recordar y aplicar aquel principio que formuló Kant al pedir "*sapere aude*", algo que con toda humildad hemos intentado hacer en esta contribución, evitando igualmente apelar a las recetas.

Referencias

Andersen, C. (2004). Learning in "As-If" Worlds: Cognition in Drama in Education. *Theory Into Practice, 43*(4), 281-286. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_6

Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación, 21*(2), 129-139. https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/aprendizaje_dialogico.pdf

Bablet, D. (1983). Con Peter Brook, el largo camino hacia la percepción. *Pipirijaina*, *25*, 39-52.

Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.

Barker, C. (1977). *Theatre Games*. Methuen.

Barker, C. (2000). Joan Littlewood. In A. Hodge (Ed.), *Twentieth Century Actor Training* (pp. 113-128). Routledge.

Barret, G. (1991). *Pedagogía de la expresión dramática*. Recherche en Expression.

Bolton, G. (1984). *Drama as Education*. Longman.

Bowen, J. (1985). *Historia de la educación occidental, III*. Herder.

Brook, P. (1961). Search for a Hunger. *Encore*, *8*(4), 8-21.

Brook, P. (1973). *El espacio vacío*. Península.

Brook, P. (1974). Prefacio. En J. Grotowski (Ed.), *Hacia un teatro pobre* (pp. 5-8). Siglo XX.

Brook, P. (1989). *The Shifting Point*. Methuen.

Brook, P. (1991). Grotowski, Art as a Vehicle. *The Drama Review*, *35*(1), 90-94. https://doi.org/10.2307/1146112

Brook, P. (1993). *There Are No Secrets*. Methuen.

Brook, P. (1998). *Threads of Time. A Memoir*. Methuen.

Brook, P. (2019). *La puerta abierta*. Alba.

Bruner, J. (2018). *Actos de significado*. Alianza.

Burke, K. (1945). *A Grammar of Motives*. Prentice Hall.

Calvert, J. (2004). The idea of 'basic research' in language and practice. *Minerva, 42*, 251-268. https://doi.org/10.1023/B:MINE.0000038307.58765.b4

Carlson, M. (1993). *Theories of the Theatre*. Cornell University Press.

Carlson, M. (1996). *Performance. A Critical Introduction*. Routledge.

Chaiklin, S. (2019). The meaning and origin of the activity concept in Soviet psychology. *Theory & Psychology*, *29*(1), 3-26. https://doi.org/10.1177/0959354319828208

Coburn-Staege, U. (1980). *Juego y aprendizaje*. Ediciones de la Torre.

Cohen, D. (1991). Peter Brook and the 'Two Worlds' of Theatre. *New Theatre Quarterly, 7*(*26*), 147-159. https://doi.org/10.1017/S0266464X0000542X

Croyden, M. (1974). *Lunatics, Lovers & Poets. The Contemporary Experimental Theatre*. McGraw Hill.

De Marinis, M. (1988). *El nuevo teatro, 1947-1970*. Paidós.

Finlay-Johnson, H. (1912). *The Dramatic Method of Teaching*. Gin and Company.

Fo, D. (1998). *Manual mínimo del actor*. Hiru.

Gibson, M., & Brook, P. (1973). Brook's Africa. *The Drama Review: TDR*, *17*(3), 37-51. https://doi.org/10.2307/1144842

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Anchor Books.

Goffman, E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. CIS.

Gray, S. (2021). Decolonizing a Universal Bhagavad-Gītā: Reexamining Peter Brook and Transnational Orientalism. *Journal of World Philosophies*, *6*(2), 31-44. https://scholarworks.iu.edu/iupjournals/index.php/jwp/article/view/4915

Grotowski, J. (1974). *Hacia un teatro pobre*. Siglo XXI.

Gutiérrez, G. (2010). Investigación básica y aplicada en psicología: tres modelos de desarrollo. *Revista Colombiana de Psicología*, *19*(1), 125-132. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80415077011

Habermas, J. (1984). Conocimiento e interés. En J. Habermas (Ed.), *Ciencia y tecnología como «ideología»* (pp. 159-181). Tecnos.

Holdsworth, N. (2006). *Joan Littlewood*. Routledge.

Kirby, M. (1972). On acting and non-acting. *The Drama Review*, *16*(1), 3-15. https://doi.org/10.2307/1144724

Leach, R. (2006). *Theatre Workshop*. University of Exeter Press.

Littlewood, J. (1994). *Joan's Book. The Autobiography of Joan Littlewood*. Methuen.

Marshall, L., & Williams, D. (2000). Peter Brook. Transparency and the invisible network. En A. Hodge (Ed.), *Twentieth Century Actor Training* (pp. 174-190). Routledge.

Meyerhold, V. (1971). El grotesco como forma escénica. En V. Meyerhold (Ed.). *Textos teóricos I* (pp. 177-183). Alberto Corazón.

Mitter, S. (1992). *Systems of Rehearsal. Stanislavsky, Brecht, Grotowski and Brook*. Routledge.

Moffitt, D. (1999). *Between Two Silences. Talking with Peter Brook*. Southern Methodist University Press.

Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Paidós.

Nagler, A. M. (1959). *A Source Book in Theatrical History*. Dover.

Nystrom, C. (1978). The Semantics of Transitional Space. *ETC: A Review of General Semantics*, *35*(3), 245-253.

Ordóñez, M. (2012). Prólogo. En P. Brook (Ed.), *El espacio vacío* (pp. 7-15). Península.

Osiński, Z., & Salata, K. (2008). Returning to the subject. The Heritage of Reduta in Grotowski's Laboratory Theatre. *The Drama Review: TDR, 52*(2), 52-74. https://doi.org/10.1162/dram.2008.52.2.52

Ouspensky, P. D. (1957). *The Fourth Way*. Routledge & Kegan Paul.

Passatore, F., Destefanis, S., Fontana, A., & De Lucis, F. (1972). *Io ero l'albero (Tu il cavallo)*. Guaraldi.

Popper, K. (1983). *Conjeturas y refutaciones*. Paidós.

Read, A. (1995). *Theatre & Everyday Life. An Ethics of Performance*. Routledge.

Rousseau, J. J. (1866). *Émile*. Garnier Frères.

Ryngaert, J. P. (2010). *Jouer, représenter*. Armand Colin.

Salvat, R. (1974). *El teatro de los años 70. Diccionario de urgencia*. Península.

Schechner, R. (1997a). Introduction. Theatre of Productions, 1957-1969. In R. Schechner, & L. Wolford (Eds.), *The Grotowski Sourcebook* (pp. 21-25). Routledge.

Schechner, R. (1997b). Exoduction. In R. Schechner & L. Wolford (Eds.), *The Grotowski Sourcebook* (pp. 458-492). Routledge.

Schechner, R. (2002). *Performance. An introduction*. Routledge.

Schechner, R., Carrière, J-C., Jouanneau, J., & Banu, G. (2002). Talking with Peter Brook. In R. Schneider, & G. Cody (Eds.), *RE: direction. A theoretical and practical guide* (pp. 247-255). Routledge.

Slade, P. (1954). *Child Drama*. University of London Press.

Spolin, V. (1963). *Improvisation for the Theatre*. Northwestern University Press.

Stanislavski, C. (1981). *Mi vida en el arte*. Quetzal.

Terry, P. R. (1997). Habermas and Education: knowledge, communication, discourse. *Curriculum Studies*, *5*(3), 269-279. https://doi.org/10.1080/14681369700200019

Turner, V. (1982). *From Ritual to Theatre*. PAJ Publications.

Vallejo, J. (2002, 19 de enero). Peter Brook y la guerra. *El País Babelia*, 21.

van Gennep, A. (1986). *Los ritos de paso*. Taurus.

Vasilachis de Gialdino, I. (1997). El pensamiento de Habermas a la luz de una metodología propuesta de acceso a la teoría. *Estudios Sociológicos, 15*(43), 79-107.

Vatulescu, C. (2006). The Politics of Estrangement. *Poetics Today*, *27*(1), 35-66. https://doi.org/10.1215/03335372-27-1-35

Vieites, M. F. (2017). La Pedagogía Teatral como ciencia de la Educación Teatral. *Educação & Realidade*, *42*(4), 1521-1544. https://doi.org/10.1590/2175-623662918

Vieites, M. F. (2021). Meyerhold: un precursor de la Estética de la recepción. *ESCENA. Revista de las artes*, *80*(1) 69-95. https://doi.org/10.15517/es.v80i1.42475

Vieites, M. F. (2022). Aprender a actuar: idea y relevancia de la educación dramática. *Márgenes*, *3*(2), 9-30. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13861

Vieites, M. F. (2023). Peter Brook en la Filosofía del Teatro. Un apunte. *ADE teatro: Revista de la Asociación de Escena de España*, (192), 133-146. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8948839

Vila Merino, E. (2011). Racionalidad, diálogo, acción: Habermas y la pedagogía crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, *56*(3), 1-15. https://rieoei.org/RIE/article/view/1507

Vygotski, L. S. (1932). *Collected Works of L. S. Vygotsky* (Vol. 6). Springer. https://bitly.ws/XZ8F

Vygotski, L. S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral.

Wardle, I. (1988). Foreword. En D. Williams (Ed.), *Peter Brook. A theatrical casebook* (pp. xiii-xix). Methuen.

Way, B. (1967). *Development through Drama*. Longman.

Williams, D. (Comp.). (1988). *Peter Brook. A Theatrical Casebook*. Methuen.

Winnicott, D. W. (1953). Transitional Objects and Transitional Phenomena. *The International Journal of Psychoanalysis*, *34*, 89-97. https://psycnet.apa.org/record/1954-02354-001

Winnicott, D.W. (1982). *Realidad y juego*. Gedisa.

Wolford, L. (1997). General Introduction. En R. Schechner & L. Wolford (Eds.), *The Grotowski Sourcebook* (pp. 1-18). Routledge.