

ACOTACIONES PARA LA INICIACIÓN ACTORAL

• VARIOS •



Programa  Editorial

Incluye fotografías de montajes de diferentes obras:

Un país a la altura de Manuel
Clarisa Ruiz

Arte y cultura en Buenaventura
Jesus Gay Mejía Naranjo

La formación artística en el Pacífico
Alejandro González Puche

La observación: principio de la creación
Alejandro González Puche

*Cómo contar una historia con el cuerpo, a través de la acrobacia
como técnica de entrenamiento*
Armando Collazos Vidal

*La improvisación como técnica fundamental del actor: mecanismos de
defensa*
Everett Dixon

Viva el sexo: una experiencia creadora
José Gabriel Uribe Meza

Práctica teatral y análisis de texto en la formación del actor
Mauricio Doménici



Universidad
del Valle

Programa  Editorial

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

Acotaciones para la iniciación actoral / Clarisa Ruiz ... [et al.]. —
Santiago de Cali : Universidad del Valle, 2007.

99 p. : il. ; 22 cm. — (Colección artes y humanidades)

Incluye índice.

1. Teatro - Enseñanza 2. Actuación teatral - Enseñanza
3. Actores - Formación profesional I. Ruiz, Clarisa II. Serie.

792 cd 21 ed.

A1145220

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Universidad del Valle

Programa Editorial

Título: Acotaciones para la iniciación actoral

Autores: Clarisa Ruiz, Jesús Glay Mejía Naranjo, Alejandro González Puche, Armando Collazos,
Everett Dixon, José Gabriel Uribe Meza, Mauricio Doménici

ISBN: 978-958-44-1305-5

ISBN-PDF: 978-958-5164-28-4

DOI: 10.25100/peu.509

Colección: Artes y Humanidades - Teatro

Primera Edición Impresa mayo 2007

Rector de la Universidad del Valle: Édgar Varela Barrios

Vicerrector de Investigaciones: Héctor Cadavid Ramírez

Director del Programa Editorial: Omar J. Díaz Saldaña

© Universidad del Valle

© Clarisa Ruiz, Jesús Glay Mejía Naranjo, Alejandro González Puche, Armando
Collazos, Everett Dixon, José Gabriel Uribe Meza, Mauricio Doménici

Diseño de carátula: Anna Echavarría. Elefante

Coordinación Editorial: Alejandro González Puche

Corrección: Cristina Valcke, Eduardo España

Asistente: Ana María Gómez

Este libro, o parte de él, no puede ser reproducido por ningún medio
sin autorización escrita de la Universidad del Valle.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión
del autor y no compromete el pensamiento institucional de la
Universidad del Valle, ni genera responsabilidad frente a terceros.

El autor es el responsable del respeto a los derechos de autor y
del material contenido en la publicación, razón por la cual la
Universidad no puede asumir ninguna responsabilidad en caso de
omisiones o errores.

Cali, Colombia, diciembre de 2020

Acotaciones para la iniciación actoral

MINISTERIO DE CULTURA
Dirección de Artes
Plan Nacional para las Artes 2006–2010

UNIVERSIDAD DEL VALLE
Departamento de Artes Escénicas
Sede Pacífico – Buenaventura



Colección Artes y Humanidades



Rector

Iván Enrique Ramos Calderón

Vicerrector Académico

Martha C. Gómez de García

Secretario General

Óscar López Pulecio

Decano Facultad de Artes Integradas

Luis Humberto Casas Figueroa

Vicedecana Académica

Hilda Graciela Ortiz

Secretaria Académica

Victoria Eugenia Romero

Director de Regionalización

Renato Ramírez Rodríguez

Director sede Pacífico

Jesús Glay Mejía

Jefe del Departamento de Artes Escénicas

Mauricio Doménici González

Director del Programa de la Licenciatura en Arte Dramático

Gabriel Uribe Meza

Grupo de creación e investigación Teatro del Valle

Director: Alejandro González Puche.

Secretaria Artes Escénicas

Myriam Valencia

Técnico Operativo

Sergio Cardona



Paula Marcela Moreno Zapata
Ministra de Cultura

María Cecilia Donado
Viceministra de Cultura

María Beatriz Canal
Secretaria General

Clarisa Ruiz Correal
Directora de Artes

Carlos Alberto Pinzón
Asesor Área de Artes Escénicas

ÍNDICE

Agradecimientos	9
1. <i>Un país a la altura de Manuel</i> Clarisa Ruiz	12
2. <i>Arte y cultura en Buenaventura</i> Jesús Glay Mejía Naranjo	16
3. <i>Introducción</i> <i>La formación artística en el Pacífico</i> Alejandro González Puche	19
4. <i>La observación: principio de la creación.</i> Alejandro González Puche	27
5. <i>Cómo contar una historia con el cuerpo, a través de la acrobacia como técnica de entrenamiento</i> Armando Collazos Vidal	39
6. <i>La Improvisación como técnica fundamental del actor - Mecanismos de defensa</i> Everett Dixon	50
7. <i>Viva el sexo: una experiencia creadora</i> José Gabriel Uribe Meza	79
8. <i>Práctica teatral y análisis de texto en la formación del actor</i> Mauricio Doménici	92

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**

AGRADECIMIENTOS

El presente material de *Acotaciones para la iniciación actoral*, se inscribe dentro del proyecto de *Taller de formación de creadores, Escuela de práctica artística*, que se realizó gracias al convenio suscrito entre el Área de Artes Escénicas de la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura, la Vicerrectoría de Regionalización y el Departamento de Artes Escénicas de la Universidad del Valle.

Los encargados de materializar el convenio fueron: Clarisa Ruiz Correal y Carlos Alberto Pinzón por parte de la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura; por el Departamento de Artes Escénicas: Ma Zhenghong; y por la Sede Pacífico de la Universidad del Valle: su director Jesús Glay Mejía. Las admisiones fueron realizadas por los profesores Héctor Fabio Salomón, Armando Collazos Vidal y Alejandro González Puche. El asistente operativo y de docencia del taller fue Manuel Viveros.

Los talleres fueron dictados, en orden cronológico, por los profesores Alejandro González Puche, con la asistencia de Manuel Viveros; Armando Collazos Vidal, con la asistencia de Jorge Bolaños; Everett Dixon, con la asistencia de Manuel Viveros; Gabriel Uribe, con la asistencia de Diego Burgos y Manuel Viveros; y finalmente el profesor Jhonny Muñoz.

Los talleristas en Buenaventura fueron:

Dalia Mireya Álava	Damaricela Arango Mejía
Kennet Taylor Arboleda	Angie Julieth Arroyo
Fran Stalin Arteaga	Luis Fernando Borja
Juan Ricardo Buenaventura	Jhon Caicedo Angulo
Astrid Castillo Obando	Jairo Castro Rentería
Daniel Escobar Ives	Yei Freddy González

Adolfo Hernández Riascos
Edison Herrera Castillo
Óscar Javier Martínez
Johanna Marulanda
Jhonny Javier Posso
Marling Rentería
Ferley Salazar Balanta

Yuvier Hernández Riascos
Freddy López Sepúlveda
Javier Martínez Yarli
Viviana Murillo Arboleda
Yolima Puche Pino
Jency Rentería Cuero
Janner Torres



John Caicedo y Adolfo Hernández. *Con carne y sin pescado*, de Derek Walcott. Dirección: Everett Dixon. Foto de Juan Carlos Cuadros.

UN PAÍS A LA ALTURA DE MANUEL

Clarisa Ruiz
Directora de Artes
Ministerio de Cultura

El jueves 28 de marzo de 2002, el escenario del Teatro Colón se iluminaba con la presencia de Manuel Viveros, actor principal del *Teatro del Valle, Grupo de creación e investigación*, en el papel principal de Enrico en la obra *El condenado por desconfiado* de Tirso de Molina. El copioso público de aquella Semana Santa bogotana, lluviosa y fría como tantas otras, aplaudió agradecido a los actores por un espectáculo teatral que presentaba una realidad próxima, bajo la luz de la poesía y la inteligencia.

Manuel nació en Cali y se educó como comediante en la Universidad del Valle, trabajando arduamente bajo la maestra dirección de Ma Zhenghong y Alejandro González Puche. Con el conocimiento de quien fue directora del Teatro Colón, me atrevo a afirmar que Manuel es uno de los pocos actores afrodescendientes que han pisado las tablas de esta sala. Al igual que muchos otros jóvenes, Manuel debió superar grandes obstáculos para desarrollar su vocación artística. Ya una vez profesional, al igual que muchos otros actores, su trabajo es poco reconocido tanto en el plano económico como social y su labrado talento, en tales circunstancias, recibe poca atención de los académicos y de la prensa cultural. Hoy en día Manuel, gracias a su tenacidad y al desarrollo del Departamento de Artes Escénicas de la Universidad del Valle, alcanza a vivir de su profesión y ha sido, por casi dos años ya, el coordinador del programa de extensión en Artes Escénicas que la Facultad de Artes Integradas

de la Universidad del Valle desarrolla en la sede de Buenaventura con el apoyo del Ministerio de Cultura.

El programa de fomento a la educación artística se enmarca en el **Plan Nacional para las Artes** cuyo objetivo es fortalecer el campo artístico de manera integral en el país. El objetivo es ampliar las oportunidades para que muchos más jóvenes como Manuel logren desarrollar sus planes de vida en el campo artístico y Colombia sea un país que apropie y promueva como una de sus más originales riquezas el potencial multicultural de sus habitantes.

Los diagnósticos preliminares de la educación artística en Colombia señalan, entre otras problemáticas, las escasas posibilidades para los artistas de llegar a niveles de educación superior, el alto grado de concentración de la oferta, la dificultad de contar con inversión para la investigación. Igualmente, el taller de prospectiva que adelantó el Ministerio de Cultura sobre este campo de la educación, señala como estrategia prioritaria el fomento a la educación superior. Es así como la Dirección de Artes, en alianza con ocho facultades de arte e instituciones de educación no formal del país, viene implementando en doce departamentos programas de educación no formal en teatro y danza, tendientes a desconcentrar la oferta educativa en artes, promover las alianzas necesarias entre entes educativos y entre éstos y los entes culturales, preparar la implantación de niveles superiores y generar capacidades locales en pedagogía y práctica profesional de las artes y actividades afines, ampliando el reconocimiento social de estas profesiones y la participación de las nuevas generaciones en la apreciación y práctica aficionada de las artes.

Esta movilización de fuerzas, para hacerse sostenible, debe poder generar innovación pedagógica, desarrollar pasantías, procesos de investigación, de evaluación del impacto y lograr articularse a las instituciones locales (secretarías de cultura y educación, instituciones universitarias, organizaciones culturales y comunitarias, acciones de emprendimiento y cooperativismo y programas de promoción del desarrollo). Otro requisito indispensable para la buena marcha de la extensión es la apropiación de estos programas tanto por parte de

los estudiantes y los docentes, como por parte del Consejo Superior de las universidades. La Universidad del Valle, y muy particularmente, su Departamento de Artes Escénicas, bajo la dirección de los maestros Héctor Fabio Salomón, Gabriel Uribe, Mauricio Doménici, Alejandro González, Ma Zhenghong, Everett Dixon y Armando Collazos, ha dado un entusiasta recibimiento a este programa que viene a proyectar el trabajo de investigación y afirmación de la cultura del Pacífico colombiano desarrollado en el pregrado.

La relación del Estado con la Academia es un diálogo indispensable para el fortalecimiento de las dos instancias y de la sociedad a la que se deben. Se trata de construir conjuntamente una mediación compleja que demanda perseverancia y cuyos resultados no son inmediatos. En el campo de la cultura y las artes, estas relaciones se vienen desarrollando de manera más sistemática con la implementación del Plan Decenal de Cultura. Aspiramos que para 2010 el programa *Escuelas de Práctica Artística* de las universidades en convenio con el Ministerio de Cultura, ofrezca resultados que cimienten un futuro mejor para las vocaciones artísticas y la formación cultural de los niños y jóvenes del país.

Esta cartilla *Acotaciones para la iniciación actoral* es un primer esfuerzo por dejar traza de un propósito común, por compartir la práctica y el conocimiento que se están articulando en la bella tierra de Buenaventura y hacer de ella una experiencia significativa, una plataforma para organizar nuevas discusiones, para estimular y cotejar nuevas propuestas de otros lares y avanzar en la construcción de la comunidad artística que cohesione y dé cuenta de la maravillosa riqueza del Pacífico, del Caribe, de la Orinoquia, del Oriente, del Sur y de los Andes de Colombia.

Nuestro agradecimiento va para los jóvenes y sus familias que participan en este proceso, para los docentes que estructuraron el programa y viajan semanalmente destacando muchos más esfuerzos de los previstos para llevar a buen término un programa que busca multiplicar las oportunidades de ver surgir actores como Manuel Viveros, con los cuales identificarnos y llenarnos de confianza.



Oscar Javier Martínez. *Galería de personajes*. Dirección: Everett Dixon. Foto de Juan Carlos Cuadros.

ARTE Y CULTURA EN BUENAVENTURA

Jesús Glay Mejía Naranjo

Director

Universidad del Valle

Sede Pacífico

En un buen momento se publica este texto: *Acotaciones para la iniciación actoral* a cargo del Departamento de Artes Escénicas, resultado del trabajo en el *Taller de formación de creadores, Escuela de práctica artística* realizado en Buenaventura y cuyos logros son hoy evidentes: tres obras de teatro, un texto que recoge la experiencia, un grupo humano formado y talentoso y lo más importante, hallar y mantener los elementos culturales de una realidad rica en las artes y las expresiones lúdicas, en gran parte del legado afrocolombiano. El Pacífico quiere mostrar a Colombia y al mundo su riqueza cultural, sus valores y su potencialidad como región y como grupo humano, de allí que esta obra y esta experiencia sean muy buen testimonio de ese propósito.

En primer lugar, es importante resaltar el carácter pedagógico de esta experiencia: se parte del contexto, del análisis de su problemática, de la formación actoral, de allí surge la obra y más tarde el grupo de teatro, transmitiendo el resultado de este trabajo, que supera la sola labor pedagógica para convertirse en teatro educador, siendo éste el segundo elemento a destacar.

Buenaventura no solo es puerto, es una región y una cultura rica por su historia, por sus expresiones, por la introyección que de la misma han hecho sus gentes. El hombre y la mujer del Pacífico llevan en su sangre, en su memoria, recuerdos centenarios de su



Jency Rentería y Angie Arroyo. *Con carne y sin pescado*, de Derek Walcott. Dirección: Everett Dixon. Foto de Juan Carlos Cuadros.

tradición, de sus sufrimientos como etnia y también proyectan la alegría de un pueblo que busca el camino, que tiene el gran reto de construir región y ciudad.

Desde esta experiencia liderada por la Universidad, se partió de reconocer en la cultura un factor importante de construcción de ciudadanía y de cambio, buscando fortalecer valores sociales y culturales que contribuyeran a modificar la cotidianidad, las relaciones con el otro y desde allí proyectar al individuo, en sus derechos y deberes, en la perspectiva de una nuevo sujeto social desde lo cultural.

El mérito de esta obra, y desde luego, del trabajo realizado en la ciudad por la Universidad del Valle y el Ministerio de la Cultura, está en el carácter de construcción cultural y social del trabajo y la proyección que el mismo tenga sobre la ciudad-región.



Oscar Martínez y Angie Arroyo. *Con carne y sin pescado*, de Derek Walcott. Dirección: Everett Dixon. Foto de Juan Carlos Cuadros.

LA FORMACIÓN ARTÍSTICA EN EL PACÍFICO

Introducción

Alejandro González Puche

Profesor del Departamento de Artes Escénicas
Universidad del Valle

Colombia es un país de espaldas a la cultura proveniente de la población afroamericana. El olvido económico y social en que vive el Litoral se refleja también en el abandono cultural. Con contadas excepciones en la música y el folklore, son pocas las referencias que conocemos del exuberante universo cultural de esta parte del país. Inclusive Cali, que recoge gran parte de esta influencia, no ha liderado de acuerdo con su magnitud procesos de apropiación cultural que fomenten la identidad de la cultura negra y fortalezcan su presencia en el concierto nacional. El teatro particularmente ha sido reacio a construir un repertorio nacional y regional que utilice el potencial expresivo en referencia. No hemos abordado las historias, la cosmovisión y mucho menos convertido a los actores negros en protagonistas.

Éstas son algunas de las premisas con las que desde hace algunos años venimos trabajando docentes y estudiantes del *Grupo de creación e investigación Teatro del Valle*, del Departamento de Artes Escénicas de la Universidad del Valle. El interés por la cultura afrocolombiana surgió realizando el montaje de *El astrólogo fingido* de Calderón de la Barca: por una oportuna coincidencia artística descubrimos que los actores afrocolombianos comprendían y manejaban el verso de una manera más sonora y libre que el resto del elenco. De igual

manera, cuando presentábamos la obra en los barrios caleños de fuerte presencia negra, la obra era percibida de una manera intensa y sutil.

A partir de esta experiencia pudimos valorar la inmensa riqueza de la cultura oral del Pacífico con una amplia tradición en coplas, décimas y refranes, elementos ideales para ser investigados y vinculados en la creación teatral. El manejo de esta oralidad posibilita abordar, por ejemplo, el amplio repertorio del teatro del Siglo de Oro español, así como realizar lecturas con sello propio de otras dramaturgias y poéticas. Dimos entonces un vuelco total a nuestros planes de investigación y nos dedicamos a descubrir el gran potencial cultural que teníamos a nuestro lado. Durante el montaje de *El condenado por desconfiado* de Tirso de Molina, hablamos con decimeros, aprendimos elementos musicales con el maestro Gualajo y la *grima*, antiquísimo arte de pelea con machetes, con el maestro Ananías Caniquí, pero sobre todas las cosas, llegamos a la conclusión de que el mejor maestro de verso, gran problema para el teatro actual, estaba en un atento estudio de la tradición familiar por parte de los actores.

Conociendo las enormes posibilidades plásticas de la cultura del Pacífico, quisimos ir al encuentro de sus actores en Buenaventura y hallamos el eco necesario en la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura y en la sede Pacífico de la Universidad del Valle. El planteamiento inicial para realizar este curso fue la premisa de brindar una educación no formal de alta calidad, con un compromiso de seguimiento continuo de los participantes y comprometiéndonos a tener resultados tangibles. El taller fue programado para realizarse con toda la seriedad que requiere un espacio de encuentro artístico para personas provenientes de diferentes oficios, profesiones y estratos, reunidas por el objetivo común de querer decir algo a través del teatro.

El programa denominado *Formación de Creadores, Escuela de Práctica Artística*, fue diseñado para un periodo de un año, dividido en cinco módulos de seis semanas de duración cada uno, con el

siguiente objetivo: cada módulo concluye con un resultado artístico concreto, susceptible de ser presentado a la comunidad a manera de revista teatral. En ciudades con una tradición en la educación artística y con una comunidad académica conformada, es posible aplazar los resultados por cuatro o cinco años. En Buenaventura debemos ir simultáneamente aprendiendo y confrontando los resultados con los espectadores, quienes se convierten en esa comunidad artística que recibe y valora las experiencias.

Dentro de la planificación, cada módulo termina en una muestra abierta al público, a manera de obra de teatro o de revista teatral, susceptible de ser adaptada para cada tipo de presentación. Eventualmente, si alguno de los actores no puede asistir, los cuadros de la composición se editan para no cancelar la presentación y, por ende, el proceso de formación de actores y público. La estructura del programa se perfecciona por parte del docente y de los actores después de cada muestra abierta.

Los módulos se concentraron en el estudio y realización de un proyecto artístico concreto, a partir del cual se abordaba la discusión sobre otros aspectos inherentes al arte teatral. Su disposición curricular incluía experiencias de observación artística, trabajo con el cuerpo e improvisación. Después de esta etapa preparatoria se conformaba un grupo para poder montar proyectos de mayor envergadura.

El programa tuvo además el presupuesto de conformar, a partir de los resultados obtenidos, industrias creativas en la región. Es decir, con las obras resultantes después de cada módulo y agregado un énfasis en la gestión, se conformaba un grupo capaz de presentarse en los centros educativos, los contados escenarios, las plazas de mercado y demás centros sociales de la ciudad. De esta manera, las obras se convertían en un vehículo de formación, reconocimiento social y, en un futuro, podrían generar algún tipo de recursos.

Después de una campaña de difusión por las instituciones educativas y recurriendo a la eficiente radio y televisión comunitaria, recibimos un número de aspirantes que triplicaba lo presupuestado. Desde las admisiones quedamos sorprendidos del alto nivel humano

y artístico de los postulantes, ya que la frescura, la versatilidad y el sentido de verdad de los candidatos, nunca los habíamos encontrado en la instancia de admisiones en Bogotá o Cali. Las admisiones se convirtieron en un momento de aprendizaje mutuo, donde quedamos desarmados ante la profunda convicción, desparpajo y creatividad de los jóvenes provenientes de todos los barrios, la zona rural del puerto y de localidades tan distantes como Guapi. Predominaron los postulantes masculinos, menores de edad y varias parejas de hermanos y medio hermanos.

Ante tal avalancha de postulantes nos excedimos en el número de admitidos, llegando a recibir un grupo de veintiséis personas, conformado por estudiantes de último grado de colegio, deportistas, vendedores ambulantes, auxiliares de enfermería, cantantes y actores con alguna experiencia. Étnicamente, el grupo era mayoritariamente afrocolombiano, pero también había indígenas y paisas, que son los blancos provenientes de muchas regiones de Colombia como la Costa Atlántica, el Valle andino y los Santanderes. Buenaventura, como ciudad portuaria, recoge la gran movilidad de la población colombiana.

Como hemos anotado, desde las admisiones tuvimos la sensación de que las experiencias iniciales frecuentes en el aprendizaje teatral, como juegos para vencer la inhibición, dinámicas para lograr espontaneidad y estimular la creatividad, ya estaban resueltas en el arriesgado carácter de los participantes. El taller de formación no fue de carácter profesionalizante, es decir, para actores con tradición y experiencia en la región. Primero, porque no tuvimos muchos aspirantes de ese perfil y, después, porque tomamos el camino de hacer un taller de descubrimiento de nuevos valores; de actores que no habían estado vinculados a ningún programa de formación artística y que libres de preconceptos teatrales, pudiesen cumplir con las metas planificadas de una manera más expedita. Al tener un carácter no formal, la intensidad horaria fue planificada en sólo dos días a la semana, la tarde del viernes y la mañana del sábado (sesiones de cinco horas), y acordamos que para cada encuentro los estudiantes preparasen propuestas sobre las tareas planificadas.

La importancia de planificar y liderar estos proyectos de educación no formal desde la Universidad del Valle, una universidad pública de carácter regional, radica en que los estudiantes cobijados por esta iniciativa pueden acceder a una doble instancia en su formación: cursar el taller como una experiencia pedagógica en sí misma, que una vez culminada contribuye en su formación como individuo y artista, y además, relacionarse con otros niveles de la educación artística del país, como la educación formal, con la que pueden enriquecerse y acceder a un programa profesional si es su decisión. De hecho, los estudiantes del *Taller de formación de creadores, Escuela de práctica artística* tuvieron constantemente la oportunidad de viajar a Cali y presentar el resultado de sus módulos ante los estudiantes de la Licenciatura en Arte Dramático y ante el público universitario en general. Asistieron a muestras internas sobre las mismas tareas, ejecutadas por los estudiantes de la licenciatura y compartieron la vida cotidiana de una escuela formal.

El intercambio fue enriquecedor para todos, el rigor de unos era puesto en aprietos por la espontaneidad de otros y viceversa. Gracias a esta experiencia pudimos entender que la percepción de la vida por parte de los porteños es, de alguna manera, muy ágil y dinámica. Son personas muy maduras, poseedoras de un punto de vista propio en cada uno de los temas tratados y con una manera de expresión auténtica.

Descripción del taller

La primera parte denominada *Identificación de jóvenes creadores* contó con tres módulos. El primero denominado *taller de iniciación teatral - la observación, principio de la creación*, coordinado por este servidor, giró en torno a juegos de observación que involucraron paulatinamente elementos dramáticos como situaciones, circunstancias dadas, animales y objetos. Estos elementos buscaban la integración del grupo y la creación a partir de la observación, así como la reflexión sobre el teatro basada en temas y en lecturas del entorno y el imaginario. Se realizaron juegos de atención,

observación, juegos de palabra, de ritmo, fotos fijas y espejos. Este módulo culminó con la presentación de un programa denominado *Los animales y objetos de mi Buenaventura*, el cual fue presentado ampliamente en la Universidad del Valle de Cali, en Buenaventura durante el Consejo Regional de Cultura, y en la Sede Pacífico de la Universidad del Valle.

El segundo módulo, *taller de expresión corporal*, coordinado por Armando Collazos, tuvo como contenido dinámicas corporales, principios de acrobacia, combates, manejo de objetos. Estas dinámicas corporales buscaban el reconocimiento del individuo con su cuerpo y paralelamente el desarrollo de la conciencia del grupo y del espacio. Se realizaron dinámicas ancestrales como *la lleva*, llegando a estructuras abstractas mucho más complejas como relaciones espaciales, impulsos, desplazamientos, masajes y manejo de objetos. Finalmente, se abordó el tema de contar una historia con el cuerpo y se preparó el programa denominado *Danza acrobática*. Este programa también fue presentado en la Universidad del Valle de Cali y en Buenaventura en el Festival de la Cultura Pacífico, en la sede Pacífico de la Universidad del Valle.

El tercer módulo denominado *taller de improvisación teatral*, coordinado por Everett Dixon, contó con juegos de integración, principios de improvisación, reglas de la improvisación, improvisaciones de situación y teatro deportivo. Este módulo culminó con el programa denominado *Torneo de improvisación* presentado en la Universidad del Valle de Cali y en Buenaventura.

El cuarto y último módulo denominado *Conformación de un colectivo*, se inició con el proceso de montar una obra y abordó la metodología de estudios dramáticos; se realizaron ejercicios sobre personajes, monólogo interno, conflicto dramático y la preparación y presentación de la obra. En este caso Gabriel Uribe dirigió *¡Viva el Sexo!*, obra que contó con una intensa metodología de investigación sobre el tema de la salud sexual y reproductiva, base para crear improvisaciones y escenas sobre seis tópicos de este tema. *¡Viva el Sexo!* fue presentada en la Universidad del Valle de Cali, en el Festival

de la Cultura Pacífico en Buenaventura y ampliamente en colegios y espacios comunales del puerto.

Con estos cuatro módulos culminó este primer año que tuvo entre sus particularidades una bajísima deserción escolar y un alto compromiso por parte de docentes, estudiantes, asistentes, personal administrativo y espectadores. El balance fue tan positivo que se reconsideró, por parte de la Universidad del Valle y del Ministerio de Cultura, la posibilidad de hacer una admisión para nuevos estudiantes y se decidió continuar por un segundo año con el mismo grupo y montar dos obras: *Con carne y sin pescado* del dramaturgo de Trinidad Derek Walcott, dirigida por Everett Dixon, y, al cierre de esta cartilla, una adaptación de *Peer Gynt* de Ibsen con dirección de Jhonny Muñoz.

Esta cartilla contiene materiales que reflexionan sobre los temas abordados en la primera parte denominada *Identificación de jóvenes creadores*.

LA OBSERVACIÓN, PRINCIPIO DE LA CREACIÓN

Alejandro González Puche
Profesor del Departamento de Artes Escénicas
Universidad del Valle

*Ustedes deben aprender
El arte de la observación
Tú, como actor
Debes primeramente dominar
El arte de la observación*

*Ya que lo importante es
No cómo te ves tú
Sino lo que has visto
Y muestras a la gente*

*A la gente le importa saber
Lo que tú sabes
A ti te observarán
Para saber si has observado bien.
Bertolt Brecht¹*

*Cada actividad artística, grande o pequeña, debe ir precedida de una actividad preparatoria y seguida de un momento de sustentación. Esto crea el marco.
Ni la naturaleza ni el hombre se libra de esta ley.
Mijail Chejov²*

La observación aguda del entorno es un aspecto fundamental en el proceso de formación de un actor, puesto que el teatro utiliza constantemente esta herramienta para elaborar personajes o

situaciones extraídos de la exuberante realidad. La observación es apenas un elemento preparatorio que tenemos que saber convertir posteriormente en una estructura dramática y trascender la simple imitación; si no llegamos a construir una estructura que sintetice lo observado, nuestras impresiones se quedarán en el plano anecdótico.

El teatro se parece a la vida pero es ficción que se construye a partir de leyes propias de la composición, por lo tanto, es imposible trasladar de una manera mecánica personas o elementos observados en la vida diaria al escenario. Sin embargo estas observaciones son indispensables para hacer creíble el drama. Nos referimos a una observación que identifica las particularidades del entorno y es capaz de convertirse en base de la reflexión crítica del mundo y de sus personajes.

En la tradición stanislavskiana, y en particular con su discípula, la reconocida pedagoga María Osipovna Knébel, este proceso de preparación y agudización de la observación, concebida como la capacidad de extraer los rasgos fundamentales del animal o de la persona observada, está reseñado en su libro *Poética de la pedagogía teatral* donde afirma que *observar es saber ver en las personas aquello que no se ve a primera vista*.³

El primer ejercicio planteado dentro de esta metodología es la observación de animales y está expresado en forma de tarea. El maestro solicita a los actores traer para el próximo encuentro un animal observado a su elección. Desde un principio debe estar claro que se trata de un ejercicio de composición actoral. Es decir, que la tarea consiste en contar una historia a partir de la observación de un animal. ¿Por qué de composición? Porque el animal debe estar en una situación específica, debe tener unos rasgos propios y debe ocurrir, aunque sea, un pequeño suceso.

En esta tarea sencilla están implícitas todas las preguntas fundamentales de la maestría actoral. ¿Qué animal es?, ¿cuál es su propósito?, ¿qué le pasa? Si resolvemos de una manera convincente estas tres preguntas, seguramente el ejercicio de composición tendrá un principio y un fin y contará una historia.

Antes de iniciar con la composición de la historia es importante recomendar a los actores realizar una observación concienzuda y de primera mano de los animales escogidos. Observar a los animales de una manera formal y exacta. Es decir, si se toma un perro, precisar cuál es su disposición corporal, la distribución de su peso, su frecuencia respiratoria, cómo es su mirada. Esta instancia debe ser resuelta con precisión incluso escribiendo en un diario las medidas, las formas, los colores y toda la información extraída de libros de biología y etología. Es muy útil visitar el zoológico y hacer una descripción escrita de su paso por ese lugar. Si la ciudad no tiene esa posibilidad se puede realizar esta observación en las fincas, las calles o en la propia casa. Una de las recomendaciones es evitar traer animales observados en series especializadas de televisión. El criterio de esta recomendación es obligarnos a observar el entorno con nuestros propios ojos. La observación de un animal de un documental ya tiene un punto de vista implícito, existe un intermediario que relata una historia o pondera unos valores específicos del animal.

Los actores frecuentemente eligen animales que consideran los mejores o que han idealizado, como leones, cóndores o mariposas, que poseen la característica común de ser hermosos según la opinión generalizada, pero sobre los cuales no identifican algo concreto qué decir. En este momento es importante traer otras preguntas de la maestría actoral: ¿por qué es interesante esta observación?, ¿quién observa?, ¿cuál es el punto de vista del observador? Observar es elegir un tema ante la multitud de opciones que nos presenta la vida. La observación está ligada al desarrollo del espíritu investigativo, es decir, que tenemos que buscar y seleccionar la información que puede ser útil.

Otra dificultad constante es la elección del animal; muchas veces el actor elige animales totalmente opuestos a su propia naturaleza y aunque los esfuerzos sean enormes, nunca podrá decir nada sobre ese animal. Y cuando decimos que es opuesto a su naturaleza no sólo nos referimos a sus particularidades externas, no necesariamente un actor gordo tiene que imitar a un toro o a un marrano, y una actriz

delgada a un colibrí, se trata también de las características internas del actor, de su naturaleza. Por nuestras características, nuestra tradición o nuestra fantasía, hay cosas sobre las cuales no podemos agregar nada interesante y temas en los que nos movemos con profunda libertad identificándonos en sus aspectos fundamentales. Este ejercicio de observación de animales se convierte al mismo tiempo en un trabajo de auto-observación y de reconocimiento artístico y personal.

Es común ver en la primera clase animales muy fidedignos en sus detalles, y nos sorprendemos de aspectos desconocidos o vistos a la ligera que al reconocerlos en el cuerpo del actor, producen alegría y sentimos realizada la tarea. Estos detalles, sin embargo, al volver a presentarlos resultan un tanto estáticos y tediosos. La observación puede quedar en un nivel ilustrativo y formal si no introducimos otro tipo de reflexiones. El sentido que confiere Stanislavski a la observación es el de la «captura de la esencia del espíritu humano», de tal modo que no basta con capturar la parte externa del animal, con hacer una simple imitación, sino que hay que capturar el instante en el cual surge el carácter humano del animal, es decir, surge la vida. Este surgimiento de la vida puede ser entendido como el momento donde surge su verdadera naturaleza. Para esto es necesario construir una situación donde ocurra algo que permita revelar la condición desconocida y sorprendente del animal. Es decir, trascender el estereotipo del toro bravo y la gallina tonta. Es muy útil localizar un momento específico de la vida de nuestro animal, por ejemplo, cuando trata de dormir, de apaciguar el calor o de cazar, e inmediatamente surgirán todos los obstáculos y conflictos para realizar este propósito simple. Éste es el momento decisivo en la composición de la historia. En el taller con estudiantes de Buenaventura, un actor presentó un oso perezoso despertado bruscamente por una motosierra que tala el árbol donde el duerme, él trata de reaccionar y huir pero, por supuesto, prefiere el sueño y cae al suelo conjuntamente con el árbol, reacciona levemente y sigue dormido.

Cuando nos referimos a contar una historia, los actores frecuentemente traen verdaderas secuencias épicas, donde el animal duerme, se levanta, va a cazar, se enamora y posteriormente muere. Como el animal, este tipo de composiciones difícilmente sobrevivirán en el escenario. Es preferible localizar nuestra observación en un aspecto preciso y desconocido, revelando el carácter insólito de lo conocido. Eso es contar una historia en el escenario.

Esta instancia de composición del estudio debe resolver otras cuestiones, como por ejemplo, ¿qué le pasa al animal? ¿cómo reacciona? ¿qué momento específico tomamos de su vida? Observar se convierte en una lupa que amplía un momento o característica del animal. Entonces hacemos una corrección de la observación primaria y solicitamos contar una historia y que pase algo con el animal escogido. Generalmente en ese punto, ya no ayuda el zoológico ni la observación formal del animal. Todo lo que observamos tiene que ser convertido en una estructura, una situación interesante donde ocurra algo susceptible de que le pase a un animal. Este equilibrio entre la observación real y la capacidad de elaborar una estructura es lo que permite preparar al alumno desde un inicio en la estructura dramática.

Este ejercicio involucra necesariamente la fantasía; bien puede observarse una característica de un cachorro o de un ave, pero la historia que le ocurre a este animal puede salir de un elemento completamente inventado al responder a la pregunta ¿qué le podría ocurrir a este animal? La respuesta surge si el actor se concentra en el desarrollo posterior de esa imagen inicial, como el célebre ejemplo de Mijail Chejov, quien refiriéndose a la observación o mirada creativa, nos invita a ver un cuadro y a cerrar los ojos y visualizar cuál será el movimiento posterior a esta pose.⁴ Establar un diálogo con la imagen, ver lo que se quiere ver. Es muy curioso pero los actores que no entienden esta pregunta, tratando de construir una historia con un mamífero o un animal voluminoso, basta que prueben realizar esta misma observación con un insecto e inmediatamente su fantasía se excita. Pese a los avances de la ciencia, a simple vista no existe una total certeza de la forma como el zancudo se prepara

internamente para picar a un humano, sin embargo podemos imaginar qué le puede ocurrir a un zancudo en este momento porque hemos sido víctimas de ese insecto, hemos estado en la otra orilla y hemos escuchado la variedad expresiva de sus zumbidos y sentido su tempo ritmo, es así que podemos reconstruir y justificar cómo esto puede ocurrir. Hay elementos que no tienen mayor verdad biológica pero que pueden lograr una gran verdad escénica si el actor con ayuda de su fantasía justifica este momento. *La invención es para los artistas la palanca que nos traslada a aquel mundo donde solamente se puede hacer arte.*⁵

Es muy importante capturar el rasgo fundamental del animal: penetrar en el pellejo del animal, en su parte interna; ya no se trata de imitar a un perro sino que es necesaria la pregunta ¿qué perro? No basta solamente con especificar su raza sino que es necesario centrar la observación en su rasgo fundamental: ¿es orgulloso, distraído, juguetón, impaciente, amable? Llamamos la atención sobre el mundo de las caricaturas, donde un solo animal, como el gato, tiene decenas de variantes gracias a la ubicación de este rasgo fundamental. No basta con dibujar bien al gato, se necesita de ese rasgo propio para que Félix no se parezca a Tom, o a Garfield, etc.

A veces, el éxito de esta observación radica en la focalización más exacta de una parte del animal. La observación funciona como una lupa que amplía tal o cual movimiento, o tal parte del cuerpo, y a partir de este detalle podemos ver su totalidad. Cuando un actor quiere presentar una vaca y se coloca en cuatro patas para imitar un mamífero, la mayoría de las veces resulta aparatoso y aburrido, pero si localiza el ritmo cadencioso de la cola, o sus párpados enormes y perezosos, inmediatamente toma más verdad escénica que la totalidad cuadrúpeda de la vaca.

En su realización, el ejercicio brinda grandes lecciones para el actor: se descubre que el nivel de concentración de los animales es diferente al de los humanos. Si, como afirma Stanislavski, dos personas no reaccionan igual ante una misma situación, en los animales las diferencias en la reacción son evidentes ante estímulos de

apareamiento, peligro, caza, etc. Éstos reaccionan de manera diferente ante un congénere o ante un humano. Además, el comportamiento, la postura y la capacidad de movimiento están condicionados a su edad, raza y propósito. No es igual un cachorro que un perro adulto, los movimientos son diferentes al comer o al cazar. Los animales tienen una gran capacidad de sorpresa, para ellos cada acción de su vida es única. Cada vez que van a comer, a dormir, etc., lo viven como si fuese su primera vez.

La observación del comportamiento de los animales que viven en grupos o camadas es muy interesante porque permite a los actores apartarse del excesivo trabajo individual y los abre a una relación de juego donde las decisiones son tomadas por conveniencia colectiva y según convenciones propias de cada especie. El trabajo en equipo permite precisar las circunstancias dadas de la especie elegida, acordando los estímulos a los que reaccionan, ya que, por ejemplo, el cardumen de peces reacciona a cambios de luz o temperatura que para una foca pasan desapercibidas; también la obsesión por el orden y el trabajo grupal de las hormigas no tiene ninguna importancia para un grupo de garzas.

Cuando ya se tiene una estructura definida es muy importante ejecutarla con precisión y despedirnos de las continuas improvisaciones que pueden desviar el sentido de lo que queremos decir sobre el animal. Es frecuente que los actores continúen indefinidamente explorando y sintiendo cosas diversas del animal con el riesgo de deformar totalmente el ejercicio de composición convirtiéndolo en una exploración de sensaciones. Sin embargo, como afirma María Osipovna Knébel, «El arte del teatro consiste no solamente en percibir, sino en comunicar las impresiones a los demás»⁶. La secuencia de la historia de nuestro animal debe ser precisa; cada suceso debe ir encadenado a los estímulos y reacciones definidos con antelación, y ocurrir de una manera espontánea.

Desde este primer ejercicio, los actores tienen que aprender a pensar en un tiempo presente y con capacidad de reacción. Para ello es muy útil la formulación del impulso para el actor. El impulso

definido como el momento cuando surge una intención o una idea. Este impulso es el origen de la acción dramática, es decir, el momento de decisión del personaje dentro de una situación y que se produce después de haber valorado y resuelto los conflictos. En los animales, al tratarse de seres que no tienen densidad psicológica, es más sencillo identificar este impulso que siempre consiste en un deseo orgánico vinculado al cuerpo del actor.

Una vez que se tiene esta experiencia con los animales se puede pasar al trabajo sobre objetos, donde, conservando los mismos parámetros del trabajo con animales en torno a contar un historia, se hace necesario vincular de una manera activa la fantasía y la creatividad para poder dar sentido a algo tan inerte como un instrumento de trabajo. En este ejercicio se trata de capturar la esencia interna del objeto, sobrepasando la imitación formal. En los objetos es necesario justificar la vida interna, el sentido de la vida de ese material inerte. Es frecuente que los actores en el inicio presenten un objeto cuyo suceso principal sea estropearse, o que el usuario del objeto elegido se convierta en el protagonista. Los objetos sintetizan una actividad humana y se pueden clasificar en instrumentos de trabajo, de esparcimiento, de transporte, de salud, de medición, etc., con la poética y particularidades que representan cada campo de la actividad humana. Cuando los actores descubren ese propósito único, convertido en una obsesión o a veces en una condena, abren la verdadera naturaleza del objeto. Los objetos son muy útiles para identificar el proceso interno en la acción. Un ejemplo puede ser elaborar todo el proceso de la vida de un volador de pólvora usado en época de Navidad: la espera, el encendido, el placer del vuelo, la ascensión total, el estallido multicolor, el detonar un mensaje de alegría y de pronto el cruel descenso y la posterior caída.

De otros objetos aparentemente inertes tenemos que justificar su existencia; por ejemplo, un actor de la escuela de la Universidad del Valle elaboró la vida interna de un letrero que alerta sobre Hombres trabajando en la vía, y construyó toda la tensión de estar quieto indicando la presencia de trabajadores, escuchando los

automóviles pasar; después de un momento decide por curiosidad cambiar su pose para ver el estado de la construcción y provoca, para su sorpresa, un gran accidente, volviendo con un arrepentimiento enorme a la misma pose inicial.

La educación de la observación no es solamente un aspecto de buena voluntad. María Osipovna Knébel comenta:

La observación es cuestión de práctica. Hay que evitar la pereza y practicar. Pruebe durante un mes o dos a observar todo con la idea de que va a hacer una pintura. Observe la gente en el tranvía, en el autobús, después de dos días se dará cuenta que antes no había visto ni los rostros ni mucho de lo que ahora ha visto. Y después de dos meses aprenderá a observar y ya no necesitará obligarse a hacerlo.⁷

La observación la debemos convertir en una constante en el proceso de formación. Un ejercicio muy útil es sentarse durante un largo intervalo de tiempo en un lugar escogido, una cafetería, una esquina, un paradero, y de manera escrita describir el lugar. Frecuentemente los actores se distraen describiendo poéticamente el lugar o su estado de ánimo. Hacemos correctivos y les solicitamos describir lo mejor posible los lugares de una manera puntual y objetiva, distancias en metros, colores, volúmenes, luz, tipo de objetos, etc. A partir de esta elaboración concreta del espacio se puede pasar a la descripción de la atmósfera y lo que es más importante, se precisan las particularidades del lugar, sus contradicciones y paradojas.

Una tarea efectiva es realizar una observación a partir del directorio telefónico buscando datos interesantes en ese gran libro. La pesquisa más usual y menos fructífera es la búsqueda de nombres exóticos. El directorio tiene una doble trampa, lo tiene todo y simultáneamente no tiene nada, si te dedicas a buscar cosas sin una premisa, seguramente no encontrarás nada. Muchos estudiantes encuentran todos los palacios (de la olla a presión, de la licuadora, etc.), comparan el número y nacionalidad de los restaurantes, las

formas de manifestarse las casas de citas, la poética de los lugares supuestamente olvidados, las trampas en la información, etc.

Después de la descripción del lugar es útil realizar el seguimiento a una persona durante varios días, este ejercicio, aunque riesgoso, concentra la observación en todos los matices que tiene una persona. Uno de los requisitos de la tarea es seguir a personas ajenas al círculo familiar y de estudios. Se trata de indagar, hasta la saciedad, a personas que llaman nuestra atención. Las anécdotas sobre esta tarea son innumerables, los actores llegan a saber cosas algunas veces muy delicadas, el lado oculto y visible de la persona. Algunos observados confrontan a sus espías y es condición indispensable mantener el secreto sobre el motivo de la observación.

Una de las tareas más interesantes en los primeros semestres se llama *la cotización*, donde los actores salen a buscar la información y desarrollan el espíritu investigativo propio de la profesión. Los aprendices de investigación deben indagar sobre precios, condiciones y comparar con otros vendedores del mismo sector. En el ejercicio debe presentarse una descripción pormenorizada de los encuentros con los proveedores del ramo y acompañarla de una cotización del servicio a su nombre. Los actores no solamente observan el desarrollo concreto de alguna actividad humana sino que tienen que interactuar con ella. El principio de esta investigación tiene el carácter de una hipótesis falsa, es decir, sabemos que no contrataremos este servicio pero nos sirve como excusa para involucrarnos, para entender las relaciones y los valores existentes en ese mundo. Las anécdotas al relatar sus experiencias son innumerables, puesto que se cotizan servicios en ocasiones demasiado insólitos. Recuerdo que una actriz cotizó, bajo la excusa de una puesta en escena espectacular del Arca de Noé en Cali, servicios de alquiler o venta de animales para el gran espectáculo. Logró saber cuánto costaba en un circo el alquiler por unas horas de un tigre y un elefante, en el zoológico consiguió cotizaciones de avestruces y cebras. Otra actriz logró convencer a una joyería de que su empresa quería realizar costosos regalos a sus clientes, logrando una cotización muy difícil de conseguir gracias a que mantuvo una actitud convincente frente a los vendedores.

La observación es, pues, una actitud permanente en el actor que debe, al fin de muchos ejercicios como los descritos aquí, elaborar su metodología o estilo propio de investigación donde se reflejará finalmente el punto de vista sobre su mundo circundante.

Notas bibliográficas

¹ BRECHT, BERTOLT: «Discurso dirigido a los obreros daneses sobre el arte de la observación». *Teatro*, T 5/2, Moscú, 1965, p. 447.

² CHEJOV, MICHAEL: *Sobre la técnica de actuación*, Alba editorial, sl, Barcelona, 1999, p. 237.

³ KNÉBEL, MARÍA OSIPOVNA: *Poética de la pedagogía teatral*, ed. Siglo Veintiuno. Ciudad de México, 1991, p. 42.

⁴ CHEJOV, MICHAEL: *Sobre la técnica de actuación*, Alba editorial, sl, Barcelona, 1999, p. 69.

⁵ Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве. Искусство, 1954, tomo 1 pág. 156.

⁶ KNÉBEL, MARÍA OSIPOVNA: *Poética de la pedagogía teatral*, ed. Siglo Veintiuno. Ciudad de México, 1991, p. 34.

⁷ *Op. cit.* p. 61.



Astrid Castillo. *Viva el Sexo*. Dirección: Gabriel Uribe. Foto de Ma Zhenghong.

CÓMO CONTAR UNA HISTORIA CON EL CUERPO, A TRAVÉS DE LA ACROBACIA COMO TÉCNICA DE ENTRENAMIENTO

Armando Collazos Vidal

Profesor del Departamento de Artes Escénicas
Universidad del Valle

Introducción

El teatro exige procesos corporales muy sutiles y depurados que proporcionen al actor un adecuado entrenamiento para potenciar su nivel expresivo. Para lograr contar una historia con el cuerpo es necesario desarrollar un lenguaje apoyado en una técnica corporal concreta que posibilite la construcción de secuencias de movimiento llamadas partitura corporal; una vez determinadas deben regirse siempre por el mismo concepto expresivo para que unidas en sucesión transmitan la idea de lo que se quiere contar.

Se entenderá por lenguaje el medio de expresión y comunicación determinado por los recursos usados con el cuerpo a través de la técnica para generar mensajes. Ese lenguaje va a permitir la unidad en el momento de la creación de las partituras que cohesionadas contarán la historia.

La presencia del actor, el estar orgánicamente en escena, es física y mental, y el lenguaje usado no debe estar desconectado de ese proceso. La acrobacia, como técnica en la preparación corporal del actor, aborda estos aspectos: en lo físico permite el fortalecimiento de la estructura corporal y, en lo mental, al aportar el factor de riesgo, lo prepara para reaccionar rápidamente en el escenario sin dudar en

el momento de hacerlo, ya que el trabajo realizado en condiciones de riesgo desarrolla un poder de atención y de concentración máximo, además su práctica evidencia temores que se manifiestan en tensiones y bloqueos, en los que se debe trabajar para superarlos, pero igualmente permite potenciar destrezas físicas que hacen del actor un ser desenvuelto, seguro y con más recursos en el escenario.

Como todo proceso metodológico, se debe tener precaución de ir paulatinamente y de manera progresiva desarrollando contenidos que permitan la adquisición de la técnica de manera segura; esto genera libertad y confianza para su uso como forma de expresión.

No es un secreto que el trabajo con el cuerpo se vuelve una actividad liberadora ya que permite expresar estados y emociones sin la dificultad que implica verbalizar, pero se debe estar atento a que esa expresión sea el resultado del conocimiento consciente del cuerpo como vehículo comunicador y no la manifestación a través de estados alterados y sin control, o manipulados por terceros.

La técnica hará del cuerpo el objeto de estudio y se concebirá como un medio y no como un fin en el proceso creador del actor, convirtiéndose en una herramienta de apoyo en la búsqueda de esa expresión dentro de la libertad que proporciona el manejo y conocimiento técnico de una disciplina corporal, que en este caso será la acrobacia.

Justificación

A través de la historia y del desarrollo de las artes escénicas se ha empleado la acrobacia como técnica corporal de aplicación para expresar y representar. En un rápido recuento se pueden mencionar:

La *Commedia dell'Arte*, forma de teatro popular italiano, basada en situaciones cómicas de la vida común y exageradas de tal forma que parecieran irreales, las cuales eran representadas por actores que improvisaban los diálogos y en donde los personajes, que siempre eran los mismos denominados «mascaras» como Pantaleón o Arlequín,

construían partituras acrobáticas como apoyo a la línea de acción del personaje.

El «vodevil», que se refiere al espectáculo de variedades muy popular en Estados Unidos a finales del siglo XIX y principios del XX, es un espectáculo escénico compuesto de varios números donde se incluyen acróbatas, músicos, cómicos, malabaristas, magos y bailarines, siendo una evolución del *music-hall* británico y más directamente, de los espectáculos típicos de los bares.

La más popular es el «circo», el cual se originó a partir de exhibiciones hípicas realizadas por jinetes acróbatas, donde luego fueron incluidos números de equilibrismo, malabarismo, magia, payasos y acrobacia pura. El circo contemporáneo revoluciona el concepto tradicional de espectáculo, integrando actores-acróbatas circenses.

La «Ópera de Pekín» que es la forma teatral china más famosa, combina la danza, la música, las artes marciales y la acrobacia. La representación puede describirse como un extracto de varias obras literarias combinadas con una exhibición acrobática y es, sin lugar a dudas, el mejor ejemplo de la aplicación de la acrobacia en un espectáculo escénico. En sus montajes se da importancia a esta técnica en particular en un alto porcentaje, proveyendo sus representaciones de un nivel estético muy depurado, el cual evidencia el elevado trabajo corporal, que más que humano, evoca la destreza de un animal en el cuerpo del actor.

Estas diferentes formas de aplicación escénica justifican el porqué se debe abordar la acrobacia como técnica para la preparación corporal del actor, ya que da luces sobre la aplicabilidad y la direccionalidad de ésta en espectáculos escénicos; de hecho, los ejemplos anteriores son expresiones que obedecen a géneros teatrales o parateatrales y que marcan su importancia y desarrollo en la historia de las artes escénicas.

2. Elementos para la aplicación escénica de la acrobacia

2.1. La partitura corporal como célula de una estructura

La finalidad de esta técnica como entrenamiento corporal de actores es poder usarla como apoyo para contar una historia. La historia se concibe y se inicia a partir de la construcción de una partitura corporal, la cual debe usar siempre el mismo componente como concepto expresivo para que el resultado final tenga coherencia y sea susceptible de convertirse en un espectáculo a ser representado y comprendido por un público.

Este lenguaje corporal debe poder codificar los diálogos que ejecutan los actores con el cuerpo y que sirven además para organizar el concepto de puesta en escena. Cuando la partitura es ejecutada por un solo actor se entenderá como una forma de monólogo corporal y se inscribe en este mismo concepto, pues la partitura se concibe de igual manera y se construye como si se tratara de un diálogo.

La construcción de la partitura corporal se plantea mediante una secuencia de movimientos que se delimitan generalmente por el sentido de la historia a contar. La unidad corporal básica a través de la partitura permite la construcción de cuadros, los cuales unidos a otros darán como resultado escenas. A la vez, la articulación de éstas nos permite construir actos y, siguiendo el esquema general del teatro occidental, se puede armar una obra teatral usando como recurso sólo el lenguaje corporal. Los cuadros están demarcados por los mismos elementos temáticos y estéticos y así la obra resultante conserva este principio, logrando una gran unidad como estructura final.

2.2. El cuerpo y la representación por medio de signos

En general, un lenguaje corporal se caracteriza por elaborar convenciones que permiten generar un diálogo para producir el efecto de una comunicación como ocurre en la obra que usa el texto dramático como lenguaje. La acrobacia se apoya además en la

gestualidad como elemento expresivo y se aplica a la teatralidad propia de la representación. A diferencia de la obra textual, la representación a partir del cuerpo invita a un juego de signos no verbales que hace que lo representado suponga en el espectador la ordenación de éstos para entender lo que se quiere contar. Es por la naturaleza de signos que se evidencia una diferencia entre el lenguaje textual y el lenguaje corporal. La comprensión de lo que se quiere contar con el cuerpo supone un sentido y significado del lenguaje usado y se construye en función de la representación. La música, la luz, el maquillaje y el vestuario refuerzan y nutren esa estructura de signos como apoyo para comprender el mensaje o la historia a contar.

3. Aspectos

3.1 Preparación general

Estar en buena forma física consiste en alcanzar un estado del cuerpo y de la mente que ayude a desarrollar una vida dinámica. En esto se involucran aspectos como la fuerza muscular, la energía, el vigor, el buen funcionamiento de los pulmones y del corazón, y un estado general de alerta. Estos son signos evidentes de que una persona goza de buena forma física y es lo que atañe conseguir particularmente en el actor.

En este caso, paralelamente a los contenidos técnicos acrobáticos, la preparación corporal del actor debe tener en cuenta los diferentes aspectos físicos como la fuerza, la resistencia, la agilidad, la coordinación y la flexibilidad, y por eso se hace énfasis en la adecuada preparación cardiovascular, en el fortalecimiento articular, en la conciencia postural, en los ejercicios de estiramiento y en la relajación y la articulación del movimiento a partir del centro corporal ubicado en el cinturón pélvico.

La idea es integrar todos los aspectos antes mencionados en rutinas de entrenamiento y preparación corporal adaptadas a las necesidades específicas de los actores, ya que a diferencia de la

preparación de un deportista, no se deben manejar topes ni curvas de rendimiento. Esto implica que las cargas de trabajo deben ser concebidas para mantener al actor en niveles constantes de rendimiento físico donde presente una respuesta del cuerpo al estímulo físico de forma pareja y sostenida.

3.1.1. Calentamiento

Todo inicio de actividad física debe ser precedido por unos minutos de preparación muscular con énfasis en estiramientos de los grupos musculares más comprometidos en la actividad a desarrollar. De igual manera, su estimulación evita que las cargas usadas durante la práctica comprometan esos músculos o grupos musculares y se puedan producir lesiones. Es esencial empezar con un calentamiento gradual y progresivo con el que se logre el objetivo de poner a tono el cuerpo del actor, teniendo especial precaución de no someter los músculos a contracciones para las cuales no se hayan preparado.

Como se trabaja usando el cuerpo del actor como herramienta, el objetivo básico del calentamiento consiste en prepararlo para realizar actividades físicas más intensas; esto se logra produciendo una irrigación sanguínea mayor que eleve la temperatura corporal y a la vez aumente la frecuencia cardíaca y respiratoria. El calentamiento debe integrarse en una dinámica particular para que incida directamente en el acondicionamiento cardiovascular, sin someterlo a extenuantes actividades que no tendrían sentido para las necesidades particulares del actor.

3.1.2. El juego

Esta etapa se emprende como una actividad física que se realiza con intención lúdica, pero que tiene como finalidad abordar desde sus dinámicas, el calentamiento y la preparación general y conseguir los objetivos de manera amena. Resulta vital el carácter creativo en la construcción, adaptabilidad y aplicación de los juegos para el

actor, ya que permite sustituir el trabajo rutinario. Los juegos en la preparación corporal del actor deben reemplazar esas dinámicas corporales estandarizadas y adaptarse a las necesidades particulares de éste para alcanzar los objetivos.

Con respecto a la presencia mental, el juego permite el desarrollo de las posibilidades sociales, cognitivas y emocionales del actor a través de la relación lúdica con el movimiento. Así rompe barreras que lo bloquean y se ocupa de temas como la timidez, la autoestima y el temor a relacionarse, contribuyendo de esta forma al desarrollo de su personalidad.

La presencia física somete a prueba el cuerpo del actor en su conjunto evitando el ejercicio unilateral de determinadas partes del organismo, por ejemplo, la carrera es el elemento determinante de numerosos juegos, por tanto se puede aprovechar para la preparación cardiovascular. El juego abarca la mayor parte de las formas fundamentales del movimiento, como correr, brincar, saltar, etc. A través de éste, se adquiere movilidad general, agilidad y destreza, a la vez que se fortalece la estructura corporal. A partir del juego se pueden integrar dinámicas que aborden el calentamiento y la preparación general, trabajarlos de manera integral y coherente teniendo en cuenta las particularidades del actor en cuanto a su preparación corporal.

3.2. Preparación específica

Este aspecto es importante ya que de él depende que el actor aborde de forma particular la acrobacia con los elementos necesarios que le permitan una fácil y adecuada asimilación de la técnica, de manera segura y constante durante el proceso de entrenamiento. En la preparación física se incluyen aspectos como la protección del cuerpo y el fortalecimiento de toda la zona cervical de la columna vertebral para evitar lesiones ya que es la parte de mayor riesgo durante la ejecución de los diferentes ejercicios, pues las posiciones invertidas (cabeza para abajo y piernas para arriba) se repiten constantemente en numerosos ejercicios acrobáticos y en la medida

en que se fortalezca esa zona, se incide de manera directa en la disminución del riesgo de accidentes durante el entrenamiento.

3.2.1. Protección

Como ya se dijo, en la ejecución de la mayoría de los ejercicios acrobáticos se involucra en gran parte la zona cervical de la columna vertebral, ya que se trabaja sobre posiciones invertidas del cuerpo humano y es de suma importancia desarrollar destrezas que permitan que el actor interiorice reflejos y gestos técnicos precisos que garanticen su protección en el momento de ver comprometida su integridad. Es a partir de dinámicas de circularidad donde se obtiene este reflejo, partiendo básicamente de la posición que adopta el feto en el vientre materno y que le proporciona confort y seguridad durante todo el proceso de gestación y da como resultado lo que se conoce en el lenguaje acrobático como rollo. Simplemente lo que se busca es que el cuerpo recuerde que alguna vez adoptó esa posición y para eso se acude a la memoria corporal, que se despierta con la ejecución repetida de ese gesto técnico en particular.

3.2.2. Técnica y fortalecimiento

Es importante hacer conciencia de donde se genera el movimiento en el cuerpo humano y para eso se debe fortalecer cada una de las zonas donde se expresa. La estructura del tronco está determinada por la columna vertebral y el comando general del movimiento está ubicado en el cinturón pélvico, desde donde se direcciona a través de los diferentes puntos articulares.

El fortalecimiento se realiza a través de la función corporal (técnica), logrando que el cuerpo utilice las estructuras musculares, articulares y óseas en las diferentes posiciones que son parte del proceso de la asimilación de la técnica de una manera repetitiva, adquiriendo por medio de esta dinámica conciencia articular, fuerza, flexibilidad y relajación muscular, que llevan al actor a sentirse preparado para realizar cada una de las actividades.

Si se logra una actividad constante y eficiente de los músculos del tronco, cuello, cintura escapular, cintura pélvica y extremidades, se conseguirá que el actor realice con destreza y con el menor grado de dificultad las diferentes actividades, garantizando la protección de su integridad y elevando el nivel de conciencia corporal. Todo esto prepara al actor para la técnica, en este caso la acrobacia, y para asumirla de manera creativa porque sólo el conocimiento corporal a través de la conciencia del movimiento permite en el actor el acto creador.

4. Reflexiones de la aplicación del módulo en el taller de jóvenes creadores

El taller modular desarrollado con la comunidad del Pacífico colombiano en la ciudad de Buenaventura denominado *Taller de formación de creadores, Escuela de práctica artística*, auspiciado por el Ministerio de Cultura y la Universidad del Valle, sede Pacífico, cumplió con los objetivos trazados en cada uno de ellos. El segundo módulo que correspondió a la preparación corporal se abordó con la estructura antes enunciada, buscando como resultado final, contar una historia con el cuerpo a través de la acrobacia como técnica de entrenamiento.

Se inició con un acercamiento a la técnica a través de dinámicas lúdicas teniendo en cuenta el componente cultural de los habitantes del Pacífico colombiano. Esto implicó acompañar la preparación con temas musicales que los jóvenes identificaban, propiciando un ambiente festivo característico de su comportamiento que ayudó a la adquisición de la técnica y posteriormente a la composición de las partituras corporales por ellos sugeridas.

Para la aplicación del módulo se sugirieron temas variados que hacían referencia básicamente a la historia de sus vidas: éstas aparecieron influenciadas por los referentes televisivos y del cine comercial, pero caracterizadas a partir de su propia realidad, expresión y cultura mítica, dando como resultado la narración de su tradición oral a través del cuerpo, aspecto que enriqueció e identificó el resultado final.

Como no se trabajó a partir de un guión que amarrara las diferentes historias resultantes, el trabajo arrojó composiciones variadas donde cada grupo abordaba una temática particular y esto condujo a que en la muestra final se presentaran cuadros que contaban pequeñas fábulas independientes una de la otra.

Como el objetivo básico de cada uno de los módulos desarrollados en el *Taller de jóvenes creadores* era su inmediata aplicabilidad en pequeñas puestas escénicas que adquirieran carácter de espectáculo, el desarrollo de este módulo proporcionó los elementos necesarios para cumplir con dicho objetivo, ya que el resultado final fueron historias contadas a través del cuerpo usando la acrobacia como técnica de apoyo, que además reflejaron las vivencias de los actores y permitieron la aplicación de la acrobacia en cada uno de los cuadros planteados y desarrollados por los actores.

Bibliografía de consulta

- BARBA, EUGENIO, *El arte secreto del actor*, México D.F., Pórtico de la ciudad de México, 1990.
- CARDONA, PATRICIA, *La percepción del espectador*, México D.F., Centro Nacional de Investigaciones.
- DECROUX, ÉTIENNE, *Palabras sobre el mimo*, México D.F., Ediciones El Milagro, 2000.
- DOBLER, ERIKA, *Manual de juegos menores*, Buenos Aires, Editorial Stadium.
- GROTOWSKI, JERZY, *Hacia un teatro pobre*, México D.F., Siglo XXI, Editores S.A., 1970.
- MEYERHOLD, VSEVOLOD, *Teoría teatral*, Madrid, Editorial Fundamentos, 1979.
- STANISLAVSKI, CONSTANTIN, *Creación de un personaje*, México D.F., Editorial Diana, 1992.
- STANISLAVSKI, CONSTANTIN, *El trabajo del actor sobre sí mismo*, Buenos Aires, Editorial Quetzal.
- DOAT, JAN, *La expresión corporal del comediante*, Buenos Aires, Editorial Universitaria, 1976.



Angie Arroyo y John Caicedo. *Con carne y sin pescado*, de Derek Walcott. Dirección: Everett Dixon. Foto de Juan Carlos Cuadros.

LA IMPROVISACIÓN COMO TÉCNICA FUNDAMENTAL DEL ACTOR

Everett Dixon

Profesor del Departamento de Artes Escénicas
Universidad del Valle

Mecanismos de defensa

Nuestra primera experiencia del mundo es a través del miedo. En los primeros años de nuestra vida vivimos estos miedos a flor de piel. Toda nuestra atención durante esta etapa está concentrada en vencerlos, y todo el camino que corremos en la infancia –nuestras luchas personales, nuestra formación familiar-moral, nuestra educación social– nos ayuda a superarlos y a controlar situaciones inminentemente peligrosas. Según casi todas las teorías psicológicas, desarrollamos ciertos mecanismos de defensa muy arraigados, que forman el núcleo de nuestra personalidad.¹

¿Qué es un mecanismo de defensa? Es un hábito de comportamiento, con frecuencia estrechamente ligado a una forma específica de prestar la atención y a una filosofía implícita de la vida.² Hay una docena de mecanismos de defensa muy comunes, relacionados con el tipo de miedo particular. El mecanismo de defensa «introyección», por ejemplo, tiene sus raíces en el miedo a verse ridiculizado, y se acostumbra a la persona prestar atención a lo mejor de los demás y a lo peor de sí mismo.³ Un actor que tiene la costumbre de idealizar al otro y de exagerar sus propias fallas, tendrá el hábito escénico de siempre decir sí al otro y siempre bloquearse a sí mismo. Las reacciones asociadas con los mecanismos de defensa están presentes en todos nosotros; un conjunto de estas reacciones se denomina mecanismo de defensa en el momento que

se vuelven habituales. En este sentido, la misma personalidad, vista como un conjunto de comportamientos desarrollados para vencer el miedo⁴, es un mecanismo de defensa elaborado, así como nuestro sistema pulmonar es un mecanismo de defensa elaborado contra el veneno del oxígeno que nos permite respirar libremente.

Evidentemente, aparte de vencer el miedo, la personalidad también está para conseguir lo que queremos. Estos dos polos, el miedo y la voluntad, están en el trasfondo de todas las acciones humanas, y uno podría fácilmente decir, en vez de «méchanisme de défense», la expresión «méchanisme d'engagement», es decir, un mecanismo de entrar en sociedad, un mecanismo de respirar el aire. Es notable, de hecho, que las descripciones de los mecanismos de defensa tienen todas ellas aspectos muy positivos: la historia humana sería inimaginable sin el hábito del miedo agudo (proyección) de retar a la autoridad, y el hecho de que el compulsivo evita el conflicto, no solamente resulta en la cobardía sino en la mediación pacífica. Es en este sentido que afirmamos que el mecanismo de defensa implica una filosofía de vida: la superación del miedo y el desarrollo de estrategias sociales van juntos en la formación del niño.⁵ Sería difícil determinar qué resulta más fuerte en el mitómano: el miedo al fracaso o la alegre búsqueda del éxito. Quita al mitómano su hábito de jugar roles, la «máscara» de su personalidad, y perdería todo interés en la vida.

Decir que nuestras familias, la escuela, la sociedad nos imponen nuestra personalidad, nuestras tácticas sociales, tiene algo de verdad, pero en este análisis nosotros vamos a ponernos del lado de la psicología cognitiva y a decir que nuestra personalidad es nuestra decisión, que nosotros escogemos quiénes somos.⁶ Entre miles de maneras de ser, entre miles de tácticas sociales, escogemos la que nos conviene, las acciones que nos apasionan, las que satisfacen nuestra imagen ideal de nosotros mismos.

¿Formación de artistas o de artesanos?

Comento esta inquietud al principio de una reflexión sobre la improvisación para plantear de una vez la paradoja de la formación teatral. Estamos llamados como pedagogos a enseñar a un grupo de alumnos una cierta manera de comportarse en el escenario. Algunos aspectos técnicos de este comportamiento –como el hablar bien o el moverse con agilidad– son objetivos y se pueden comunicar sin mayores obstáculos. Incluso el elemento «intelectual» de la profesión, como la historia del arte o un conocimiento de la literatura, no encuentra mayores diferencias con otras ramas de la pedagogía en general. Pero el problema del maestro de actuación es determinar cuáles son los aspectos técnicos objetivos de estos comportamientos, y esto no es tan concreto como nuestras ideologías pedagógicas quisieran.

El problema se puede exponer en dos momentos. Tenemos la dificultad de la estética particular de la escuela. Y tenemos el problema muy particular de la imposibilidad de entender una nueva forma de arte cuando se presenta.

Empecemos con el segundo problema: si es arte, es indefinible en el momento en que aparece. Cuando en el siglo XIII, Duccio pinta al Niño Jesús que aparta el velo de la Madonna para ver mejor su cara, y así rompe con toda la tradición medieval de pintar íconos, abriendo la puerta al Renacimiento, nadie lo entiende, y pocos lo reconocen.⁷ Duccio tomó la artesanía de su época y la volvió arte. En este sentido es un absurdo decir que estamos formando artistas. No. Estamos formando artesanos de los cuales algunos de pronto se volverán –o son ya– artistas.

Ahora bien, la artesanía implica la estética de una escuela particular. La estética, como el acento regional, es inevitable, y para todos, como para el acento regional, es difícil admitir que la tienen.⁸ Estamos de nuevo frente a nuestras técnicas objetivas: una escuela de cine va a concentrarse en las técnicas de movimiento que exige el mercado, como el manejo de objetos o la danza de salón. Una escuela de índole clásica va a aferrarse al verso y a la esgrima. Una escuela experimental va a desarrollar la idea de convenciones de

movimiento, como el famoso alfabeto de Trisha Brown⁹. Todas estas técnicas pueden o no encontrar eco en el alumno, pero las técnicas formales de la profesión no atañen a la persona del alumno.

Sin embargo, en las llamadas «psicotécnicas», palabra desafortunada por cierto, hay una diferencia. Una estética que rechaza la vulgaridad en el hablar, por ejemplo, o que favorece la belleza física y la tranquilidad del alma, puede ser interpretada por el alumno como pedante, deshonesto o aburrido, según su visión particular del mundo, porque él mismo debe vivirlo en el escenario. Es muy difícil para el joven actor ser objetivo con la estética del comportamiento humano, porque implica cambios radicales en su manera de verse a sí mismo. Si el alumno asocia toda la estética de una escuela clásica con la elegante bravuconería de un padre violento, será muy difícil hacerle ver que la belleza del verso puede ser el medio de la sensibilidad empática también.

Por esta razón, no tenemos derecho a imponerles a los alumnos nuestra estética (Decimos: «imponerles», porque sí hay una obligación de enseñarles los aspectos de la artesanía que conocemos. «Dios prohíbe que yo les enseñe algo», decía a menudo Piotr Naumovich Fomenko; pero esto no impedía que el maestro elaborara una estética en sus montajes con nosotros). Cualquier intento de formar al joven actor debe tratar de aliarse con el alma ardiente de la persona individual, con todas sus tácticas sociales particulares, y debe partir del ideal que el joven tiene de sí mismo, como el escultor Inuit trata de discernir la forma escondida en la piedra de jabón.¹⁰ Puesto que los ideales que tienen están muy involucrados con sus miedos y mecanismos de defensa, negar estos miedos y entrar en conflicto con estos mecanismos es de pronto quitarles también sus ideales, y desanimarles profundamente en el proceso.

Vamos a intentar sugerir, entonces, cuáles podrían ser las «psicotécnicas» objetivas –las tácticas pedagógicas relacionadas con el comportamiento humano– que podrían ayudar al alumno a descubrir sus capacidades. Es decir, técnicas tan objetivas que pueden aplicarse a cualquier estética, y a cualquier material.

Nuestros ideales y la dificultad de decir sí

La primera regla necesaria de la improvisación es decir sí a todo. Queremos plantear que este concepto está en el fondo de cada acción teatral.

Quizás la mejor manera de comprobar esta afirmación es hacer una analogía con la filología. Un intérprete profesional tiene la obligación de enterarse de la totalidad de la experiencia de un segundo idioma, expresada en su vocabulario, porque sobre esto versa su profesión. No necesita saber bailar, pero sí debe saber los nombres de los bailes de salón; no necesita saber tratar la neumonía, pero sí debe saber los nombres de todas las enfermedades humanas. Sería un absurdo que un traductor quitara las acciones seductoras de un personaje de una novela porque a él le dan pena. Su oficio es interpretar lo más fielmente posible los contenidos de un autor ajeno. Si en el acto de traducir, siempre está juzgando, editando y reinterpretando los contenidos, no sirve como profesional.

El actor es un intérprete también, pero su profesión versa sobre las acciones humanas, en vez de las palabras: como el traductor, él debe conocer la totalidad de la experiencia humana, pero expresada en comportamientos. Su oficio es poder interpretar para un público cualquier manifestación de esta experiencia. Si constantemente juzga los comportamientos que le dan pena, asco o rabia, no podrá construir ningún sentido perdurable. El actor es un vehículo de todas las acciones, agradables y desagradables, de una obra y si evita las acciones desagradables, la obra no tendrá conflicto, fracasará.

La dificultad para el actor, por lo tanto, es separar su instrumento -que es su propio ser- de su foro interior individual y coherente.

Ahora bien, el ser humano está naturalmente indispuerto, por su misma necesidad de tener libertad y de seguir sus ideales según los parámetros que se ha impuesto, a decir «sí» a todo.

Un ejemplo claro de esto es el problema de la desnudez en el escenario. El vestirse parece ser la cosa más natural que hacemos en la vida. No recordamos el tiempo cuando preferíamos andar desnudos

en la casa. El hábito de andar vestido está tan arraigado en nosotros que no nos parece un asunto moral: creemos que es simplemente una cosa natural. La desnudez se nos presenta no como un problema moral, sino como un problema de gusto.

Por lo tanto, muchas veces, cuando el alumno se ve enfrentado con la necesidad de desnudarse en el escenario, no logra relajarse en el proceso y aceptarlo. Ante esta resistencia, muy pocos maestros tomarían una posición autoritaria: casi todos entendemos el gran esfuerzo que debe hacer el actor para liberarse de su vergüenza corporal y mostrarse en público, y tratamos en tales casos de ser pacientes y ambientar el ensayo, de tal manera que el actor se sienta protegido. El mecanismo de defensa del pudor es tan común que pocas veces el joven actor se ve castigado por ello.

Para dar mayor claridad a nuestro argumento, es preciso imaginar la situación contraria. Un director de teatro llega a un pueblo aislado donde la gente no tiene la costumbre de andar con ropa, y está encargado de montar una obra de teatro para el gobierno de la municipalidad. Quiere vestir a sus actores para evitar el mal gusto, pero los actores se resisten porque para ellos andar sin ropa es perfectamente natural. Si el director plantea el problema a sus actores como cuestión de gusto, inevitablemente éstos lo tomarán como un problema moral, porque desde su punto de vista no hay ni puede haber mal gusto en el cuerpo humano expuesto.

Es un poco lo que ocurre con el hablar bien. El acento regional de la capital de un país, por razones históricas, se impone como el acento preferido de la clase culta. Todos los demás acentos regionales se ven tildados de incultos, vulgares o ignorantes. En los países de Latinoamérica, el problema tiene manifestaciones particularmente absurdas: el acento de un gran actor ecuatoriano, en la boca de un joven colombiano, se ve ridiculizado por ser un vulgar acento pastuso, lo mismo que el acento de un gran actor cubano se oye como un vulgar acento costeño. El hablar bien, con «buen gusto», que se impone en las escuelas de teatro, encuentra una resistencia perfectamente natural por parte de los alumnos, cuyas experiencias

vitales más fundamentales han ocurrido todas en el idioma «torcido» de la clase baja. Es inevitable que vean la imposición del maestro como una imposición moral, y en algo tendrán toda la razón.

El decir sí, entonces, se dificulta por el hecho de que las consideraciones éticas del actor se disfrazan de planteamientos estéticos, por un lado, y de que los hábitos estéticos del actor se defienden por consideraciones de plano ético. Y nace una situación paradójica: el actor resulta demasiado suelto (no se somete a la disciplina de una nueva forma, como el hablar bien) y demasiado rígido (no se suelta en acciones desagradables o peligrosas), en ambos casos por miedo a transgredir límites puestos para protegerse de sus miedos. El decir sí se confronta directamente con los gustos y los mecanismos de defensa del alumno.

Tomemos como ejemplo a un alumno que tiende, en todas las situaciones imaginables, a buscar el lado alegre del asunto. Para él, esto es perfectamente natural. En su misma vida, en el funeral de un familiar, aunque fue profundamente conmovido por la pérdida de un ser amado, pasó toda la noche haciendo chistes a los otros dolientes, en honor al difunto. Se trata de una persona que siempre desvía su atención hacia los hechos encantadores para apaciguar la angustia que provoca un suceso terrible como la muerte de un ser querido. Un alumno así, en un sentido, está muy suelto, y seguramente sería muy bueno en la improvisación. Pero por otro lado, está rígido porque no es capaz de concentrarse en una idea fija desagradable, como hace la persona de naturaleza triste, y por lo tanto no es capaz de entrar en el juego de la tristeza, de decir sí a la tristeza como fenómeno de la existencia. Para él ser alegre es perfectamente natural, y entristecerse es de mal gusto. Para justificarse lanza un desafío ético al director: ¿por qué no? diría. ¿Por qué uno no puede ser alegre en un consejo de guerra a cien millas de París? Y tendrá razón en general. Para el maestro que está montando una obra de una fuerza dramática muy seria (digamos, quinto acto de *Santa Juana*), la incapacidad de tomar las cosas en serio es precisamente lo que impedirá que el sentido del acto –el suceso de que los compañeros de Juana ya no quieren jugar más, que precisamente se han vuelto

serios- se pierda completamente. La incapacidad del actor de concentrarse, de manera suelta y expresiva, en un hecho desagradable, entonces, hace fracasar el acto.

Al mismo tiempo, pedirle a este alumno que contemple lo terrible de una situación, es pedirle que se eche al abismo del miedo de estas situaciones que ha evitado toda su vida con sus tácticas sociales encantadoras y su risa fácil. No sabrá separarse de la situación a la que está jugando, y no jugará de manera suelta y expresiva.

Finalmente, son muchas las situaciones semejantes, que terminan siendo amenazantes para el alumno (no solamente la desnudez), y es preciso, si somos serios como pedagogos, tratar estas situaciones con sumo respeto.

Decir sí es echarse al abismo. Todo el mundo tiene límites perfectamente naturales. Los límites que nos imponemos son distintos para cada uno, y justificados desde nuestros propios parámetros filosóficos, formulados o no. Para uno es coquetear, para otro es hablar duro. Para otro es escuchar con atención. Para algunos escuchar con atención es una suerte de hipocresía. Bailar, moverse ágilmente, ponerse recto. Hay cosas que nunca hacemos, así que nunca nos damos cuenta de que nos provocan miedo hasta enfrentarnos con ellas. Para unos alumnos el mismo hecho de estar en escenario es una presunción que alguna parte más miedosa de ellos no acepta.¹¹

Pero esto no es todo: retomemos de nuevo nuestro querido alumno alegre. La alegría del alumno puede parecernos tonta, pero no creo, en el fondo, que queramos romper esta alegría; queremos solamente que ellos aprendan a canalizar esta alegría hacia otra cosa en el escenario. La desconfianza crónica de un alumno puede parecernos molesta, pero en el fondo no estamos buscando alumnos obsecuentes que crean todo lo que les decimos. También hay que valorar el espíritu crítico del desconfiado, y su ideal perfeccionista. Pero hay que hacerle ver al entusiasta que su entusiasmo tonto es precisamente un obstáculo para llegar a una verdadera alegría, y al desconfiado que su negativismo es justamente un obstáculo para llegar a una verdadera crítica.

Hay que tratar estos ideales con respeto, y hacer ver al alumno que sus hábitos de conducta son precisamente las cadenas que no le permiten volar. No queremos romper el espíritu del actor; queremos darle alas, con su consentimiento.

El arte de ser maestro es el arte de concentrarse en los ideales del alumno, y conducirlo hacia ellos. Si nos dejamos engañar por la «malas actitudes» de los alumnos (su desconfianza, su pereza, su falta de gusto –sus mecanismos de defensa), y nos ofendemos de sus intentos desesperados de expresarse sinceramente –según sus propios parámetros– es muy posible que terminemos desanimando a un artista de mérito.

¿Decir sí a todo?

El profesional debe poder interpretar un gran diapasón de comportamientos humanos. Pero queda la pregunta: ¿el actor debe decir sí a todo?, ¿no es precisamente el fin de una formación de teatro inculcar un sentido de gusto en el alumno, lo que implica necesariamente una elección entre lo feo y lo bello, entre lo artístico y lo mediocre –una posibilidad de decir no de vez en cuando?

Seamos muy claros aquí. Es necesario decir sí para poder *improvisar* bien, pero una vez que se ha puesto de acuerdo sobre las convenciones de juego de una obra, el decir sí ya es cuestión de un debate que no cabe en este artículo.

La improvisación no es un resultado, sino un proceso. Incluso en nuestro *match* de improvisación con los alumnos de Buenaventura, había una serie de juegos que no sirvieron para ser presentados a un público, precisamente porque eran demasiado privados, sucios o libres. El *decir sí* es la gran herramienta para el *ensayo*, para la paulatina composición de un espectáculo, mas no para el espectáculo ya compuesto. El hábito de decir sí en teatro tiene la misma finalidad que el hábito de hacer una lluvia de ideas en la administración empresarial: buscar material sobre el cual se pueda construir después. Si el actor se pone trabas constantemente en el ensayo, pensando

en el resultado, limitará sus medios de expresión y nunca llegará a una forma verdaderamente interesante. En algunos casos, además, no logrará penetrar en el personaje que está interpretando. No tendrá material sobre el cual podrá, luego, construir el espectáculo.

Es por esto que es tan esencial que el maestro –acompañante del joven actor *en su proceso artístico*– sepa también decir sí. Cito mi frase favorita del psicólogo Karl Jung. «¿Pensamos realmente, me pregunto, que podemos enseñar con lo que *decimos*, y no con lo que *hacemos*?». ¹² La gran dificultad de ser maestro es lo que uno *es*; se enseña mucho más profundamente que lo que uno dice. Decir no a siquiera un alumno, es decir a todos que pueden decir no en sus ensayos independientes. Es provocar la parálisis de los grupos, y fomentar los vicios de la figuración sorda. Para el maestro, avergonzar a un alumno que se ha echado al abismo, es bloquearlo, es reforzar los límites que se impuso justamente para evitar el fracaso y la derrota moral que sienten en clase de actuación. Volvemos aquí a la idea que expusimos en el primer capítulo: la defensa del alumno es también la fuente de su inspiración; quitar esta defensa con violencia es apagar el fuego de su pasión. El ensayo debe ser, según Kundera ¹³, la suspensión del juicio moral. Alain Maratrat siempre tranquilizaba a sus cantantes de la manera siguiente: «si fuera fácil nuestro trabajo, no tendríamos que ensayar nunca». Nuestros juicios estéticos como maestros van necesariamente de la mano con juicios éticos, y ni lo notamos. En nuestra escuela tememos escenas que demuestran la fragilidad humana, siempre estamos buscando la seguridad falsa. Por esto la escuela rara vez ha logrado una verdadera escena de amor, a pesar de la gran cantidad de escenas de esta índole en la historia de la dramaturgia. Porque nosotros también, los directores, tenemos temas que nos atemorizan, y nos escondemos, por lo tanto, detrás de una estética. Si queremos ser realmente serios como maestros, tenemos que superar los miedos.

Identificar y quitar los bloqueos comunes del alumno

Hemos comprobado, entonces, que una clase de actuación tiene como meta enseñar por lo menos una «psicotécnica» objetiva: decir sí a todo. Hay dos maneras de enseñar esta técnica. Una es por la vía positiva: identificar las acciones que resultan fáciles para el alumno y buscar ocasiones donde se puedan aplicar. La otra es por la vía negativa: identificar las acciones que hacen vacilar al alumno, y buscar tácticas para ayudarlo a hacerlas sin miedo. Vamos a empezar con esta segunda vía de identificar bloqueos.

Examinemos dos situaciones comunes en las escuelas de formación para aclarar el problema y para dar pie a la discusión del problema del bloqueo en la improvisación.

Ocurre a veces que el maestro se ve obligado a decirle una verdad terrible al alumno, y el peligro siempre es que esta afirmación degenera en insulto. Ocurre también que el alumno recurra al insulto para defenderse de esta verdad terrible, viéndola como un ataque personal del maestro.

¿Cómo distinguir la afirmación de una verdad terrible de un insulto? El maestro que dice la verdad de frente al alumno, con el ánimo de que el alumno acepte y se acostumbre a la crítica, o de que él se libere de una tensión crónica, debe tener muy presente la paradoja de su acto: en el fondo, el maestro quiere dar confianza al alumno, y en su fuero interno espera que el alumno proteste con grito vociferante: «¡Es falso, maestro!» y lo compruebe en sus actos posteriores. El místico Gurdjieff desarrolló toda una metodología basada en meter el dedo en la llaga para llevar a sus discípulos a desarrollar mayor conciencia de sí mismos¹⁴, y toda la educación oriental está basada en el *satori*, la revelación súbita del alumno que se da cuenta de que el palo que le está golpeando no existe¹⁵. No siempre, sin embargo, los maestros recuerdan esto en el momento de afirmar la terrible verdad.

El maestro que participa en su afirmación de manera emotiva – que rechaza al alumno en vez de rechazar el comportamiento particular– termina insultando al alumno de verdad y recalcando el bloqueo que se quiere evitar. El insulto es como el chisme: el

elemento emotivo deforma el hecho y lo transforma en un ataque malicioso (sea o no intencional).

Estamos frente a un problema de lenguaje. Hay maestros, particularmente en las universidades americanas, que resuelven este problema evitando un lenguaje fuerte, temiendo el maltrato verbal y la tutela del alumno maltratado. El resultado es que el lenguaje resulta insípido e inexpresivo, y el alumno termina sin entender realmente su problema.

Sin embargo el problema no está en usar el lenguaje fuerte sino en participar emotivamente: en dejarse llevar, en ponerse de mal genio, en olvidar la intención de la observación. Y por lo tanto, la solución está en *jugar* con lenguaje fuerte y no *significarlo*.

Un ejercicio importante en las primeras semanas de un taller de improvisación se llama «Ojo derecho»¹⁶, el cual nos sitúa en el meollo del asunto, ofreciendo una salida positiva. El ejercicio consiste en sentar a dos alumnos de frente y pedirles que nombren, alternándose, algo que vean en el físico del otro. El que escucha debe responder con las palabras dichas antes de seguir. Por ejemplo, este intercambio entre dos alumnos:

- El primer alumno mira con atención y dice: «cejas pobladas».
- El segundo acepta: «cejas pobladas». Luego, mira con atención al primero y agrega: «cuello grueso».
- El primero acepta: «cuello grueso» y continúa observando a su interlocutor, entonces dirá: «orejas grandes», y así sucesivamente.

Según el nivel de bloqueo de los alumnos, dos cosas ocurren. La primera es que los alumnos no escuchan, sino que se afanan para decir lo que quieren decir ellos. Esto se manifiesta en un sonsonete natural de los idiomas europeos, en el cual la entonación sube al final de la frase como si fuera un hecho de poca importancia, dando importancia más bien a lo que sigue, lo que va a decir el alumno del otro¹⁷. Cuando el maestro logra calmarlos hasta tal punto que responden de verdad con las palabras repetidas, se manifiesta el

segundo nivel de dificultad. Dice el primer alumno al segundo «orejas grandes» y el segundo hace una pausa, luego realmente no responde sino que se cierra.

- ¿Qué pasó?, interviene el maestro: ¿No lo crees?

- No, dice el alumno. Bueno, no son tan grandes.

Entonces se sienta el maestro en su lugar, y pide al *partenaire* que diga una mentira descarada.

- Dime, «gordo asqueroso».

El alumno entra habitualmente rápido en el juego.

- Gordo asqueroso.

Sonríe el maestro y dice, «gordo asqueroso. Si usted quiere, mi amor».

Los alumnos se ríen, y luego el maestro pide que los alumnos intenten, aun cuando no crean que sea verdad la afirmación sobre su persona, que logren aceptarlo por el momento, ser generosos hacia el otro. Los grupos rápidos –como los jóvenes creadores en Buenaventura– entienden en poco tiempo que admitir algo en el juego no es admitir nunca de verdad, y que realmente no están exponiéndose: que el ser frágil que hay detrás de su persona está a salvo.

En este ejercicio, el maestro se da cuenta bastante rápido de los bloqueos particulares de los alumnos: descubre a quién le da pena cualquier cosa, quién se impresiona ante las cosas «feas», quién teme cualquier cosa «aburrida», etc. Hacerlo como ejercicio de calentamiento inculca el hábito en el alumno de aceptar comentarios sobre su persona; lo ayuda a acostumbrarse al lenguaje fuerte del teatro. Esto facilita la tarea del maestro que debe decir al alumno: «estás trabajando poco». El alumno que tiene el hábito de decir sí en este ejercicio no perderá tiempo justificándose, sino que aceptará la crítica y de pronto cambiará de comportamiento. Así que lo único que necesita hacer el maestro es decir las cosas como son, y el alumno no se sentirá agredido.

Por supuesto, siempre hay excepciones –alumnos que se empeñan en defenderse– pero tales excepciones dan una gran

oportunidad al maestro de aclarar el concepto de decir sí. Después de todo, el alumno que se defiende insultando al maestro es alguien que es capaz de expresar ideas firmemente, sin miedo. No es una persona exactamente bloqueada. Si nos agrede, es porque no ha logrado controlar sus emociones todavía –naturalmente– y nuestra meta es sorprenderlo con nuestra alegre actitud ecuánime frente a la sinceridad del insulto.

La primera condición, por lo tanto, de un maestro de improvisación es la capacidad de decir sí a su alumno tal como es, porque sino el alumno tomará nuestro ejemplo y tenderá a desconfiar de sí mismo y de sus compañeros. En el taller en Buenaventura, una alumna que llamaremos Olga nunca salía a una improvisación por su propia iniciativa, y a veces ni siquiera con una invitación. Pero obligarla era bloquearla, por lo menos al principio. Había que dejarla. Una compañera en Moscú, Madeleine Djibrailova, no salía a las sesiones de improvisación en los primeros meses del estudio, salió cuando ya no aguantaba más ver a los demás disfrutando. Con el tiempo, se convirtió en una de las mejores actrices del teatro Fomenko.

Por el contrario, un alumno que llamaremos Jersey, tiene una falsa seguridad que gustaría mucho en nuestra escuela porque sus acciones son claras y afirmativas, y entonces dan una falsa seguridad a los maestros. Pero en sesiones de improvisación (que habitualmente reflejan lo que ocurre en las sesiones de ensayo independiente de los alumnos), no hacía sino echar agua fría sobre sus compañeros: proponía sin construir, no aceptaba propuestas del *partenaire*, no era capaz de llevar un juego a su límite, porque esto hubiera significado entrar en contacto real consigo mismo y con su compañero, cosa que le daba pavor. En efecto, el bloqueo de Jersey consistía precisamente en querer imponerse, en querer mostrar al maestro que sabía, en salir aun cuando sentía que en el fondo él no quería. La tarea para tales actores es, al principio por lo menos, pedirles que no propongan ningún juego, sino que sigan los juegos de los demás, y que traten de entender lo que sienten realmente, en vez de mostrar lo que sienten¹⁸.

Hemos hablado en esta sección de un solo juego para acostumar al alumno a decir sí, pero hay muchos más que atacan diferentes problemas; hay, entre otros, unos que ayudan al alumno a decir sí a sus propias ideas. Pero no cabe una descripción de todos ellos aquí.

Reconocer el bloqueo

Cuando los alumnos han cogido el hábito de decir sí en situaciones sencillas (y el grupo en Buenaventura fue notablemente rápido en hacerlo), el siguiente paso es reconocer al instante cuándo el alumno está logrando entrar en el juego del otro, o cuando ha dicho «no». Esto requiere un poco de experiencia, y no significa necesariamente que el alumno haya dicho la palabra «no». Veamos dos ejemplos:

- ¿Tienes plata?
- No. ¿Por qué siempre me pides a mí?
- Porque siempre tienes.
- No me han pagado en el taller. Ramírez dice que sólo al fin de la semana entrante.
- ¿Y la rifa que ganaste en la iglesia?
- Ya gasté la plata el domingo en un asado para Gloria.
- ¡No molestes!

El alumno dice tres o cuatro formulaciones negativas en personaje, pero dice «sí» al juego propuesto: no niega que hay una relación entre los dos, admite que siempre tiene plata, admite que ha ganado la rifa. En contraste, es notable la frecuencia con que el actor principiante propondría respuestas que bloquean el juego:

- ¿Tienes plata?
- ¿Yo te conozco? (Niega la relación).
- Para de joder. Si siempre tienes. Con este negocio tuyo de vender CD's quemados, no puedes decir que eres pobre.
- ¿Cuál negocio? Si yo soy trabajador (Niega la atribución, y se atribuye una profesión borrosa).

- Exactamente, más razón aún. Construcción de día con don Eugenio, y el negocio ilegal (tranquilo, no lo contaré a nadie), de noche. Mucha plata. Préstame un poquito, cuñado.
- Estás loco. No soy tu cuñado. Yo me voy de acá (Otra vez niega la relación, niega la posibilidad de mantener una conversación con él).

A pesar de que el *partenaire* hábilmente se aprovecha del bloqueo del otro («tranquilo, no lo contaré a nadie», es decir, acepta la negación como un miedo de verse pillado en un negocio ilegal), el segundo actor no logra aceptar ninguna de las propuestas ofrecidas por su *partenaire*. Dice no a todo y no establece una relación.

No lo hace por falta de talento, sino por falta de costumbre. Es notoria la frecuencia con que decimos no en la vida, por cortesía, por miedo, por sensibilidad, por muchas razones perfectamente normales. Se añade a la dificultad en el juego de teatro que el alumno se escude detrás del concepto «teatro es conflicto» para evitar la entrega en la escena. Hay una serie de ejercicios de Mijail Chejov llamados «acercamientos», que buscan una energía vital en escenario sin conflicto, y demuestran claramente que el concepto de conflicto es un poco más amplio de lo que tendemos a verlo normalmente.

Ahora bien, sabemos que el maestro debe ayudar al alumno a entrar en el juego del otro. El caso que acabamos de citar ocurre en las primeras clases, y es bastante fácil de corregir. El problema en la segunda etapa es lograr sostener la escena sin bloquearse; los alumnos entienden, pero siempre llega un momento en el que se bloquean sin querer. Lo bonito de esta etapa es que en la mayoría de los casos los alumnos se dan cuenta en el momento del bloqueo:

- ¿Qué compraste?
- Unas gafas de sol. ¿Quieres ver?
- Son muy bacanas. ¿Muy caras?
- No sé. Me las regalaron.
- ¿Quién?
- No me acuerdo (Reacción y risa general por el bloqueo).

En las primeras sesiones, tales diálogos son los más frecuentes y ya son un logro. En una sesión de tres horas, si los alumnos logran sostener un diálogo de quince a veinte réplicas sin intervención del maestro es un gran logro. En Buenaventura, en cada sesión se lograron por lo menos dos improvisaciones así.

Ahora bien, lo interesante de nuestro ejemplo es que en el fondo B no bloqueó primero. A, en un sentido estricto, no bloqueó porque no negó nada de B, pero tampoco añadió nada al juego: su «¿quién?» seco y lacónico tuvo el efecto de un balde frío, y B entonces se bloqueó. Es muy importante que el maestro siempre reconozca la fuente real del bloqueo, si no habrá malestar y confusión.

En esta etapa hay una serie de ejercicios que ayudan al alumno a salir de un bloqueo y rescatar la escena. La versión más común se llama simplemente «Bloqueo», donde A *debe* bloquear y B resolver el bloqueo:

- (Se calla).
 - ¿Tiene cigarrillos, profesor?
 - No soy ningún profesor.
 - No se preocupe: no le diré a nadie que lo vi con la muchachita.
 - ¿Cuál muchachita? No sé de qué estás hablando.
 - No se lo contaré a nadie, porque yo sé que el jefe está bien quisquilloso en este sentido.
 - No sé porque sigues hablando. Me voy de aquí.
- Etc.

Este es un ejemplo como el primero, donde el alumno B se aprovecha astutamente de la negación de A para establecer una situación coherente. Sin embargo, según las reglas de este juego, A está siendo muy cooperativo en el fondo, porque no cambia la película totalmente a B. Otra posibilidad en este ejercicio es dar respuestas desconcertantes. Así:

- (se calla).
- ¿Dónde está mamá?
- Llegó un mensaje de otro planeta.

- ¿Y ella fue a recogerlo? ¿Se demora? Necesito hablar con ella.
- Las paredes están sucias.
- Precisamente: iba a lavarlas para la llegada de los extraterrestres, pero necesito un jabón fuerte, y no tengo plata.

Los diálogos salen a lo mejor raros, pero obligan a los alumnos a tomar responsabilidad en la escena.

En Buenaventura, cuando probamos el ejercicio «Bloqueo», los alumnos en general fueron tan abiertos que les fue *difícil bloquear*, y puesto que la meta final del módulo de todos modos era que construyeran juntos, no insistimos en que los alumnos se sometieran a la convención y «bloquearan bien». Porque la idea justamente era que los alumnos aprendieran a seguir juntos la escena.

En este ejercicio, el bloqueo del otro se vuelve otra convención a jugar, y no se presenta al alumno como algo terrible que hay que temer, sino algo perfectamente natural, y casi inevitable en algún momento de la escena, así que el hábito se vuelve una suerte de red de seguridad para cualquier escena.

Este ejercicio es solamente uno de los muchos que trata de desarrollar el concepto de «construir»: la mejor manera de evitar el bloqueo es primero seguir el juego y segundo construir. Hay mil maneras de construir: establecer y desarrollar una relación, una situación geográfica, un evento pasado, etc., y para cada táctica hay un juego para acostumbrar al alumno al tipo de construcción.

Por ejemplo, el juego que conocemos como «¿Qué ves allí?» obliga a los alumnos a concentrarse en un relato que tendrán que construir juntos.

- Ve, ¿no es Marta que está parada allá frente a la tienda?
- No jodás. Yo pensé que había ido a Alemania a estudiar música.
- ¡Cómo ha cambiado! Está flaca. ¿Será que está enferma?
- ¿Y quién va con ella? ¿No es Rodríguez, el carpintero ése de Timbiquí?

- ¿Y qué hacen ellos juntos? Ella habitualmente anda toda pinchada con gringos de plata.
- Etc.

Cuando hicimos este juego por primera vez en Buenaventura mandé a mi asistente a improvisar con una alumna que hasta ese entonces no había logrado destacarse en ninguno de los procesos del taller. Un compañero escénico con experiencia, a veces da más confianza en un juego que cien sesiones con un buen maestro. El público propuso que estaban al lado de un río, y los dos construyeron una escena larga, dinámica y picante que estaban viendo en una balsa en la lejanía. Mantuvieron la improvisación cinco o seis minutos: un logro enorme, especialmente para la muchacha que ni siquiera se oía en sesiones anteriores. A veces, una sola buena improvisación es bastante para dar confianza a un alumno, éste fue el caso de la alumna: empezó poco a poco a dejar sus miedos en el escenario y a tener una presencia fuerte.

El hecho de ver a dos personas concentradas en crear un relato pasado, una descripción de un lugar o una situación que está pasando, tiene un efecto mágico sobre el público, que incluso puede llegar a creer que los textos fueron planificados, por la coherencia que puede lograrse.

Una táctica muy útil para iniciar una improvisación, y muy usada en los ejemplos aquí, es establecer y desarrollar una relación de una vez:

- Juana, ¿dónde está el contrato? Llamaron de Bogotá y dijeron que no ha llegado.
- Profe, ya le expliqué a la profesora Susana que no se puede mandar hasta que el abogado firme, y él no llega sino hasta esta tarde.
- Etc.

Inmediatamente se entiende que se trata de un jefe y su secretaria, y a los actores se les facilita el desarrollo que sigue.

La dificultad de intervenir a tiempo

Una vez que el maestro ha identificado los bloqueos de sus alumnos que no les permiten entrar en el juego del *partenaire* en tal o cual situación –después de observar bastantes clases de entrenamiento– viene la tarea más difícil para el profesor: intervenir a tiempo.

Bloquear para el actor profesional es como desafinar para el músico profesional. La primera meta de una formación musical responsable es asegurarse que el alumno esté afinando bien la nota exacta de la partitura. Si no lo logra, hay que interrumpirle de una vez y corregir el error, si no el alumno no se acordará en qué momento desafinó, no se ubicará en la escala musical.

En la formación actoral, si no interrumpes al actor en el momento mismo que se cerró, nunca se dará cuenta del problema, y no entenderá por qué la escena empezó a desfigurarse. ¿Cómo describir este momento de intervención? Sospecho que muchos directores jóvenes tuvieron la misma experiencia que yo cuando empecé a dirigir en la escuela de dirección. No saben qué decir a los actores porque nada de lo que han preparado es suficiente para mantener un ensayo más de quince minutos. Luego se van llenando de una sensación horrible de desamparo, de impotencia frente al desgaste de tiempo y el abuso de la buena voluntad de los actores. En la escuela, observé que mis compañeros resolvían este problema de desamparo, regañando a los actores, acusándolos de perezosos, y finalmente abandonándoles; de igual forma me comportaba yo, por lo menos al principio. Pero a la larga, no podía aceptar esta vía, porque veía que mis maestros hacían espectáculos excelentes con los mismos actores, y no podía creer que era sólo por la autoridad investida en ellos. Entendí que ellos, los maestros, sabían jugar con los actores: sabían aceptar propuestas, sabían improvisar con ellos, sabían darles confianza. Noté que ellos sabían exactamente cuándo el alumno estaba «mintiendo» y cuando no –pero yo no veía la diferencia.

Sólo entendí la diferencia clara entre un actor abierto y un actor cerrado –entre quien sigue el juego y quien bloquea al compañero– después de la visita de Alain Maratrat, actor de Peter Brook, a nuestro

teatro en noviembre de 1994. Algo cambia en los ojos del actor: en algunos empiezan a moverse, en otros se cubren de una suerte de velo dormido, en otros se ponen como tristes, y sólo después viene el bloqueo. Y por supuesto, esta transformación en los ojos es un efecto, no una causa: cuando el actor abandona un impulso por desviar la atención a uno de los problemas ya mencionados –se preocupa por haber hablado demasiado fuerte, se asusta del silencio de la sala, se angustia porque la escena está «aburrida», etc. No importa. Las causas, como las críticas en el teatro, son legión. Lo importante es, en este instante, cuando los ojos cambian, *intervenir de inmediato y con mano firme*. Si se interviene, la escena se puede rescatar. Pero si no se interviene, mil análisis sobre la causa particular del bloqueo no resolverán nunca el problema. Intervenir es rescatar la escena. Analizar luego es recalcar lo que el alumno habitualmente ya sabe, y reconfirmar su sentido de fracaso.

En el peor de los casos, uno grita: «no te rindas, no abandones», y el actor empieza a entender cuál es su problema particular: si bloquear para él es desanimarse, o angustiarse, o distraerse. Captará cuál es su desafino particular sin mayores explicaciones. Y más importante aún: su entendimiento se desplazará hacia un plano de acción y no de análisis. Adquirirá el hábito de siempre estar en la jugada. Y un buen hábito, según Aristóteles, es una virtud.

Todo esto es más difícil de lo que parece en la página porque, para el director, identificar el instante cuando el alumno se bloquea no le otorga por sí mismo la capacidad de intervenir. El director, como el actor, debe armarse de voluntad, y echarse al agua. En mi caso particular, logré volver la intervención un hábito sólo dos años después de la visita de Alain, en mi espectáculo de grado. Entendí, además, que una preparación excesiva para un ensayo es mala cosa: que no saber qué hacer es el estado más creativo del actor y del director, porque abre paso a la improvisación y a la inspiración. Me lo reconfirmó Johnstone al releerlo años después¹⁹.

También la intervención es difícil porque requiere de un nivel de atención elevado que debe sostenerse durante las tres o seis o

nueve horas de ensayo. Uno empieza a darse cuenta de que los problemas actorales –y de disciplina, y de desgano, etc.– tienen su origen en la comprensible incapacidad del director de sostener «la pelota en el aire» día tras día, semana tras semana, después de dos o tres años con el mismo grupo; de estar constantemente atento que el alumno no pueda equivocarse. Uno se da cuenta también de que no hacer un par de intervenciones a tiempo –fruto de un momento de distracción o de cansancio en el director– puede echar a pique el ensayo, y recuperarlo después resulta a veces imposible.

Es por esto que el joven director, inconsciente de este efecto, tiene la ilusión de que los actores han cambiado y que se han vuelto perezosos o negativos –y termina regañándoles: no porque el director ha hecho algo, sino porque ha *dejado* de hacer algo sin darse cuenta y, naturalmente, el cambio parece venir de ellos. «Ya no regaño a mis actores», dice Efros, famoso en la Unión Soviética por sus cuadernos de dirección, «porque me he dado cuenta que son como niños: se cansan cuando yo me canso, son nerviosos cuando yo soy nervioso, refunfuñan cuando yo estoy de mal genio. Más sentido tendría regañarme a mí mismo». Recomiendo la lectura de los cuatro tomos de las memorias de Efros para cualquier director que quiera entender cómo tratar a un actor y cómo analizar un texto²⁰.

En la práctica

Una vez que uno entiende cómo intervenir, se vuelve muy presente la paradoja del actor: éste espera una marcación, cuando la tarea del director es hacerle ver al actor que está completamente libre.

Digamos que estamos en una clase de entrenamiento, y un par de alumnos acaban de pasar una improvisación exitosa, en la cual, en el momento culminante de la escena, la actriz dijo «vino tinto», lo que causó gran efecto y provocó risa y alegría. Luego, viene otra improvisación, y ocurre una serie de coincidencias: el lugar propuesto es «finca», los actores empiezan a hablar de frutas, llegan por accidente al tema de las uvas, y resulta que hay un momento en que la cosa

más natural para la actriz sería decir «vino tinto». Pero como director, de súbito ves en los ojos de la actriz la angustia porque no quiere decir lo mismo que su compañera. Llega la pausa, y si vacila el director, la improvisación se echa a perder. «¡Dilo! ¡Di vino tinto!» La actriz lo dice, se sorprende porque el público se alegra de la coincidencia del término en dos contextos distintos, y la escena sigue su rumbo. Sin esto, la actriz dice cualquier otra cosa, la pareja escénica se siente bloqueada y se acaba la escena.

Johnstone llama al problema de esta actriz el afán de ser original, o el miedo a lo obvio²¹. Es un mecanismo de defensa muy común entre los actores: la necesidad de mostrarse especial. Pero si la actriz de súbito dice «uvas encurtidas», confundiendo además, el otro actor tendrá mucho más dificultad en resolver la respuesta, y la escena se acabará²². Ella ha querido ser «original» en vez de decir lo que vino a su cabeza. Revela un hábito interior de estar criticándose. Si el maestro la critica, reforzará su mecanismo de defensa, que va de la mano con el regaño del maestro. En vez de esto, el maestro debe sencillamente evitar el problema en el transcurso de la improvisación, y la alumna poco a poco irá acostumbrándose a no criticarse. Lo esencial, entonces, para que la actriz sienta confianza, es la intuición del director que sabe intervenir a tiempo.

Es importante, por lo tanto, conocer bien a los alumnos para saber qué táctica usar. Debe saber al instante, cuando ve, con el alumno, las palabras «vino tinto» colgadas en el aire frente a sus ojos, si el alumno va a:

- i. confundirse y callarse, o decir una originalidad que no es orgánica;
- ii. vacilar y decir «vino tinto» a pesar de todo, o resolver la situación con otra respuesta orgánica inesperada.

Si el director, por no intuir bien, *interviene* en la segunda situación o *no interviene* en la primera, habrá bloqueado al alumno.

Es por esto mismo que muchos maestros evitan la improvisación: se sienten incómodos por una incapacidad de entender por qué no

salen las improvisaciones, y decepcionados de que el método habitual, la observación *a posteriori*, no funciona cuando uno analiza la improvisación, porque los actores no se acuerdan de qué hicieron. Se sienten incómodos por una incapacidad de discernir un bloqueo e intervenir a tiempo.

Todos los textos teóricos dedicados al tema de la improvisación toman por hecho esta capacidad del director: sólo Johnstone lo formula, y tampoco trata de explicarlo bien. Todos los ejercicios del texto de Viola Spolin y su concepto de *side-coaching*²³ son inútiles en manos de un maestro que no sabe discernir el juego orgánico del bloqueo *en el mismo instante que ocurre en escenario*.

Los que saben, incluso los que no saben y fingen, dirán: es demasiado complicado explicarlo. Está basado en el instinto, depende de la experiencia; el maestro sencillamente necesita ser calmado y seguro. Todo esto es verdad. Y sin embargo, hay hechos objetivos explicables: si tú has observado un poco al alumno y sabes que él considera sus ideas inferiores a las de los demás, sin duda el alumno va a tratar de ser original. Si tú sabes que el alumno es hábil en hacer variaciones sobre los temas de los demás, de pronto encontrará una solución al problema del «vino tinto» –e intervenir lo confundirá en vez de ayudarlo.

Dirigir, especialmente una clase de improvisación, es cuestión de hechos concretos. Las ideas, e incluso las emociones, nacen después si los hechos concretos están bien tratados. Un hecho concreto es la naturaleza del alumno que el maestro debe tratar de conocer a fondo. Otro es la capacidad del maestro de participar en el mundo imaginario de los alumnos y de mantener la atención en ello: seguir el juego de los alumnos. Otra formulación del problema, ya lo dijimos, es decir sí al alumno.

Dentro de estos hechos concretos, hay lo que pueden llamarse «esquemas de juego». Admito lo peligroso de la formulación, porque un esquema podría verse como un cliché. Pero los clichés son un problema, como decía el maestro Fomenko, cuando son quinientos; cuando son cinco mil ya no son clichés sino escuela. Molière conocía

a fondo los esquemas de juego de la escuela italiana: sus escenas siempre tienen un conflicto reducible a hechos esenciales, y sobre estos hechos esenciales él armaba escenas de gran complejidad. Transformaba lo artesano de la profesión en arte. Molière se formó en la *Commedia dell'arte*, es decir, en la improvisación. Y un concepto fundamental de la *Commedia dell'arte* eran los *lazzi*: los «guiones» lacónicos que servían de estructura de las unidades de juego. Un buen improvisador conoce una gran cantidad de estos esquemas, y el buen maestro de improvisación sabe «captar» estos esquemas en el vuelo de la improvisación de los alumnos; el talento del director consiste justamente en percibir el esquema latente de una improvisación que está fallando: intuir a dónde quiere ir el alumno sin saberlo. Los juegos más obvios que se rescatan –y no hay nada malo, como hemos visto, en lo obvio para la formación del actor– son todos los esquemas relacionados con el sexo (especialmente en el puerto alegre de Buenaventura). Pero hay cantidad de otros esquemas: las escenas del paso prohibido, del insulto no intencional, del paulatino darse cuenta, etc. Uno de mis esquemas favoritos es cualquier situación en la cual los integrantes están obligados a callarse pero tienen un conflicto emocional fuerte. El maestro debe intuir sin vacilar cuál juego cuadra con las circunstancias planteadas por los actores en los primeros momentos de la improvisación, y el arte de intervenir está en proponer un detalle que llevaría al esquema preciso, sin mayores explicaciones. En un día ideal, con tres sugerencias exactas, salen tres improvisaciones geniales.

Relacionado con el concepto del esquema de juego está que un juego debe llevarse a su límite. Para los principiantes nunca es clara la diferencia entre un cambio de táctica y un suceso real, pero lo importante es que entiendan este concepto de «límite». El alumno debe aprender a saber cuándo una táctica se ha agotado; hay algunas tácticas que se agotan después de algunos segundos, otras que pueden mantenerse quince minutos, pero el actor debe saber cuándo hay que pasar a otra cosa. Y la única manera en que puede hacer esto es si el maestro logra saberlo también e intervenir para que los alumnos no abandonen un juego que no ha hecho su debido proceso,

o que no ha llegado a un punto culminante. La idea no es llegar a la histeria (aunque Johnstone es partidario de llevar los juegos a su máxima expresión en los principiantes, para que se quiten de encima sus miedos)²⁴, sino sentir cuándo se ha agotado un juego, y cuándo es orgánico seguir con un nuevo juego.

Otro hecho concreto para enseñar la estructura de una escena es un concepto de Johnstone que se llama «reincorporación». La idea es muy sencilla: cuando la escena empiece a patinar, reintroduzca algún elemento del principio de la escena. Es difícil dar la sensación del efecto que esto produce en un ejemplo escrito, por el espacio grande entre la introducción del elemento y su reincorporación, resultando mágico por cierto. Es efectivo porque el público se sorprende de la memoria del actor y de la ilusión de coherencia planificada que genera. Es un recurso de improvisación dramática, y con un poco de experiencia, el alumno se da cuenta de que la reincorporación es un apoyo tan sólido como el verso de Calderón, y que le permite tomar un camino claro en su improvisación.

Hay otros recursos ligados a la estructura de la escena –la relación, por ejemplo, entre el suceso y un cambio de estatus– que no se pueden describir todos en un artículo tan corto. Con el tiempo, los jóvenes actores empiezan a captar ellos mismos los esquemas de juego y empiezan a abrir sus horizontes. Logran, en lo ideal, acceder a mundos un poco más amplios y no se quedan en los mundos, de pronto divertidos pero un poco cerrados de sus barrios: se va menguando el sexo como tema central y nacen otros temas igualmente importantes para los actores. Y terminan dejando sus defensas, y dándose cuenta de que sus recursos internos son inagotables si ellos logran integrar las cuatro o cinco reglas de juego básicas de este eje fundamental de la actuación, la improvisación.

Conclusiones

Empezamos esta monografía con la pregunta de si era posible encontrar conceptos psicotécnicos objetivos para el desarrollo de la recursividad en el actor. Creemos que la respuesta está en las seis

técnicas que vimos rápidamente aquí: decir sí (seguir el juego del otro y aceptar sus propias ideas), reconocer el bloqueo particular, construir juntos, seguir una acción hasta su límite, captar el esquema de juego, y reincorporar. En todos los casos, el director debe saber manejar las técnicas desde adentro y ayudar al alumno a volverlas hábitos: esencial en este proceso es la capacidad del director de reconocer el bloqueo del alumno en el vuelo de la improvisación e intervenir a tiempo. Cuando estas técnicas se vuelven hábitos, dan seguridad al alumno y le permiten construir su propio mundo creativo desde la artesanía del teatro. Son técnicas concretas que no permiten al maestro escudarse en la palabrería erudita, sino que lo obligan a suspender su juicio moral y estético. A veces salen las escenas terriblemente vulgares, o surreales, o abstractas, y hay que entrar en el juego, por el momento. Este momento pertenece al alumno y le iluminará el camino hacia adelante.

¿Por qué la improvisación, a mi juicio, es un excelente medio de formación? Porque enseña a los alumnos a ensayar solos. Una vez que han adquirido los hábitos mencionados, podrán inventar escenas propias sin romperse la cabeza (como hacen nuestros alumnos en Cali, sentados en la cafetería durante horas hablando de diferentes posibilidades de escenas), y más importante, podrán analizar escenas de la dramaturgia clásica con más facilidad, y tener más recursos para armar sus propias escenas.

La improvisación es sumamente democrática, no fomenta una competencia malsana, tan común en las escuelas de teatro. Por sus mismos planteamientos básicos, los alumnos se ven obligados a enfrentarse con cualquier compañero en el escenario y resolver la escena, así se hace más difícil la rosca; como en el *aikido*, no importa si el grupo está integrado por principiantes o por avanzados. Y como en los ensayos de Peter Brook, donde participan incluso los luminotécnicos y los tramoyistas en las lecturas e improvisaciones²⁵, surge una energía de juego irresistible, que ayuda a soldar el equipo de trabajo sin imposiciones forzadas. Finalmente, puesto que hay que reaccionar o fracasar, genera el mismo tipo de energía que la competencia provoca, sin las complicaciones de ésta.

Notas bibliográficas

- ¹ CLAPIER-VALLADON, SIMONE, *Las teorías de la personalidad*, Editorial Paidotribo, S.A, 1987.
- ² PASHLER, HAROLD E., *The Psychology of Attention*, MIT Press, Massachusetts, 1997.
- ³ El miedo al fondo es un miedo de verse abandonado. Ver Anna Freud, *The Ego and the Mechanisms of Defence*, Hogarth, London, 1936.
- ⁴ Persona, en griego, significa «máscara». Nuestra personalidad es una máscara elaborada a fin de esconder nuestros miedos.
- ⁵ FREUD, SIGMUND, *The Interpretation of Dreams*. Translated by James Strachey. Penguin Books, London, 1991.
- ⁶ ADLER, ALFRED. *El carácter neurótico*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1984. Adler expresa categóricamente que el niño decide quién quiere ser, y que la sociedad juega un papel secundario.
- ⁷ Ver *The New Yorker*, July 11 & 18, 2005. «The Missing Madonna» by Calvin Thomas. p. 42
- ⁸ *Language: Introductory Readings* by Virginia P. Clark et al. St. Martin's Press, New York, 1985.
- ⁹ TEICHER, HENDEL. *Trisha Brown: dance and art in dialogue, 1961-2001*. Dance Books Limited, Hampshire (UK), 2002.
- ¹⁰ JOHNSTONE, KEITH. *Impro. Improvisation and the Theatre*. «Notes on Myself». Theatre Arts Books, New York, 1979.
- ¹¹ Para informarse más sobre el problema de los bloqueos de los alumnos, recomiendo dos capítulos del libro *Impro* de Keith Johnstone: "Enseñar el estatus" y "Bloqueo". JOHNSTONE, KEITH, *Impro: Improvisation and the Theatre*, Theatre Arts Books, New York, 1979.
- ¹² JUNG, KARL, *Tipos psicológicos*. Argentina: Editorial Sudamericana, 1964. «El tipo extrovertido».
- ¹³ KUNDERA, MILAN, *Testaments Betrayed*. HarperCollins Publishers, New York, 1995. Por supuesto, Kundera hace referencia a la novela, pero la crítica posterior ha aplicado la idea a todas las artes.
- ¹⁴ PALMER, HELEN. *El eneagrama*. La Liebre de Marzo, S.L., Barcelona, 2000.
- ¹⁵ KAUFMANN, WALTER. *Crítica de la religión y la filosofía*, Fondo de Cultura Económica, México, 1983.
- ¹⁶ El juego proviene de un maestro de teatro de la Universidad de Ottawa, Peter Froehlich, y sin duda tiene otra fuente más conocida.
- ¹⁷ *Language: Introductory Readings* by Virginia P. Clark et al. St. Martin's Press, New York, 1985.
- ¹⁸ «¿Por qué haces la payasa si en el fondo tú no eres así?!» gritó Alain Maratrat un día a la soprano. «¡Tú eres mucho más que esta payasa colorida que todo el mundo espera de ti! ¿Por qué te dejas llevar por esta imagen falsa que la gente tiene de ti?» La soprano, que era capaz en otras producciones de subvertir al director y abandonar los ensayos, agachó la cabeza y escondió las lágrimas. «Tiene razón usted,» dijo. «Yo no soy así en el fondo, con la gente que realmente quiero». Alain, como su maestro Brook, tiene la capacidad de hablar honestamente y sin humillar a la persona maravillosa detrás de la máscara de la personalidad. Ver informe sobre *Il Viaggio a Reims*, Departamento de Artes Escénicas, Universidad del Valle, 15 de septiembre de 2005.
- ¹⁹ JOHNSTONE, KEITH. *Impro*. 1979.
- ²⁰ EFROS, ANATOLII. *Sochinenia v chetyrioj tomaj: I. Repetitsiya - liubov. moia*, Izdatelstva Panas, Moskva, 1993. (Obras en cuatro volúmenes: I. Ensayo - Amor mío. Ediciones Panas, Moscú, 1993.) La traducción es aproximada.
- ²¹ JOHNSTONE, KEITH. *Impro*. 1979.
- ²² Claro está: no necesariamente. Populares entre sus compañeros son los actores que son capaces de trabajar con el bloqueo constante del otro.
- ²³ Especie de comentario continuo durante la actuación de los alumnos, semejante al técnico de fútbol que grita consejos a los jugadores, diseñado para que el maestro ayude al alumno a seguir el juego de la escena de manera coherente y abierta. Cfr. Viola Spolin, *Improvisation for the Theatre*, 1969 (Fifth printing), Northwestern University Press, Evanston, Illinois.
- ²⁴ JOHNSTONE, KEITH. *Impro*. 1979, «Masks and Trance».
- ²⁵ Ver informe sobre *Il Viaggio a Reims*, Departamento de Artes Escénicas, Universidad del Valle, 15 de septiembre de 2005.



Astrid Obando, Angie Arroyo, Viviana Murillo, Marling Rentería y Jency Rentería. *Viva el Sexo*. Dirección: Gabriel Uribe. Foto de Ma Zhenghong.

VIVA EL SEXO: UNA EXPERIENCIA CREADORA

Gabriel Uribe

Profesor del Departamento de Artes Escénicas
Universidad del Valle

Introducción

El módulo de montaje con el *Taller de formación de creadores, Escuela de práctica artística* de Buenaventura debía partir de la búsqueda de una temática propia, sentida por los participantes, muy cercana a su ámbito sociocultural y de un interés vital para todos. No debía basarse en una obra de autor, pues todo indicaba que la tarea de memorización y fijación de un texto era muy alejada de sus propias dinámicas ya que se trataba de jóvenes distantes de la lectura tradicional, más cercanos a la oralidad, al bullicio, a la conversación, al cuento, al chisme; no los veíamos sentados en sus casas, ni en una biblioteca, ni en ningún otro lugar silencioso, tratando de memorizar un parlamento.

El montaje debía contar con los recursos aprendidos en los módulos anteriores y en sus propias experiencias de vida. Había que aprovechar sus destrezas, su condición de amantes de la música, del contacto corporal, de las conversaciones efusivas que se confunden con alegatos, peloterías o discusiones; así mismo, con las formas de acercarse al sexo opuesto a través de la sensualidad y la coquetería, y el uso constante del apodo, la burla, el sarcasmo sobre los demás. Sobre todo, habría que contar con la alegría presente en todas sus expresiones y con una característica propia del negro: la expresión un tanto desmedida, desproporcionada, con la que acompaña sus manifestaciones verbales. A partir de estos recursos,

se realizó durante el módulo el montaje de la obra *Viva el Sexo*, creación colectiva que incluyó como autores del texto y de la puesta en escena a la totalidad de los integrantes, a través de mecanismos de trabajo en equipo que permitieron que cada uno se hiciera responsable de los aspectos temáticos y de concebir y desarrollar propuestas de escenas que posteriormente constituyeron el espectáculo final de este proceso.

Viva el Sexo fue una experiencia creadora auténtica, originada en preocupaciones reales de los participantes, en la que hubo mucho juego y diversión pero a la vez mucha seriedad cuando se trataba de hacer la investigación y recopilación de datos estadísticos y bibliográficos. A lo largo del proceso de creación, se reconoció a los participantes su inmensa capacidad imaginativa pero también se les confrontó su recurrencia a modelos televisivos de actuación que los alejaban de sus propias capacidades expresivas y los convertían en cautivos de estructuras narrativas y lenguajes de actuación ajenos a sus propias personas.

Viva el Sexo puso también en evidencia los obstáculos para convenir con el otro, para hacer entender que la existencia del *partenaire* es una condición indispensable en el teatro, que la necesidad de la propia expresión está mediada por la necesidad del equipo, que las vanidades personales deben ceder el paso a las necesidades grupales y que cada uno debe inscribir sus impulsos y su «genialidad» a las dinámicas del colectivo, pues en este proceso se trata, sobre todo, de crear conciencia de equipo, de «comunidad» y no de estimular la idea del triunfo individual.

Buscando un tema

Como responsable del módulo encontré rápidamente en el equipo de trabajo la identificación de un interés general en el planteamiento del «sexo» como eje de la búsqueda temática, a partir de la noción y de la «práctica» que cada uno tenía en este terreno. Este planteamiento temático despertó el entusiasmo y disparó el asunto hacia muy distintas direcciones:

- El negro es un excelente amante: ¿mito o realidad?
- La práctica sexual precoz.
- La explosión demográfica: causas y consecuencias.
- La prostitución en el puerto de Buenaventura.
- Enfermedades venéreas: riesgos y protección.
- Las opciones sexuales: autodeterminación y discriminación.

Con estas posibilidades de desarrollo del tema del sexo se buscó la asesoría de una funcionaria de PROFAMILIA de Buenaventura, con quien se sostuvo una larga charla sobre estos aspectos, la cual reveló dos cosas importantísimas. Primero, que los jóvenes tenían un gran interés en el tema, manifiesto en la avidez de sus preguntas, a tal punto que esta charla con la funcionaria se transformó casi en una consulta sobre situaciones personales acerca de métodos de planificación, síntomas de enfermedades venéreas, mitos alrededor del sexo, etc.; segundo, que los jóvenes compartían en gran medida una cultura del sexo arraigada en las tradiciones de sus padres y abuelos, de ahí que las intervenciones de la funcionaria causaron un gran impacto por la novedad de las explicaciones y por la confrontación de estas explicaciones con algunas creencias de los mismos jóvenes.

Esta situación puso en evidencia que el tema del *sexo* no solo era muy importante para la población de jóvenes de Buenaventura, para quienes se había previsto la destinación de la obra, sino también para los propios miembros del grupo, que al hacer la obra irían encontrando repuestas a sus propias inquietudes y «lagunas».

Como resultado de la charla con la funcionaria de PROFAMILIA se afirmó la necesidad de desarrollar el tema y se lograron precisar los aspectos más relevantes del mismo. De esta manera, se concluyó que el tema a desarrollar debería ser algo que se convirtiera en una especie de alerta ante el conocimiento precario y las prácticas sexuales irresponsables de la comunidad en general, de la cual el grupo de teatro era una expresión fiel.

Una serie de improvisaciones por equipos fueron acercando el tema al manejo de los participantes, dándole forma, creando situaciones, personajes, espacios y formas narrativas. Abundaron los prostíbulos, los espectáculos de sexo en vivo, películas pornográficas, asesinatos, drogas, policías y ladrones, psicópatas, etc. Toda una visión exagerada y extrema sobre el sexo, en la que se privilegiaba la «acción» sobre el tema y en la que primaba una «espectacularización» del sexo desde cierta cotidianidad, cercano a las vivencias de los actores y que aportaba un acercamiento al tema con cierto sentido de verdad. Después de realizar una crítica sobre esta manera de afrontar el tema y de buscar más la sencillez que lo extravagante, más el tema experiencial que el cinematográfico, se llegó a la siguiente estructura que implicaba ya una selección, una escogencia y, por supuesto, un descarte de un gran material que no aportaba ni cabía dentro de la nueva estructura temática. Estos temas y subtemas fueron los siguientes:

- I.T.S. (Infecciones de Transmisión Sexual). Distinguir cada una de ellas, exponer los mecanismos de prevención y alertar sobre sus consecuencias.
- Aborto. Investigar sobre los móviles del aborto. Sus métodos. Condiciones médico-higiénicas y sus consecuencias médicas y legales.
- Control natal. La explosión demográfica. Confrontación de métodos de control natal tradicionales o folklóricos y los modernos.
- Rechazo social. Bien sea por comportamientos sexuales o por I.T.S.
- Problemas de pareja. Por diferentes razones: eyaculación precoz, violación, violencia intrafamiliar, promiscuidad, etc.

Con esta decisión sobre los temas, el grupo se dividió en cinco subgrupos y comenzó la siguiente etapa del proceso.

La investigación en el campo

Una vez seleccionados los temas del futuro espectáculo, los actores plantearon una primera ronda de improvisaciones producto de su invención. Estas improvisaciones revelaron aspectos tanto artísticos como temáticos que se convirtieron, en las sesiones posteriores, en objeto de trabajo y de profundización. Las objeciones encontradas fueron del siguiente orden:

1. Planteamientos interesantes pero resueltos a través del escándalo y la pelea. Situaciones que aludían al tema pero que escamoteaban las soluciones congruentes introduciendo acciones gratuitas con la intención más de crear espectacularidad que de resolver con coherencia la situación inicial (muertes en escena, venganzas sangrientas, cárceles, etc.).
2. Situaciones planteadas, en una gran proporción, en el ámbito del hogar pero resueltas en última instancia en un consultorio médico. Los personajes, sin mediar procesos de comprensión racional, terminaban visitando personal médico que daba la solución final de los conflictos, planteándose una especie de *Deus ex machina* muy singular.
3. Situaciones que quedaban enredadas en su planteamiento inicial, sin ningún nivel de desarrollo o sin provocar consecuencias que hicieran avanzar la situación y crearan puntos de giro convincentes.
4. Soluciones «dramáticas» en las que prevalecía una mirada moralista sobre el asunto. En estas improvisaciones había un punto de vista previo que no entraba en diálogo con la acción sino que, por el contrario, se «imponía» a ésta y resultaba por tanto incongruente.

Por último, situaciones escénicas muy primarias o elementales que no se resolvían satisfactoriamente tomando en cuenta los aprendizajes realizados en los módulos anteriores.

Si bien es cierto que las sesiones de trabajo resultaban interesantes, también lo era que en la perspectiva de un espectáculo de un aceptable nivel y con pretensiones didácticas, habría que introducir elementos que, por una parte, fortalecieran los planteamientos escénicos (historias bien contadas, situaciones bien resueltas, personajes creíbles, economía del lenguaje, etc.) con planteamientos exentos de cargas ideológicas y morales que evitaran convertir la obra en una censura a una sexualidad no aceptada socialmente y en la apología de conductas y comportamientos aprobados.

Luego de retomar conceptos dramaturgicos implícitos en el trabajo de los módulos anteriores, se realizó una segunda ronda de improvisaciones en la cual se evaluaron rigurosamente las transformaciones a las primeras visiones y como consecuencia de ello se descartaron muchas propuestas y se seleccionó una buena cantidad que, sin embargo, debía seguir siendo trabajada hasta llegar a un nivel satisfactorio o de lo contrario también sería descartada.

Se hizo necesario fortalecer la asesoría profesional de PROFAMILIA, para lo cual se les solicitó a los equipos profundizar en la información sobre los cinco temas a tratar, especialmente los que tenían que ver con las infecciones de transmisión sexual, el aborto y los problemas de pareja, reforzando la información científica en cuanto a síntomas, diagnóstico y tratamiento. Los participantes del taller, gracias a su compromiso y entusiasmo, se convirtieron un poco tiempo en «expertos» de estos temas e hicieron gala de ello en la preparación de esta segunda ronda de improvisaciones.

Por otro lado, aunque las historias mejoraron en tanto fueron más claras, concisas y recursivas, se evidenció la gran influencia de modelos televisivos de actuación que hacían que los jóvenes imitaran comportamientos corporales y gestuales e hicieran una transformación aberrante de su habla cotidiana para transformarla en formas alambicadas y falsas tal como sucede en gran parte de los programas de televisión. Uno de los exabruptos que hubo que combatir fue la

sustitución del «voceo» propio de Buenaventura y de gran parte del Valle, por el «tuteo» tan ajeno a sus costumbres idiomáticas.

La investigación en teatro tiene múltiples caminos. El objetivo del teatro es construir un personaje inmerso en unas situaciones determinadas que resulten, tanto el personaje como la situación, creíbles para el público. En este caso, si la obra habla de sexo, los actores deben tener un conocimiento suficiente sobre este tema de tal forma que al ser planteado en el escenario resulte interesante, convocante y, hasta cierto punto, innovador en relación con el conocimiento promedio sobre el asunto. Esto se intentó y, en gran medida, se logró gracias a la investigación bibliográfica y a las asesorías profesionales sobre el tema. En relación a la construcción de la historia se evocó el aprendizaje alcanzado en el módulo de actuación para determinar fundamentalmente «quién», «qué» y «dónde». Para resolver el problema de la puesta en escena, el cómo resolver la acción, se recurrió al módulo de movimiento. En este aspecto, los jóvenes actualizaron las habilidades alcanzadas en relación con la acrobacia, el trabajo con los impulsos, la utilización del espacio, la composición de figuras con sus cuerpos; de tal forma que las soluciones escénicas tenían que ver más con una apropiación de la virtud de sus corporeidades que con soluciones escenográficas. La improvisación también fue un elemento que, como recurso para el montaje, se tuvo en cuenta, pues ya se había visto la capacidad del repentismo, el estar presente en la situación y la actitud de estar siempre en disposición de abrir la comunicación con el *partenaire* y nunca bloquear las posibilidades de desarrollo de una situación. Hubo dos anécdotas en las improvisaciones que se convirtieron en partes del lenguaje de *Viva el Sexo* y que hablan de la asimilación de los conceptos trabajados en el módulo de improvisación. Una consistió en la intervención oportuna para salvar un accidente: dos parejas de actores que por el desarrollo de la acción debían representar el acto sexual, se ocultaron detrás de los bafles del equipo de sonido del auditorio. Como producto de la acción, los bafles perdieron el equilibrio y estuvieron a punto de caer. Dos actores que estaban entre los observadores corrieron hacia los bafles a punto de caer y uno de ellos lo sostuvo entre sus

manos y quedó congelado como una estatua (¿Atlas?) y el otro sostuvo los bafles con su cuerpo mientras actuaba como un voyeurista del acto sexual.

En otra ocasión, unos actores representaban una fiesta en la que había algunos excesos, entre éstos una mesa donde se habían armado varias líneas de «perica». En un momento determinado, mientras que los personajes salieron a bailar, otro de los actores que estaba observando, entró al escenario y aspiró rápidamente lo que quedaba de cocaína.

Estas intervenciones espontáneas sugirieron un aspecto determinante del lenguaje de la obra: el juego constante con lo imprevisto. De tal forma que la estructura final de *Viva el Sexo* contaría con una base argumental a la que se añadiría, de acuerdo con las circunstancias y con las iniciativas de los actores, acciones que enriquecieran el desarrollo de la trama y que abrieran las posibilidades del juego que ocurría al estilo de la *Commedia dell'Arte*.

Con lo anterior se quiere significar que el trabajo de investigación que se realiza para construir el personaje y el proceso que se lleva a cabo para plantear y desarrollar las situaciones son de diferente naturaleza y que en muchos casos los caminos distan bastante de los métodos marcadamente académicos. El mundo sensible del actor tiene tanto o más valor que su mundo conceptual. Nada es deleznable en la tarea de la construcción del personaje y en muchas ocasiones, aquellos datos irrelevantes de la vida se convierten en la piedra angular en la construcción del camino hacia la meta del actor.

Buscando modelos con la observación de familia

¿Cómo hacer de *Viva el Sexo* no sólo una obra que hable de una problemática muy sentida de la población bonaverense, sino que a la vez se convierta en una expresión auténtica de la idiosincrasia, del lenguaje propio y de cosmovisión del grupo de veintidós jóvenes participantes del proyecto?

La investigación bibliográfica, en el nivel que la obra necesitaba, estaba ya realizada. Las estructuras dramáticas de las escenas cumplían con el objetivo fundamental de plantear una historia que desarrollara un tema, que fuera coherente y con una perspectiva determinada. Encontrar el *swing*, el tono, la característica propia y especial que hiciera de la obra un producto reconocible y único de una población específica se tornó en el último objetivo a conseguir en este proceso. La primera tarea para este propósito fue la de hacer una observación rigurosa sobre alguno de sus propios compañeros. Una observación que diera cuenta no sólo de sus aspectos más relevantes sino también de sus detalles más sutiles. No sólo imitar su forma de hablar, de caminar, o su estado de ánimo predominante, sino también descubrir e imitar cómo ha elaborado su conocimiento conceptual: qué piensa y cómo se relaciona con personas del género opuesto, cuáles son sus artimañas más secretas, cuál es su actitud frente a la vida, su futuro, su pareja o parejas, etc. Esta tarea fue muy interesante pues reveló facetas de la personalidad que los mismos imitados no habían percibido de sí mismos. Fue un descubrimiento y un encuentro consigo mismos, a la vez que una revaloración de las características de los demás, lo que permitió explorar tonalidades, ritmos, cadencias, expresividades variadas, tanto extremas como sutiles, tanto en la voz como en el movimiento y la gestualidad. El propósito de que los jóvenes se convirtieran en sus propios modelos se logró en gran medida y con esto se combatió la apropiación que se tenía de modelos de televisión que resultaban muy distantes a sus dinámicas vocales y corporales.

La segunda tarea, complementaria de la anterior, fue la de observar a los mayores de la familia o del vecindario tratando de rescatar expresiones idiomáticas, tonos vocales, expresiones de su pensamiento enraizado con la tradición, formas particulares de entender el mundo, particularmente en lo referente a los asuntos sexuales, formas de uso del vestuario, costumbres y comportamientos en términos generales. El resultado de esta tarea llenó de color local, de sonoridades que auscultaban en el fondo de la memoria fonética (nombres y expresiones, interjecciones, apoyos sonoros en las frases propias de la generación

de abuelos y bisabuelos) que enriqueció la presentación «formal» de algunos de los cuadros, en especial el relacionado con los métodos de planificación familiar. El construir estos «modelos» de actuación a partir de la observación de su propio entorno y llevarlos a que fueran sinceros y únicos, y además divertidos, les dio confianza a los actores pues descubrieron que la esencia de su propuesta teatral estaba en identificar y expresar las características propias de su condición étnica y cultural, recrear su lenguaje y sus costumbres y su mirada particular del mundo y de esta manera convertirse en auténticos y con voz propia.

¿Y la música qué?

Una vez definidas las historias a contar, resuelto el contenido didáctico del espectáculo, el reparo y el orden de las historias, quedaba por resolver algún tipo de convención narrativa que presentara, despidiera el espectáculo y que creara los vínculos entre cada historia. Se propuso utilizar un recurso más del que los talleristas hacían gala: su gran sentido musical. Cada grupo asumió la tarea de componer una canción que presentara su tema y que, a la vez, fuera el tiempo necesario para la preparación de los actores para el nuevo cuadro. Hubo propuestas de todo tipo. Desde «fusilamiento» de canciones reconocidas con letras adaptadas, hasta composiciones originales en las que era muy común hibridaciones entre pop, vallenato y rap.

I.T.S.

Vivimos en un mundo condenado por mentiras
en donde cada día enfermedades lo aniquilan
Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida
la enfermedad que hoy día llaman SIDA.

Crees que los síntomas no tienen importancia.
Ve y hazte el examen, no alimentes más las ansias
porque es mejor estar seguro que inseguro,
se más responsable, no destruyas tu futuro.

Coro

Sífilis, chancroide, gonorrea, sida,
herpes genital, un problema fatal,
condilomatosis, hepatitis B,
son un gran problema por si no lo ves.

Las enfermedades son riesgosas de verdad
ya que se transmiten por el contacto sexual.
Por qué asumir los riesgos si los puedes evitar.
Utiliza el condón, es un manera eficaz.

Coro

Una enfermedad mata tu vida social
porque en la ignorancia no existe la verdad.
Esto no es un juego, es una trampa mortal,
una enfermedad te puede matar.
En cualquier momento puedes contagiarte
si tú no te cuidas. Ve que es importante.

La intervención del código de la canción, además de agregar un ingrediente más de creatividad de los jóvenes, dio a *Viva el Sexo* un atractivo adicional que permitía conectarse con el público en un tono de fiesta y de participación. Los jóvenes, sin saberlo conscientemente, estaban aplicando las recomendaciones fundamentales de Brecht para dar una intención didáctica a su creación y, como dice Brook, es con estas manifestaciones de lo inesperado, de lo humanizado y lo espontáneo de un teatro hecho en las márgenes, por fuera de las convenciones, como el teatro logra preservarse como manifestación humana viva en oposición a un teatro convencional que muere cada noche ahogado en las redes de su propio convencionalismo.

Viva el Sexo es la expresión de un grupo de jóvenes que luchan por la inclusión. Es la creación de un espacio donde se escucha su palabra actual y la fuerza de sus raíces ancestrales. *Viva el Sexo* es una condensación de actos creativos espontáneos que distan mucho de las normatividades artísticas y de las unidades estilísticas; por

estas características están llenos de vida y de autenticidad. Peter Brook en *El espacio vacío*, dice al referirse al teatro «tosco», del cual esta experiencia de Buenaventura sería una muestra evidente, que:

... el estilo necesita ocio, mientras que un espectáculo montado en condiciones toscas es como una revolución, ya que todo lo que se tiene al alcance de la mano puede convertirse en un arma. El teatro tosco no escoge ni selecciona... El teatro popular, liberado de la unidad de estilo, habla en realidad un lenguaje muy estilístico: por lo general el público popular no tiene dificultad en aceptar incongruencias de inflexión o de vestimenta o en precipitarse del mimo a la sugestión. Sigue el hilo de la historia sin saber que se ha infringido una serie de normas.¹

Nota bibliográfica

¹ BROOK, PETER. *El espacio vacío. Arte y técnica del teatro*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 1977. p. 47.



Astrid Castillo y Viviana Murillo. *Viva el Sexo*. Dirección: Gabriel Uribe. Foto de Ma Zhenghong.

PRÁCTICA TEATRAL Y ANÁLISIS DE TEXTO EN LA FORMACIÓN DEL ACTOR

Mauricio Doménici González
Profesor del Departamento de Artes Escénicas
Universidad del Valle

Teoría, práctica teatral

Toda verdadera experiencia teatral pasa por el estudio de la literatura dramática. Las primeras etapas del taller de actuación, como es el caso de este proceso en Buenaventura, al que hace referencia directa la mayor parte del material aquí contenido, se ocupan de ejercicios prácticos, físicos, con temas como ritmo, atención o animales, pero, no obstante, éstos contienen ya los principios de la dramaticidad textual como son acción, conflicto, situación, etc., que serán más adelante los que ocupen el interés a la hora del análisis del texto dramático. De hecho, estos talleres de Buenaventura abordaron obras dramáticas complejas como son las de los autores Derek Walkot y Henrik Ibsen.

El tema del trabajo de mesa es, pues, un asunto crucial de la práctica teatral y acerca del mismo se han elaborado distintas concepciones que han determinado formas de análisis textual y prácticas escénicas no solo diferentes, sino que se abren a estéticas teatrales diversas. Lo que queremos mostrar con este material es la necesidad de fundamentar teóricamente el análisis del texto dramático y, también, señalar el contexto de este debate teórico en la práctica del teatro colombiano. No es posible estimular la práctica del teatro sin hablar de los conceptos que en últimas harán posible el desarrollo de una literatura dramática nacional.

El texto escrito ocupa un lugar determinante en la práctica teatral de muchos teatros del mundo y cumple un papel en la formación de las jóvenes generaciones que en Colombia acceden por vez primera a las técnicas corporales, vocales e interpretativas y a los conceptos teóricos básicos de las artes escénicas.

La cuestión es, entonces, la siguiente: cómo son o deberían ser las relaciones entre la «práctica escénica» y el «texto dramático» en los procesos de formación del actor virgen. Stanislavski llamó a la etapa de trabajo sobre el texto el «trabajo de mesa» en oposición al trabajo del actor en las «tablas». Quedan así delineadas dos etapas aparentemente contradictorias y separadas: la primera, puramente mental o intelectual, de dominio del director, y la segunda, esencialmente empírica, de dominio de los actores. La cuestión nunca deja de plantearse y cada nueva generación renueva el conflicto desde nuevos contextos teóricos o culturales. En lo que se conoce como «El último Stanislavski» el maestro ruso delineó una solución que superaba la aparente contradicción entre la teoría y la práctica: propuso distinguir como alternativas opuestas el «análisis pasivo» del «análisis activo» del texto dramático.

El trabajo de mesa

Aunque suene extraño, el «trabajo de mesa» puede ser entendido de forma «teórica» o «práctica» según sea el tipo de concepción textual que nos determine. Si el texto es asumido como un objeto de origen externo que le sirve al grupo teatral como documento-guión para conocer la época, la historia, el estilo, la economía o la biografía del autor, y para que este proceso sea, tal vez, más científico, se invita a «especialistas» en lingüística, semiología, sociología o psicoanálisis, quienes a su vez transmiten una enorme cantidad de información, desde luego, extraordinariamente interesante en torno a dicho texto; si se encara el análisis de esta forma, se produce el fatal efecto de convertir al actor en un ente pasivo. De hecho, en el teatro colombiano son memorables este tipo de «investigaciones» sobre el texto, largas sesiones de carácter teórico transformadas en

verdaderos seminarios permanentes sobre estructuralismo, antropología o teoría del caos, es decir, se deposita sobre el actor un pesado aparato informativo que, claro, algo o mucho tiene que ver con las conexiones referenciales del texto que se analiza, pero, en últimas esto parece servirle más al director-autor que a los actores. Este enfoque, llamémoslo «teorista», degrada la tarea creativa del actor e inculca en su conciencia abrumada el veneno de la inercia y la dependencia, o en el peor de los casos, de una exótica pedantería intelectualista.

Si se encara el texto dramático como un objeto artístico en sí mismo, digamos, una partitura musical que debe ser interpretada, que reclama la existencia de un intérprete competente, quien debe saber hacerla «ver» y «sonar», una forma artística lograda en su organicidad y dinamismo estéticos que estimule la creatividad y la imaginación, desembocamos en el «análisis activo» del texto dramático. En vez de «salir» hacia los referentes externos del texto, «entrar» cada vez más en el universo interior de su estética, descifrar, elaborar y reelaborar sus significados. Construir el análisis de adentro hacia afuera. Analizar la obra escrita a partir de la lógica interna de su acción dramática, convertir el análisis en una exploración que posibilite al actor crear e imaginar el argumento de la fábula y el comportamiento de los personajes.

El texto dramático en la formación del actor

Hagamos brevemente una digresión. En el movimiento teatral colombiano de los últimos treinta años hizo carrera una tendencia muy protagónica de oposición radical contra el texto dramático, era la vieja tesis de Artaud que reapareció en los sesenta. Este tipo de teatro optó por sacralizar la escena, por exaltar los lenguajes no-verbales, la ceremonia colectiva de los actores, en el mejor de los casos el texto era un punto de partida o una semilla, ocupando siempre un lugar subalterno con respecto al espectáculo; el texto era uno, entre muchos otros signos, dentro de una gran máquina cibernética productora de signos no-verbales; de hecho, una buena parte del teatro

de dramaturgia nacional producía principalmente espectáculos que arrojaban luego textos-testimonios como resultado de la «matriz escénica». En este marco, el texto es sólo un «guión», a la manera, se nos ha dicho, de los *canovacci* de la comedia popular italiana, es decir, el teatro dejó de lado el texto dramático como arte literario autónomo.

En la formación de los jóvenes actores de hoy, nosotros seguimos el presupuesto contrario, reivindicamos el papel de la palabra en la construcción de la acción dramática. Suscribimos la tesis semiológica que ve de forma integrada el teatro como arte literario y como práctica escénica, así como aquella que ve en el texto «matrices» de representación, o que en vez de enfatizar la oposición texto-representación, ve estas dos instancias como fases sucesivas de un mismo proceso. El texto es en nuestra pedagogía teatral una llave a la creatividad y a la imaginación del espectáculo, sólo que se debe aprender a trabajar en el «análisis activo» de la obra escrita. No pretende ser esta una verdad absoluta, es una elección libre y entendemos que en el mundo del espectáculo contemporáneo, bajo el impacto de los medios masivos, existe pluralidad de opciones entre «teatros del cuerpo» o «teatros de la imagen» o «teatros-documento». Sin embargo, como resistencia minoritaria, le devolvemos al texto su rol generador y articulador del espectáculo. La idea es formar al actor como «lector competente» de estructuras dramáticas.

Teorías del texto dramático

¿Por dónde comenzar el análisis activo de un texto dramático? Acerca de esto, la primera teoría en la historia del teatro ha sido *La poética* de Aristóteles. Éste propuso dividir la tragedia en seis elementos: el argumento (o fábula), los caracteres (o personajes), el lenguaje, el pensamiento, el canto y el espectáculo. Estableció entre estos elementos una jerarquía según el orden de importancia: lo principal es la organización de los hechos, dijo refiriéndose al argumento; seguidamente los caracteres (o personajes); y en el último lugar, dado que no viene al caso citar toda la escala, sitúa Aristóteles

todo lo relativo al espectáculo, es decir, se coloca exactamente en el lado opuesto de la experiencia de la cultura contemporánea donde el espectáculo es prevalente. El mayor espacio de reflexión en *La poética* está reservado a la fábula y a los caracteres, los dos elementos centrales de los que parte el actor en su trabajo de creación. El tono de manual normativo de *La poética* la hizo caer en desuso y su concepción del arte como mimesis la volvió anacrónica.

Hasta la década de 1950, en Colombia, la práctica escénica provenía del modelo de las compañías españolas de comedia; no había hasta entonces una formación actoral autónoma, académica; lo esencial de la profesión era ingresar en una compañía y allí aprender haciendo, según una tipología actoral fija. La esencia de la actuación estaba fuertemente codificada en el viejo sistema declamatorio, ampuloso, altisonante y externo. El trabajo del actor consistía en memorizar los diálogos y recitarlos de acuerdo con la tipología cómica o dramática del personaje. Actuar era recitar y por tanto no existía la idea de un trabajo intelectual sobre el texto.

Alrededor del año 1970, las nuevas teorías literarias se convirtieron en un reto para las prácticas teatrales y sometieron dicha práctica a complejas especulaciones teóricas y metodológicas. En ese contexto de diversidad teórica, donde competían y se negaban distintas escuelas, movimientos y modas, las nociones del formalismo ruso y la semiología se instalaron con fuerza en el discurso teatral de los grupos. La cuestión ha sido que estas teorías no sintonizan fácilmente con las tradiciones empíricas del teatro, ni tampoco con las reflexiones teóricas de los grandes directores como Stanislavski o Brecht. El riesgo del «teoricismo» en el trabajo de los actores sobre el texto reapareció en clave semiológica. El caso de la fábula como noción teórica básica puede ser ilustrativo.

Tanto para Stanislavski como para Brecht, en sus relaciones con el texto dramático, la fábula era entendida como el «alma» del drama. Explicar la fábula sigue siendo la tarea principal del teatro, ella no es un dato inmediato del texto, debe ser el objeto de una investigación profunda, la fábula es reconstituida a la luz de nuevos puntos de

vista, no está grabada en el texto como un mensaje indeleble. El problema con respecto a la fábula es la concepción de su naturaleza. En general, se entiende que ella es un relato de hechos o sucesos más o menos verdaderos o inventados, ordenados mediante un argumento que les da unidad y les confiere sentido. El método semiológico se ha hecho muy complejo al tratar de establecer las unidades mínimas de la fábula. En el medio teatral se han seguido de manera ecléctica distintos modelos, señalemos dos muy citados: el modelo funcional o lineal de Propp, que divide la fábula en unidades funcionales que operan como una estructura morfológica de temas denominados: el «alejamiento de casa», la «prohibición al héroe», la «trasgresión de la ley mítica», el «encierro de la princesa», la «búsqueda de las pruebas», todos ellos derivados del análisis de innumerables cuentos maravillosos; y el modelo actancial de A. Ubersfeld que ve la fábula en unidades de situación o conflicto.

En la última década, como signo de otros tiempos, ha reaparecido en las discusiones del medio teatral colombiano el tema del «sistema» stanislavskiano. El movimiento del «nuevo teatro» lo había desterrado en nombre de Brecht, lo cual ahora parece bastante extraño. Stanislavski fue interpretado y descalificado como el representante del viejo teatro naturalista, había que superarlo. Distintas voces en el ámbito internacional han venido urgiendo por una revisión de sus teorías. Nos interesa señalar aquí su propuesta del «análisis activo» en relación con el texto dramático. No se trata del entrenamiento «psicotécnico» del actor, sino del método de trabajo sobre el texto dramático.

El «trabajo de mesa» propone muchas categorías que reclaman una reflexión en otro espacio, de todo ello vamos a destacar en los límites de este artículo sólo un aspecto: su visión de una «gramática de la escena». A diferencia de las semiologías teatrales, Stanislavski coloca la escena como unidad básica del texto teatral. La práctica escénica de los actores se articula y desarrolla en torno a la escena, pero, no así las teorías sobre el análisis del texto. La escena es el «tablado», la zona de representación, pero, también es un segmento de la acción dramática en la fábula en cuyo interior se produce un suceso y se desarrolla un conflicto, es la unidad principal de

organización del texto dramático, la «matriz» de representación básica contenida en el texto. La escena es la micro-estructura que sostiene el edificio de la obra, es como la célula madre de todo el organismo y en ella se decanta y concreta todo el «análisis activo» al servicio del actor.

Conclusión

En la formación del actor, el «trabajo de mesa» tiene el riesgo de caer en un abismo teórico. En el teatro colombiano de las dos o tres décadas anteriores predominaron teorías de análisis textual que en su mayoría provenían de modelos narratológicos y semiológicos. Se puede decir que hay una infortunada separación entre las teorías de texto que se originan en los estudios literarios y las tradiciones escénicas donde el trabajo sobre el texto ha mantenido otras claves. El «análisis activo» del que habla Stanislavski ofrece una vía de articulación que, no obstante, requiere una revisión que la sitúe en el debate cultural contemporáneo. En esa tarea andamos.



Programa ditorial

Ciudad Universitaria, Meléndez
Cali, Colombia

Teléfonos: (+57) 2 321 2227
321 2100 ext. 7687

<http://programaeditorial.univalle.edu.co>
programa.editorial@correounivalle.edu.co

i S i g u e n o s !



[programaeditorialunivalle](https://www.instagram.com/programaeditorialunivalle)