



Seminario de Estudios Teatrales

LAS FRONTERAS DEL TEATRO. TERCER MILENIO - II

Conocimiento tácito: Herencia y pérdida

EUGENIO BARBA



Cero

RODRIGO GARCÍA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

VICERRECTORADO DE CULTURA Y PROYECCIÓN EXTERIOR
TEATRO

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

VICERRECTORADO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA
AULA DE TEATRO

UNIVERSIDAD DE GRANADA

VICERRECTORADO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO
Secretaría de Artes Visuales, Escénicas y Música
AULA DE TEATRO

ESCUELA SUPERIOR DE ARTE DRAMÁTICO DE MÁLAGA

2001

EUGENIO BARBA

Gallipoli -Italia- (1936)

Nace y es educado en Gallipoli, una pequeña población del sur de Italia. A los 17 años emigra a Noruega donde trabaja como soldador y marino en un buque petrolero, mientras asiste a la Universidad de Oslo, donde obtiene la licenciatura en literatura e historia de la religión.

En 1960 deja Noruega para estudiar en la Escuela Teatral de Varsovia, que abandona después de algunos meses para unirse a Jerzy Grotowski, con quien pasa tres años. Durante este periodo realiza su primer viaje a la India, donde «descubre» el Kathakali, del cual lleva a Polonia una gran cantidad de ejercicios y técnicas, que Grotowski incorpora al sistema de capacitación de actores del Teatro Laboratorio. Posteriormente viaja por toda Europa, en busca de apoyo para el trabajo de Grotowski, quien comienza a ser mal visto por las autoridades polacas; y escribe su primer libro acerca del trabajo de Grotowski: *In Search of a Lost Theater*.

En 1964 regresa a Oslo y con actores rechazados del Teatro Escolar del Estado inicia el grupo que se convertiría en el Odin Teatret. Por razones económicas el grupo se traslada al pequeño poblado de Holstebro al noroeste de Dinamarca. En treinta y siete años de actividad continua, Barba ha realizado once puestas en escena, cada una de las cuales han requerido hasta dos años de preparación.

En 1971, funda el Nordisk Teater-laboratorium reconocido en la actualidad por el Ministerio danés de Cultura como una avanzada escuela teatral. Posteriormente publica una revista teatral: *TTT (Teatret Teori og Teknikk)*, y compila textos teóricos de Grotowski en un libro ya clásico: *Hacia un teatro pobre*. Organiza seminarios internacionales para actores y directores escandinavos, dirigidos por Barrault, Decroux, Dario Fo, Chikin, Krejca; especialistas de Japón, China, India y Bali; dirige investigaciones sociológicas sobre la relación actor-espectador; además produce películas de capacitación y organiza excursiones y representaciones de artistas teatrales de renombre mundial.

El desarrollo de sus teorías sobre el «Tercer teatro» y «el uso social de las artes escénicas», así como la necesidad de autonomía de los actores no le impide trabajar en el desarrollo de nuevas teorías y técnicas de capacitación para el actor. Ha creado un método pedagógico que ha sido puesto en práctica a través de una serie de talleres y seminarios guiados por él mismo y sus colaboradores.

Su trabajo ha culminado con la fundación del ISTA (The International School of Theater Anthropology) en 1979. Un centro para el intercambio teatral transcultural y para la investigación de la antropología teatral definida como estudio del ser humano en una situación de representación, con un énfasis particular sobre el nivel pre-expresivo del actor.

Barba ha escrito: *Las islas flotantes, Más allá de las islas flotantes, Caballo de plata, Anatomía del actor, El arte secreto del actor y Canoa de papel*. Traducidos al inglés, alemán, japonés, francés, español, griego y catalán.



Seminario de Estudios Teatrales

LAS FRONTERAS DEL TEATRO. TERCER MILENIO - II

Conocimiento tácito: Herencia y pérdida

EUGENIO BARBA



Cero

RODRIGO GARCÍA

UNIVERSIDAD  DE MÁLAGA

VICERRECTORADO DE CULTURA Y PROYECCIÓN EXTERIOR
TEATRO

UNIVERSIDAD  DE CANTABRIA

VICERRECTORADO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA
AULA DE TEATRO

UNIVERSIDAD  DE GRANADA

VICERRECTORADO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO
Secretaría de Artes Visuales, Escenas y Música
AULA DE TEATRO

ESCUELA SUPERIOR DE ARTE DRAMÁTICO DE MÁLAGA

2001

Edita:
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Vicerrectorado de Cultura y Proyección Exterior.
Teatro

Tfnos.: 95 213 11 25 - 95 213 10 27. Fax: 95 213 14 53

Director de Edición:
Francisco J. Corpas Rivera

Coordinan:
Francisco Valcarce - Francisco J. Corpas - Rafael Ruiz

Este decimoctavo Cuaderno de Estudios Teatrales de la colección del Aula de Teatro, se terminó de imprimir en la imprenta IMAGRAF de Málaga y se realizó su presentación pública, el viernes 7 de junio de 2001, dentro de los actos de la XXXI edición de la *Feria del Libro de Málaga*.

Depósito Legal: MA-194-97

I.S.S.N.: 1.134-6.221

El edificio y la choza: notas de un teatro para náufragos.

La manera en que el conocimiento artístico se elabora y se transmite de una generación a otra constituye un misterio. Si consideramos que la cultura es la herramienta elaborada por cada grupo humano para adaptarse a su medio, sin lugar a dudas todas las manifestaciones artísticas y entre ellas el teatro, que ha acompañado al ser humano desde sus orígenes, debe desempeñar un papel importante en nuestra supervivencia. Según Eugenio Barba la aculturación del actor es la condición previa para la adquisición del “saber profundo, implícito, orgánico del actor”. Esta oposición aparente refleja la actitud ambigua con la que el teatro contemporáneo problematiza la relación entre herencia y renovación, tradición y modernidad.

La modernidad nace de un impulso vigoroso que arranca con la Ilustración y conecta con el Renacimiento para hundir sus raíces en el pensamiento griego y romano. La razón, como el fuego que Prometeo roba a los dioses, es la idea clave que hace posible el progreso de la humanidad y le permite superar los tiempos oscuros. La racionalización del arte implica la búsqueda de reglas universales que gobiernen la práctica artística. La tradición pierde autoridad como argumento y será deslegitimada cuando no resistan la dura prueba del análisis científico. Se impone una nueva ética del conocimiento que cuestiona y contrasta todo la herencia del pasado. En el teatro esta tarea la desarrolla fundamentalmente el director de escena, quien desde una práctica reflexiva y crítica, relativiza los principios en los que se asienta su propia cultura teatral. El teatro adquiere madurez cuando toma conciencia de su autonomía respecto de la matriz literaria. Renace así la libertad y la alegría creativa de experimentar sobre el espacio vacío que, unida al compromiso con el tiempo que les ha tocado vivir, permite a los padres fundadores viajar al territorio de las utopías, y desde allí, soñar con dotar a la representación de un poder de transformación de la realidad social que va mucho más allá del puro entretenimiento. Crear un nuevo teatro, para una sociedad futura, que debe empezar a construirse en el presente.

La modernización que ha recorrido la práctica escénica a lo largo del pasado siglo modifica sustancialmente el medio humano y profesional donde se practica y enseña el teatro. Esto resulta especialmente visible si observamos como se trastorna el delicado equilibrio y las relaciones de poder que mantiene unidas a las compañías tradicionales alrededor de la figura paternal del actor principal. En ellas el aprendiz debía usar su astucia e ingenio para arrebatar a los maestros, a quienes puede observar mientras comparte el escenario, las llaves del viejo baúl donde se guardan los secretos del oficio. Cuando el neófito sabía lo suficiente como para poner en peligro el protagonismo del actor principal debe abandonar de forma voluntaria, o involuntaria, el nido para intentar formar su propia compañía. Esta es la forma en que se transmitía la experiencia artística antes de la modernidad. La tradición era fundamentalmente oral y el

conocimiento se adquiere por contacto directo con aquellos que lo poseían y dentro de su propio contexto. El mecanismo fundamental es la imitación. Si el alumno deseaba seguir aprendiendo debe viajar para alcanzar determinadas experiencias que le permitieran trascender los estrechos límites de su formación local.

No es únicamente la influencia directa del director lo que facilita la transformación de este estado de cosas, aunque resultara muy importante que los medios de transporte comienzan a facilitar que se realicen giras de forma cada vez más frecuente y que las compañías muestren su trabajo lejos de sus lugares de origen. El elemento realmente novedoso es que, por primera vez, el testimonio y la reflexión sobre la propia práctica escénica quedaran reflejados de forma sistemática en textos que viajan y son traducidos a otros idiomas. El conocimiento teatral se independiza de su propio contexto y adquiere un carácter más abstracto y universal. El libro, esa frágil *canoa de papel*, es también un poderoso vehículo de transmisión de ideas que contaminan y pervierten las tradiciones locales. Experiencias singulares realizadas en condiciones concretas son depuradas, analizadas y sintetizadas para convertirse en modelos que aspiran a poseer un valor universal. El análisis y la reflexión, la observación y el contraste son las nuevas herramientas. Comienza la era del teatro científico. El profesor erudito sustituye al maestro, el intelectual creador de nuevos sistemas teatrales se enfrenta al sacerdocio del artesano humilde, que desarrollaba su genio individual dentro de la férrea disciplina de un proyecto colectivo que lo trasciende. La escuela ocupa ahora el lugar de la compañía. Es el instrumento clave del pensamiento ilustrado para transformar de forma revolucionaria la realidad social.

La modernidad acaba incurriendo en sus propios excesos. La tecnocracia. La técnica se hace independiente del sujeto que la práctica, su ideal objetividad la sitúa por encima de las limitaciones y contingencias derivadas de su aplicación. El razonamiento abstracto se impone sobre el empírico y el aprendiz se somete a sus principios inapelables del método de la escuela a la que pertenece con la misma convicción con la que antes debía someterse al dictado de la tradición local. Afortunadamente Occidente, en su afán colonizador, se hace cada vez más permeable a experiencias teatrales procedentes de culturas exóticas. Formas teatrales extrañas se integran en una dinámica que irán minando el ideal de un método que posea un valor universal. Paralelamente, el conocimiento depositado en las instituciones teatrales modernas se va renovando periódicamente y abarca realidades cada vez más complejas y distantes. La ortodoxia académica pierde su valor prescriptivo y su pureza se diluye contaminándose con la seductora exuberancia de un teatro incomprensible que viene *más allá del mar*. Sus planteamientos bárbaros son cuñas que agrietan el sólido bloque epistemológico neoclásico donde se ha pretendido refundar el teatro desde la perspectiva de la razón. En el siglo XX este nuevo canon occidental, si realmente existió alguna vez, queda definitivamente roto con la quiebra del hiperracionalismo marxista y de su proyecto estético, político y económico. Más allá del método solo queda el ser humano desnudo que intuyo Grotowski y el universo obsesivamente personal que muestra la obra de Kantor. El conocimiento ahora solo puede ser parcial y fragmentario y se revela siempre encarnado en la experiencia de un sujeto humano concreto.

El nuevo paradigma resultante ha surgido del desgaste que ha ocasionado el lento movimiento centrípeto de las otras culturas teatrales alrededor de la cultura teatral hegemónica. Ahora la iniciativa está en las manos de una periferia, antropológica y etnográfica, cuyo patrimonio cultural ha sido sistemáticamente expoliado para satisfacer las necesidades de un público occidental aburrido, desorientado y ansioso de novedades. Una red que no reconoce un centro y que se opone a las fuerzas homogeneizadoras de un mercado globalizado. Frente a la razón única dominante ahora podemos constatar las múltiples razones de los que desean seguir siendo distintos. Ya no existe una tradición teatral detrás de cuya autoridad el actor pueda ampararse, perdida la fe en un método de trabajo universal necesitamos reconstruir un nuevo mapa coherente con el territorio. ¿Cuál es ahora el punto de partida?. Creo que solo una determinada actitud. El culto a la técnica y la deshumanización del arte convirtieron al actor en máquina. Un triste prisionero de su cuerpo, el involuntario polizón dentro de su propio vehículo de comunicación. El nuevo actor, por el contrario, aparece desarmado de la técnica y separado del grupo. Desnudo y solitario como un naufrago que descubre con extrañeza que está vivo. Desde la orilla examina con miedo y curiosidad un paisaje nuevo y distinto. Solo posee algunas pequeñas habilidades, y la energía y el tiempo necesario para aprender de su propia experiencia. No desprecia lo que sabe, pero ahora debe seleccionar cuidadosamente, de entre los restos de la catástrofe, aquellas cosas que le ayuden a sobrevivir. Tiene que construir una verdad privada, frágil y provisional, como una choza o una balsa que puede adaptar y modificar con sus propias manos o con la colaboración de otros a quienes encuentre en su camino. Algo que nos proteja sin aislarnos, que nos dé cierta seguridad sin amarrarnos a una certeza.

“El arte mancha”, como Rodrigo García, pienso que el arte debe de arrastrarnos a territorios extraños y llevarnos por esos oscuros rincones que no somos capaces de explorar en solitario. ¿Qué es lo que puede ser enseñado?. “El arte del actor no puede enseñarse, y sin embargo algunas personas pueden aprenderlo, quiere decir que son las características de la relación con el ambiente de trabajo las que hacen posible la asimilación del conocimiento escénico” afirma Eugenio Barba. Toda transmisión de conocimientos es siempre una reconstrucción. Quien plantea una reproducción mecánica del conocimiento confunde información con conocimiento y realiza una tarea estéril. Transmite una idea fosilizada del arte y establece una relación cada vez más distante con la realidad social a la que pertenece. En el fondo, al pretender justificar como inapelable su particular versión de lo que enseña, niega el paso del tiempo. Pero cavando una trinchera no consigue que el mundo se detenga, solo está situándose cada vez más lejos de una realidad que percibe como extraña y amenazadora. No conseguirá escapar. Aunque no lo sepa se está hundiendo lentamente en el centro de su propio universo. Miedo a volar. Miedo a crecer. Miedo a crear. Es muy fácil que en esa huida se nos olvide la razón por la que una vez heredamos de alguien este oficio que, como un par de zapatos viejos, nos han permitido llegar hasta donde ahora estamos.

El arte puede ayudarnos a construir mundos posibles. Esto nos permite descubrir algunas cosas al observar desde la distancia nuestra propia imagen. Para poder manchar al espectador debemos man-

char nuestras manos y nuestras mentes. Exponer nuestras inmaculadas y académicas batas blancas al polvo y al barro del camino. Debemos apartarnos de los lugares comunes donde se instala y se trafica cómodamente con el saber vulgar comúnmente aceptado. El mapa no es el territorio. Rodrigo García considera que solo es posible ofrecer al público algo distinto si renunciamos a ese saber que configura la cultura teatral a la que un actor pertenece: "Renuncio a Shakespeare, renuncio a Beckett, renuncio a Müller, renuncio a todo lo que me atrae y forma parte del tinglado cultural y de mi cultura teatral, porque de ese pozo, yo sólo podré sacar para ofreceros más de lo mismo". Barba y Rodrigo García comparten su condición de náufragos y supervivientes. Barba ha sobrevivido a su propio tiempo para convertirse en la memoria viva que intenta conectar la tradición con la vanguardia. Rodrigo García, desde La Carnicería Teatro, afronta con una valentía inusual la obligación de sobrevivirse a sí mismo en cada nuevo espectáculo, ofreciendo una versión renovada de la confrontación del hombre con el mito. Como un obstinado Prometeo que se niega a rendir cuentas a nadie, ambos muestran con orgullo su obra como una herida abierta donde podemos volver a aprender los secretos del oficio.

Toda formación es también una deformación. Una institución teatral rígida transmite rigidez. La flexibilidad, sinónimo de vida, solo es posible si articulamos la formación de un profesional del teatro sobre la premisa de la relatividad y provisionalidad del conocimiento que se enseña. Cualquier tradición posee un valor si puede ser contextualizada y asumida de forma crítica. Esto significa acercarnos de manera consciente hacia los valores que se asocian a cada posición que adopta el arte y recurrir al contraste sistemático de la teoría con la práctica, y el cuestionamiento de la práctica desde la reflexión teórica. Hacer, pensar, hablar, compartir. Quizás así sea posible contribuir a crear un ambiente teatral donde se puedan desarrollar profesionales activos, críticos y creativos. Ellos serán los protagonistas de una historia que aun está por escribir.

José Antonio Sedeño López

Profesor de Dirección de Escena

de la Escuela Superior de Arte Dramático de Málaga.

Crítico de Teatro. Director de Escena.

Málaga, Mayo 2001

Conocimiento tácito: Herencia y pérdida

Eugenio Barba

Conocimiento tácito: Herencia y pérdida^(*)

Aquello que los pies saben

La gente de teatro acostumbra decir que un actor debe saber pensar con el cuerpo, que no solo la cabeza sino también los pies deben ser capaces de reflexionar y que esta «reflexión» es *conocimiento en acción*.

No es extraño. Todo adiestramiento físico tiende a reforzar ciertos patrones o esquemas de acción que capacitan para actuar sin pensar sobre como hacer. Es como si fuese el propio cuerpo, la mano, el pie, la espina dorsal que pensara, sin hacer pasar el programa de acción por la cabeza. De la misma manera, por ejemplo, después de un aprendizaje en que cada movimiento debe ser comprendido, aprendido y memorizado, logramos conducir un auto. Al final somos capaces de manejar sin necesidad de apelar, cada vez, a la memoria el procedimiento, reaccionando incluso adecuada e inmediatamente cuando se presenta un obstáculo imprevisto, mientras, quizá, escuchamos música, conversamos con un acompañante o seguimos el hilo de nuestros pensamientos.

La capacidad de reaccionar apropiada e inmediatamente no quiere decir que automáticamente

sigamos un patrón memorizado de acción. Consiste en saber imaginar un modo de acción nuevo e imprevisto y ejecutarlo, incluso antes de comprender adonde nos conduce, de acuerdo a un comportamiento que tiene reglas precisas e incorporadas.

Aprender el oficio de actor significa apropiarse de ciertas competencias, habilidades, modos de pensar y comportarse que, en la escena, se manifiestan, para usar las palabras de Stanislavski, como una «segunda naturaleza». Para el actor entrenado, el comportamiento escénico es tan «espontáneo» como el cotidiano. Es el resultado de una espontaneidad reelaborada. El propósito de esta «reelaboración de la espontaneidad» es la capacidad de llevar a cabo con decisión acciones que resulten orgánicas y eficaces a los sentidos del espectador.

La espontaneidad reelaborada no es la desentelatura, que *simula* el comportamiento espontáneo. Es el punto de llegada de un proceso que reconstruye, dentro del marco extra-ordinario del arte, una dinámica equivalente a la que gobierna el comportamiento cotidiano: el equilibrio entre aquello que sabemos y aquello que sabemos sin saberlo, nuestro conocimiento tácito.

(*) Este artículo fue escrito para el simposio internacional «Tacit Knowledge - Heritage and Waste» que tuvo lugar en Holstebro entre el 22 y el 26 de setiembre de 1999, en ocasión del 35 aniversario del Odin Teatret. Las páginas finales reflejan algunos argumentos expuestos por Peter Elsass, Ejgil Jespersen, Steinar Kvale, Franco Ruffini y Ferdinando Taviani.

Inculturación y aculturación

Los actores han seguido dos vías distintas para «reelaborar la espontaneidad»: han usado como punto de partida un proceso de *aculturación* que impone nuevos modelos al comportamiento; o si no han partido del comportamiento que cada individuo inadvertidamente aprende en la cultura en la cual ha crecido, según aquellos procesos que llamamos *inculturación*.

Estas dos direcciones divergentes gestionan de manera diferente, pero equivalente, la relación entre el saber explícito, verbalizado y verbalizable, y el saber profundo, implícito, orgánico del actor. O, para usar la terminología de Michael Polanyi, la distancia entre «conocimiento focalizado» y «conocimiento tácito». De la coexistencia y de la relación entre estas dos dimensiones del conocimiento dependen la eficacia artística y la posibilidad de transformar el saber heredado sin desperdiciarlo o fosilizarlo en un sistema rígido, solo capaz de repetirse.

Los factores decisivos, en ambas direcciones, son los modos en que la transmisión de la experiencia tiene lugar, las características del ambiente y las relaciones interpersonales durante el aprendizaje.

- a) *La aculturación como punto de partida*- La primera vía para «reelaborar la espontaneidad» procede desde la simplificación hacia la creación de una complejidad diversa y artificial. Es el camino de las tradiciones artísticas «codificadas»; los teatros clásicos de Asia, el ba-

llet, la pantomima, el mimo y, para la voz, la tradición del «bel canto». Entre las amplísimas posibilidades de acción de los seres humanos, algunos aspectos del comportamiento cotidiano «natural» son aislados, reelaborados, rediseñados y potenciados hasta hacerlos frecuentemente irreconocibles (a tal punto que a menudo se habla de «no-realismo» y de «anti-realismo»).

El procedimiento consiste en seleccionar un número limitado de movimientos y posiciones básicas, combinándolos en unidades progresivamente más complejas y variadas hasta alcanzar el equivalente de la imprevisible variedad de las reacciones individuales. Así se elabora una suerte de «naturaleza alternativa». El aprendizaje comprende sobre todo los aspectos físicos del comportamiento, a partir de las situaciones más elementales: el modo de pararse, de caminar, de sentarse, de mirar, de usar las manos, de acomodar el rostro en una serie de expresiones que representan otras tantas emociones básicas.

La múltiple combinación de estas pocas formas codificadas se convierte en un flujo continuo dentro del cual el actor-bailarín puede ser libre, creativo, y puede improvisar. Pero las primeras, largas, fases del aprendizaje se caracterizan por la necesidad de imitar y ejecutar con precisión el diseño de los movimientos con que los estudiantes deben uniformarse. Se trata de un proceso de *aculturación* similar a aquel mediante el cual aprendemos una lengua distinta de la materna.

Doy este ejemplo para evitar que el término «aculturación» sea asociado a una resonancia negativa, como ocurre cuando la aculturación es fruto de violencia y no de una elección, como en el caso de un colonialismo cultural o de una homogeneización forzada. El factor decisivo es la elección inicial, si ella fue libre o no lo fue. Desde el momento que alguien *elige* adiestrarse en un género performativo, sea este el ballet o el teatro clásico chino, todo ocurre como en la aculturación forzada. Los esquemas son impuestos desde el

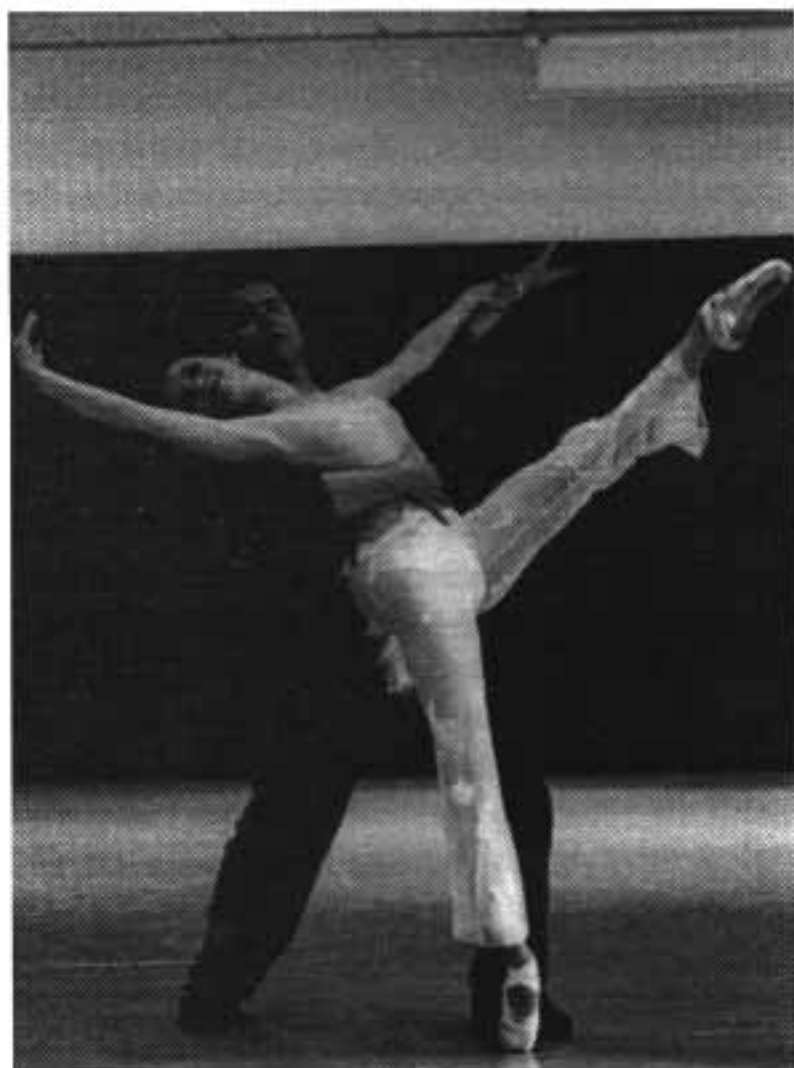


Foto 1

exterior y no provienen de la decisión autónoma de aquel que aprende, están ya elaborados y solo cabe adecuarse. Chocan con el comportamiento habitual, legado por la cultura, por la biografía, el ambiente familiar, la experiencia personal, deformando todo aquello que el estudiante ha aprendido «naturalmente» según el proceso indoloro de la inculturación.

Una de las consecuencias de este modo de proceder es que se hace muy difícil distinguir, según el paradigma de la cultura occidental, entre «teatro» y «danza». Otra consecuencia es aún más importante: tiene que ver con las raíces estrictamente personales que crecen de las formas predefinidas cuando el actor-bailarín las *ha hecho propias*.

El proceso de *aculturación* que transforma (deforma) el comportamiento físico tiene efecto en dos niveles diferentes: uno externo, que define la pertenencia a una identidad colectiva de una tradición o de un estilo; el otro íntimo, profundamente personal. Aquel que ha aprendido a encarnar formas que no le pertenecen, y que coinciden con las de todos aquellos que siguen su propia tradición performativa, las ha entonces incorporado. Las ha introducido en el universo secreto de sus asociaciones y de sus rituales personales, alimentando aquel diálogo mutuo y subterráneo que cada uno de nosotros mantiene con el propio «cuerpo», esto es consigo mismo. Las formas impuestas pasan a ser parte de la experiencia del propio existir, con aquel sexto sentido llamado cenestesia en el cual lo así llamado «físico» y lo así llamado «mental» (o «espiritual») entrecruzan sus límites.

La tensión entre estos dos polos -uno colectivo y el otro íntimo- es una de las fuentes de la fuerza de un artista, que sabe desprenderse de los modelos aprendidos en el mismo momento en que los incorpora y ejecuta. De aquí también proviene la fuerza de un maestro, cuando sabe transformar el saber incorporado en reflexión práctica y así puede transmitir a los alumnos no solo modelos de acción sino también una actitud personal.

b) *La inculturación como punto de partida* -El otro camino para la «reelaboración de la espontaneidad» no selecciona sino que usa como base el entero rango del comportamiento cotidiano «natural». El procedimiento consiste en crear condiciones que modifican las reacciones inculturadas en comportamiento escénico, o en acciones orgánicas y eficaces a los sentidos del espectador. Los presupuestos pueden ser genéricos, vagos. Por ejemplo: para ser un actor basta saber hacer visibles, incluso a la distancia, las propias reacciones; basta hacerse escuchar; es suficiente saber imitar el comportamiento cotidiano; se necesita saber interesar, de algún modo, al espectador, capturar y guiar su atención.

Esta generalidad y vaguedad básicas puede crecer y detallarse solo si se confronta con los eventos y caracteres de las historias puestas en escena. Son los *personajes* los que encienden aquel detallado proceso de aculturación evitado al nivel del comportamiento físico de base. Los personajes son *presencias potenciales* transmitidas por los textos, por los diálogos o monólogos, por las

acciones fijadas de una vez y para siempre, por los pensamientos, juicios y emociones tal como se pueden deducir o imaginar a partir de lo que es dicho o hecho.

Sin la confrontación y encuentro con los personajes o, más bien, sin aquel proceso llamado *interpretación*, la generalidad de un comportamiento escénico no codificado puede ser un material muy útil en las manos de un director y, así mismo, interesante de ver para los espectadores, pero no proporciona al actor un territorio independiente en el cual crecer.

Los actores que, por este camino, asumen la tarea de *dar vida* a los múltiples y diversos personajes de la historia representada, están obligados a conocer los «secretos del oficio» o a inventárselos. Deben hallar el equivalente de aquella evidente codificación, formalizada y compartida, que era el punto de partida de la otra vía. Aquí está escondida, es personal e informal. Pero sin este saber informal, personal y por tanto escondido que guía el uso de la propia presencia escénica, los actores no podrán hacer visibles y creíbles sus intenciones interpretativas, sus creativas y personales visiones de los personajes que encarnan. Es importante que los personajes que representan sean varios y diversos. La necesidad del actor de detallarlos uno por uno y distinguir uno del otro desarrollará la variedad y complejidad de su propia técnica personal.

Este segundo camino caracteriza sobre todo al teatro de origen europeo, llamado «dramático» o «de prosa», para distinguirlo del teatro dan-

zado, pantomímico o cantado. En China, por ejemplo, este teatro de tradición europea y norteamericana se distingue de las formas tradicionales como teatro «hablado»: no porque consista solo y totalmente en palabras sino porque solamente el texto es transmitido de manera fija y precisa, mientras que todo el resto —que en las formas clásicas está «codificado»— es dejado a la libertad de los intérpretes. Esto es, a su capacidad de crearse una lengua física personal.

*

Entre los dos extremos, de los que hemos resumido los caracteres, existe una vasta gama de matices, un enredo de diferentes vías y senderos en los cuales encontramos experiencias y situaciones difíciles de clasificar en uno u otro hemisferio. ¿Dónde pondremos a Meyerhold?, por ejemplo, ¿y dónde a Kazuo Ohno?

Pero la simplificación inherente en la clasificación nos permite descubrir un problema central. Este no consiste en las diferencias entre los caminos por los que se transmite la identidad profesional del actor, sino en el corazón que debe pulsar en cada uno de ellos. Un corazón cuya diástole está constituida por la transmisión de un saber bien comunicable y formalizado, y cuya sístole es la ocurrencia de un proceso silencioso, subterráneo y no programable. Un proceso profundamente personal, no porque sea subjetivo sino porque da forma a la personalidad de aquellos que quieren sumergirse en la profesión y los guía hacia la individualidad (*in-dividus*: no dividido, entero).

Los programas didácticos de las escuelas no bastan, porque pueden solamente referirse al conocimiento comunicable y formalizado, reduciendo la enseñanza a una dimensión sola. En este sentido tienen razón los que afirman que el arte del actor *no se puede enseñar*. El punto es si se puede *aprender*. Y en qué condiciones.

Las muchas caras del guru y el guru colectivo

En el teatro, el aprendizaje tradicional se basaba y se basa, por una parte, en la autoridad profesional del maestro, del *guru*, del *sensei* o de algunos modelos y, por otra parte, en la tradición (o rompimiento con la tradición) que estos representan.

Hoy en día *guru* es una palabra corriente, incluso fuera del contexto de la India. El uso de esta palabra es a menudo el signo fatuo de una moda, pero también indica una necesidad insatisfecha: un aprendizaje que establezca una relación pedagógica difícil, riesgosa, dura, exigente; esto es, más profunda y personal que la relación académica.

Por siglos, en la práctica teatral, la continuidad y la semilla del cambio han radicado en una situación en la que el aprendizaje tenía lugar en un ambiente real de trabajo, no diferente al del ejercicio público de la profesión. El proceso de aprendizaje era pragmático e integrado en la rutina cotidiana de repeticiones, variaciones y competencias de una familia o compañía teatral.



Foto 2

En las tradiciones asiáticas, la relación entre el maestro y el alumno era (y en muchos casos continúa siéndolo) modelada en la relación entre padres/madres e hijos/hijas, en una cultura en la que la autoridad de los padres es absoluta y sus órdenes constituyen otros tantos imperativos morales. En muchos casos se trata de reales padres e hijos. En otros, el maestro «adopta» al alumno escogido y lo integra en su familia, dándole su apellido y creando verdaderas dinastías, como en el *kabuki* y en el *nô* o en algunas

familias de actores-bailarines en Bali y en la India. Como los reyes y los papas, también los grandes actores de *kabuki* se suceden en una cadena en la que los individuos se distinguen por un número que indica la continuidad de un mismo linaje en el transcurso de las generaciones: Ichikawa Danjurô I, Ichikawa Danjurô II, Ichikawa Danjurô III, hasta Ichikawa Danjurô XII, en un período que va del 1660 a nuestros días.

El aprendizaje consiste en mucho trabajo de rutina práctica, de imitación e identificación con las normas profesionales que encarna el maestro. Además de los deberes profesionales del alumno, están a veces los filiales: auxiliar al maestro-padre/madre en sus necesidades también en la vida cotidiana. En compensación, el padre/madre-maestro se siente responsable de la maduración del alumno-hijo/hija como persona, no solo de su habilidad en el oficio.

Los procesos de selección son personales: el aprendiz elige a su maestro y el maestro a sus aprendices. El largo período de prueba, antes de llegar a una elección recíproca, permite evidenciar los méritos y debilidades de ambos. Exactamente lo opuesto a lo que ocurre en las modernas escuelas teatrales (en Asia, Europa o en cualquier otro continente), donde el examen de admisión dura una hora e intenta tomar en cuenta la predisposición artística, el talento, la madurez, la edad y los estudios previos del alumno aspirante.

En la relación tradicional entre maestro y alumno, el *aprender mediante el hacer* no se limita a

tres o cuatro años, sino que se desarrolla en una lenta sucesión de etapas que permiten apropiarse del oficio. Éste no consiste solo en habilidades, sino también en capacidades para las cuales no existen reglas y, por tanto, para las que no puede existir didáctica ni método formalizado de enseñanza. ¿Cuánto tiempo, por ejemplo, se necesita insistir sobre diferentes detalles? ¿Cómo afrontar situaciones de estancamiento en el curso de la preparación? ¿Cómo orientarse para solucionar situaciones de conflicto que se generan en las relaciones de trabajo?

Si es verdad que el arte del actor no se puede enseñar, y que sin embargo algunas personas pueden aprenderlo, quiere decir que son *las características de la relación con el ambiente de trabajo* las que hacen más o menos posible la asimilación del conocimiento escénico.

En muchas tradiciones, en Asia como en el ballet clásico, se pone énfasis en los aspectos mudos del aprendizaje en los que la palabra es considerada superflua. Las habilidades, los conocimientos y los valores que el alumno gradualmente incorpora no son necesariamente traducibles a formulaciones precisas. Cuando el proceso de aprendizaje es exitoso, el alumno sabe mucho más de lo que cree saber. Solo *a posteriori*, cuando él mismo está listo para ser un maestro, comienza a interrogarse acerca de los principios implícitos que ha incorporado.

El maestro, el *guru*, tiene muchas caras. Es el depositario del saber técnico y también un guía espiritual. Es una autoridad profesional y una

autoridad moral. Es maestro, padre/madre -y es patrón, porque está a la cabeza de la familia o del grupo de trabajo. Es el juez indiscutido de la calidad del trabajo, permitiendo así al alumno no quedar frenado por los gustos multiformes e imprecisos del «público».

No puede enfatizarse en demasía la importancia que tiene, para un actor, para su independencia y, sobre todo, para su coraje, la posibilidad de dirigirse a *un* espectador en el cual confía plenamente y cuyo juicio vale, por sí solo, más que el de todos los públicos y todos los sucesos o insucesos.

En los ambientes en los que la transmisión ocurre dentro de la relación entre un maestro-padre/madre y un alumno-hijo/hija, el *guru* conserva su posición, con toda su importancia y su autoridad, de por vida, incluso cuando el alumno se transforma en un artista experto, quizá más famoso y hábil que él, y llega a ser, a su vez, un maestro.

Este modo de asegurar la transmisión de la experiencia parece hoy «arcaico» y contrasta con los criterios con los que está organizada la sociedad moderna. Sobrevive con dificultad y es una excepción, un exotismo. Los que se entrenan para la profesión hoy en día rara vez logran renunciar a la necesidad de hacer muchas cosas y todas de apuro, programando los tiempos, el *curriculum* y los itinerarios. Prevalece un modo de pensamiento para el cual tener una personalidad propia significa *prescindir* de las influencias externas en vez de *luchar* constantemente contra ellas.

En poco tiempo no habrá ya verdaderos *gurus*, no tanto porque ellos desaparezcan sino porque desaparecen las condiciones que hacen posible su función. Los *gurus* están siendo sustituidos por los profesores.

¿Cómo volverlos a la vida? Esa no es una buena pregunta. Sí lo es, en cambio, ¿cómo no perder lo esencial de las relaciones que sabían instaurar?

*

En la tradición del teatro dramático occidental (que tiene a la inculturación como punto de partida) nunca ha habido nada comparable al aprendizaje asegurado por la relación con el *guru*. Algo parecido se puede encontrar en la tradición del ballet, o en la del «bel canto», pero se trata de una similitud forzada.

Es cierto que a menudo, en la historia del teatro occidental, la experiencia parece pasar de padres/madres a hijos/hijas, dado que muchos actores y actrices vienen de familias de artistas. Pero inclusive cuando los actores se formaban en una familia de actores de teatro, el proceso de formación no tenía la intensidad y la peligrosa riqueza de relaciones que caracteriza al vínculo entre el *guru* y el alumno.

De cualquier manera había un *guru*: era un *guru* colectivo.

Veamos que acaecía cuando se formaba un actor dentro de una compañía teatral o pasando de una compañía a otra. No había separación entre

el momento del aprendizaje y el del ejercicio de la profesión. El ambiente, con sus jerarquías, hábitos y costumbres, con sus tácitas reglas de comportamiento, modelaba la actitud del aprendiz respecto a su oficio. Le proporcionaba un amplio haz de modelos artísticos, algunos de rutina, otros de excepcional originalidad, que podía observar de cerca, cada tarde, durante meses o años, haciendo elecciones y comparaciones.

Al comienzo, imitaba. Pero tenía la posibilidad de decidir una dirección propia y así abrirse un camino autodidáctico en un contexto que le ofrecía muchos ejemplos de buena calidad. Combinando los elementos imitados, seleccionándolos aquí y allí, reorganizándolos, podía obtener efectos originales.

El actor aprendiz interpretaba pequeños papeles (era una suerte de trabajador teatral no calificado y como tal sufría explotación económica), hasta que enfrentaba el desafío de un papel más exigente que le servía de escalón para avanzar en su carrera. No tenía un maestro con tiempo y voluntad de dedicarse a él. Los compañeros, los actores más experimentados y hábiles, de tiempo en tiempo, dejaban caer un consejo o una indicación práctica. Era una forma de enseñanza reticente, a gotas, con muchas voces, a menudo con abundantes contradicciones que se entremezclaban con las manifestaciones de indiferencia, desaprobación o apreciación de parte de los espectadores.

El joven actor era formado por la presencia de dos públicos distintos: el de los espectadores y el de los compañeros. El primero era rápido en

aplaudir o desaprobar, y feroz en la indiferencia; el segundo era más escéptico y precavido, con conocimiento de los trucos, difícil de sorprender o convencer, hábil en la percepción de los detalles y síntomas de potencialidades todavía no expresadas, formado por personas que estaban habituadas a combatir con el gusto del público sin sucumbir. El lenguaje, la información y las explicaciones de los actores más viejos contribuían a desarrollar la *reflexión en acción* del actor inexperimentado (un «reflective practitioner» de acuerdo a la terminología actual).

El rigor del «guru colectivo» no se manifestaba en la persona de un maestro-padre-patrón, sino en la fatiga de la rutina, en la que había poquísimos espacios para la indulgencia y las palabras bellas; donde nadie parecía tener voluntad de enseñar algo; donde era más apropiado usar el verbo «robar» en vez de «aprender» cuando se quería indicar la apropiación de una técnica o un «secreto del oficio»; donde los numerosos personajes interpretados eran al mismo tiempo los instrumentos y la prueba del avance en la carrera; y donde casi cada noche uno se confrontaba a un público amedrentador.

La situación que he llamado del «guru colectivo» parece mísera y caótica cuando se la compara con la otra, caracterizada por la presencia del maestro-padre-patrón. Es sorprendente notar, empero, que más allá de las apariencias, era una respuesta apropiada a un proceso de aprendizaje basado en la inculturación y en el cual los textos dramáticos eran el único elemento fijo. Relaciones rígidas entre maestro y alumno hubieran sido

contraproducentes. El aprendizaje solo podía ocurrir por medio de ensayos y errores, a lo largo del tortuoso camino del autodidactismo.

El autodidactismo puede definirse como la capacidad de dialogar con un maestro que no está presente. Presupone la habilidad de discernir *aquellos que pueden servir*, seleccionándolo trabajosamente entre todas las indicaciones, reglas, encuentros, equívocos, relaciones y choques del contexto en que se vive. Exige, sobre todo, una actitud de empeñamiento respecto a algo que en el principio uno no alcanza a comprender.

*

Sería fácil acentuar los aspectos negativos del aprendizaje con el guru tradicional o con el «guru colectivo» o, por el contrario, idealizar los «sistemas» arcaicos de aprendizaje teatral, contrastándolos con las carencias modernas. Pero los sistemas del pasado no son ni buenos ni malos. Son *pasado*. Nuestra tarea hoy es crear el equivalente de sus características positivas.

Casi todo puede ser eliminado del aprendizaje teatral tradicional, excepto su capacidad de organizar un ambiente en el cual el aprender no es una consecuencia directa de un programa de enseñanza.

Fue precisamente *la calidad de ese ambiente* lo que los reformadores teatrales de nuestro siglo procuraron obtener, luchando contra las tendencias de la época. O, más bien, contra la ideología (o la ilusión) de una sociedad industrializada que hace creer que el proceso de aprendizaje de un

actor consiste solamente en absorber todo lo que un grupo de profesores en una escuela sabe enseñar sobre la base de un método y de un programa didáctico eficaces.

Muchas escuelas

Paralelamente a estas escuelas, cuya meta era la refundación del ethos teatral, surgieron institu-



Foto 3

ciones más «normales», menos revolucionarias, orientadas hacia la obtención de una buena calidad profesional. También estas escuelas –de las que se originaron las escuelas oficiales de teatro que hoy existen en muchos países– nacieron de una exigencia de orden, así como de equidad pedagógica y social: hacer menos aleatorio, accidentado y limitado el acceso a las profesiones teatrales y liberarlo de las distorsiones del mercado de los espectáculos.

En Europa, desde el siglo XVIII, los intelectuales iluministas como Diderot, Voltaire y, particularmente, D'Alembert, consideraron la creación de escuelas de teatro como un medio para superar el ambiguo estatuto moral y social de los actores y las actrices. Sus motivaciones eran del siguiente tipo: la marginalización social de los actores no es consecuencia de su profesión. Su profesión es marginada porque selecciona a sus miembros entre los marginales. Los actores, en su conjunto, nunca podrán ser una clase respetable y respetada. La mayoría de los actores y actrices continuarán siendo reclutados entre los rechazados, inadaptados y asociales en tanto que –para hacerse actores– deben abandonar a sus familias, apartarse de la vida cotidiana de la sociedad y sumarse a una compañía de teatro con vida errabunda.

Las escuelas soñadas por los intelectuales del Siglo de las Luces no vieron la luz.

Las primeras escuelas teatrales aparecieron en Europa en el siglo XVIII (la primera escuela fue creada en Rusia en 1673). Su número aumentó

en el siglo XIX. A veces eran concebidas como preliminares para el reclutamiento de actores por parte de los grandes teatros, como el Conservatorio de París, vinculado a la Comédie Française, o como la escuela unida al Teatro Alexandrinski en Moscú. Otras veces eran pequeñas academias en las que actores experimentados enseñaban a representar a los *amateurs*, así como los músicos, cantores y bailarines profesionales daban clases a los jóvenes y las jóvenes de buena familia. Había también clases en los Conservatorios musicales y Academias de arte, en base al presupuesto de que los cantantes de ópera deben también saber actuar y que los pintores y escultores pueden representar mejor las pasiones y las acciones de los héroes de la historia, de la mitología y de la religión si tienen nociones del *savoir faire* de los actores.

Al lado de estos tipos de escuelas, clases y cursos también florecía toda una literatura de tratados sobre el modo de representar bien, sobre la declamación y sobre la gesticulación, que a veces se alzaba hasta la teoría o –como entonces se decía– la *filosofía* del arte escénico. Eran obras de literatos, filósofos y fisionomistas (como los tratados de Sainte-Albine, el diálogo sobre *Paradoja del actor* de Diderot, las *Cartas sobre mímica* de Engel), o de actores (como Luigi y Francesco Riccoboni, Garrick y, después, numerosísimos grandes actores y actrices del siglo XIX). Estas escuelas y libros constituyen una nebulosa pedagógica que es interesante para los historiadores del teatro. Pero en su conjunto fue poco influyente en la vida práctica de la escena, para la que la principal vía de aprendizaje era de acuer-

do a los criterios que hemos llamado del *guru colectivo*.

Esta «nebulosa pedagógica», por otra parte, se hizo influyente en el siglo XX, pero cambiando tonos, ambiciones y perspectivas.

Es en el siglo XX que triunfa la idea de entrenar al actor lejos de la rutina del oficio, fuera de la influencia de un ambiente caracterizado por clichés, por hábitos deletéreos, y por la obligación de imitar tempranamente la escena. Era la posibilidad de iniciar y conducir a término un fructífero proceso de aprendizaje, desarrollando las capacidades creativas personales sin hacerse explotar económicamente por los directores de las compañías teatrales.

*

Con el término «escuela» se denominan realidades profundamente diferentes y a menudo incomparables: desde las instituciones organizadas por el Estado, con un programa general de entrenamiento para el trabajo, a los cursos más o menos prolongados ofertados por actores o directores profesionales, hasta las «escuelas» que enseñan el *método* de un maestro o el estilo de una de las grandes tradiciones del teatro asiático.

La ley económica de la oferta y la demanda –por un lado aquellos que quieren ser introducidos a la práctica del teatro y por el otro aquellos que consideran tener la competencia para transmitirla– hizo posible tal proliferación. En el siglo XX ha surgido también un «mercado de

los métodos» de los distintos maestros o de las diferentes tradiciones, que son tratadas como otras tantas «materias». Numerosas escuelas y talleres de teatro sostienen en sus programas ser capaces de introducir al alumno en el «método» de Stanislavski, Meyerhold, Miguel Chéjov, Piscator, Brecht, Decroux, Actors' Studio, Living Theater, Grotowski, *kathakali*, *nô* u Ópera de Pekín.

Un «método» no es una fórmula eficaz de por sí, que pueda funcionar para todos aquellos que quieran obtener cierto resultado. El método es, literalmente, un camino, la indicación de un proceso que necesita, para existir, un contexto determinado, tiempos, lugares, relaciones y presencias no intercambiables.

He aludido varias veces a los inconvenientes que produce la enseñanza académica, disminuyendo la tensión entre conocimiento formalizado y conocimiento tácito. Agregaré un último ejemplo: también las tradiciones teatrales basadas sobre una «codificación» precisa del comportamiento sufren un deterioro cuando se transmiten en un modelo académico. En una escuela se puede aprender a la perfección a seguir la partitura de una danza dramática de la India o de Bali, o la de los personajes de la Ópera de Pekín o del *kabuki*. En esos casos hay algo concreto que puede ser enseñado. Pero al costo de esterilizarlo, de reducirlo a una forma inmutable cuyos únicos cambios, con el paso del tiempo, provienen de la progresiva pérdida de precisión, de una suma de apartamientos que simplifican o destacan los puntos de partida. Así se refuerza

uno de los prejuicios más fuerte: que las tradiciones, al cambiar, se degradan.

El cambio es la vida de las tradiciones, basado en una dialéctica entre conservación e innovación. Esta dialéctica aparece solo cuando hay artistas capaces de reformular, a veces hasta el punto de hacerlas irreconocibles, las formas arraigadas en sus conocimientos tácitos. La parte sumergida del iceberg del conocimiento es la que evita andar a los tumbos, incluso cuando se rediseña, aquí y allá, el mapa de la jornada. Esta capacidad de rediseñar las formas predefinidas es lo que hace de un «estilo codificado» un verdadero arte.

*

No todas las «escuelas» son académicas. Algunas pudieron, por períodos más o menos largos y diferentes vías, realizar lo equivalente a los elementos esenciales de los modos tradicionales de aprendizaje. Lo demuestran las escuelas creadas junto a los teatros de los reformadores del siglo XX. Basta pensar, limitándonos a la primera mitad del siglo XX, en Stanislavski, Meyerhold, Copeau, o en los proyectos de Craig, Appia, Fuchs y del Bauhaus, o en el extremismo intransigente de Decroux.

Tomando en cuenta estos ejemplos, es posible un discurso sintético porque, a pesar de las diferencias de caminos y métodos, encontramos un criterio repetido: reconstruir lo equivalente a la complejidad y la totalidad de un ambiente y una tradición.

Estos ambientes pueden ser pequeños, constituidos apenas por pocas decenas de personas. Pero alrededor de este núcleo se agregan, en círculos concéntricos, lo distintos integrantes de una cultura teatral: actores, bailarines, músicos, dramaturgos, expertos en artes figurativas y arquitectónicas, artesanos, académicos e intelectuales interesados en la investigación histórica y teórica de las artes del espectáculo, espectadores apasionados y competentes.

Estos ambientes constituyen «pequeñas tradiciones», que no hunden sus raíces en una historia de siglos, o supuesta tal, pero compensan su juventud con la búsqueda de una dimensión transcultural o, aún mejor, trans-estilística. No buscan transmitir un estilo que corresponda a los gustos de los fundadores, o a una nueva y original codificación, sino las raíces del arte, aquellos principios del comportamiento escénico que deberían permitir la elección de las más diversas direcciones artísticas. A menudo las fuentes del saber del actor son investigadas a niveles de organización elemental del comportamiento humano, los principios físicos que caracterizan sus movimientos, su «bio-mecánica», su *bios* escénico, los procesos mentales que gobiernan sus acciones, las leyes pragmáticas de la percepción.

No importa establecer sí –y en qué medida– las hipótesis de partida son realmente fundadas y científicas. Importante notar como esta orientación conduce a una visión del saber no como acumulación de conocimientos sino como acción continua del conocer. El aprendizaje teatral no



Foto 4

es pensado como la apropiación de competencias establecidas, sino como una investigación continua, experimental, en el territorio de la escena. Al paradigma pedagógico lo sustituye el paradigma del laboratorio científico. Y entre «escuela» y «grupo» no es ya posible hacer distinciones.

Bastante antes que Grotowski comparara su pequeño grupo a un laboratorio de investigación científica, esta tendencia se había desarrollado en el trabajo de los reformadores de comienzos del siglo. También en este caso, Grotowski mostraba como aquello que se puede articular eficazmente en un programa o en una consigna («teatro pobre») está determinado por lo que ha sido absorbido como conocimiento tácito a través de un largo proceso histórico y biográfico. Lo que parece ser un programa a realizar es en realidad la comprobación, *a posteriori*, de algo ya experimentado.

Las «escuelas-no-académicas» resuelven adecuadamente, en las cambiantes circunstancias del teatro y del sistema socio-cultural que lo engloba, el problema básico del aprendizaje. Este no puede fundarse solamente sobre el saber articulado, formulable y organizable en programas de enseñanza, sino que debe también dar forma y hacer crecer al saber sumergido, metabolizado por cada individuo: todo aquello que *sabe, sin saber que lo sabe*.

Podemos llamarlas «escuelas», «talleres», «laboratorios». En realidad funcionan como verdaderos microcosmos teatrales, en los que la competencia profesional es solo una parte de una identidad cultural, de un *ethos*.

Podríamos decir que son lugares para un trabajo que comprende al individuo en cuanto ser humano y no solo en cuanto profesional. Pero podríamos sostener que esta ambición, o ilusión, de cambiar al «ser humano» o de «trabajar sobre sí mismo» es uno de los modos en que se formula la conciencia de la eficacia de las partes sumergidas y tácitas del saber profesional.

Detrás de las recetas

Suscitó una reacción de sorpresa y reprobación, de parte de los historiadores del teatro con los que comparto la experiencia de la ISTA (todavía otra vez la palabra «escuela»: International School of Theatre Anthropology), cuando propuse confeccionar un librito de recetas para los

jóvenes que se preparan para la profesión. Quería condensar en pocas frases el conocimiento práctico implícito en las palabras de maestros como Decroux, Stanislavski o Grotowski, Piscator o Copeau, Craig o Meyerhold, Brecht, Miguel Chéjov o Artaud.

Sería una forma de congelar la historia en un repertorio de consejos de acuerdo al concepto de hágalo-usted-mismo, que tanto agrada a nuestra sociedad de consumo. Admito, de todos modos, que hablar de la importancia del conocimiento tácito, que no se deja verbalizar, y a la vez ofrecer recetas parece una forma un poco exagerada de ejercitar el derecho y el arte de la contradicción.

Pero también es interesante observar cuan pocos son los principios operativos contenidos en las enseñanzas de los maestros del siglo XX, inclusive de los más elocuentes, a partir de Stanislavski. Una, dos o, como máximo, tres recetas por cada uno y no más.

Mientras las «grandes tradiciones» revelan el uso de miríadas de detalles y de preceptos, los maestros de la reforma teatral del siglo XX se concentran en un solo punto, un solo principio, como científicos que persiguen la respuesta de una sola pregunta obsesiva. La examinan de todos los lados, mediante miles de ejemplos que son otras tantas líneas de una misma perspectiva.

La restricción del campo es la condición para alcanzar la profundidad.



Foto 5

Detrás de sus «recetas» no hay conocimiento, un saber adquirido y confirmado por pertenecer a un estilo, sino un compromiso personal en un *proceso del conocer* que huye de la repetición. Es este proceso el que permite al saber adquirir incorporarse, hacerse «tácito», esto es, actuar como una segunda naturaleza. Es un metabolismo que presupone un ambiente favorable.

Existen ambientes que se forman por medio de un proceso orgánico y ambientes agregados me-

cánicamente. El ambiente de una compañía que contrata a los actores espectáculo a espectáculo, de acuerdo a las reglas del «casting», según el procedimiento más difundido en el sistema de producción teatral hoy vigente, está agregado mecánicamente. Está formado mecánicamente también el ambiente de muchas compañías estables, donde los integrantes (actores, técnicos, directores, dramaturgos) permanecen juntos por largos períodos, pero como una organización empresarial, basada sobre una rígida división del trabajo y las funciones.

Definir a un ambiente como formado mecánicamente no es una definición negativa. Quiere decir, simplemente, que está organizado con vista a un resultado y que su perfil y dinámica interna debe depender de los objetivos que espera alcanzar. Puede nutrir motivaciones personales profundas y relaciones humanas de gran calidad, pero como consecuencia anhelada. Cuando el fin es el estándar de calidad del producto, es esencial reclutar un buen equipo de expertos, darles buenas herramientas, con planes de trabajo bien pensados, y proceder, después, de manera que sus relaciones conduzcan a una *armonización*. En estos casos, la experiencia profesional de los diversos integrantes del equipo es una condición necesaria previa. El adiestramiento no puede ser un objetivo.

Otros ejemplos de ambientes que están formados mecánicamente son aquellas escuelas que siguen los paradigmas, las estructuras formales y modos de pensar de los ordenamientos académicos (profesores especializados para las distin-

tas materias, cursos preestablecidos, exámenes, diplomas). Esta organización es una condición necesaria para garantizar la misma posibilidad a cada alumno en particular. Toda escuela que se propone *una enseñanza igual para todos* debe ser *impersonal*. Puede permitir compromiso en las relaciones, pero debe excluir un vínculo personal entre quien enseña y quien aprende.

El proceso de aprendizaje en una escuela es a menudo concebido como una progresión continua que conduce de la incompetencia a la competencia. En realidad, el aprendizaje conlleva dos fases vinculadas por un período de transición. La primera fase es aquella en que se transmite un conocimiento básico común. El alumno puede apropiarse de un patrimonio de conocimientos impersonales, en tanto es considerado útil en general y para todos. La segunda fase es la no académica, en la que la totalidad del conocimiento es absorbido y adaptado en profundidad. La técnica, como un instrumento consciente o como un problema, desaparece porque el joven artista la posee en tal grado que puede concentrarse en el asunto esencial: qué hacer con esa técnica, hacia qué objetivo dirigirla, que sentido darle. Esta segunda fase, empero, es precedida por un período de transición que es fundamental en el desarrollo del individuo.

En ciertos casos esta fase de transición está claramente identificada y organizada. Antes de comenzar su actividad independiente, los jóvenes artesanos de los siglos pasados, abandonaban al maestro y realizaban un largo viaje educativo, cambiando lengua y país, visitando distintos lu-

gares de trabajo y nuevos maestros. **Todavía hoy sucede lo mismo en muchas profesiones, desde médicos a pilotos, con un período de «prueba» o de «práctica» entre el «curriculum» académico y el ejercicio de la profesión.** Pero, en general, los estudiantes que han finalizado una escuela teatral son abandonados a sí mismos y deben ingeniarse solos durante el momento decisivo para la consolidación de la experiencia. Es la fase de transición, en la que los conocimientos que fueron transmitidos discursivamente deben transformarse en conocimiento activo, capaz de cambiar, de adecuarse y de interactuar con el contexto.

La escuela teatral se ocupa solo de la primera fase del aprendizaje. A veces no hay conexión entre lo que se enseña en ella y lo que se practica en el ambiente de la profesión. Falta así la transición, que garantiza la *continuidad* entre lo que se considera la base común a todos y la práctica personalizada de la profesión.

El teatro hoy presenta muchos modos de ser y muchas prácticas diferentes, que no son siquiera comparables. ¿Cómo establecer una base común válida para todos? ¿*Para cuál teatro* adiestrará al alumno la escuela teatral? Mientras que el mercado del espectáculo es gobernado por las exigencias técnicas y económicas del cine y de la televisión, los teatros tienen márgenes de libertad más amplios y elásticos. Pero es difícil definir cuales son las competencias, las habilidades, las técnicas de base necesarias para cualquiera que haga teatro. Por eso corre riesgo de perderse la continuidad entre el aprendizaje básico y su personalización.

A las escuelas teatrales he contrapuesto las «escuelas-no-académicas» que consideran el oficio como una incógnita cuyos fundamentos hay que investigar, uniendo, en una síntesis nueva, las condiciones de trabajo real de la «compañía» con las de la «escuela». Son situaciones raras, que son difíciles de promover y mantener con vida, aunque muy presentes en la historia del teatro del siglo XX. Están constituidas por *pequeños grupos* en los que puede desaparecer la distinción entre tiempo del aprendizaje y ejercicio de la profesión, entre escuela y producción artística, entre maestros y alumnos.

Los ambientes de los pequeños grupos teatrales están a menudo formados a través de un proceso orgánico. La fuerza de su formación no deriva de una clara idea sobre los objetivos a ser alcanzados, sino de la urgencia de una motivación que, con diversa coloración, reúne y orienta a individuos que no pueden o no quieren pasar por una escuela de teatro. En este caso, las motivaciones personales y la calidad de las relaciones son las premisas que determinan el carácter y los resultados del trabajo.

La perspectiva está trastocada: no es el grupo, el equipo o la compañía la que se forma con el propósito de alcanzar ciertos resultados; son los resultados, los productos artísticos, los que toman forma a partir de lo que se revela posible e imaginable dentro del grupo.

De acuerdo al modo ortodoxo de pensar, organizar y practicar teatro esto parece una parado-

ja. Pero este «teatro paradójico» incluye una vasta región que no siempre está –como en Europa– en gran parte sumergida. Es suficiente conocer lo que acontece en América Latina para darse cuenta cuan inapropiado es considerar una excepción teatral algo que allí es la regla.

Es, en realidad, *otra regla* de todo el teatro de la segunda mitad del siglo veinte. Esta *otra regla*, representada por teatros formados por un proceso orgánico, no son ni la continuación de la compañía tradicional, que ha caracterizado la historia del teatro desde el siglo XVI al XX, ni nada análogo a las compañías de teatro de hoy. Es el desarrollo, a veces irreconocible y a veces involuntario, de los «talleres», «estudios» o «laboratorios» que, durante las primeras décadas del siglo XX, se proponían fundar sobre sólidas bases el saber del actor, combinando la «escuela» y la «compañía».

Fue en este tipo de ambientes que, al comienzo del siglo XX, se formaron las combativas generaciones teatrales francesas y rusas; los «estudios» y los «talleres» vinculados a Stanislavski y a su Teatro de Arte, a la actividad de Vakhtangov, con los teatros de Meyerhold y Tairov, Copeau y Dullin. Fue en el Taller de Teatro de Joan Littlewood que algunos de los protagonistas del teatro británico de la segunda mitad del siglo XX se formaron. Ambientes similares fueron creados, en los Estados Unidos, por los exiliados Richard Boleslavski, Erwin Piscator, Miguel Chéjov y, más tarde, por Harold Clurman, Lee Strasberg y Stella Adler.

Aparentemente nada tienen en común los «estudios», los «talleres», las escuelas de Teatro de Arte del inicio del siglo XX y los grupos de teatro. Los primeros fueron la aristocracia teatral de su tiempo, una aristocracia que era rebelde, trabajadora y aventurera, pero heredera del más refinado saber y del más sutil gusto estético. En los pequeños grupos teatrales se realiza, por elección o por necesidad, una forma de autodidactismo que, en lo que a ideas refiere, obliga a inventarse una tradición con la que identificarse y que, en el nivel de la práctica, los constriñe a aprender moviéndose continuamente de un curso a otro. Los primeros rechazaron el legado del teatro del pasado. Los segundos experimentan la condición de los desheredados. Pero en ambos casos encontramos un ambiente que no solo es capaz de asegurar la continuidad creativa sino también de transmitir el oficio.

Las técnicas heterogéneas que los miembros de un grupo teatral autodidacta aprenden del exterior, para no permanecer como habilidades superficiales, deben metabolizarse y arraigarse. El proceso que conduce a la incorporación se hace posible no solo por la efectividad de los métodos de enseñanza sino, sobre todo, por la existencia de un ambiente, de un territorio independiente, con una red de relaciones y de compromisos, por ciertas condiciones capaces de filtrar y personalizar todo lo aprendido de afuera. Es por este motivo que, a pesar de sus enormes diferencias, los pequeños grupos de teatro que crecieron espontáneamente, aparentemente marginales, pueden ser comparados a los puestos de avanzada de la aristocracia del comienzo del

siglo XX. En ambos casos un ambiente particular, y no un individuo singular, fuere director o extraordinario actor, es la premisa de la creatividad teatral. En ambos casos el ambiente teatral cumple la función de «escuela» y «lugar de trabajo para el aprendizaje». El ambiente salvaguarda la transición y continuidad entre el período en que las técnicas básicas son aprendidas y aquel en que son *olvidadas*, transformándose en incorporadas, tácitas y traducidas en acciones personalizadas.

La preparación para una profesión creativa es una educación para la excelencia, comparable al entrenamiento para los deportes agonísticos. La excelencia no deber ser entendida como el logro excepcional en un momento oportuno, como éxito, gracia, talento o fortuna, sino como un *hábito*, un *habitus*, y a la vez un *habitat*, caracterizado por la tensión del descubrimiento de los límites propios y por la necesidad de superarlos. Aprender una técnica es el primer paso para liberarse de ella, para rechazarla, para contradecirla. El adiestramiento alcanza su objetivo solamente si crea algo similar a un iceberg, en el que la parte emergente es *conocimiento discursivo* y la sumergida es *conocimiento activo*, explícito en la acción, y solo en un segundo momento capaz de traducirse en palabras.

Es por esto que la calidad del aprendizaje coincide con la calidad del ambiente. Es un asunto de *ethos*, una combinación de *savoir faire* y de valores, un comportamiento etológico pero también una ética.

*



Foto 6

El teatro del siglo XX ha estado atravesado por dos fuerzas visibles y conscientes: el rechazo de las costumbres y convenciones que han gobernado la práctica escénica por siglos y la necesidad de recoger en las fuentes de las diversas tradiciones. Una tercera fuerza, por otra parte, ha actuado inconscientemente, constituyendo una verdadera pérdida o entropía cultural. Irónicamente, esta pérdida es la consecuencia de la necesidad de transformar el teatro para adaptarlo a los tiempos cambiantes o a nuevas visiones artísticas y sociales. Tratando de «limpiar» los restos del pasado, los estereotipos, condiciones y circunstancias que impedían la creatividad del actor, fueron obliteradas ciertas prácticas que aparentemente no correspondían más a los tiempos y a las nuevas necesidades. En realidad tenían una función vital y nos damos cuenta de ello cuando constatamos su pérdida.

Se ve la fuerza de la pérdida en el caso del aprendizaje teatral, donde las condiciones que permiten la formación del conocimiento tácito de cada uno están desaprovechadas: programas en vez de ambientes.

La fuerza de la pérdida es particularmente evidente en la indiferencia e incompresión que rodean a los grupos teatrales que viven su propia autonomía y autodidactismo en un contexto en el cual la «normalidad» parece estar definida por las instituciones. Autonomía, anomalía, autodidactismo e investigación no son lo mismo que vanguardia, originalidad y novedad. Son las condiciones sin las cuales no es posible el desarrollo de los ambientes en los que toman forma y se transmiten los valores que hacen del teatro un bien precioso.

El conocimiento tácito de los actores no es más un dato de hecho, obvio y normal. Es un bien cultural amenazado. Esta amenaza es problemática de enfrentar, porque nos obliga a reconocer la existencia de condiciones apropiadas para el aprendizaje en contextos que aparentemente no tienen nada que ver con lo que asociamos a un proceso pedagógico, a una escuela o a un método de enseñanza.

Más aún, nos obliga a concentrarnos en aquellos niveles de la experiencia cuya fecundidad está vinculada a su permanecer en sombra. Otra vez más: son las zonas en las que la competencia técnica se entreteje con la identidad profesional, con aquel núcleo no formulado de valores que subyace al *ethos* de la gente de teatro,

permitiéndole a cada uno construirse un sistema personal de orientación-una ética.

Detrás de aquellos pies que, dice la gente de teatro, saben *reflexionar*, está la consciencia de un saber incorporado que coincide con el camino, el tiempo, los encuentros, los ambientes que hemos atravesado, sin la ilusión de una meta

final. Un saber que no separa pensamiento y acción, medios y objetivos, que se puede aprender, que se puede transmitir lentamente, por vía directa e indirecta. Y que no se puede esquematizar y reproducir.

Eugenio Barba

Holstebro, Setiembre 1999

Cero

Rodrigo García

Cero

Cero en conducta
Cero a la izquierda
Menos que cero
Cero patatero
Cero coma cero cero
Kilómetro cero
Cero kilómetro

Cero es el sitio donde siempre quisiera estar.
El lugar idílico, imposible, inapropiado, desde donde volver a empezar cada nueva creación teatral ya que no puedo volver a empezar una nueva vida.

En el sitio y en lugar de un arte de la memoria –a lo que muchísimos creadores hacen referencia– lucho por un arte del porvenir, es decir, por crearme mi propia ciencia ficción.

Ciencia ficción.
Realidad ficción.
Vida ficción.
Existencia ficción.
Esperanza ficción.

Todo lo aparentemente biográfico de mi obra no es otra cosa que exageraciones o mutilaciones. Engrandezco mi memoria, la estiro, o la reduzco. Ayer estuve en la casa donde nació Goya en Zaragoza y fui hasta ahí a ver si se me pegaba algo sobre como retocar lo real y ser un cronista y ser un artista.

Fui un adicto y febril consumidor de obras de teatro toda la adolescencia. Estuve en casa de mis padres estas navidades y mi madre no había tirado a la basura ninguno de los programas de mano de las funciones que yo veía. Suman más de 80 al año, en Buenos Aires, en los años 1982, 83 y 84 cuando había cantidad de salas ahora llamadas alternativas y una oferta muy atractiva.

En ese ambiente para mí los clásicos eran Beckett, Pintor y otros autores del mal llamado teatro del absurdo que destacaban en la Argentina.

Ahora debo ponerme un cero como espectador de teatro, ya que prácticamente no piso una sala. Tuve obligatoriamente que sustituir ese vicio por otros vicios vamos a llamarles culturales o buenos para el espíritu y no me queda más remedio que preguntarme qué me ha pasado, es decir: por qué dejé de disfrutar en los teatros.

Cada vez que entro a uno tengo una sensación muy intensa (eso lo conservo) que suele desaparecer (no se desvanece, cosa que lleva un tiempo, sino que desaparece al instante) en dos o tres frases de un actor, o por culpa de una luz, el espacio escénico o por un movimiento de un cuerpo en escena.

Profundizando sobre este asunto, concluyo que las razones por las que me desligué del teatro como espectador son básicamente políticas, re-

lativas a la política cultural, «la madre de todas las políticas» ya que actuamos en todos los ámbitos condicionados por nuestra educación.

Al ningunear y dejar abandonados a su suerte el Estado la producción y difusión de creaciones teatrales atractivas para mi peculiar gusto (para entendernos, lo que en un momento se llamó vanguardias, en otro momento teatro experimental, en otro momento danza contemporánea, en otro momento nuevas tendencias escénicas, en otro momento creaciones alternativas, y así sucesivamente) digo que al estar estos creadores y locales de exhibición desamparados y en inferioridad para competir (y eso de competir ya suena fatal, ¿qué es eso de aplicar el liberalismo económico a la producción de obras de arte?) se genera un vacío de información o una uniformidad de información (prácticamente podemos decir que «todo el teatro que se hace es igual») peligrosa, que cala profundamente en la sensibilidad del público y por supuesto en la de los creadores y nuevos creadores por venir, a quienes se les priva de importantes referencias, ya que es cada vez más difícil conocer qué se hace más allá de nuestras fronteras por la estrechez de las programaciones de teatro (y ver teatro en video es un coñazo, y cuesta aprehender de una grabación lo que realmente tiene el evento en sí de experiencia teatral.)

Entonces ya me diréis de dónde van a salir nuevos creadores, cómo se va a ampliar la capacidad receptiva del público, su información; en síntesis: cómo el teatro va a dejar de ser un acto cultural minoritario y complaciente para convertirse de una vez por todas en una herramienta social.

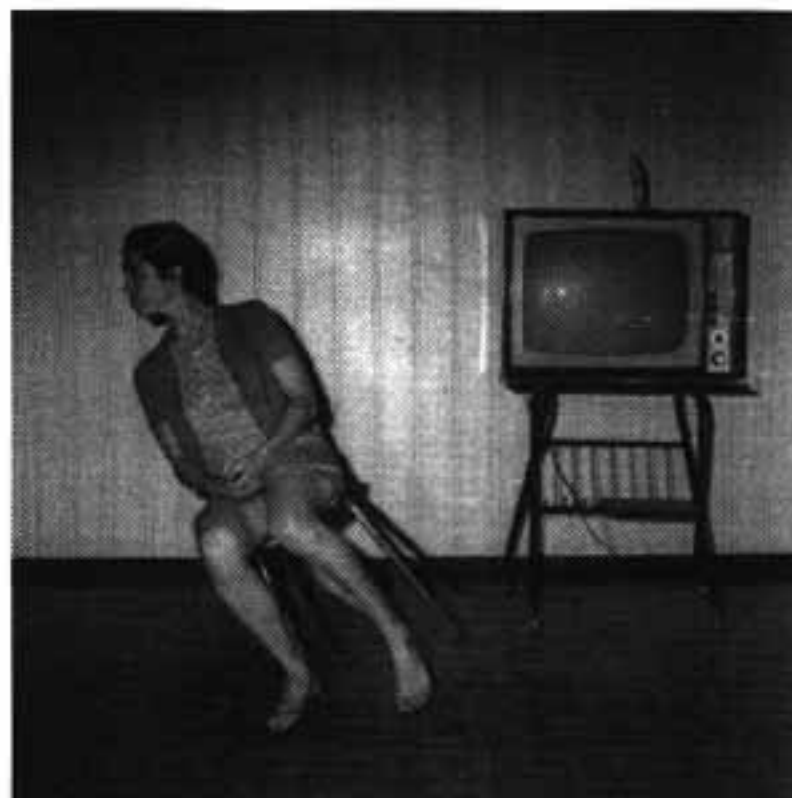


Foto 7

Parece mentira, pero desde el Estado me han privado del vicio antiguo de ir al teatro. En algunas ciudades en latinoamérica, también hay que decirlo, los creadores no esperan nada de los políticos de turno y siguen dale que dale al pie del cañón. Pero no nos engañemos: son actores, coreógrafos, directores, escenógrafos en sus ratos libres, que no pueden dedicarse a su trabajo plenamente (tienen que ganarse la vida de otra forma) y tienen, como nosotros, un difícil acceso a la información teatral internacional.

Tomamos cervezas en Avignon el verano pasado con mi amigo Carlos y hablamos apasionadamente en contra de lo cultural: llegamos a creer que no es lícito montar una ópera, y tam-

poco a un «autor importante» ya que en ese terreno abundan las propuestas.

He pensado hasta en un manifiesto, que empezaría así: renuncio a Shakespeare, renuncio a Beckett, renuncio a Müller, renuncio a todo lo que me atrae y forma parte del tinglado cultural y de mi cultura teatral, porque de ese pozo, yo sólo podré sacar para ofreceros más de lo mismo.

Y el manifiesto debería seguir con algo positivo, claro, no sólo renuncio, renuncio... Considero necesario –debería continuar el manifiesto– trabajar en la creación de células novísimas, manchas en un organismo que esperan multiplicarse y también fomentar los encuentros entre estas células– manchas que dejan de ser un fenómeno aislado y esporádico para llegar a resultar habituales.

El arte mancha. Siempre. Vale, podemos pensar con razón que una mancha no es gran cosa, que viene el camarero con la sal, el talco o el quitamanchas de rigor, pero ¿y el disgusto? ¿Y la sorpresa?

La gente que sigue mi trabajo –sobre todo en Madrid– me critica estos últimos días mi poca afectividad actual para «manchar». Me acusan de tener cierto reconocimiento, de llenar el teatro, y me acusan hasta de que mi obra «guste».

Creo que una cosa es la asimilación y otra bien distinta es la aceptación.

El arte debe ser asimilable (en los aspectos formales está la lucha) pero jamás aceptable.

Se acepta el entretenimiento; pero allí donde se siembran cuestionamientos, no puede crecer aceptación, tan sólo brotan más y más problemas, interrogantes y es incómodo.

Por eso distingo el teatro para entretener del teatro como obra de arte.

Cada vez tengo una concepción más social de lo que significa mi trabajo como creador de piezas para mostrar en teatros y, por consiguiente, menos romántica. Pienso todo el tiempo en lo que va a ocurrirle al público al ver mi creación y disfruto como cuando de chaval hacía gamberradas.

Esta idea de lo gamberro-intelectual creo que es central en mi trayectoria: desde la picardía espero, no «gustar», sino ensanchar en la medida de mis posibilidades los límites perceptivos del público. No es una misión tan difícil, ya que, como dije al principio, prácticamente todo el teatro es igual y el Estado se desentiende.

Claro que por esa misma razón uno corre el riesgo y se enfrenta al rechazo, pero es parte del juego, qué digo parte del juego: es la parte más atractiva del juego.

Si no supieras que una persona puede decirte «no», no te palparía el corazón al acercarte a decirle que te gusta con locura.

¿Qué sintió el primer hombre la primera vez que hizo fuerza y defecó, la primera vez que vio salir de su cuerpo excremento? ¿Estupor? ¿Alegría? ¿Lo habrá ocultado? ¿Se lo habrá comido? ¿Lo habrá ofrendado?

¿Qué sintió Bach cuando escuchó por primera vez La Pasión Según San Mateo?

En el momento de crear cada artista debería aproximarse a sentimientos básicos, a un grado cero.

Cuando vengo aquí a hablar de mi trabajo, empiezo, pues así: llamándole mi trabajo y no mi obra. Mi obra me resulta algo concluyente, estancacado y mi trabajo en cambio me hace pensar en todo lo que hay por caminar.

Mi trabajo es un trabajar y debo admitir, con pudor, que he dedicado lo mejor de mi vitalidad a remangarme y hacer, por puro placer, claro está.

No me remango para vivir. Finjo que lo hago para poner los codos encima de la mesa de trabajo.

De todas maneras la dedicación y la energía no garantizan calidad en la obra, Rimbaud podía estar vendiendo armas y escribiendo un poema en sus ratos libres.

El poeta Auden, que siempre que puedo citarlo lo cito, dice que «toda obra de un escritor es un primer paso, pero será un paso falso a menos que el escritor sea consciente de que también se trata de un paso más. La muerte de un escritor debería permitirnos reunir sus diversas obras en una sola obra coherente.

(...) Así como un hombre bueno olvida su acción inmediatamente después de haberla realizado, un

escritor auténtico olvida una obra apenas la termina, y pasa a pensar en la siguiente. Si piensa en su obra pasada, será más para recordar sus defectos que sus virtudes.

Llegados a este punto, está claro que no consigo dar forma a esta ponencia. Quería expresarme con una serie de «aforismos» y acabé haciendo un puré.

El tema de las ponencias es complejo, ya lo dijo, perdón que insista, el poeta Auden: El problema que implica la escritura crítica por encargo radica en que la relación entre forma y contenido es arbitraria: una conferencia no puede extenderse más allá de 55 minutos, una introducción debe tener tantos y tantos miles de palabras de extensión, una reseña tantos cientos. Y muy rara vez estas condiciones se adaptan al proceso del pensamiento. A veces uno se siente forzado a simplificar drásticamente el desarrollo argumentativo; más frecuentemente, todo lo que uno tiene en verdad para decir puede ser escrito en la mitad del espacio pautado y sólo queda entonces rellenar el texto tan insustancialmente como sea posible.

Tal es el puré, que cuando pienso que escribo el final de esta conferencia resulta que me aparece en el folio una obra de teatro, cerrada, con principio y fin.

Y la voy a leer

El público llena el teatro. En escena, se ilumina una mesa vacía con tres sillas.

Al lado hay una plancha de cocina industrial, como en los bares y restaurantes.

Un actor invita al público a ganarse todo lo recaudado, toda la taquilla. Es un concurso, mejor dicho, una apuesta. La ruleta rusa, más o menos.

Llega el taquillero: se recaudaron 200 mil pesetas. Se ponen por ahí, bien visibles.

Suben tres del público a participar. Vale.

El actor coloca en la mesa de los participantes tres grandes platos iguales con los siguientes alimentos: en el plato de la izquierda, una gran rodaja de merluza fresca, cruda.

En el plato del centro, espárragos trigueros, crudos.



Foto 8

Y en el plato de la derecha, un chuletón estu-
pendo, con su maravilloso hueso, crudo tam-
bién.

El actor venda los ojos de los tres concursantes.

Ahora, con el oficio de un trilero, empieza a
mover los platos de sitio. Rápido.

El orden de los tres platos está cambiado veinte
veces.

Ya vale.

Ahora cada concursante debe elegir una posición
de plato: uno querrá el de la derecha, otro el de la
izquierda y el último se jode, se conforma con el
que queda.

El actor lleva todos los ingredientes a la plancha
y comienza a cocinar los alimentos.

Son 15 minutos de tensión horribles.

El público ya sabe lo que tocó para comer a
cada uno de los concursantes.

Se quitan las vendas de los ojos y comen.

Una vez acabado todo el chuletón, el partici-
pante puede levantarse y retirarse de la sala con
las 200 mil pesetas de taquilla.

La obra se llama: esperando a los priones.

Rodrigo García
Málaga, Febrero 2001

Fotografías

- 1. Peter Schaufuss en una demostración de un entrenamiento de ballet clásico, durante la celebración del 35 aniversario del ODIN TEATRET. 1999.**

Foto. Tony D'urso. Milán. tel/fax: (02)66988927

- 2. Iben Nagel Rasmussen y su madre Ester Nagel.**

Foto. Tony D'urso. Milán.

- 3. Iben Nagel Rasmussen con su pupilo.**

Foto: Tony D'urso. Milán.

- 4. Padre e hijo trabajando en la tradición NO.**

Demostración del grupo Kawamura Kanze Noh.

Foto. Tony D'urso. Milán.

- 5. Demostración de Shaman, del grupo Jindo Ssitkim Kut de Corea, durante la celebración del 35 aniversario del ODIN.**

Foto: Tony D'urso. Milán.

- 6. Encuentro de tradiciones en la celebración del aniversario del ODIN en 1999. Raghunath Panigrahi de india, con Nazrin Pourthosseini de Francia.**

Foto: Tony D'urso. Milán.

- 7. AFTER SUN. Rodrigo García - La Carnicería Teatro**

Foto: José Antonio Carrera. 2000-01.

- 8. AFTER SUN. Rodrigo García - La Carnicería Teatro**

Foto: José Antonio Carrera. 2000-01.

TÍTULOS APARECIDOS

Año 1994

1. Miguel Romero Esteo
Del Mediterráneo arcaico y el Teatro Contemporáneo.
2. Francisco Valcarce
Teatro Contemporáneo: Un espacio para la investigación y la imaginación. Influencias e impregnaciones. (Apuntes para una historia de la innovación escénica).
3. José Antonio Sánchez
Dramaturgias de la complejidad: Sobre la génesis de la nueva escritura escénica.
4. Marianne Van Kerkhoveen
La Fusión de la Ideología y de la Estética en el Teatro Contemporáneo.

Año 1995

5. Juan Antonio Hormigón
El sentido actual del teatro.
6. José Antonio Sedeño
La Puesta en Escena como proceso de investigación: "EL PUBLICO" de Federico García Lorca.
7. Sara Molina
Teatro Contemporáneo: El compromiso con una ética y una estética.
- Antonio Fernández Lara
Teatro del Siglo XX: Otras tradiciones. Otras realidades.

Año 1996

8. Juan Ruesga
Reflexiones sobre el Espacio Escénico Hoy.
- Manuel Llanes
El Festival Internacional de Teatro de Granada: Un Espacio más allá de la indiferencia.

Año 1997

9. José Monleón
El Actor Mediterráneo
- Salvador Távora
El teatro, su historia y el Mediterráneo
- Francisco Ortuño Millán
La Materia del Actor

10. Jean-Marie Pradier
El animal, el ángel y la escena
José Sanchis Sinisterra
Por una teatralidad menor
Miguel Romero Esteo
De la dramaturgia mediterránea y sus raíces

Año 1998

11. José Luis García Sánchez
Don Ramón María del Vallé Inclán y el Cine.
Ricardo Iniesta
Valle-Inclán a través del tiempo.
De la dramaturgia modernista a la contemporánea.
12. César Oliva
El Montaje en el Teatro de Valle-Inclán.
Etelvino Vázquez
La Interpretación en Valle-Inclán.

Año 1999

13. Juan Antonio Bardém
De las diversas formas de morir.
Antonio Sánchez Trigueros
La Casa de Bernarda Alba: de Margarita Xirgu a Calixto Bieito
(Crónica incompleta de un itinerario escénico)
14. Ian Gibson
Federico García Lorca. El Hombre y su Misión.
Lluís Pasqual
La Barraca y Federico García Lorca.

Año 2000

15. Miguel Romero Esteo
Mi personal visión Post-Vanguardia del Teatro.
José Antonio Sánchez
La Estética de la Catástrofe.

16. Patrice Pavls

La Cooperación Textual del Espectador.

A propósito de algunas puestas en escena de textos contemporáneos en Avión 1999.

Juan Carlos Pérez de la Fuente

Teatro para un Nuevo Tiempo: Ceremonia y Rito.

Año 2001

17. José Monleón

Teatro Contemporáneo: La Sociedad y los Especialistas.

La Fura dels Baus

Postmilenio: Teatro. Hombre. Tecnología.

TEATRO DIGITAL

18. Eugenio Barba

Conocimiento tácito: Herencia y pérdida.

Rodrigo García

Cero

RODRIGO GARCÍA

Buenos Aires - Argentina- (1964)

Autor, escenógrafo y director teatral. Director artístico desde 1989 de la compañía de Madrid LA CARNICERÍA Teatro.

Performances de La Carnicería Teatro.

- 1989. *Acera derecha.*
- 1991. *Matando horas.*
- 1992. *Prometeo.*
- 1993. *Tempestad.*
- 1993. *30 copas de vino.*
- 1993. *Los tres cerditos.*
- 1994. *Notas de cocina.*
- 1995. *Carnicero español.*
- 1996. *El Dinero.*
- 1997. *Protegedme de lo que deseo.*
- 1998. *Nuevas Ofensas.*
- 1999. *Conocer gente, comer mierda.*
- 1999. *Borges.*
- 2000. *¡Haberos quedado en casa, capullos!*
- 2000. *After Sun.*
- 2001. *A veces me siento tan cansado, que hago estas cosas.*

Todas las obras han sido representadas también por diversas compañías.

Obras publicadas.

- Acera derecha. - Martillo. - Matando horas. - Macbeth imágenes.
- Reloj. - Notas de cocina. - Carnicero español. - Obras cómicas. - Rey Lear. - Prometeo.

Cabe destacar entre otras producciones dirigidas por Rodrigo García.

- Patè di ragazza (Florenia, Italia), 1994.
- Hostal Conchita (Madrid), 1995.
- Protegedme de lo que deseo (Santiago de Chile), 1996.
- Rey Lear (Mexico DF), 1999.
- Lo bueno de los animales es que te quieren sin preguntar nada (Rennes, Francia), 2000-2001.

Instalaciones.

- Hamlet, 1993.
- Dime poesías-boxea. 1993.
- Gilipollas tú, gilipollas yo, 1998.

Escenografías para otras compañías.

- Plomo caliente, de Antonio Fernández Lera, 1998.
- Monos Locos, de Antonio Fernández Lera, 2000.

Videos como realizador, entre otros.

- El hundimiento del Titanic.
- Canción desde la isla Mariana.
- Cuentos de amor.
- Estaos quietos, hijos de puta.



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD DE CANTABRIA



JUNTA DE ANDALUCÍA

Consejería de Educación y Ciencia
Delegación Provincial, Málaga

E.S.A.D.



UNIVERSIDAD DE GRANADA

2001