

Jacques Lecoq

El cuerpo poético

Una pedagogía de la creación teatral


En colaboración con

Jean-Gabriel Carasso y Jean-Claude Lallias

Traducción y adaptación al español de

Joaquín Hinojosa y María del Mar Navarro

ALBA EDITORIAL, s.l.u.

 Artes Escénicas

Título original: *Le Corps Poétique*

© Actes Sud, 1997

© traducción y adaptación al español: Joaquín Hinojosa y María del Mar Navarro

© de esta edición:

ALBA EDITORIAL, s.l.a.
Camps i Fabrés, 3-11, 4.º
08006 Barcelona
www.albaeditorial.es

© Diseño: Moll d'Alba

Primera edición: mayo de 2003
Segunda edición: noviembre de 2004

ISBN: 84-8428-185-X
Depósito legal: B-48 151-04

Impresión: Liberdúplex, s.l.
Constitución, 19
08014 Barcelona

Impreso en España

Queda rigurosamente
prohibida, sin la autorización
escrita de los titulares del Copyright,
bajo las sanciones establecidas por las leyes,
la reproducción parcial o total de esta obra por
cualquier medio o procedimiento, comprendidos
la reprografía y el tratamiento informático,
y la distribución de ejemplares mediante
alquiler o préstamo públicos.

Índice

<i>Un punto fijo en movimiento</i> por Jean-Gabriel Carasso y Jean-Claude Lallias	13
--	----

I. EL VIAJE PERSONAL

Del deporte al teatro	19
La aventura italiana	22
¡Volver a París!	25
Una escuela en movimiento	26
Encontrar su sitio	29
El viaje de la escuela	32
Por un nuevo teatro de creación	34
La búsqueda de las permanencias	40

II. EL MUNDO Y SUS MOVIMIENTOS

<i>Una página en blanco</i>	47
1. Improvisación	51
El silencio antes de la palabra	51
Recreación y actuación	51
Hacia las estructuras de la actuación	57
La máscara neutra	60
La neutralidad	60
El viaje elemental	67
Identificarse con la naturaleza	69
La transposición	72
El acercamiento a las artes	74
El fondo poético común	74
Los colores del arco iris	76
El cuerpo de las palabras	79
La música como compañera	82
Máscaras y contra-máscaras	84

Los niveles de actuación	84
Entrar en la forma	90
Los personajes	94
Estados, pasiones, sentimientos	94
Lugares y ambientes	96
Condicionantes de estilo	99
2. Técnica de los movimientos	103
Preparación corporal y vocal	103
Dar sentido al movimiento	103
Acrobacia dramática	109
En los límites del cuerpo	109
Análisis de los movimientos	111
Partir de los movimientos naturales de la vida	111
Hacer surgir las actitudes	117
Buscar la economía de las acciones físicas	120
Analizar las dinámicas de la naturaleza	126
Estudiar a los animales	133
Las leyes del movimiento con «M» mayúscula	135
3. El teatro de los alumnos	137
Los auto-cursos y las indagaciones	137

III. LOS CAMINOS DE LA CREACIÓN

<i>Geodramática</i>	145
1. Los lenguajes del gesto	151
De la pantomima a la historieta mimada	151
2. Los grandes territorios dramáticos	157
El melodrama	157
Los grandes sentimientos	157
La comedia del arte	162
Comedia humana	162
Bocetos argumentales y estrategias de actuación	167
Los bufones	174
El misterio, lo grotesco, lo fantástico	174
El otro cuerpo	180
La tragedia	187

El coro y el héroe	187
El equilibrio del escenario	195
La necesidad de los textos	201
Los clowns	210
Buscar el propio clown	210
Lo burlesco, el absurdo, las variedades cómicas	220
3. El Laboratorio de estudio del movimiento (LEM)	225

IV. NUEVOS HORIZONTES

<i>Créditos de fotografías y dibujos</i>	237
--	-----

A mi mujer, Fay Lecoq

Un punto fijo en movimiento

En el campo de la pedagogía teatral, Jacques Lecoq es un maestro en el genuino sentido del término. Pedagogo inculcador de un punto de vista asentado sobre el mundo y sus movimientos, sobre el teatro en lo que éste tiene de universal, Lecoq constituye un «punto fijo» a partir del cual numerosos alumnos han podido situarse, descubrirse, «elevarse»,¹ desde hace una cuarentena de años, en el respeto a sus diferencias según su cultura, su historia, su imaginario,² sus medios o su talento.

De Philippe Avron a Ariane Mnouchkine, de Luc Bondy a Steven Berkoff, de Yasmina Reza a Michel Azama y Alain Gautré, de William Kentridge a Geoffrey Rush o a Christophe Marthaler, del Footsbarn Travelling Theatre al Théâtre de la Jacquerie, de los Mummenschanz al Nada Théâtre o al Théâtre de la Complicité... —la lista exhaustiva, por otra parte imposible de establecer, sería sorprendente—,

¹ Juego de sentidos con el sustantivo *élève*, «alumno», y el verbo *élever*, «elevar», «educar». [Esta nota, como las siguientes, es de los traductores.]

² *Imaginaire*. Empleado como sustantivo, tal como hacen los autores, el término expresa el concepto que, elaborado a partir del de «inconsciente colectivo» de Jung, fue acuñado por Bachelard en *Psiconálisis del fuego* (1938) y más tarde reinterpretado por Lacan: es el repertorio de mitos, asociaciones mentales, símbolos oníricos y creaciones poéticas que afloran del inconsciente individual, y que provienen tanto de la herencia espiritual generada por la experiencia global de todo el género humano desde sus orígenes (inconsciente colectivo) como de la herencia propia y específica de una determinada cultura. Con este sentido, el término se utiliza desde su invención en la psicología analítica y en la antropología cultural y, desde principios de los setenta, en diversos sistemas y métodos de pedagogía teatral.

la diversidad de las formas y de las aventuras teatrales que se basan en su enseñanza es testimonio de la dimensión creativa de su pedagogía, alejada de modelos y de técnicas estancadas.

Jacques Lecoq ocupa, sin embargo, un lugar paradójico. Son numerosos los actores, autores, directores de escena, escenógrafos, así como también los arquitectos, educadores, psicólogos, escritores, religiosos incluso... que toman como referencia su trabajo, ya porque hayan sido directamente alumnos de la Escuela o, indirectamente, alumnos de sus alumnos. Incluso hay quienes se inspiran en él sin saber siquiera de dónde provienen esas propuestas. Formador célebre en el mundo entero, es relativamente poco o mal conocido en su propio país. ¿Quién conoce su pedagogía? ¿Quién conoce las raíces de su enseñanza, su evolución, sus principios, sus dudas y sus búsquedas? ¿Quién conoce la trayectoria de este hombre y las reflexiones que aporta sobre la pedagogía teatral? ¿Quién sabe verdaderamente lo que se juega desde hace cuarenta años, cada día de la semana, cuando en la Escuela, por decenas, los alumnos se ponen a trabajar para descubrir las leyes del movimiento, del espacio, de la actuación³ y de la forma? Este desconocimiento nace probablemente de la dificultad de transmitir, por medio de las palabras, la experiencia viva de una pedagogía teatral. Sólo el cuerpo comprometido en el trabajo

³ *Jeu, jouer*, pueden significar, según el contexto, «juego, apuesta, interpretación, actuación, jugar, arriesgar, apostar, recrear, actuar, representar, interpretar». Lecoq, en muchas ocasiones, gusta de utilizar estas palabras aprovechando su sentido lúdico y de puesta en riesgo, características que él considera que deben ser inherentes al arte y al trabajo del actor. A lo largo del libro, pues, estos términos serán traducidos según el contexto en el que estén utilizados.

puede sentir verdaderamente la exactitud de un movimiento, la precisión de un gesto, la evidencia de un espacio. Sólo el actor que está metido en el juego puede percibir la desviación,⁴ la vacilación, el error que le refleja el ojo del pedagogo experimentado. Sólo el grupo de alumnos implicado totalmente en la aventura está en condiciones de «comprender» todo o parte del proceso. Porque el teatro y la actuación corporal son una cuestión de experiencia vivida, de transmisión oral y de persistencia, indispensables durante la iniciación. Fijar por escrito un pensamiento pedagógico fundado en la práctica directa de la observación y del intercambio, es arriesgarse a reducir su sentido, a despojarle de su dinámica. ¡Y sin embargo!⁵

Estas páginas invitan al lector a un viaje tranquilo y seguro al corazón de los dos cursos de la Escuela. Mes tras mes, a lo largo de numerosas entrevistas, este libro ha tomado forma, se ha *esencializado* alrededor de los principios que estructuran una pedagogía del teatro elaborada en el curso de las experiencias. Jacques Lecoq nos conduce paso a paso, con su vocabulario pleno de imágenes y preciso, hasta los confines de su propia búsqueda: la de las fuentes comunes a toda creación. Con paciencia y generosidad, explica, señala en el recodo del camino los posibles obstáculos, las desviaciones, los callejones sin salida... Permanece al acecho, fasci-

⁴ *Dérive*, como se verá a lo largo del libro, es un término muy utilizado por Lecoq. Aunque en francés tiene varios y distintos significados, Lecoq lo emplea casi siempre con el sentido de «desviación, alejamiento o apartamiento», por seguir una dirección errónea, del camino o proceso adecuado para la consecución de un objetivo.

⁵ Referencia a la frase de Galileo: «Y sin embargo, se mueve». «Y sin embargo... hemos escrito -o había que escribir- este libro», viene a decir.

nado por ciertos enigmas de la relación entre el hombre y el cosmos, en los cuales tiene su origen el juego teatral.

En todo momento surgen, tras el gusto casi científico por la observación de la vida y de sus movimientos, la mirada del poeta, el gozo de reencontrar una evidencia, el placer de formular una ley que lo haga todo más claro y más simple. Cuántas veces, sin embargo, le hemos sorprendido subrayando una afirmación o una decisión con una sonrisa, seguida de un silencio que sólo un «¿no?» interrogativo hacía vibrar. ¡Como si toda certeza debiera aureolarse permanentemente de una zona de inestabilidad, de un replanteamiento de las ideas! ¡El punto fijo también está en movimiento! El viaje emprendido, no desprovisto de humor ni de pudor, conduce a las más altas cimas del teatro y a horizontes impelidos sin cesar cada vez más lejos: a una sabiduría del *Cuerpo poético*.

Que estas páginas sean como aluviones fértiles para un teatro aún por crear.

JEAN-GABRIEL CARASSO
JEAN-CLAUDE LALLIAS

Jean-Gabriel Carasso, antiguo alumno de Jacques Lecoq, dirige en París la Asociación Nacional de Investigación y Acción Teatral (ANRAT).

Jean-Claude Lallias es profesor de letras en el Instituto Universitario de Formación de Maestros de Créteil.

I
El viaje personal



Jacques Lecoq

Del deporte al teatro

Llegué al teatro a través del deporte. A partir de los diecisiete años de edad, en un club de gimnasia, llamado «Adelante», sobre las barras paralelas y bajo la barra fija, descubrí la geometría del movimiento. Cuando se hace una «alemana» o un «salto de costado», el movimiento del cuerpo en el espacio es de orden puramente abstracto. Allí descubrí sensaciones extraordinarias que yo prolongaba en la vida cotidiana. En el metro, rehaciendo los movimientos en mi interior, tomaba conciencia de todos los tiempos exactos, mucho más que en la realidad. Me entrenaba en el estadio Roland-Garros; hacía salto de altura, pero saltaba «como si», con la sensación de saltar dos metros. Me gustaba correr, pero sobre todo era sensible a la poesía del deporte, cuando el sol alarga o acorta la sombra de los corredores sobre la pista, cuando se establece un ritmo de carrera. He vivido intensamente esta poética del deporte.

Yo era alumno de la escuela de educación física de Bagatelle, en 1941, cuando conocí a Jean-Marie Conty. Número uno de su promoción en la Politécnica, internacional de baloncesto, aviador en las líneas de la Aéropostale con Saint-Exupéry; Conty era entonces el responsable de la educación física en Francia. Amigo de Antonin Artaud y de Jean-Louis Barrault, se interesaba por las relaciones entre el deporte y el teatro. Gracias a él, durante la Ocupación, descubrí el teatro con ocasión de unas exhibiciones realizadas

por Jean-Louis Barrault, que interpretaba el hombre-caballo. Aquello me produjo una enorme emoción. Jean-Marie Conty estuvo en el origen de «La Educación por el juego dramático» (EPJD), una escuela basada en métodos no convencionales, fundada por Jean-Louis Barrault con Roger Blin, André Clavé, Marie-Hélène Dasté y Claude Martin. En 1947, yo enseñaría allí expresión corporal.

Asistí a mis primeras clases de teatro en la asociación Trabajo y Cultura (TEC). Con Claude Martin, alumno de Charles Dullin, hacíamos «improvisaciones mimadas» y con

Jean Séry, un antiguo bailarín de la Ópera convertido a la danza natural, bailábamos improvisando el *Himno al sol* o la *Danza del fuego*. Como éramos deportistas (uno de mis compañeros, Gabriel Cousin, poeta y autor dramático, era muy buen corredor), utilizábamos siempre como primer lenguaje los gestos del deporte: yo nadaba, él corría. Deporte, movimiento y teatro, para mí, estaban ya asociados.

Tras la Liberación, a partir de la experiencia del TEC, creamos entre varios amigos el grupo de los Aurochs. Después, nos juntamos con Luigi Ciccione –nuestro profesor de educación física en la escuela de Bagatelle–, Gabriel Cousin y Jean Séry para formar Les Compagnons de la Saint-Jean. Durante este período exaltante del retorno a la libertad realizamos espectáculos multitudinarios, como la primera peregrinación de los *scouts* de Francia, a Puy-en-Velay, bajo la dirección de Douking, o el regreso de los prisioneros, en Chartres. Se representaba la llegada de un tren de prisioneros: nosotros cantábamos, bailábamos y mimábamos canciones de Charles Trenet sobre las murallas ante miles de per-

sonas congregadas sobre el césped de la explanada. Con ocasión de una representación en Grenoble, Jean Dasté vino a ver a Les Compagnons de la Saint-Jean e invitó a varios de nosotros a incorporarnos a la compañía Comédiens de Grenoble, que él estaba formando. Éste fue mi debut en la actividad teatral profesional.

Me hice cargo del entrenamiento de la compañía. Ya no había que entrenar atletas, sino a «un rey», «una reina», personajes de teatro, prolongación natural del estudio de los gestos deportivos. Yo no me di cuenta de la transición.

Jean Dasté me hizo descubrir la actuación con máscara y el Nô japonés, dos fuentes que me han marcado profundamente. En *El Éxodo*, una «figuración mimada y con máscaras» creada por Marie-Hélène y Jean Dasté, todos los actores iban cubiertos con una máscara llamada «noble», la que hoy llamamos máscara «neutra». Guardo igualmente el recuerdo de un Nô japonés, *Lo que murmura el río Sumida*, en el que mimábamos los movimientos de una barca mientras nuestras voces evocaban los sonidos del río.

Retomando en parte el proceso de Jacques Copeau, de quien Dasté había sido alumno, actuábamos en Grenoble y en toda la región. Allí descubrí el espíritu de los Copiaux, esa voluntad de dirigirse a un público popular con un teatro simple y directo. Copeau fue para mí una referencia, pero también lo fue Charles Dullin, de la misma familia teatral. Nuestra juventud se identificaba con el espíritu de la escuela que él había fundado en París.

Abandoné Grenoble a finales de 1947, primero para enseñar en la EPJD, y luego marché a Coblenza, en Alemania, donde fui animador dramático en el marco de los Encuen-

tros Franco-Alemanes de la Juventud. Durante seis meses estuve dando mis primeras conferencias-exhibición en las escuelas primarias de Renania, utilizando la máscara «noble» para hacer descubrir a profesores y alumnos el movimiento y la expresión dramática. Me gusta imaginar que «desnazifiqué» un poco Alemania: yo proponía un movimiento-test de relajación que consistía en levantar un brazo y luego dejarlo caer... Observé que ellos hacían este gesto de forma un poco diferente que nosotros, ¡así que les enseñé a relajarlo!

La aventura italiana

En 1948, a petición de Gianfranco De Bosio y Lieta Papafava, dos alumnos italianos que habían venido a París para estudiar en la escuela de la EPJD, me fui por tres meses a Italia, a echar una ojeada... ¡y acabé quedándome ocho años! Tuve la suerte de trabajar en primer lugar en el teatro de la Universidad de Padua, con la posibilidad de unir enseñanza y creación. Allí descubrí la comedia del arte. Como necesitábamos máscaras, De Bosio me presentó al escultor Amleto Sartori, que nos abrió su taller. Yo mismo modelé las primeras máscaras en cartón, utilizando la técnica de Dasté, hasta el día en que Sartori me propuso hacerlas él mismo. ¡Feliz iniciativa! Él fue el primero en recuperar la fabricación de las máscaras de cuero de la comedia del arte, una técnica que casi había desaparecido. En Padua, iba al mercado de ganado para ver a los campesinos vender sus bueyes, después Sartori me llevaba a los fonduchos de los alrededores de la ciudad a comer caballo ahumado, en medio de los que él llamaba «ladrones de caballos». En esos barrios intuí lo que podía ser una autén-

tica comedia del arte, en la que los personajes están permanentemente inmersos en la urgencia de vivir. No se trataba de una comedia del arte libresca, sino de la de Ruzzante, enraizada en la vida de los campesinos, cercana a los orígenes.

Reparamos entonces el honor de este autor representando una obra suya que había sido relegada al olvido: *La Moschetta*. Carlo Ludovici, el Arlequín de la célebre compañía dialectal de Cesco Baseggio, de Venecia, me enseñó las actitudes del personaje, que él mismo había aprendido de un viejo Arlequín. A partir de esos movimientos, puse a punto una gimnasia del Arlequín que, a mi vez, yo pude transmitir. Todos estos descubrimientos fueron de la mayor importancia para la prosecución de mi trabajo.

A continuación, invitado por Giorgio Strehler y Paolo Grassi, me uní al Piccolo Teatro de Milán, para crear con ellos la Escuela del Piccolo. La creación de una escuela en el seno de un teatro plantea de entrada la gran cuestión: ¿cómo hacer para que no sea la escuela de un teatro, sino la escuela de todos los teatros? La escuela de un teatro es siempre ambigua, el director de escena quiere formar a los alumnos a su imagen y coger a los mejores para la compañía. Yo no soy partidario de este proceso, que conlleva el riesgo de desembocar en un estilo único. Afortunadamente, el Piccolo no tenía pequeños papeles que ofrecer a los alumnos, ya que actores muy buenos los interpretaban desde hacía una decena de años. Durante este período presenté al escultor Sartori a Strehler. Y desde ese momento comenzó a crear máscaras de cuero para el Piccolo Teatro.

Cuando me pidieron que dirigiera los movimientos del

coro de *Electra* de Sófocles, ignoraba que en el Piccolo haría otro descubrimiento mayor: la tragedia griega y el coro. Proseguí esta búsqueda en Siracusa, dirigiendo otros muchos coros: *Ión*, *Hécuba*, *Los Siete contra Tebas*, *Heracles*. En aquella época, los coros eran interpretados por bailarines y bailarinas en un estilo expresionista. Tuve que inventar nuevos gestos para renovar los movimientos del coro antiguo, cuya forma se había estereotipado. No podía imaginar, en aquel momento, cuánto habría de influir también este trabajo en mi pedagogía.

Mi período italiano prosiguió a través de diversas aventuras. Franco Parenti, actor del Piccolo, recurrió a Dario Fo (que procedía de la Escuela de Bellas Artes de Milán), a Giustino Durano, un actor-cantante, a Fiorenzo Carpi, el músico del Piccolo Teatro y a mí mismo para montar una revista polémica y política sobre la actualidad italiana, *El dedo en el ojo*, y otra a la temporada siguiente, *Cuerdos de atar*. Esta aventura renovó radicalmente el espíritu de la revista italiana, tanto porque constituía un nuevo modelo de compromiso, como por las formas de lenguaje corporal utilizadas. Ambos espectáculos obtuvieron un gran éxito.

Fundé a continuación, con Parenti, la Compañía Parenti-Lecoq, que tenía por objetivo representar obras de nuevos autores. Arriesgada ambición: todo el dinero que habíamos ganado con las revistas satíricas, lo perdimos montando *Las sillas* y *La cantante calva* de Eugène Ionesco (en 1951-1952), y *El Diluvio* de Ugo Betti.

Durante este mismo período puse en escena *Mimo Musica* n° 2, de Luciano Berio, obra que fui el primero en coreografiar. Luego, Anna Magnani me llamó para dirigir

algunas escenas de la revista *¿Quién está en escena?*, con la que volvía al teatro después de una larga carrera en el cine. Ayudar a aquella inmensa dama del teatro a «reencontrar a su público» fue una experiencia inolvidable. Por último, participé como actor en el rodaje de la primera emisión de variedades de la televisión italiana y monté numerosas pantomimas cómicas. Por otra parte, hice un poco de cine en «la Warner». ¡Extraordinario recuerdo el de mis carreras de entrenamiento por la mañana, a través de Cinecittà, pasando entre los decorados de las películas!

¡Volver a París!

Volví a París, en 1956, con dos descubrimientos fundamentales de mi etapa en Italia: por una parte, esa reencontrada comedia italiana, por otra, la tragedia griega y su coro. Amleto Sartori me regaló, con motivo de mi partida, todas las máscaras de cuero de la comedia del arte, lo que me permitió darlas a conocer en Francia y luego en el mundo. Abrí rápidamente la Escuela, con un pequeño grupo de alumnos, prosiguiendo un trabajo de creación.

Mi primera experiencia francesa fue la introducción de la actuación con máscaras en *La familia Arlequín*, un espectáculo de Jacques Fabbri y Claude Santelli, con un equipo en el que actuaban actores jóvenes poco conocidos: Raymond Devos, Rosy Varte, Claude Piéplu, André Gilles, Charles Charras. Philippe Tiry también participaba en la aventura.

A continuación vino el Teatro Nacional Popular, donde entré para un período de tres años por invitación de Jean Vilar. Me llamó para que dirigiera las escenas de movimiento en los espectáculos. Al contratarme, Vilar me dijo:

«¡Sobre todo no hagas mimo!». Comprendió enseguida que cuando yo hablaba de «mimo», se trataba de algo muy distinto del mimo convencional entonces existente. Por otra parte, puse en escena la obra de Gabriel Cousin *La presentadora y el autómata*, en el Théâtre Quotidien de Marsella (TQM). Durante ese mismo período, Marcel Bluwal me hizo entrar en los programas juveniles de la televisión francesa. Fui el autor de una serie de veintiséis películas cómicas mudas titulada *¡Menuda pandilla!*, realizada por Ange Casta e interpretada por los actores de la Escuela.

La Escuela crecía rápidamente y tuve que elegir. Decidí entonces consagrarme totalmente a la pedagogía, no para dar simplemente un curso, sino para fundar verdaderamente una gran escuela. En verdad, siempre he querido y siempre me ha gustado enseñar, pero enseñar sobre todo para conocer. Es enseñando como puedo continuar mi indagación sobre el conocimiento del movimiento. Es enseñando cuando mejor comprendo cómo «eso se mueve». ¡Es enseñando como he descubierto que el cuerpo sabe cosas que la cabeza no sabe todavía! Esta búsqueda me apasiona y, todavía hoy día, deseo compartirla.

Una escuela en movimiento

La Escuela se fundó el 5 de diciembre de 1956, en el número 94 de la calle de Amsterdam de París, y se trasladó, un mes más tarde, a los estudios de danza del 83 de la calle du Bac, donde permaneció once años. La enseñanza comenzó con la máscara neutra y la expresión corporal, la comedia del arte, el coro y la tragedia griega, la pantomima blanca, la figuración mimada, las máscaras expresivas, la música y, como base técnica, la acrobacia dramática y el

mimo de acción. Rápidamente, añadí el trabajo sobre la improvisación hablada y la escritura. Íbamos del silencio hacia la palabra, a través de lo que iba a constituir el gran tema de la Escuela: *El Viaje*.

Al cabo de tres años, en 1959, formé una compañía con algunos alumnos: Lilianne de Kermadec, Hélène Chate-lain, Nicole de Surmont, Philippe Avron, Claude Evrard, Isaac Álvarez, Yves Kerboul, Elie Presmann, Edouardo Manet. Con ellos realicé un espectáculo sobre el mimo titulado *Cuadernos de viaje*, que mostraba las diferentes direcciones del mimo, abierto al teatro y a la danza, tal como yo las concebía. Este espectáculo incluía un coro con máscaras y música concreta, una figuración mimada, una pantomima blanca, un número cómico, un melodrama colectivo y una comedia del arte.

En 1962 aparecieron por primera vez los clowns. Explorando el terreno de lo ridículo y de lo cómico, descubrí «la búsqueda del propio clown», que iba a dar al actor una gran libertad ante sí mismo. Esta exploración provocó la apertura de un vasto territorio dramático y se hizo sitio, de inmediato, en numerosos espectáculos. En el mismo período, comencé a trabajar con las máscaras del carnaval de Basilea (máscaras larvarias), antes de que las pintaran y maquillaran para la fiesta, y abordé también el acercamiento a los textos dramáticos.

En 1968, al tener que ampliarse, la Escuela abandona la estrechez de los estudios de danza para trasladarse a una antigua fábrica de globos convertida en la Misión Bretona, en la calle de la Quintinie. En este nuevo espacio, la Escuela



En la Escuela, calle du Faubourg-Saint Denis 57, París

alcanzó su verdadera dimensión. Los clowns se desarrollarían en grandes colectivos. Por primera vez se hicieron *encargos*⁶ a los alumnos de primer curso: se les envió a hacer *indagaciones*⁷ en diferentes ambientes para alimentar los espectáculos que presentaban en las veladas teatrales. Los acontecimientos de mayo del 68 reafirmaron la enseñanza de la Escuela y el deseo de los alumnos de trabajar en ella. Fuimos, sin duda, una de las pocas escuelas que permane-

⁶ *Commandes*, en el original.

⁷ *Enquêtes*, en el original.

cieron abiertas durante ese período. La juventud explotaba mientras nosotros hacíamos explotar los gestos y los textos, en busca de un lenguaje que les volviera a dar sentido. Ese mismo año, a instancia de Jacques Bosson, arquitecto y profesor lleno de imaginación, me convertí en profesor de la Escuela Nacional Superior de Bellas Artes (UP6) de París. Así comencé mis investigaciones sobre espacios construidos y sobre la adaptación de la pedagogía del movimiento a la formación de los arquitectos. Esta experiencia duró veinte años y aportó mucho a mi pedagogía del teatro, especialmente en lo que concierne al *espacio* de la actuación. Este trabajo llevaría a la creación de un departamento escenográfico en el seno de la Escuela: el LEM (Laboratorio de Estudio del Movimiento).

Encontrar su sitio

De 1972 a 1976, fuimos rebotando de un lugar a otro, del Théâtre de la Ville al Centro Americano (un enorme espacio sin calefacción, en el que enseñábamos envueltos en mantas), con un breve retorno a la Misión Bretona. En esas condiciones especialmente difíciles, vi abrirse ante mí nuevos territorios dramáticos que iban a ampliar el campo de mi pedagogía y que conducirían a numerosas creaciones: el melodrama y los bufones, las historietas mimadas y los narradores-mimos. La pantomima de las imágenes reemplazaba a la de las palabras. El melodrama luchaba contra su cliché grandilocuente y revelaba los grandes sentimientos ocultos. Los bufones se adueñaban de todas las parodias al tiempo que hacían aparecer una nueva dimensión sagrada. Los narradores descubrían nuevos lenguajes de los gestos. En 1976 encontramos al fin nuestro verdadero espacio,

en el número 57 de la calle du Faubourg-Saint-Denis: la antigua Central de boxeo, un antiguo gimnasio donde se practicaba la gimnasia de Amoros (pionero de la educación física en Francia), construido cien años antes, en 1876. ¡Todo un símbolo! Allí, las multitudes y los tribunos, nacidos de la contestación del 68, tomaron vuelo y humanizaron el coro trágico, al igual que el melodrama iba a humanizar al héroe colocándolo de nuevo en situaciones cotidianas. La comedia del arte, un tanto estancada en sus formas, da un vuelco y se revoluciona, liberando entonces esa «comedia humana» de la que había nacido pero que, poco a poco, había olvidado. Los clowns perdieron su nariz roja en los espectáculos, pero la conservaron en la pedagogía. Lo cómico se extendió al burlesco y al absurdo con el renacimiento del cabaret y de las variedades. Con los bufones surgieron otros territorios: el misterio, lo fantástico, lo grotesco. A continuación vino el tiempo de las fusiones y de la gran química dramática: el melodrama y el coro (*el melocoro*), los clowns y los grotescos, las historietas mimadas y el drama, los bufones y el misterio, el *melomimo*...

Nuestro viaje pedagógico horizontal por los territorios geodramáticos se duplica progresivamente en un segundo viaje sobre las grandes verticales: elevación de los niveles de actuación y, a la vez, exploración de las profundidades poéticas. La dinámica de las palabras, de los colores, de las pasiones y la *esencialización* abstracta de los fenómenos de la vida, conducían a la búsqueda de un denominador común. Pero esta búsqueda implica guardar una distancia y, si es posible, el necesario sentido del humor: no hay que olvidar nunca que el objetivo del viaje... ¡es el viaje en sí mismo!

Hasta hoy, la Escuela está en permanente movimiento, la evolución prosigue. Las lecciones son diferentes cada día, pero con un orden de progresión muy preciso. Los alumnos pueden llevarnos a poner en cuestión ciertos aspectos, pero hay una permanencia⁸ y el proceso pedagógico está construido hasta en sus mínimos detalles. Me dicen a veces: «Está muy construido, así que no somos libres». ¡Es exactamente lo contrario! Aun cuando, desde el exterior, podemos dar la impresión de que hacemos siempre lo mismo, en realidad todo se mueve... ¡pero lentamente! No tenemos grandes sobresaltos, somos un poco como el mar: los movimientos de las olas, en la superficie, son más visibles que los de debajo, pero también en el fondo hay movimiento. En la Escuela siempre hay una idea submarina. Incluso si, de vez en cuando, sacamos la cabeza fuera del agua, enseguida volvemos a sumergirnos para nadar «entre las dos aguas» de las permanencias. La Escuela celebró, en diciembre de 1996, su cuarenta aniversario.

⁸ *Permanence*. Podría traducirse por «esencia, constante, raíz, principio básico...» con mayor o menor fortuna aproximativa al concepto, pero preferimos emplear el término «permanencia» —entendido como base esencial inmutable, lo que persiste y permanece por debajo o más allá de circunstancias y matices accesorios— por ser una palabra muy querida por Lecoq y específicamente empleada por él.

El viaje de la escuela

La pedagogía de la Escuela se desarrolla en dos cursos, a lo largo de los cuales se sigue un doble camino: por una parte, la vía de la actuación, de la *improvisación* y de sus reglas; por otra, la *técnica de los movimientos* y el análisis de éstos. Estas dos líneas de trabajo se complementan con los *auto-cursos* donde se elabora el teatro de los alumnos.

Al principio de la enseñanza buscamos la actuación psicológica silenciosa; después, a partir de un *estado neutro*, un estado de calma y de curiosidad, comienza el verdadero viaje pedagógico, encaminado hacia el descubrimiento de las dinámicas de la naturaleza. Elementos, materias, animales, colores, luces, sonidos y palabras son reconocidos en el *cuerpo mimador* y sirven a la interpretación de los personajes. Se desarrollan los diferentes niveles de actuación, de la *recreación* a la máscara expresiva y de carácter, hasta llegar a la máscara abstracta, las formas y las estructuras. Los condicionantes de estilo ayudan a construir de otra forma lo real. La parte técnica, basada en el análisis de los movimientos, sigue a las temáticas de improvisación. Los ejercicios (preparación corporal y vocal, acrobacia dramática, análisis de las acciones físicas) preparan el cuerpo para recibir y expresar mejor. Esta primera parte del viaje va acompañada por acercamientos a la poesía, la pintura y la música.

La segunda parte del viaje comienza con el estudio del lenguaje de los gestos, estudio preparatorio para una exploración de los diferentes territorios dramáticos en cuanto a su extensión, su interrelación, su conexión con el *fondo poético común*, y para la elevación de los niveles de actuación. Este viaje *geodramático*

se realiza en tres dimensiones: extensión, elevación y profundidad. Está basado sobre cinco territorios principales, a partir de los cuales se generan otros, de gran importancia en la historia del teatro y reconocidos en la vida actual: el melodrama (los grandes sentimientos), la comedia del arte (comedia humana), los bufones (de lo grotesco al misterio), la tragedia (el coro y el héroe) y el clown (el burlesco y el absurdo), a los cuales se añaden las variedades cómicas...

Una *técnica aplicada* a estos diferentes territorios estructura la actuación y la aportación de textos dramáticos enriquece la creación en cada territorio.

En cada etapa se aplican diferentes tratamientos de los ejercicios:

-método evolutivo, que va de lo más simple a lo más complejo;

-método de las *transferencias*, que pasa de una técnica corporal a una expresión dramática (*justificación* dramática de las acciones físicas, *transferencia* de las dinámicas de la naturaleza a los personajes y las situaciones);

-ampliación y reducción del gesto, desde el equilibrio hasta la respiración;

-*gamas* y niveles de actuación;

-interrelación del gesto y la voz;

-economía de los movimientos, accidentes y desviaciones;

-tránsito de lo real a lo imaginario;

-descubrimiento de la actuación y de sus reglas (que nacen de la propia actuación);

-método de los *condicionantes*⁹(de espacio, de tiempo y de número).

⁹ *Contraintes*, en el original.

La puesta en escena de las *indagaciones* y una prueba técnica (el encadenamiento de veinte movimientos) señalan el final del primer curso, mientras que el segundo concluye con los *encargos* hechos a los alumnos.

A lo largo del segundo curso se montan diversos espectáculos relacionados con los temas explorados: son las creaciones de los alumnos, representaciones públicas exhibidas en veladas nocturnas tres veces por temporada.

El movimiento, expresado por medio del cuerpo humano, es nuestra guía permanente en este viaje de la vida al teatro.

Por un nuevo teatro de creación

El objetivo de la Escuela es la realización de un nuevo teatro de creación, portador de lenguajes en los que esté presente el juego físico del actor. La creación se suscita permanentemente, sobre todo a través de la *improvisación*, primer trazo de toda escritura. La Escuela aspira a un teatro de arte, pero la pedagogía del teatro es más amplia que el propio teatro. En realidad, yo siempre he concebido mi trabajo con un doble objetivo: una parte de mi interés se dirige hacia el teatro y la otra parte, hacia la vida. Siempre he intentado formar gente que se sienta bien en ambos sitios. Puede que sea una utopía, pero yo deseo que el alumno sepa vivir en la vida y que, a la vez, sea un artista en el escenario. Además, no se trata solamente de formar actores, sino de preparar a todos los artistas del teatro: autores, directores, escenógrafos y actores.

Una de las originalidades de la Escuela es la de dar una base, lo más amplia y permanente posible, sabiendo que después cada uno elegirá, entre todos estos elementos, su pro-

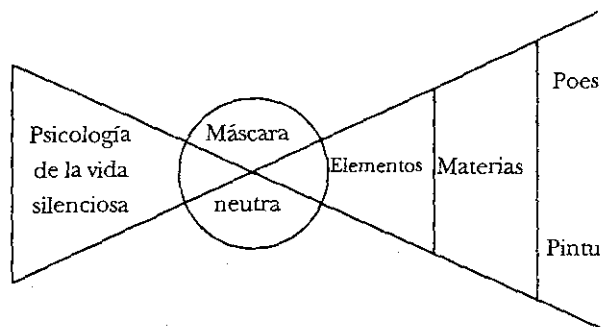
pio camino. Los alumnos que siguen nuestro recorrido adquieren una «inteligencia» del juego actoral y desarrollan su imaginario. Esto les permitirá inventar su propio teatro o interpretar textos, si lo desean, pero de una manera nueva. La interpretación es la prolongación de un acto creador.

En el cenit del proceso pedagógico, la *improvisación* se confunde a veces con la *expresión*. Ahora bien, aquel que se expresa no está forzosamente en situación de creación. Por supuesto, lo ideal sería que creara y se expresara al mismo tiempo, éste sería el equilibrio perfecto. Desgraciadamente muchos se expresan, «se desbordan» con gran placer y olvidan que no deben ser ellos los únicos que sientan placer: ¡también el público tiene que sentirlo! Muchos profesores confunden con demasiada frecuencia estas dos nociones.

La diferencia entre un acto de expresión y un acto de creación consiste en lo siguiente: en el acto de expresión la actuación se dirige más hacia uno mismo que hacia el público. Siempre observo si el actor irradia, si despliega a su alrededor un espacio en el que los espectadores están presentes. Muchos absorben ese espacio, lo repliegan sobre ellos mismos y el público queda entonces excluido; la actuación se convierte así en un «acto privado». Si algunos se sienten mejor después de las clases, es un logro suplementario, pero mi objetivo no es el de «curar» a la gente a través del teatro. En un proceso de creación, el objeto creado ya no pertenece al creador. El objetivo es realizar este acto creador: ¡dar un fruto que se desprenda del árbol!

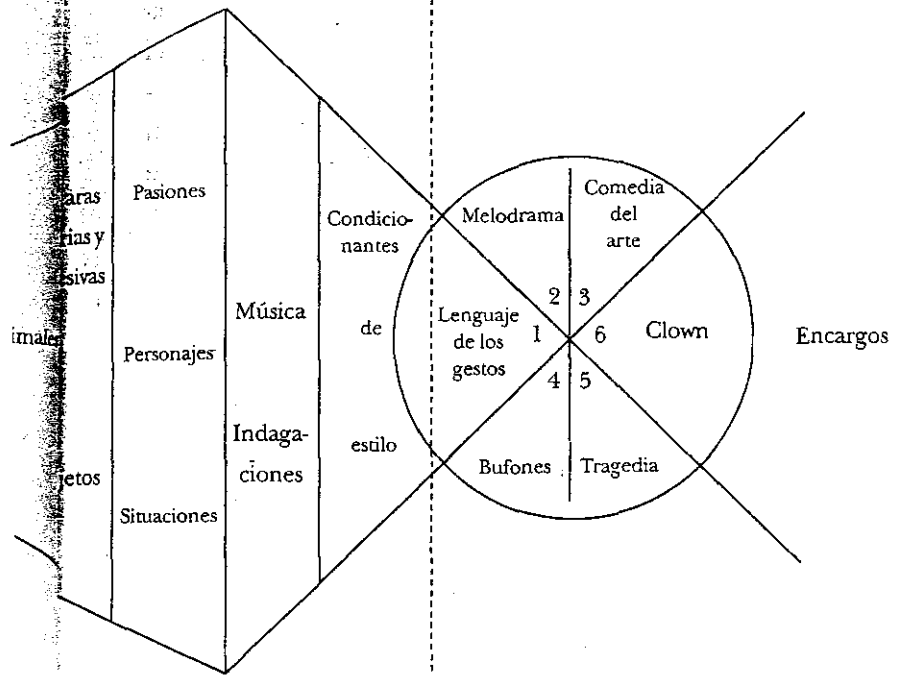
En mi pedagogía, siempre he privilegiado el mundo exterior frente al interior. La búsqueda de uno mismo, de sus estados

1er. Curso



Esquema pedagógico

2º Curso



de ánimo, no tiene mucho interés en nuestro trabajo. El «yo» está de más. Hay que observar cómo se mueven los seres y las cosas y cómo se reflejan en nosotros. Hay que privilegiar la horizontal, la vertical, eso que existe de manera intangible fuera de uno mismo. La persona se revelará a sí misma en relación a estos apoyos sobre el mundo exterior. Y si el alumno es diferente, eso se verá en ese reflejo. Yo no rebusco en los recuerdos psicológicos profundos una fuente de creación, en la cual «el grito de la vida se confundiría con el grito de la ilusión». Prefiero mantener esa distancia del juego entre el personaje y yo, que permite actuarlo mejor. Los actores interpretan mal los textos que les conciernen demasiado. Tienen una especie de voz blanca porque se apropian de una parte del texto para ellos, sin poder dársela al público. Creer o identificarse no es suficiente, hay que actuar.

Ante una improvisación o un ejercicio, hago *constataciones*, que no hay que confundir con *opiniones*. Cuando un neumático de un coche revienta, eso no es una opinión, ¡es un hecho! Yo lo constato. Las opiniones sólo pueden ser enunciadas a posteriori, a partir de una referencia de la realidad. La constatación es realizada por el profesor, rodeado de los alumnos. Cuando constato algo, lo que digo es el eco de los alumnos, que resuena en mí. Es a mí a quien corresponde formular la constatación, pero es importante que todos la compartan. El que un profesor de teatro tenga ganas de decir, después de una improvisación, «esto me parece bien...» o «me gusta mucho...» tiene poco interés. A cada uno le puede gustar o no gustar lo que ha visto, pero eso es otra cuestión. La constatación es la mirada que se dirige sobre la cosa viva, intentando ser lo más objetivo posible.

La crítica que se emite sobre el trabajo no es una crítica de lo que está bien o lo que está mal, sino una crítica de lo *exacto*, de lo *demasiado largo*, de lo *demasiado corto*, de lo *interesante*, de lo *no interesante*. Esto puede parecer pretencioso, pero sólo nos interesa lo que es *exacto*: una dimensión artística, una emoción, un ángulo, una relación de color. Todo esto existe en cada obra que perdura, independientemente de su dimensión histórica. Cada uno puede sentirlo, y el público sabe perfectamente cuando algo es *exacto*. Si el público no sabe el porqué, nosotros sí debemos saberlo puesto que somos, además... especialistas.

Yo intervengo siempre en función de una referencia al movimiento. ¿Por qué eso decae? ¿Por qué tenemos la impresión de que eso otro no va a detenerse nunca? Son simples constataciones al servicio de una organización viva, ya que toda organización viva procede del movimiento, con un crescendo, un decrescendo, un ritmo. Podemos encontrar esta estructura en cada improvisación. En este sentido, la Escuela es también una escuela de la mirada. Todo el mundo puede dar un tema de improvisación, ¡el problema es saber lo que hay que decir después! No se trata de transmitir un saber idéntico, sino de intentar comprender juntos, de encontrar entre el alumno y el maestro un nivel más elevado que haga que el maestro diga a sus alumnos cosas que nunca hubiera podido decir sin ellos y que suscite en los alumnos, a través de su ansia y su curiosidad, un conocimiento.

Es deseable, sin embargo, que haya diferentes puntos de vista: los alumnos deben tener ideas y opiniones en su traba-

jo dramático, pero si estas ideas no están ancladas en lo real, son inútiles. El mismo fenómeno se da en la pintura: Corot, Cézanne o Soutine han podido pintar todo tipo de árboles, transfigurarlos, centrarse en un detalle, darles una iluminación particular, pero si en lo que ellos pintaban no hubiera existido «el Árbol», ¡no hubieran significado nada! Siempre se vuelve a la observación de las cosas, lo más cerca posible de la naturaleza y de las realidades humanas. Yo creo mucho en las permanencias, en eso que es el «Árbol de todos los árboles», la «Máscara de todas las máscaras», el «Equilibrio de todos los equilibrios». Comprendo que esta tendencia personal puede constituir un obstáculo, pero es un obstáculo necesario. A partir de una referencia reconocida, que tiende a la neutralidad, los alumnos encuentran su propia posición. Por supuesto, la neutralidad absoluta y universal no existe, no es más que una aspiración. Esta es la razón por la cual el error es interesante. Lo absoluto no puede existir sin el error. La diferencia entre el polo geográfico y el polo magnético del globo terrestre me interesa mucho. ¡El norte no está exactamente en el norte! Hay una desviación, afortunadamente. El error no solamente ha de aceptarse, sino que es necesario para que la vida continúe, salvo en el caso de que sea demasiado importante. Un gran error es una catástrofe; un pequeño error es esencial para permitirnos existir mejor. Sin error no hay movimiento. ¡Es la muerte!

La búsqueda de las permanencias

Junto a la improvisación, la segunda gran vía de trabajo de la Escuela se centra en el *análisis de los movimientos*. El movimiento no es un recorrido, es una dinámica, algo muy

diferente a un simple desplazamiento de un punto a otro. Lo que importa es *cómo* se hace el desplazamiento. La base dinámica de mi enseñanza está constituida por las interrelaciones de ritmos, de espacios y de fuerzas. Lo importante es reconocer las leyes del movimiento a partir del cuerpo humano en acción: *equilibrio, desequilibrio, oposición, alternancia, compensación, acción, reacción*. Y estas leyes se encuentran tanto en el cuerpo del actor como en el del público. El espectador sabe perfectamente si en una escena hay equilibrio o desequilibrio. Existe un cuerpo colectivo que sabe si un espectáculo está vivo o no. El aburrimiento colectivo es una señal del «no-funcionamiento» orgánico de un espectáculo. Las leyes del movimiento organizan todas las situaciones teatrales. Una escritura es una estructura en movimiento. Los temas pueden cambiar, pertenecen a las ideas, pero las estructuras de la actuación permanecen ligadas al movimiento y a sus leyes inmutables. En arquitectura, cuando se echa hormigón para cimentar una bóveda, si se echa demasiado, todo se derrumba. En el teatro, a veces se va demasiado lejos sin saber si todo se vendrá abajo. Así pues, es necesario reencontrar la arquitectura en el interior. Los movimientos del exterior son análogos a los movimientos del interior, es el mismo lenguaje. La poética de las permanencias que da nacimiento a una escritura, ésa es mi gran obsesión.

Siempre he defendido la idea de una pedagogía del *mimo abierto*. Mimar es un acto fundamental, el acto primigenio de la creación dramática, para el actor, para la escritura y para la actuación. Yo sitúo el acto de mimar en el centro, como si fuera el cuerpo mismo del teatro: poder jugar a ser

otro, poder dar la ilusión de cualquier cosa. Desgraciadamente el término está desvirtuado, codificado, estancado. Hay que precisar, por tanto, lo que yo entiendo por *mimo*. El mimo se estancó desde el momento en que se separó del teatro. Se encerró en sí mismo y sólo un cierto virtuosismo ha podido darle algún sentido. El teatro francés ha acabado rechazándolo completamente arrojándolo, fuera de sus fronteras, como un espectáculo en sí mismo. Sin embargo, el acto de mimar es un acto esencial, un acto de la infancia: el niño mima el mundo para reconocerlo y prepararse para vivirlo. El teatro es un juego que mantiene vivo este acontecimiento. El término mimo es hoy día tan reductor que es necesario buscar otros. Por eso utilizo a veces el término *mimismo* (tan acertadamente aclarado por Marcel Jousse en su *Antropología del gesto*, de Ediciones Gallimard), que no hay que confundir con *mimetismo*. El mimetismo es una representación de la forma, el mimismo es la búsqueda de la dinámica interna del sentido.

Mimar es *formar cuerpo con* y así comprender mejor. El que se pasa los días manipulando ladrillos, llega un momento en que ya no sabe qué está manipulando. Su acción se convierte en un automatismo. Pero si se le pide que mime la manipulación del ladrillo, reencontrará el sentido de ese objeto, su peso, su volumen. Este fenómeno es interesante en pedagogía: mimar permite redescubrir «la cosa» de una manera más fresca. El acto de mimar es, en este caso, un conocimiento. No hay que confundir este mimo pedagógico con el arte del mimo que alcanza toda su grandeza en la transposición, especialmente en el Nô japonés, cuando el actor mima su cólera mediante algunas vibraciones de su abanico.

... Existe, igualmente, un mimo oculto que se encuentra en todas las artes. Cada artista verdadero es un mimo. Si Picasso ha podido pintar un toro a su manera es porque antes lo había visto tanto que primero *esencializaba* en él el «Toro», después de lo cual su gesto podía surgir. ¡Él mimbaba! Los pintores, los escultores miman muy bien, todos participan del mismo fenómeno. Un mimo «sumergido» da origen, en todas las artes, a creaciones muy diversas. Por eso es por lo que yo he podido pasar de la enseñanza del teatro a la de la arquitectura inventando los «arquitectos-mimos». Ellos miman los espacios existentes para conocerlos, y después, antes de realizarlos, miman los que van a construir para que esas realizaciones estén vivas.

Para mí, el mimo es parte integrante del teatro, no un arte separado. El mimo que yo amo es una identificación con las cosas, para hacerlas vivir, incluso cuando la palabra está presente. Los italianos lo saben perfectamente. Yo lo comprendí viendo a Marcello Moretti en *Arlequín servidor de dos amos*, y también viendo a Vittorio Gassman y a Dario Fo. Me inspiré en esa comedia mimada y hablada a la italiana, que después reinventé para la enseñanza. Ésta es la razón por la que nunca escribí únicamente «mimo» en el letrero con el nombre de la Escuela. Primero puse «Mimo, educación del actor», después «Mimo y teatro», luego «Mimo, movimiento, teatro», para acabar escribiendo finalmente «Escuela internacional de teatro».

La gran fuerza de la escuela son sus alumnos. Constantemente se les reorienta hacia sí mismos y ellos nos aportan su teatro. Por más que sugiramos temas, por más que les hagamos propuestas, por más que les provoquemos imponiénd-

doles condicionantes, sólo podremos profundizar en el trabajo si están verdaderamente interesados. Sin embargo, los alumnos son a menudo contradictorios. Hay que oírles y, a la vez, no escucharles demasiado. También hay que oponerse, luchar por llevarlos a un verdadero espacio poético. Esta dimensión es a veces difícil de alcanzar. Hay que responder a su falta de imaginación con lo fantástico, con la belleza, con la locura de la belleza.

Los profesores participan igualmente en la evolución de la Escuela. Todos los profesores que me acompañan son antiguos alumnos; tenemos, por tanto, un lenguaje común y las mismas referencias, aportando cada uno su personalidad. La curiosidad y el afán de conocimiento nos unen. Entre los profesores que han aportado su colaboración a la Escuela, Antoine Vitez ocupa un lugar especial. Es el único que no ha sido alumno mío. Dio sus primeros pasos como profesor de teatro en la Escuela de 1967 a 1969. Yo le había confiado un trabajo sobre el *acercamiento* a los textos, que nosotros diferenciábamos de la *interpretación*. Más adelante, en el Conservatorio Nacional de Arte Dramático, conservó en su trabajo este concepto fundamental.

Cuarenta años después de su apertura, la Escuela sigue siendo para mí un lugar de investigación permanente. Cuanto más se profundiza en ella, más y más interesante resulta. La novedad no es, en sí misma, indispensable. Llegar hasta el fondo de algo permite descubrir que ese algo lo contiene todo.

¡Pásate la vida en una gota de agua y verás el universo!

II
El mundo y sus movimientos

Una página en blanco



Tirar de... empujar

Procedentes de distintos países, los alumnos son admitidos en el primer curso para un trimestre de prueba. Tienen de media entre veinticuatro y veinticinco años y ya poseen cierta experiencia teatral. Con frecuencia los extranjeros han estudiado en una escuela de teatro en su propio país, y los demás han asistido a diferentes cursillos y talleres. Así que hay que comenzar por eliminar las formas parasitarias que les son ajenas, expurgar todo lo que pueda estorbarles para reencontrar –con la mayor aproximación posible– la vida

tal como es. Tenemos que despojar un poco a los alumnos de su saber, no para eliminar lo que saben, sino para intentar crear una especie de página en blanco que esté disponible para recibir los acontecimientos del exterior. Despertar en ellos la máxima curiosidad, indispensable para la calidad del juego: éste es el objetivo del primer curso.

A lo largo de este período de descubrimiento, de conocimiento, sembramos las raíces del juego teatral y de la creación, principalmente a partir de la improvisación y del análisis de los movimientos de la vida. Una constante conexión vincula estos dos aspectos. Se trata, a través de la improvisación, de hacer surgir al exterior lo que está en el interior; por otra parte, la técnica objetiva del movimiento nos permite realizar el proceso inverso, del exterior hacia el interior.

En el terreno de la improvisación, se suceden varias intensas etapas de trabajo que perfilan el recorrido pedagógico del curso. Paralelamente, se aborda el análisis de los movimientos en un recorrido también estructurado y progresivo. Este trabajo va acompañado de una preparación corporal y vocal, y de clases de acrobacia dramática, malabarismo y lucha escénica.

A lo largo de todo el curso ofrecemos a los alumnos la posibilidad de una búsqueda de creación personal a partir de los *auto-cursos*. En este trabajo sin profesor, cada semana se asigna a los alumnos un tema que pueden tratar como ellos quieran. Es su teatro. Este espacio de libertad es esencial: permite que no se olvide en ningún momento que el objetivo primordial de la Escuela es la creación. Asimismo, facilita

la aplicación de todo lo que se ha trabajado en las clases y revela el talento de los alumnos, su sentido del juego y de la escritura dramática.

Los tres ejes de trabajo del primer curso, tratados por separado en las páginas que siguen, están, de hecho, estrechamente asociados e imbricados entre sí durante el desarrollo del curso. *Improvisación, análisis de los movimientos y creación personal* se entrecruzan y se complementan permanentemente para poner al alumno en contacto, lo más estrecho posible, con el mundo y sus movimientos.

1

Improvisación

El silencio antes de la palabra

Recreación y actuación

Abordamos la improvisación por medio de la *recreación* psicológica silenciosa. La *recreación* es la manera más simple de reproducir los fenómenos de la vida. Sin ninguna transposición, sin exageración, con la mayor fidelidad a la realidad, a la psicología de los individuos, los alumnos reviven una situación sin preocuparse por el público: una clase, un mercado, un hospital, el metro... La *actuación* aparece más tarde cuando, consciente de la dimensión teatral, el actor da —para un público— un ritmo, una medida, un tiempo, un espacio, una forma a su improvisación. La *actuación* puede estar muy cerca de la *recreación* o alejarse considerablemente en las transposiciones teatrales más audaces, pero nunca debe desvincularse por completo de la realidad. Gran parte de mi pedagogía consiste en hacer descubrir esta ley a los alumnos.

Comenzamos por el silencio porque la palabra olvida, las más de las veces, las raíces de las que nació, y es deseable que los alumnos se recoloquen, desde el principio, en una situación de ingenuidad primaria, de inocencia y de curiosidad. En todas las relaciones humanas aparecen dos grandes zonas silenciosas: antes y después de la palabra. Antes, cuando todavía no se ha hablado, uno se encuentra en un estado

de pudor que permite que la palabra nazca del silencio, y que así ésta –al evitar el discurso, lo explicativo– tenga más fuerza. El trabajo sobre la naturaleza humana, en estas situaciones silenciosas, permite reencontrar los momentos en los que la palabra no existe todavía. El otro silencio es el de después: cuando ya no tenemos nada más que decirnos, que es menos interesante para nosotros.

Las primeras improvisaciones me sirven para observar la capacidad de juego de los alumnos: ¿cómo interpretan las cosas muy simples? ¿Cómo permanecen en silencio? Algunos creen que tienen como condicionante la prohibición de hablar, pero yo no prohíbo nada, simplemente les pido que estén callados para que comprendan mejor el *fondo* de las palabras.

Sólo se sale de este silencio por dos caminos: la palabra o la acción. En un cierto momento, cuando el silencio está demasiado cargado, el tema se libera y la palabra toma el relevo. Así pues, se puede hablar, pero solamente si es necesario. El otro camino es la acción: «Hago algo». Al principio los alumnos quieren actuar a toda costa, provocar gratuitamente las situaciones. Haciendo esto, ignoran completamente a los otros actores y no actúan *con* ellos. Pero el juego de la actuación no puede establecerse más que en reacción con el otro. Hay que hacerles comprender este fenómeno esencial: reaccionar es hacer evidente la propuesta del mundo exterior. El mundo interior se revela por reacción a las provocaciones del mundo exterior. Para actuar no sirve de nada rebuscar dentro de uno mismo su propia sensibilidad, sus recuerdos, el mundo de su infancia.

Paradójicamente, *La habitación de la infancia* es uno de los más antiguos temas de improvisación que propongo al principio del curso.

Volvéis a ver, después de un largo período de tiempo, la habitación de vuestra infancia. Habéis hecho un largo viaje para ello, llegáis ante la puerta, la abríis. ¿Cómo vais a abrirla? ¿Cómo vais a entrar? Redescubríis vuestra habitación: nada se ha movido, cada objeto está en su sitio. Volvéis a encontrar todas vuestras cosas de cuando erais niños, vuestros juguetes, vuestros muebles, vuestra cama. Estas imágenes del pasado reviven en vosotros hasta el momento en que el presente reaparece. Y salís de la habitación.

El tema no es el de la habitación de *mi infancia*, sino el de una habitación de la infancia cuyo redescubrimiento hay que interpretar. La dinámica del recuerdo es más importante que el propio recuerdo. ¿Qué ocurre cuando se llega a un lugar que se cree descubrir por primera vez? De pronto algo se dispara: «¡Yo ya he visto esto antes!». Estamos en una imagen del presente y de repente llega una imagen del pasado. Es la relación entre estas dos imágenes la que constituye el juego de la actuación. Por supuesto, el que improvisa exhuma sus propios recuerdos, pero éstos pueden ser también imaginarios.

Recuerdo haber propuesto este tema durante un curso en Alemania. Una joven había representado el redescubrimiento de un anillo en su antigua cajita de joyas. Instintivamente intentó ponérselo en un dedo, pero el anillo era demasiado pequeño. Entonces se lo puso en el dedo meñique. Esta improvisación provocó una gran emoción. ¿Ha-

bía inventado ese anillo? ¿Se trataba de un recuerdo real? La improvisación remueve a veces cosas muy íntimas, però que sólo pertenecen a aquel que está actuando. Nunca pido a los alumnos que busquen en sí mismos el recuerdo verdadero. No quiero entrar ni en su intimidad ni en sus secretos.

Este tema se actúa en solitario, delante de los demás alumnos. Al tratarse de una actuación ante un público, no marco un tiempo límite para su realización, pero permanezco atento al tiempo dramático que se establece, para que éste sea interesante y el justo. La improvisación es mimada: así la sensación en relación a los objetos se renueva y es posible imaginar muchos objetos sin lastrarse con ninguno real.

La espera es el gran tema piloto que preside las primeras improvisaciones silenciosas. El principal motor de la actuación se encuentra en las miradas: *mirar y ser mirado*. La vida es una espera continua, en todas partes, con personas que no conocemos: en la oficina de correos, en la consulta del dentista. Esta espera nunca es abstracta, se nutre de diferentes contactos: acción y reacción. Tratamos de reencontrar esto en la improvisación, pero también observando la vida real. Puesto que el recuerdo de lo vivido no es suficiente para el juego de la actuación, tenemos necesidad a cada instante de volver a la percepción de lo que está vivo: observar como camina la gente por la calle, esperar en una cola, observar sus comportamientos.

El tema propuesto es el de *La reunión psicológica*, que yo situó deliberadamente en un contexto de «cliché» muy burgués;

pero que podría situarse en cualquier otro espacio, incluso en uno indefinido.

Habéis sido invitados a un cóctel en casa de una señora muy rica, hacia las cinco de la tarde, un viernes. Nadie conoce a nadie. Una gran alfombra persa en el suelo, una araña de cristal de Venecia en el techo, a un lado una pintura renacentista que seguramente es falsa. Al otro lado, una pequeña columna con un hermoso jarrón chino de porcelana; es un piso de la segunda planta, la planta «chic» en París –debe de ser el distrito dieciséis–, con un gran ventanal años veinte que da a una avenida. Al fondo, un «buffet» con cócteles, whisky, zumos, pastelitos...

Cinco personas se presentan, una después de otra, en la entrada; conducidas por un mayordomo, pasan otra puerta, un pasillo y les dicen: «¡Aquí es!». El primero en entrar no sabe que él es el primero, llega y no hay nadie. Sólo está él. Llega un segundo, después un tercero, un cuarto, un quinto... La señora, evidentemente, no aparecerá. Se encuentran entonces confrontados en una situación silenciosa, sin atreverse a hablar, como acostumbra a suceder en las salas de espera.

En este trabajo suelen aparecer varias desviaciones. Por una parte los aspectos «pantomímicos», cuando los alumnos reemplazan las palabras que no pueden decir por gestos, o cuando utilizan muecas para expresarse. Por otra parte, con frecuencia ven... ¡antes de haber visto! «Ilustran» que ven antes de haber visto verdaderamente: están en el terreno de la simulación. Hacen el gesto antes de haber encontrado la sensación motriz. Cuando la primera persona entra, no sabe que es la primera. Tiene que haber, por lo tanto, ese

tiempo extremadamente importante de la sorpresa, que es el mismo tiempo del juego del actor. El actor conoce el final de la obra, ¡pero no el personaje!

Asimismo, aparecen igualmente los efectos del mimetismo del tiempo y de la distancia en las intervenciones que se suceden. Los dos primeros actores que intervienen imponen un tiempo, que imperativamente debe ser roto por el tercero si se quiere que la situación se mantenga viva. Hay que encontrar un *ritmo* y no una *medida*. La medida es geométrica; el ritmo es orgánico. La medida puede ser definida, mientras que el ritmo es muy difícil de captar. El ritmo es la respuesta a un elemento vivo. Puede ser una espera, pero también una acción. Entrar en el ritmo es entrar exactamente en el gran motor de la vida. El ritmo está en el fondo de las cosas, como un misterio. Por supuesto, yo no digo esto a los alumnos, si lo hiciera no podrían hacer nada. Tienen que descubrirlo ellos mismos.

Con frecuencia, en este tipo de situaciones, la gente se coloca en una relación simétrica. Se instalan a la misma distancia los unos de los otros, ya sea en fila, uno al lado del otro, unos detrás de otros o en círculo: estamos entonces en el mismo caso que el de las intervenciones con una medida repetitiva. Estas disposiciones no pueden ser más que militares o rituales, no se pueden actuar dramáticamente. Todo grupo tiende a circunscribirse en una geometría mensurable, a la que no hay que confundir con la geometría dinámica. Cada personaje debe estar en el grupo y, a la vez, ser diferente, encontrar su tiempo personal, su espacio particular.

También se presenta la situación inversa: alguien entra y, para parecer original a toda costa, actúa como un caso clínico, adoptando un comportamiento de lo más extravagante.

Nos encontramos entonces ante lo opuesto del mimetismo y de la inercia «borreguil». Evidentemente, no es esto lo que buscamos, aun cuando pueda ser una provocación interesante para los demás. Si tenían alguna dificultad para reaccionar, al menos ahí tienen la ocasión de hacerlo. La reacción es entonces colectiva: «todos contra uno». Una especie de nacimiento del coro frente al héroe perturbador.

Hacia las estructuras de la actuación

Después de un primer trabajo sobre *La Espera*, retomamos el tema desde su base esencial. Dejamos la dimensión anecdótica para darle la vuelta al tema y conservar solamente el motor: otros temas, otras imágenes, otras situaciones, otros personajes se presentan entonces.

Dos personas se cruzan, se detienen con la mirada, y se crea una situación dramática silenciosa después del cruce. A continuación, una tercera persona pasa y observa a las dos primeras. Luego una cuarta, que mira a las tres primeras...

Poco a poco, reencontramos por acumulación el tema precedente, pero únicamente en su estructura. Ya no hay decorado imaginario, ni una línea preestablecida, sino simplemente un motor dramático que puede ser desmontado y analizado. A partir de esta estructura básica podemos extraer y resaltar diferentes subtemas que pueden agruparse bajo el tema general: «El que...». Reducidos a este motor, los temas psicológicos se liberan de la anécdota para llegar a momentos de actuación concretos. Permiten mirar con extrema precisión un detalle que se convierte entonces en el gran tema, «El que cree que... ¡pero no!»: el que cree que

le esperan, el que cree que le detestan, el que cree que es el más fuerte, el que cree que le sonríen.

Estáis sentados en un café. Frente a vosotros, en otra mesa, alguien os hace un pequeño gesto con la mano. ¿Os preguntáis si le conocéis? Por cortesía, le respondéis de la misma manera. El otro, sintiéndose más cómodo, hará cosas un poco más atrevidas, gestos más grandes, jugar con un objeto, sonreír. Poco a poco una connivencia se establece entre los dos, un diálogo de gestos o de signos faciales. Por fin el sujeto se incorpora, se dirige hacia vosotros sonriendo. Os levantáis a vuestra vez para recibirlo... ¡pero él pasa de largo y se dirige hacia alguien que estaba detrás de vosotros!

Lo importante aquí es la *gama* dinámica ascendente que hay que llegar a actuar con todos sus matices. Haciendo crecer progresivamente esta situación, se llega a la constitución de un verdadero boceto que, si lo desarrollamos, nos aproxima a las estructuras del juego dramático de la comedia del arte. Las situaciones son llevadas hasta el límite: «Alguien tiene miedo y retrocede; Arlequín tiene miedo y se esconde bajo la alfombra, o ¡en sí mismo!». Intentamos siempre llevar las situaciones más allá de lo real, inventar un juego que no sea reconocible en la vida, para constatar juntos que el teatro va más lejos. Prolonga la vida transponiéndola. ¡Un descubrimiento esencial!

El concepto de *gama* pone en evidencia los diferentes momentos de la progresión de una situación dramática. Yo la he incluido en el tema de los *Seis sonidos* que realizamos en improvisación técnica, en una lección colectiva.

Mientras realizáis un trabajo físico, una acción que compromete al cuerpo en un gesto repetitivo (serrar madera, pintar un muro, barrer), vais a oír seis sonidos, cada uno con una importancia diferente. El primero no lo oís. (Lo que no quiere decir que no haya reacción.) El segundo lo oís pero no le prestáis una atención particular. El tercero es importante, esperáis a ver si se repite. Como no se repite, relajáis vuestra atención. El cuarto es muy importante y creéis saber de dónde proviene, lo cual os tranquiliza. El quinto no confirma lo que pensabais. Finalmente, el sexto y último es un avión a reacción que pasa por encima de vuestra cabeza.

Esta gama, muy estructurada, sirve de referencia para todas las gamas que nos encontraremos después en numerosas situaciones teatrales. El ejercicio es particularmente útil para comprender la dinámica de progresión de un movimiento, pero también para conocer de manera técnica los movimientos que impone la gama. ¿Cómo se modifica la acción según la importancia de los sonidos? ¿Cambia el gesto según la importancia que se le da a lo que se oye? ¿Qué relaciones hay entre la acción y la reacción?

Como respuesta a estas cuestiones, constatamos que la acción siempre debe preceder a la reacción. Cuanto mayor sea el espacio de tiempo entre la acción y la reacción, más fuerte será la intensidad dramática, más grande será el juego teatral si el actor sostiene ese nivel. La fuerza dramática será proporcional al tiempo de reacción. El principio de la gama, que nosotros utilizamos muy a menudo, es un medio excelente para descubrir esta ley y para elevar los niveles de la actuación.

En este trabajo, indico primero a los alumnos las diferentes articulaciones del tema, antes de que lo realicen, y des-

pués yo mismo hago los sonidos golpeando un tamboril. Me convierto en el director de escena del tema, lo que me obliga a dar un ritmo a la sucesión de los diferentes sonidos. No puedo darlos regularmente cada cinco segundos. Tengo que encontrar el ritmo favorable para la realización de la actuación: si espero demasiado tiempo, o si voy demasiado rápido, el tema se va al traste. El pedagogo se transforma en director de escena para esta lección colectiva.

El conjunto de estas primeras experiencias tiende a retardar el advenimiento de la palabra. Las consignas de la actuación silenciosa llevan a los alumnos a descubrir esta ley fundamental del teatro: el verbo nace del silencio. Descubrirán paralelamente que, por su parte, el movimiento no puede nacer más que de la inmovilidad. El resto no es más que comentarios o gesticulaciones. «Calla, actúa, y el teatro llegará», éste podría ser nuestro lema. Que haría eco, paradójicamente, a las estatuas erigidas a la entrada de los templos khmers, una de las cuales abre la boca y la otra la cierra. «Primero se habla, después se calla», parecen decir. ¡Mi pedagogía pretende todo lo contrario!

La máscara neutra

La neutralidad

El trabajo con la máscara neutra viene después de la *actuación psicológica silenciosa*, pero es de hecho el comienzo del viaje. La experiencia me ha demostrado que con esta máscara ocurrían cosas fundamentales que han hecho de ella el punto central de mi pedagogía.

La máscara neutra es un objeto especial. Es un rostro, llamado *neutro*, en equilibrio, que sugiere la sensación física de la calma. Este objeto, que se coloca sobre la cara, debe servir para sentir el *estado de neutralidad* previo a la acción, un estado de receptividad a lo que nos rodea, sin conflicto interior. Se trata de una máscara de referencia, una máscara básica, una máscara de apoyo para todas las demás. Bajo todas ellas, máscaras expresivas o máscaras de la comedia del arte, existe una máscara neutra que sostiene el conjunto. Cuando el



La máscara neutra creada por Amleto Sartori para Jacques Lecoq

alumno haya sentido ese estado neutro inicial, su cuerpo estará disponible, como una página en blanco en la que podrá imprimirse la escritura del drama.

Una buena máscara neutra es muy difícil de realizar. Evidentemente no tiene nada que ver con las máscaras blancas utilizadas en los desfiles o en las manifestaciones. Ésas son máscaras de muerte, exactamente lo contrario de la neutra. Nosotros utilizamos las máscaras de cuero fabricadas por Amleto Sartori, que se inscriben en la filiación de la máscara *noble* de Dasté. La máscara noble era un poco «a la japonesa», pero tenía en común con la neutra el ser igualmente una máscara de calma, sin expresión concreta, en estado de equilibrio.

Una máscara neutra, al igual que todas las demás, no debe pegarse al rostro. Se debe mantener una cierta distancia entre la cara y el objeto, pues es precisamente con esta distancia con la que el actor puede actuar verdaderamente. También es necesario que sea ligeramente más grande que el rostro. La dimensión real de un rostro, que se encuentra por ejemplo en las máscaras mortuorias, no facilita el juego teatral ni su irradiación. Esta observación es aplicable a todas las máscaras.

La máscara neutra acrecienta esencialmente la presencia del actor en el espacio que lo circunda. Lo sitúa en un estado de descubrimiento, de apertura, de disponibilidad para recibir. Le permite mirar, oír, sentir, tocar las cosas elementales, con la frescura de la primera vez. Se entra en la máscara neutra como en un personaje, con la diferencia de que aquí no hay personaje sino un *ser genérico neutro*. Un perso-

El personaje tiene conflictos, una historia, un pasado, un contexto, pasiones. Por el contrario, la máscara neutra está en estado de equilibrio, de economía de movimientos. Se mueve lo justo, dentro de una economía de sus gestos y de sus acciones. Trabajar el movimiento a partir de lo neutro proporciona los puntos de apoyo esenciales para la actuación, que llegará después. Porque cuando conoce el equilibrio, el actor expresa mucho mejor los desequilibrios de los personajes o de los conflictos. Y para aquellos que, en la vida, están en conflicto consigo mismos, con su propio cuerpo, la máscara neutra les ayuda a encontrar un punto de apoyo donde respirar libremente. La máscara neutra constituye una referencia para todos.

Bajo una máscara neutra, el rostro del actor desaparece y el cuerpo se percibe mucho más intensamente. Por lo general, al hablar con alguien se le mira a la cara. Bajo una máscara neutra lo que se mira es el cuerpo entero del actor. La mirada es la máscara, y el rostro ¡es el cuerpo! Todos los movimientos se revelan entonces con especial potencia. Cuando un actor se quita su máscara, si la ha actuado bien, su rostro está relajado. Sin haber visto lo que ha hecho, simplemente con observar su rostro al terminar la actuación, yo podría saber si la ha «llevado» verdaderamente. La máscara ha extraído de él algo que lo ha despojado de artificio. Ahora su rostro es muy hermoso, disponible. Una vez adquirida esta disponibilidad, ya puede prescindirse de la máscara sin miedo a la gesticulación o al gesto ilustrativo. ¡El trabajo de la máscara neutra se termina sin máscara!

La primera lección es el descubrimiento del objeto. Comienzo mostrando la máscara. Los alumnos la tocan, se

la ponen, prueban diferentes gestos para sentirla. Estos acercamientos son importantes porque esta máscara provoca a veces extrañas reacciones en el primer contacto: algunos tienen una sensación de ahogo, no la soportan sobre su rostro; otros, esto es más raro, se arrancan la máscara. Cada vez que los alumnos pasan por primera vez bajo la máscara neutra, les pregunto qué es lo que han sentido, y les pido que lo expresen aunque no sea más que con una sola palabra. Algunos no dicen nada y está muy bien. Otros «descubren su cuerpo», o constatan que «es más lento». Todas estas impresiones, recogidas inmediatamente después de la primera experiencia, no requieren ningún comentario. Son acertadas. Yo les dejo hablar. No debo decirles qué hay que hacer para actuar bien bajo la máscara neutra. El técnico podría hacerlo, pero el pedagogo debe prohibírselo a sí mismo. Decírselo a los alumnos sería el mejor medio para que no pudiesen llevarla. Estarían demasiado preocupados por hacerlo bien, cuando lo primero que tienen que hacer es sentir las cosas.

El primer tema pedagógico es el del *Despertar*.

En estado de reposo, relajados en el suelo, pido a los alumnos que «se despierten por primera vez». Una vez despierta la máscara, ¿qué puede hacer? ¿Cómo puede moverse?

El tema se representa en una lección colectiva, con siete u ocho alumnos delante de los demás, pero cada uno actúa su propio despertar. No se trata de una improvisación realista: al indicar que es la primera vez, se *esencializa* el tema convirtiéndolo en un tema genérico.

Esta improvisación conduce a constataciones que se repiten con regularidad. Algunos alumnos tienden a mover primero sus manos, sus pies, a descubrir su propio cuerpo, mientras un fenómeno extraordinario se presenta ante ellos: ¡el Espacio! Hay que decirles entonces que no se trata de etnología, que importa poco saber cuántas falanges tiene el hombre, que discutir con su propio cuerpo no sirve de nada, sino que se trata, simplemente, ¡de descubrir el Mundo! Otros intentan comunicarse con otra máscara, que actúa al mismo tiempo que ellos. Se miran con insistencia, sin que ninguno de las dos pueda responder. En realidad, la máscara neutra no se comunica jamás, cara a cara, con otra máscara. ¿Qué puede decirle una máscara neutra a otra máscara neutra? ¡Nada! Lo único que pueden hacer es encontrarse al mismo tiempo, una junto a la otra, frente a un acontecimiento exterior que les interese.

Durante estos primeros acercamientos, una idea ronda a veces por el grupo: la de que la máscara neutra tiene una dimensión mística o filosófica. Algunos querrían que no fuera ni hombre, ni mujer. Hay que reconducirlos entonces hacia la observación de los cuerpos: el hombre y la mujer no son idénticos. La máscara neutra no es una máscara simbólica. La idea de que todos los individuos se parecen es cierta y, a la vez, totalmente falsa. La universalidad no es la uniformidad. Para desmitificar este aspecto, les propongo temas particularmente realistas de la vida cotidiana, clichés muy melodramáticos, con el fin de demostrarles que la neutralidad se encuentra también en estos temas. Así sucede, por ejemplo, en *El adiós al barco*.

Un amigo muy querido se embarca en un buque para ir muy lejos, al otro extremo del mundo, y se supone que no le volveremos a ver nunca más. En el momento de su partida, nos precipitamos sobre la escollera, a la salida del puerto, para dirigirle un último gesto de adiós.

Este tema de la vida cotidiana se enmarca en el puerto con la gente, entre la niebla y las sirenas de los barcos, pero también podría situarse en el andén de una estación, cuando vaya a salir el TGV,¹⁰ o en cualquier otra parte. Lo esencial no es la *carrocería* del tema, sino la estructura motriz del adiós que se pretende hacer aparecer. Observamos entonces cómo funciona el adiós en su dinámica. Un verdadero adiós no es un «hasta la vista», es un acto de separación.

Formo parte de alguien, tenemos un mismo cuerpo, un cuerpo para los dos, y de repente una parte de ese cuerpo se escapa. Voy tras ella para intentar retenerla... pero, ¡no hay nada que hacer! Se ha ido, estoy separado de una parte de mí mismo y sin embargo conservo de ella algo inefable, una especie de tristeza del cuerpo, de nostalgia del cuerpo. ¡Al fin, acepto aquel adiós!

Esta estructura motriz no está asociada a un contexto particular, ni a un personaje, y sólo la máscara neutra permite abordar la dinámica profunda de la situación. El adiós no es una idea, es un fenómeno que se puede observar casi científicamente. Hacer que los actores trabajen este tema es un excelente medio para observarles, para sentir su presencia, su sentido del espacio, para ver si sus gestos y su cuerpo

¹⁰ TGV. Tren de Gran Velocidad, equivalente al AVE español.

«pertenece» a todos, si consiguen encaminarse hacia el denominador común del gesto, reconocible para todos: *el Adiós de todos los adioses*. Con la máscara neutra cada uno percibe qué es lo que «pertenece» a todo el mundo, y es entonces cuando los matices aparecen con fuerza. Estos matices no provienen de los personajes, puesto que no existen, sino de las diferencias de todo tipo que hay entre las personas que actúan. Los cuerpos son diferentes pero se parecen en aquello que los une: el adiós. Este fenómeno colectivo preludia al coro, que abordaremos más adelante.

El viaje elemental

El gran tema guía de la máscara neutra es el *Viaje elemental*. En este viaje a través de la naturaleza, se anda, se corre, se trepa, se salta. Este tema se trabaja individualmente, sin interferencias entre los actores, incluso en el caso de que varios alumnos intervinieran al mismo tiempo.

Al amanecer, salís del mar y descubrís, a lo lejos, un bosque hacia el cual vais a dirigiros. Cruzáis la playa de arena y después entráis en el bosque. Allí, a través de los árboles y la vegetación, que se va haciendo cada vez más densa, buscáis la salida. De repente, por sorpresa, salís del bosque y os encontráis frente a la montaña. «Absorbéis» la imagen de esa montaña, luego comenzáis a ascender por ella, desde las primeras cuevas suaves hasta los peñascos y la pared vertical que hay que escalar con los pies y las manos. Desde la cima de la montaña se descubre un vasto paisaje: un río que corre por un valle, luego una llanura y al final, allí al fondo, el desierto. Descendéis de la montaña, atravesáis el río, andáis por la llanura, después por el desierto y, por último, se pone el sol.

La naturaleza propuesta aquí es una naturaleza en calma, neutra, en equilibrio. No se trata de una naturaleza de excursionista con manual de supervivencia, que pondría una distancia entre el hombre y la naturaleza. La naturaleza habla a lo neutro directamente. Cuando atravieso el bosque, *yo soy* el bosque. En la cima de la montaña, tengo la impresión de que mis pies son el valle y que yo mismo soy la montaña. La preidentificación comienza a establecerse. El gran tema del *Viaje elemental* prepara para el gran trabajo sobre las identificaciones.

Se trata también de un viaje simbólico. Esta experiencia permite emplazar a los alumnos en la poética del tema: evocamos *La Divina Comedia* de Dante, *La tempestad* de Shakespeare, *La resistible ascensión de Arturo Ui* de Brecht. La travesía del río es comparable al paso de la adolescencia a la edad adulta, con todos los movimientos que se reflejan en los sentimientos: las corrientes, los remolinos, los saltos, las caídas, los cursos subterráneos, los resurgimientos, que se suceden de una a otra orilla. Al igual que hago con los demás movimientos, amplío al máximo las posibilidades para que los alumnos puedan *cargar* este *Viaje* con imágenes distintas de las de un simple periplo geográfico.

En una segunda fase, volvemos a comenzar la improvisación sobre el mismo tema, a la intemperie, pero en unas condiciones extremas.

El mar está furioso, somos arrojados sobre la playa por las olas. Una lluvia tormentosa barre la playa. El bosque, progresivamente, va ardiendo. Una vez en lo alto de la montaña, la tierra tiembla, hay desprendimientos y nos precipitamos hacia el

torrente, que avanza con una gran crecida. Nos agarramos a los árboles, y finalmente llegamos al desierto donde sopla una tormenta de arena.

Anteriormente el *Viaje* pasaba también por una ciudad antes de llegar al desierto. He preferido dejar de lado la ciudad porque se trata de un espacio construido, asociado a la arquitectura, a las formas, sobre las cuales desarrollamos un lenguaje diferente al de la acción natural, los *mimajes*.¹¹ Trabajamos por tanto la ciudad en otro momento, desde el amanecer a la puesta de sol, primero en estado de calma y luego en estado de revolución. Estas improvisaciones extremas llevan a los alumnos a vivir situaciones que nunca han vivido, a hacer movimientos muy difíciles que nunca han hecho, para que el cuerpo reaccione al límite de sus posibilidades en la urgencia y en lo imaginario.

Identificarse con la naturaleza

La tercera fase del trabajo con la máscara neutra la constituyen las *identificaciones*. Por supuesto, no se trata de identificarse completamente, lo cual sería grave, sino de jugar a identificarse. Trabajando con la máscara, propongo a los alumnos que primero se conviertan en los diferentes elementos de la naturaleza: el agua, el fuego, el aire y la tierra.

Para identificarse con el agua representan el mar, pero también los ríos, los lagos, los charcos, las gotas. Intentamos

¹¹ *Mimajes*, es un neologismo inventado por Lecoq para denominar los gestos fulgurantes que, en un rápido movimiento, expresan la dinámica interna de un objeto, una situación o un estado de ánimo.

acercarnos a las diferentes dinámicas del agua bajo todas sus formas, desde las más tranquilas a las más violentas.

Estoy frente al mar, lo miro, lo respiro. Mi respiración se acompaña con el movimiento de las olas y, progresivamente, la imagen se invierte y yo mismo me convierto en el mar...

El aire, sobre todo el viento, es percibido a partir de todos los objetos que pone en movimiento: una hoja, un tejado de chapa, un trozo de tela. Son los vientos contrarios, las corrientes de aire, todo lo que sopla, lo que arrastra, lo que arremolina.

La tierra es a la vez lo que se puede modelar, amasar, pero es también el árbol, que para mí es el mayor elemento simbólico de la tierra, puesto que está enraizado en ella. Para un actor es de lo más importante trabajar el árbol. Debe poder estar plantado en el suelo de verdad, con el cuerpo en equilibrio. Una actriz que tenga que interpretar *La Gaviota* de Chéjov sólo podrá desarrollar una «apariencia etérea» si conoce, previamente, el enraizamiento primigenio.

Y por último, el fuego es el fuego: el más exigente de todos los elementos porque no es más que él mismo.

Paralelamente a estas identificaciones con los elementos, me toca evocar a ciertos autores, comenzando por Gaston Bachelard, analista de la imaginación material, que en *El aire y los sueños* dirige una profunda mirada sobre este elemento. Sin embargo es importante, para aquellos que se interesan eventualmente por estas reflexiones, que estas referencias lleguen después de la experiencia vivida bajo la máscara y no antes.

Podría decirse que el viento furioso es el símbolo de la cólera pura, de la cólera sin objeto, sin pretexto. Los grandes escritores de la tempestad [...] han amado este matiz: la tempestad imprevisible, la tragedia física sin causa. [...] Viviendo íntimamente las imágenes del huracán se aprende lo que es la voluntad furiosa y vana. El viento, en su exceso, es la cólera que está en todos lados y en ninguna parte, que nace y renace de sí misma, que gira y se revuelve. El viento amenaza y ulula, pero sólo toma forma cuando se encuentra con el polvo: visible, se convierte en una triste miseria.

GASTON BACHELARD, *El aire y los sueños**

Después de los elementos naturales, las identificaciones se llevan a cabo sobre las diferentes materias: la madera, el papel, el cartón, el metal, los líquidos. El objetivo del actor es a la vez ampliar el campo de sus referencias y sentir todos los matices que existen entre una materia y otra, e incluso en el interior mismo de una misma materia. Lo pastoso, lo untuoso, lo cremoso, lo aceitoso... poseen dinámicas diferentes. Deseo que los alumnos accedan al gusto de las cosas, exactamente como un «gourmet» puede reconocer las sutiles diferencias entre los sabores. La adquisición de esta sutileza de los matices implica un trabajo de larga duración, que se prosigue con los colores, las luces, las palabras, los ritmos, los espacios, dentro de lo que llamamos el *fondo poético común*. Para entonces la máscara neutra ya habrá desaparecido.

* La traducción de poemas y otros textos, a no ser que se indique lo contrario, es de Joaquín Hinojosa.

La transposición

Las identificaciones constituyen un momento de trabajo que hay que recolocar en la dimensión dramática. Utilizo para ello el *método de las transferencias*, que consiste en apoyarse en las dinámicas de la naturaleza, de los gestos de acción, de los animales, de las materias, para servirse de ellos con fines expresivos y así interpretar mejor la naturaleza humana. El objetivo es alcanzar un nivel de transposición teatral, fuera de la actuación realista.

Hay dos enfoques posibles con este método. El primero consiste en humanizar un elemento o un animal, darle un comportamiento, hacerle tomar la palabra, ponerle en relación con los otros... Hacer hablar al fuego es poner en evidencia la angustia o la cólera. Humanizar el aire es señalar la falta de puntos de apoyo, el movimiento perpetuo, los ritmos indecisos del viento que se pasea sin aferrarse nunca a ningún sitio.

¡Una mañana, el mar se despierta!

¡En el cuarto de baño, el viento se peina!

¡El árbol se viste!

Alguien encolerizado golpea la puerta... ¿es el fuego quien entra!

*Cuatro árboles sobre un banco se encuentran, se dan la mano,
conversan.]*

Interpretar un árbol, hasta el punto de hacerle hablar y reaccionar como un personaje humano, es implicarse en una transposición poética del personaje. En este caso, es interesante constatar que el texto pronunciado no puede ser realista, tiene que transponerse forzosamente. Se impone una escritura del árbol, que utilice, por ejemplo, pala-

bras cercanas a las del teatro del absurdo. Este tipo de *transferencia* permite descubrir que, en el teatro, tanto la palabra en sí misma como los gestos del cuerpo deben alcanzar un cierto nivel de transposición.

La segunda posibilidad de transferencia consiste en invertir el fenómeno. Se parte del personaje humano que deja aparecer progresivamente en ciertos momentos de la actuación los elementos o los animales que, en el fondo, lo constituyen. Un hombre que busca entre sus papeles hará surgir el ratón que dormita en él, otro se pondrá a arder de cólera o de amor, etc. Después de haber experimentado, en estas identificaciones, el mayor número posible de dinámicas naturales o animales, el actor (o el autor) está en condiciones de servirse de estas experiencias, a veces de manera inconsciente, para alimentar a los personajes que tenga que interpretar (o escribir) y sacar así a la luz algunos de sus rasgos profundos. Adquiere una serie de referencias, a la vez muy complejas y precisas, sobre las que apoyarse.

El principal resultado del trabajo de identificación son las *huellas* que se imprimen en el cuerpo de cada uno, los circuitos físicos instalados en el cuerpo, por los cuales circulan paralelamente las emociones dramáticas que encuentran así el camino para expresarse. Estas experiencias, que van del silencio y la inmovilidad al movimiento máximo, pasando por innumerables dinámicas intermedias, permanecerán para siempre grabadas en el cuerpo del actor y se despertarán en él en el momento de la interpretación. Cuando, a veces muchos años después, el actor tenga que interpretar un texto, ese texto hallará eco en el cuerpo y

reencontrará en él una materia rica y disponible para la emisión expresiva. El actor podrá entonces tomar la palabra con conocimiento de causa. Porque, en realidad, la naturaleza es nuestro primer lenguaje. ¡Y el cuerpo lo recuerda!

El acercamiento a las artes

El fondo poético común

Nuestro trabajo, al principio, no se apoya sobre ningún texto ni toma como referencia ningún tipo de teatro, ya sea oriental, balinés o cualquier otro. No tenemos más que la vida como primera lectura. Por lo tanto, tenemos que reconocer esta vida por medio del *cuerpo mimador*, por la *recreación*, a partir de la cual la imaginación impulsa al alumno hacia otras dimensiones y otras regiones. A partir de la recreación psicológica primaria, ascendemos a diferentes niveles de actuación, sobre todo gracias a las máscaras, que nos permiten llegar, en segundo curso, hasta el gran teatro que son la comedia del arte y la tragedia. Esta ascensión progresiva caracteriza el primer curso de la Escuela.

Paralelamente, se desarrolla un segundo viaje de profundización. Un viaje que nos lleva al encuentro de la vida *esencializada* en lo que yo llamo *el fondo poético común*. Se trata de una dimensión abstracta, hecha de espacios, de luces, de colores, de materias, de sonidos, que se encuentran en cada uno de nosotros. Estos elementos se acumulan en nosotros a partir de nuestras diversas experiencias, de nuestras sensaciones, de todo lo que hemos mirado, escuchado, tocado, saboreado. Todo eso queda en nuestro cuerpo y constituye

el fondo común a partir del cual van a surgir los impulsos, los deseos de creación. Es necesario pues, en mi proceso pedagógico, llegar hasta ese *fondo poético común* para no quedarse tan sólo en la vida tal cual es, o tal como aparenta ser. Los alumnos podrán así remontarse hacia una creación personal.

Cuando miramos el movimiento del mar, de un elemento o de una materia, el agua, el aceite... estamos frente a movimientos objetivos, que podemos identificar y que suscitan, en el interior del que mira, sensaciones paralelas. Pero existen cosas que no se mueven y cuyas dinámicas, sin embargo, también podemos reconocer. Son los colores, las palabras, las arquitecturas. No podemos ver la forma ni el movimiento de un color, pero sin embargo la emoción que nos produce puede ponernos en movimiento, en *locomoción*, ¡y hasta incluso en *conmoción*! Tratamos de expresar esta emoción particular gracias a los *mimajes*, por medio de gestos ajenos al repertorio de lo real.

El proceso *mimodinámico* pone en juego los ritmos, los espacios y las fuerzas de los objetos inmóviles. Al mirar la torre Eiffel, cada uno puede sentir una emoción dinámica y poner esta emoción en movimiento. Se tratará, a la vez, de una dinámica de arraigamiento, de impulso vertical, y de velocidad decreciente, que no tendrá nada que ver con un intento de representación «ilustrada» (figuración mimada) de dicho monumento. Más que una traducción, es una emoción. El término emoción significa etimológicamente «poner en movimiento». De hecho, todos los días mimamos, sin saberlo, el mundo que nos rodea. Cuando se ama, instintivamente, se *mima* en uno mismo al otro. En la

Escuela, se trata de proyectar fuera de uno mismo este elemento en lugar de mantenerlo en el interior, y esta salida es, inicialmente, un reconocimiento, para convertirse después, eventualmente, en un acto de conocimiento y de creación. El trabajo del poeta, ya sea pintor, escritor o actor, consiste en alimentarse de todas estas experiencias.

Los colores del arco iris

Abordamos en primer lugar los colores y las luces. Es curioso constatar que en cualquier país, sea cual sea su cultura, aparecen siempre los mismos movimientos cuando se trata, por ejemplo, de los colores. Más allá de las diferencias simbólicas, en cualquier parte del mundo el fondo poético es el mismo: ¡el azul es el Azul!

Ante un pequeño grupo de alumnos, voy nombrando diferentes colores y les pido que reaccionen lo más rápido posible, sin reflexionar, expresando el movimiento interior que sientan. Continuo probando con todos los colores del arco iris, antes de que ellos mismos elijan diferentes colores, escogidos entre los que haya en el aula de trabajo, que han que transmitir proponiendo un movimiento. Los espectadores intentan entonces identificar cuáles son los colores que nos presentan.

Hay un tiempo, un espacio, una luz, un ritmo que son los «justos» para cada color. Descubrimos juntos que si un movimiento dura demasiado, si se pasa de tiempo, pierde su color. Por ejemplo, para el rojo los alumnos hacen a menudo movimientos de explosión, pero desde el momento en que explotan, el color desaparece del movimiento y se convierte en luz. El rojo, verdaderamente, sólo existe justo

antes de la explosión, en la fortísima tensión dinámica de ese instante.

Cuando los alumnos realizan este tipo de ejercicio, estoy especialmente atento a la calidad de los movimientos que proponen. Observo si tales movimientos surgen de su propio cuerpo, o si provienen de una imagen paralela, una especie de tarjeta postal que tratan de ilustrar, o incluso si se trata de un movimiento simbólico, una representación exterior del color que intentan describirnos. En tal caso es necesario limpiar el movimiento, rechazar las desviaciones, para llevar a los alumnos progresivamente al fondo del cuerpo, lo más cerca posible del color verdadero. ¡Pero sin decírselo con palabras!

El trabajo pedagógico consiste en evidenciar las desviaciones del movimiento, sin indicar nunca lo que hay que hacer. Debo dejar planear la duda: ¡les corresponde a los alumnos descubrir lo que el profesor ya sabe! El pedagogo debe, por último, ponerse en cuestión sin cesar, reencontrar la frescura y la inocencia de la mirada, a fin de evitar imponer el más mínimo cliché.

Este trabajo está al servicio de un acercamiento a la poesía, a la pintura y a la música. A partir de un análisis de los colores, los alumnos trabajan después más globalmente sobre un cuadro, una pintura. La observación de las obras, principalmente en los museos, es el punto de partida de una traducción *mimodinámica*. Una vez más, no se trata de hacer una ilustración del cuadro, ni de explicarnos cómo lo perciben, sino de hacernos compartir, directamente, el espíritu de la obra. Es apasionante comprobar la diferencia entre el trabajo

sobre los colores aislados y el trabajo sobre los cuadros. En una obra pictórica, los colores están desplazados de su origen y provocan una dinámica diferente. El amarillo que encontramos en Van Gogh no se mueve como el amarillo aislado, se mueve como el violeta. En las obras de Chagall hay una violenta contradicción entre lo superior y lo inferior, entre el cielo y la tierra. Si los alumnos pretenden representar una obra de ese tipo, deben desconfiar de una presentación que aisle cada elemento: por un lado el aspecto terrestre, por otro los personajes aéreos. Es el tránsito de lo uno a lo otro, la manera de arraigarse o de elevarse, la tensión entre los dos elementos, lo que constituye la esencia de la obra de Chagall y lo que los alumnos tienen que transmitirnos. Nos encontramos en este caso en el meollo de una verdadera propuesta artística.

Este trabajo se lleva a cabo colectivamente por un grupo de alumnos que, cuando lo consiguen, se mueven cada uno individualmente pero formando parte de un cuerpo común. En otra fase posterior, aquellos que lo desean y que tienen sentido de la arquitectura, pueden continuar depurando la obra hasta conservar sólo la estructura. Es posible entonces poner en juego las estructuras abstractas de los diferentes pintores. En Pollock el proceso es particularmente interesante, dado que hay que mirar las obras colocándolas en el suelo. En Pollock descendemos, a través de capas sucesivas, a lo largo de una estructura laminada que nos introduce en las zonas más profundas, y a la postre angustiosas, porque, en el fondo, no hay ningún punto de apoyo.

Con la poesía seguimos un proceso similar: trabajamos sobre las palabras antes de acercarnos a los textos poéti-

cos, exactamente de la misma forma que, con la música, jugamos con los sonidos antes de abordar las obras musicales.

El cuerpo de las palabras

Abordamos las palabras por medio de los verbos, portadores de la acción, y por los nombres que representan a las cosas mencionadas. Considerando las palabras como un organismo vivo, buscamos el *cuerpo de las palabras*. Para ello hay que escoger aquellas que ofrecen una verdadera dinámica corporal. Los verbos se prestan a esto más fácilmente: coger, levantar, romper, serrar son algunas de las muchas acciones que alimentan al verbo mismo. «Yo sierro» lleva en sí la dinámica del movimiento. En francés, *le beurre* (la mantequilla) está ya untada, mientras que en inglés, *the butter* está siempre en el envase. Según la lengua utilizada, las palabras no tienen la misma conexión con el cuerpo. Realizamos un intenso trabajo a partir de diferentes idiomas: francés, inglés, alemán, italiano, japonés, español, etc. Con el verbo *prendre* (coger), por ejemplo, los alumnos franceses se funden con lo que cogen cerrando los dos brazos sobre la parte superior del cuerpo. No se trata de coger tal o cual objeto, sino de coger en general, de cogerlo todo, ¡de cogerse a sí mismo! Con la misma palabra, los alemanes, *Ich nehme*, ¡recogen! Y los ingleses, *I take*, ¡arrancan! Esto plantea, evidentemente, el problema de la traducción en el terreno poético. «Cojo a mi madre por el brazo» no puede traducirse por «recojo a mi madre por el brazo», ni por «arranco a mi madre por el brazo». La mejor traducción de un poema me parece, pues, que es la *mimodinámica*, la verdadera puesta en movimiento del poema, algo que la tra-

ducción por medio de las palabras prácticamente no puede alcanzar jamás.

ED È SUBITO SERA

*Ognuno sta solo sul cuor
della terra*

*trafitto de un raggio di sole:
ed è subito sera*

Y DE PRONTO ANOCHECE

*Cada uno está solo sobre el corazón
de la tierra*

*traspasado por un rayo de sol:
y de pronto anochece*

SALVATORE QUASIMODO, *La Tierra incomparable*.*

La dinámica de este poema se encuentra en el interior de cada palabra: *sole* es diferente de «soleil» (sol), *raggio* es más enérgico que «rayon» (rayo), etc. Cada lengua da preponderancia a un aspecto particular de lo que nombra. Trabajamos a menudo con palabras referentes a la alimentación porque pertenecen al cuerpo, sobre todo en francés, dentro de la tradición rabelaisiana que prefiere la *soupe* (la sopa) al *potaje* (potaje). Todas estas palabras son puestas en movimiento por los alumnos, incluidos aquellos que no hablan francés. Curiosamente, entonces comprenden y mejoran en nuestra lengua, porque se apoyan en la dinámica de la palabra. He ahí un formidable campo de trabajo para el aprendizaje de los idiomas.

De las palabras pasamos a la poesía. Leo varios poemas a los alumnos y ellos eligen uno sobre el que quieren trabajar. En pequeños grupos de tres o cuatro, ponen un

* Traducción de Amelia Bautista.

poema en movimiento. El trabajo consiste en encontrar verdaderamente el movimiento colectivo, que es algo muy diferente de la suma de los movimientos individuales. Propongo poemas de Henri Michaux, de Antonin Artaud, de Francis Ponge, de Eugène Guillevic... cada uno portador de un elemento en particular. El fuego en Artaud, el agua en Paul Valéry cuando habla del mar, pero también en Ponge cuando describe las «gotas de agua que resbalan sobre los cristales en un día de lluvia»... o incluso Charles Péguy, en «el Mosa adormecido y dulce de mi infancia»... Estas palabras se deslizan por la llanura con la misma lentitud que el propio río. Hay una conexión con las emociones físicas del paisaje.

Aparentemente,
No haces gestos.

Estás sentado ahí sin moverte,
Mirando no importa qué,

Pero en ti
Hay movimientos que tienden

En una especie de esfera
A agarrar, a penetrar,

A dar cuerpo
A no sé qué vacilaciones

Que poco a poco devienen en palabras,
Fragmentos de frase,

Un ritmo se instala
Y tú adquieres un bien.

EUGÈNE GUILLEVIC

La salida de las palabras en Arte poética

Con ocasión de una «feria de los poetas», cada alumno trae un poema que le gusta, lo presenta en su lengua original, y se repite el mismo proceso anterior: se forman varios grupos para abordar el texto, sea cual sea la lengua en la que haya sido propuesto. Esto nos ha permitido descubrir numerosos poetas extranjeros, entre ellos a los poetas nórdicos, poco conocidos en Francia. Muchos alumnos que no leían nunca poesía se interesan por ella a partir de esta experiencia. Para mí, la poesía es el principal alimento.

La música como compañera

El acercamiento a los sonidos y a la música forma parte del mismo proceso. Trabajamos a partir de diferentes sonidos, y luego a partir de obras musicales de Bartók, Bach, Satie, Stravinski, Berio, Miles Davis... Todo lo que no se ve en la música, nosotros lo visualizamos como si fuera una materia, un organismo en movimiento. Entramos en su espacio, la manipulamos, la estiramos, luchamos con ella. La corporeizamos para reconocerla. Pido a los alumnos que «reconozcan» los movimientos internos de la música: cuando la música se agrupa, se arremolina en espiral, explota, cae... Ese «reconocer» no significa en absoluto hacer una interpretación, que es otro terreno diferente. Se puede actuar totalmente *contra* Bartók, tener un punto de vista, una opinión, un enfoque, una interpretación personal dife-

rente según la personalidad, la época, la cultura, pero antes de estar *contra*, hay que haber estado *con*.

La *Lección sobre Bartók* está muy estructurada. Se divide en varias fases. Al escuchar la obra, primero conviene visualizar lo que sucede en el espacio. A continuación tratamos de *tocar* los sonidos que se desplazan; luego indagamos si los sonidos nos empujan, si tiran de nosotros, o si somos nosotros los que los empujamos o los que tiramos de ellos. Por último, entramos poco a poco en *adherencia* con ellos. Sólo a partir de esta conexión es posible adoptar un punto de vista, estar *por*, *contra*, o *con*. Es decir, establecer una relación de actuación, puesto que el objetivo es siempre actuar con la música tal y como se actuaría con un personaje: evitar que la música sólo sirva para repetir la actuación del personaje o para rellenar los vacíos, como sucede con demasiada frecuencia en el teatro.

Estos diversos acercamientos *mimodinámicos* son esenciales para el enriquecimiento del juego del actor. Cuando un actor levanta un brazo, el público debe recibir un ritmo, un sonido, una luz, un color. La dificultad pedagógica está en tener una visión lo suficientemente ejercitada para discernir, entre los diferentes gestos propuestos, aquello que determina y caracteriza al gesto explicativo, al gesto formalizado o al gesto poético exacto. Poco a poco, los propios alumnos llegan a tener una mirada sutil sobre los matices de los gestos. En realidad, el público debería tener esa misma mirada: descubriría entonces riquezas desconocidas. Pero se le ofrece, en general, tal nivel de banalidades que eso es casi imposible. La formación de la mirada es tan importante como la formación para la creación. ¡De nada sirve dar un

buen vino a los que no saben apreciarlo! Eso es lo que yo llamo cultura: el poder apreciar verdaderamente las cosas.

Máscaras y contra-máscaras

Los niveles de actuación

La máscara neutra es una máscara única, es la Máscara de todas las máscaras. Después de haberla experimentado, abordamos todo tipo de máscaras, lo más diversas posible, que agrupamos bajo el término genérico de «máscaras expresivas». Si bien no existe más que una sola máscara neutra, existe una infinidad de máscaras expresivas. Ya sean las fabricadas por los propios alumnos o las ya existentes, estas máscaras aportan un nivel de actuación, mejor dicho, lo imponen. Actuar bajo una máscara expresiva es alcanzar una dimensión esencial del juego teatral, comprometer el cuerpo entero, sentir una intensidad de emoción y de expresión que servirá, una vez más, de referencia para el actor.

La máscara expresiva hace aparecer las líneas maestras de un personaje. Estructura y simplifica la actuación, ya que transmite al cuerpo las actitudes esenciales. Depura la actuación, filtra las complejidades de la mirada psicológica, impone *actitudes guía* al conjunto del cuerpo. Si bien puede ser muy sutil, la actuación con máscara expresiva se apoya siempre sobre una estructura básica, que no existe en la actuación sin máscara. Por eso este trabajo es indispensable para la formación del actor. Cualquier tipo de teatro, sea cual sea su forma, se beneficiará de la experiencia del actor

que haya actuado con máscara. En este caso, la enseñanza no funciona de forma directa, sino de rebote, como en ciertos entrenamientos deportivos. Para conseguir un buen lanzador de peso hay que hacerle correr, para formar un buen judoka hay que hacerle trabajar musculación. Dar este rodeo es igualmente necesario en el terreno del teatro. Toda la Escuela es «indirecta», nunca vamos en línea recta hacia el lugar donde queremos que los alumnos lleguen. Si alguien me dice: «Yo quisiera ser clown», le aconsejo trabajar la máscara neutra, trabajar el coro. Si es clown, ¡ya se verá!

El concepto de *máscara expresiva* abarca las *máscaras larvarias*, las *máscaras de carácter*, y por último, las *máscaras utilitarias*, que no están hechas, a priori, para el teatro.

Con motivo de una «feria de las máscaras», cada alumno construye una máscara que todos juntos sometemos a un test. En esta primera fase pido a los alumnos que no utilicen su propia máscara. Es preferible que prueben primero las de los demás, con el fin de que guarden una distancia respecto a su propia realización y para que vean desde fuera su máscara en movimiento. Algunas máscaras son a veces muy bellas, pero eso no es suficiente. Una buena máscara de teatro debe poder cambiar de expresión siguiendo los movimientos del cuerpo del actor. Mi objetivo es que lleguen a construir una máscara que *se mueva* de verdad.

En las primeras realizaciones aparecen numerosos errores, interesantes para la pedagogía. Frecuentemente, cuando construyen las primeras máscaras, los alumnos meten la cabeza en la escayola o bien hacen una máscara a la medida exacta de su cara. Pero, como ya hemos dicho, la actuación

con máscara necesita una distancia indispensable entre la máscara y el rostro del actor. Para ello es necesario que la máscara sea más grande (o más pequeña) que el rostro. Una máscara expresiva con la medida exacta del rostro del actor o, peor aún, que se le pegue a la piel, es «inactu-able».¹² ¡Es una máscara muerta!

Contemplar con no sé qué concentración mística una máscara durante horas antes de actuar con ella, no sirve de nada. Hay que empujarla. Tratamos de colocarla, muy rápido, en diferentes situaciones: «está alegre», «está triste», «está celosa», «es deportista». Provocando a la máscara en varias direcciones, buscamos descubrir si responde o no. No se empieza a conocer verdaderamente una máscara hasta que ha resistido este proceso. Es evidente que una misma máscara no responde a todas las provocaciones y que sólo ciertas situaciones pueden hacer que se revele. La feria de máscaras permite despejar el campo de trabajo, tras lo cual introduzco las *máscaras expresivas*, que representan caracteres, personajes muy concretos. Los alumnos intentan llegar lo más cerca posible de estos personajes, de entrar en la máscara, sin hacer muecas por debajo, sin caer en la imitación paralela desde el exterior, sin mirarse en un espejo. Entrar en una máscara es sentir lo que la ha hecho nacer, reencontrar el fondo de la máscara, buscar en uno mismo la vibración de la máscara. Después de lo cual será posible actuarla desde el interior.

A diferencia de la media-máscara de la comedia del arte, las máscaras expresivas son máscaras enteras, bajo las cua-

¹² *Injouable*, en el original.

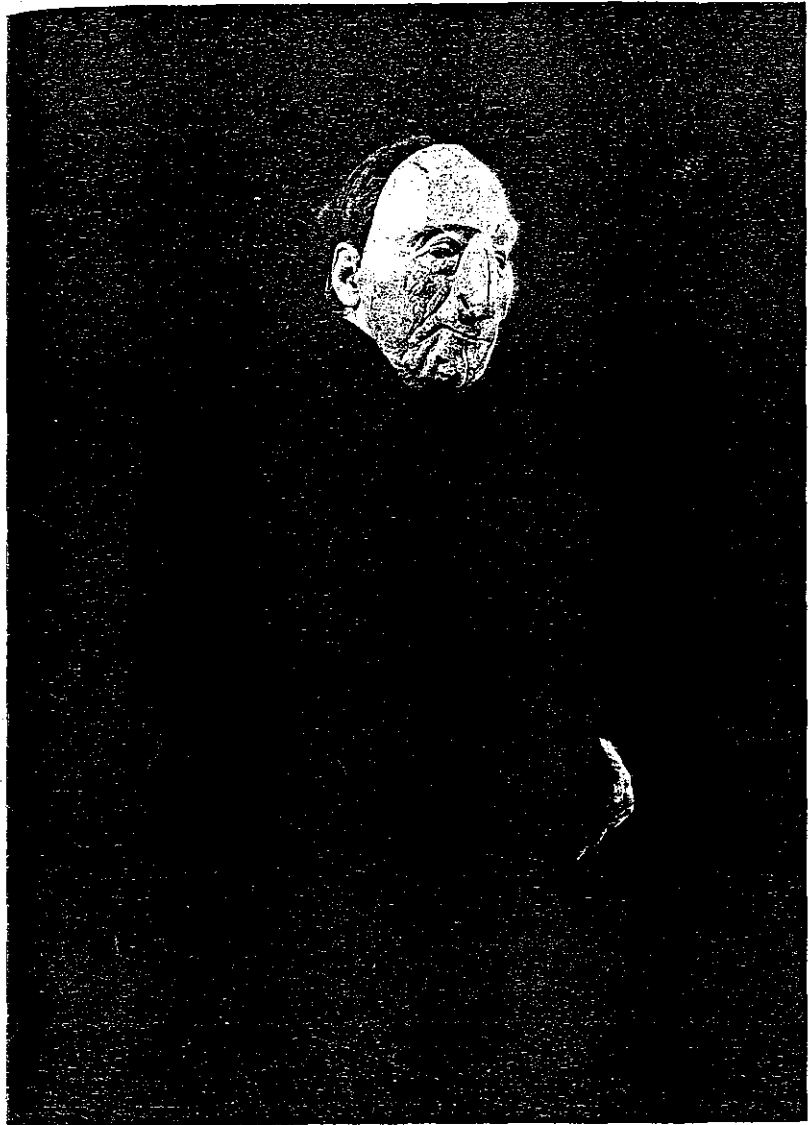


La feria de las máscaras

les el actor no habla. Representan caracteres, frecuentemente sacados de la vida cotidiana. Amleto Sartori se inspiraba en los rostros de la gente de la calle y de los profesores de la universidad de Padua. También se inspiraba, como lo requiere una cierta tradición, en personajes de la vida política. Aunque un poco exageradas, estas máscaras no son caricaturas. Lo importante es que puedan expresar, cuando se actúa con ellas, una complejidad de sentimientos. Una máscara que sólo representara la expresión paralizada de un momento, la de un «reidor» incesante por ejemplo, no podría permanecer mucho tiempo en escena, sólo podría cruzarla. Una buena máscara expresiva debe poder cambiar, ser triste, alegre, jovial, sin estar nunca definitivamente congelada en la expresión de un determinado instante. Esta es una de las mayores dificultades de su fabricación.

La máscara expresiva puede ser abordada de dos maneras.

Si examinamos, por ejemplo, la máscara llamada del «jesuita», —en la cual una parte del rostro asimétrico invade a la otra—, ésta puede ser actuada, por un lado, sintiéndose «jesuita», buscando la psicología del personaje, lo que lleva a un determinado comportamiento, a movimientos corporales específicos de los que surge una determinada *forma*. Por otro lado, podemos dejarnos guiar por la forma que nos sugiere la estructura de la máscara. Ésta viene a ser entonces como un vehículo, transportando todo el cuerpo por el espacio, con movimientos concretos que hacen aparecer el personaje. Nuestro «jesuita» no ataca nunca de frente, sigue de entrada las líneas oblicuas y las curvas propuestas por la máscara para dar paso, a continuación, a los



Jacques Lecoq con la máscara llamada del «jesuita»

sentimientos y las emociones que acompañan esos movimientos. El personaje nace entonces de la forma.

Entrar en la forma

Esta manera de entrar en la forma, la encontramos más específicamente con las *máscaras larvariás*. Descubiertas en los años sesenta en el Carnaval de Basilea, en Suiza, son unas máscaras grandes y simples que todavía no han llegado a definirse en un verdadero rostro humano. Se limitan a una gran nariz, a una cabezota, y a un utensilio percutiente o cortante. Las trabajamos en dos direcciones.

Por una parte, hacia los *personajes* y las *situaciones* caricaturizadas, un poco a la manera de ciertos dibujos humorísticos. Las máscaras se visten con trajes de verdad, sombreros... como en la vida misma, y exploramos diversas situaciones realistas que transponemos al nivel de las máscaras. Por otra parte, investigamos la *animalidad* o la dimensión *fantástica* de la máscara.

Son seres venidos de otro mundo, que han sido capturados, y a los cuales vamos a hacer un test para conocer sus reacciones. Personajes realistas con batas blancas, sin máscaras, dirigen los tests: hacen andar a las máscaras, las azuzan con un palo, las atemorizan... y observan sus reacciones.

Esta investigación conduce al descubrimiento de una población indefinida, desconocida, extraña. Esta exploración del cuerpo inacabado, necesariamente diferente, activa el imaginario.

Extendemos nuestras exploraciones a las *máscaras utilitarias*: máscaras de hockey sobre hielo, de soldador, de esquiador... Todas estas máscaras son máscaras defensivas: nos defendemos del frío, del fuego, de la luz, del viento. También son máscaras de encubrimiento, que propician los juegos de espionaje, los juegos clandestinos, la cara oculta de las cosas. Sin embargo hay que tener cuidado, pues, si bien numerosos objetos pueden servir para fabricar máscaras, no todas pueden ser utilizadas como tales. Una cacerola sobre la cabeza, un colador de tres patas, no son suficiente, no son más que «máscaras-cachivache».¹³ Dentro de la diversidad de los acercamientos, busco siempre la verdadera máscara de teatro, aquella que transmite una humanidad, impone una transposición y alcanza un cierto nivel de juego teatral.

Después de haber llevado a cabo esta primera experiencia de actuación con máscara, propongo a los alumnos que hagan exactamente lo contrario de lo que en apariencia sugiere la máscara. Por ejemplo: una máscara que presenta una evidente cara de «cretino» primero será actuada como tal. El personaje será más bien idiota, tímido, torpe. A continuación consideramos al personaje como sabio, genial, seguro de sí mismo, sumamente inteligente. El actor actúa entonces lo que llamamos la *contra-máscara*, haciendo aparecer un segundo personaje detrás de la misma máscara y aportando una profundidad mucho más interesante. Descubrimos así que la gente no tiene forzosamente la cara de lo que es y que cada personaje tiene su relieve. Con cier-

¹³ *Masques gadgets*, en el original.



Máscaras larvarias

tas máscaras puede llegarse a una tercera etapa de trabajo: que en un mismo personaje, se actúen a la vez la máscara y la contra-máscara.

A diferencia de la máscara neutra, la máscara expresiva da acceso, a partir de los mismos temas, a lo que yo llamo las *desviaciones* de los personajes. Cuando un hombre y una mujer que llevan máscara neutra se encuentran, su relación es esencial, directa, no toma ningún camino oblicuo o indirecto. El hombre y la mujer se ven, se acercan el uno al otro, en línea recta, ningún obstáculo viene a perturbar su relación. Con máscara expresiva, el mismo tema puede convertirse en:

El hombre y la mujer se encuentran... ¡en la oficina de correos!

Él viene a comprar sellos, ella los vende.

La situación es la misma, los sentimientos son idénticos, pero los personajes no pueden seguir la línea recta. Aparecen entonces todas las desviaciones dramáticas: se ven... se alejan; vuelve cada uno por su lado; uno se acerca, el otro se resiste, etc. Este tema podría evidentemente interpretarse sin máscaras. Pero éstas permiten ampliar el juego, darle relieve, eliminar los detalles en beneficio de las grandes secuencias de actitudes. No es el tema lo que importa, sino la manera de actuar y el nivel de transposición que se alcanza. Con la máscara los gestos se agrandan o se reducen, la mirada —que tanta importancia tiene en la actuación psicológica— es reemplazada por la cabeza y las manos, que adquieren, desde ese momento, una enorme importancia. Así pues, el empleo de objetos reales enriquece considerablemente el juego interpretativo de las máscaras expresivas.

Es necesario señalar que las máscaras, tal como yo las considero, no tienen nada que ver con ciertas máscaras simbólicas de los teatros de danza orientales, cuyos gestos codificados son muy precisos. La dimensión simbólica del teatro es importante, pero llega después de nuestro trabajo: no se pueden realizar gestos simbólicos codificados sin alimentarlos de lo que constituye la vida. Algunas máscaras orientales son máscaras muy importantes, especialmente las de Bali, aunque allí sean utilizadas de forma pantomímica. Nosotros las utilizamos de manera diferente, al igual que ocurre con algunas máscaras africanas que usamos a veces, sin bus-

car la dimensión simbólica original. En realidad, las máscaras más grandiosas son las del Nô japonés: ¡un movimiento muy ligero de la cabeza hacia abajo es suficiente para bajar los párpados y cambiar la mirada del exterior al interior!

Los personajes

Estados, pasiones, sentimientos

Todo el trabajo realizado en el primer curso tiende hacia un objetivo mayor: llegar a la interpretación del *personaje*. De la misma forma que han asumido un elemento, un color, un insecto, los alumnos deben poder asumir un personaje, a pesar de que este proceso sea más difícil. Cuando abordamos los personajes, mi gran temor es el retorno a lo personal, es decir, a que los alumnos hablen de ellos mismos, sin que haya verdadera actuación. Si el personaje y la persona se funden en uno, la actuación se anula. Si esta ósmosis puede servir en ciertos primeros planos del cine psicológico, el juego teatral debe transportar la imagen hasta el espectador. Hay una gran diferencia entre los actores que expresan su vida y los que interpretan verdaderamente. De ahí la importancia de la máscara. Los alumnos aprenden a interpretar otra cosa que no sea a ellos mismos, al tiempo que se implican profundamente. No actúan *ellos mismos*, ¡actúan *con* ellos mismos! Ésta es toda la ambigüedad del trabajo del actor.

Para evitar el fenómeno de la ósmosis y para servir de apoyo a esa *otra parte* que buscamos, nos servimos mucho de los animales. Cada personaje puede ser asimilado en parte a

uno o varios animales. Si un personaje está basado en la presunción del pavo real, hay que asegurarse de que el pavo esté presente efectivamente en la interpretación del actor. No hay un cara a cara entre el actor y el personaje, sino una relación que es siempre triangular: ¡el pavo, el actor y el personaje!

Empiezo pidiéndole a cada alumno que proponga un primer personaje, inspirado libremente en algo observado en la calle o entre las personas de su entorno. Simplemente ha de divertirse siendo otro. Buscamos en primer lugar definir el *carácter* de ese personaje. El carácter no son las pasiones del personaje, ni los estados de ánimo que lo mueven, ni tampoco las situaciones en las que se encuentra: el carácter son las *líneas de fuerza* que lo definen. Deben poder expresarse en tres palabras. Tal personaje será: «orgulloso, generoso y colérico». Haciendo esto, simplificamos al máximo la definición para establecer una estructura de base que permita actuar al actor. Con tres palos podemos construir un primer espacio: ¡la choza ya es una casa! Dos elementos no serían suficientes, pues el equilibrio sería inestable. Tanto para el personaje como para la casa, el trípode es indispensable en su arquitectura. Cuando los tres elementos han sido definidos, entonces ya podemos buscar todos los matices: «es orgulloso pero noble», «es colérico pero amable». Progresivamente, los actores van aportando sus propios matices, su propia complejidad; así su personaje se construye sobre puntos de apoyo sólidos y una estructura clara.

Los alumnos llegan a clase con su personaje, ya vestidos. Algunos vienen «en personaje» desde su casa, transformados físicamente hasta tal punto, que a veces no los recono-

ce mos. En ese caso los recibimos como si fueran nuevos alumnos: siguen la clase de movimiento o de acrobacia manteniéndose en su personaje. Esto es gracioso y, a la vez, muy agotador, por lo cual acordamos entre nosotros una señal que permite dejar de actuar y relajarse antes de retomar el trabajo. Porque, se quiera o no, el personaje tiende siempre a volver hacia la persona. Recordemos que los alumnos improvisan su propio texto y que no tienen la distancia que conlleva un texto escrito por un autor. Por eso insisto en que presenten un verdadero personaje de teatro, es decir, ¡un personaje *sacado* de la vida y no un personaje de la vida! La diferencia es tenue pero esencial.

Cuando se presentan, uno por uno, delante de los demás, les hacemos preguntas sobre su identidad: su nombre, su edad, su situación familiar, su origen, su trabajo... a las cuales deben poder responder. Tras ello les ponemos *en situación* para que se revele su carácter. Porque, por supuesto, no existe personaje sin situación. Sólo la situación le permite revelarse. «¡Haznos vivir!», piden los *Seis personajes en busca de autor* de Pirandello. «¡Si soy avaro, pedidme dinero!», podría decir Harpagon.

Lugares y ambientes

Para observar cómo se comportan, agrupo a los alumnos/personajes en grandes «familias» (los de las oficinas, los de las fábricas, los de las universidades...). Desde el punto de vista dramático, siempre se establece una distancia interesante entre lo que dicen los personajes cuando responden a las preguntas y lo que realmente hacen metidos en la situación. Nadie hace nunca exactamente lo que dice. Situamos al personaje en su vida familiar, en su trabajo, en

vacaciones, en una recepción. Lo introducimos primero en su propio ambiente, antes de proponerle situaciones que lo desborden y situaciones accidentales que lo revelen de forma diferente, tanto para él mismo como para los espectadores. *La avería del ascensor* o *El descarrilamiento del tren* ponen en relación, dentro de la urgencia, a personas que nunca se habrían encontrado. *La reunión de vecinos* es igualmente una situación plena de humanidad.

Unos nuevos inquilinos acaban de instalarse en un edificio. Deciden invitar a sus vecinos para conocerlos. Paulatinamente van llegando los de arriba, los de abajo, los de al lado... A lo largo de la conversación, algunos se enteran de que trabajan en la misma empresa que otros, pero no en el mismo sitio... Terminan por descubrir que unos son simples oficinistas mientras que los otros están en la dirección de la empresa. ¡Embarazosa situación!

En este tipo de situación, los personajes se revelan: algunos tímidos demuestran una autoridad terrible y toman la dirección de las operaciones de manera a menudo sorprendente. Tal acercamiento pone en evidencia el personaje oculto en cada personaje, ese otro –opuesto– que un conflicto o una situación excepcional hace aparecer. Descubrimiento importante para el actor.

He visto a veces a los alumnos mantener personajes que no lograban abandonar. Para luchar contra ese peligro, nunca nos quedamos mucho tiempo en un mismo personaje. Pasamos rápidamente de uno a otro, un poco como esos grandes actores de cine que pueden hablar entre bastidores de

cosas banales, entrar inmediatamente en su personaje para una toma y a continuación volver de nuevo a su conversación.

Después de haber trabajado un primer personaje, pido a los alumnos que escojan un segundo, lo más alejado posible del primero. Por lo general, presentan alternativamente un personaje en flexión y otro en extensión: un personaje de tipo popular, relajado, más bien libre, y otro más estricto, de porte rígido, con actitudes más convencionales. Estas variaciones son tanto más interesantes, por cuanto que aparecen sin que ninguna consigna las imponga.

Este segundo personaje se trabaja de manera diferente. Lo cuestionamos físicamente. Pregunto quiénes son aquellos «a los que les gusta que les miren», «aquellos a los que no les miran», «aquellos que creen que les miran», «aquellos que han sido mirados pero que ya no lo son», «aquellos que saben adónde van (los programados)», «aquellos que no saben adónde van», etc. Después de lo cual puedo ser más preciso: «los que van al fútbol», «los que van a bailar el sábado por la noche», «los que van al museo», «los que van al sex-shop». Observamos a los personajes en esas diferentes situaciones, o mejor aún, en sus reacciones cuando salen de la situación. Procuramos determinar los lugares, o los ambientes, que mejor propician que el personaje se revele.

Estas situaciones de actuación llevan a un análisis técnico, etapa necesaria para la construcción del personaje. Ponemos en evidencia la relación que mantiene con el espacio: están los que son «empujados por detrás», los que son «arrastrados hacia delante», etc.

Una tercera etapa me lleva a pedirles que escojan otros dos personajes, muy diferentes y complementarios el uno del otro, que un mismo actor tendrá ahora que hacer vivir simultáneamente. Se trata de una escena de persecución, de espera, de búsqueda, alrededor de un biombo.

Sobre la escena hay un biombo de dos hojas, dibujando un espacio abierto por delante y un espacio oculto por detrás. Llega un primer personaje que busca a otro, lo llama, no lo encuentra, va a mirar detrás... Muy rápido, con la ayuda de un elemento de vestuario o de un objeto de atrezzo, el actor cambia de personaje y reaparece interpretando al otro, perseguido por el primero.

Los alumnos deben desarrollar este tema por todos los medios imaginables. Se trata de poner en juego la ilusión y la multiplicidad de los personajes, el cambio de vestimenta, de objeto, de voz; de presentar a los personajes de espaldas, de frente... El objetivo ideal sería mostrar al público, en un momento dado, ¡los dos personajes al mismo tiempo!

Condicionantes de estilo

Estas improvisaciones se exploran en clase colectivamente, después de lo cual los alumnos trabajan sobre las mismas propuestas en auto-curso. Organizo «compañías» de cinco actores, a las que pido que interpreten diez personajes. Todo es posible entonces: el desdoblamiento de las voces, de las imágenes, la multiplicación de los biombo... *El hotel del librecambio* es un tema muy estimulante: en él nos encontramos puertas que se cierran de golpe, armarios donde esconderse, equívocos de todo tipo. Con ello incidi-

nios a la vez en el virtuosismo y en el placer de la actuación, que para mí son aspectos importantes de un actor. La idea pedagógica sigue siendo siempre, tanto en este ejercicio como en los precedentes, la de obligar al alumno a interpretar uno o varios personajes lo más alejados posible de él mismo.

Termino el acercamiento a los personajes pidiendo a un grupo de actores, constituido como compañía, que representen una escena con decorado, vestuario, atrezzo y numerosos personajes. Como tienen tendencia a diseminarse por el espacio, contrarresto esta desviación imponiendo un *condicionante*: sólo pueden utilizar un espacio muy reducido, de dos metros por uno. Sobre ese pequeño escenario, tienen que dar vida a los mayores espacios posibles.

Dos personas perdidas en un bosque inmenso se buscan, sin hallarse, hasta que terminan por encontrarse. Pueden estar físicamente a cincuenta centímetros una de otra y teatralmente a varios centenares de metros, llamarse a gritos desde un valle hasta lo alto de una colina, estando realmente espalda contra espalda.

Este tema se lleva a cabo con dos, y luego con tres, cuatro o cinco actores, estando el límite en siete actores sobre dos metros cuadrados. El ejercicio se inscribe en la tradición del cabaret, que facilita la invención de formas teatrales imponiendo condicionantes de espacio muy fuertes. Guardo el recuerdo de un western completo con caballos, persecuciones, peleas, saloon... realizado con brío sobre el minúsculo escenario de *La rosa roja*, célebre cabaret parisino de la pos-

guerra. Pero, ante todo, concluimos el trabajo sobre los personajes recordando que el teatro siempre debe continuar siendo un juego. Hay que divertirse y la Escuela es una escuela feliz. No tenemos que interrogarnos con angustia sobre la manera de entrar en escena: ¡basta hacerlo con placer!

Técnica de los movimientos

La *técnica de los movimientos* constituye el segundo eje de mi pedagogía. La expondré aquí de manera independiente, aunque en la práctica está siempre intensamente ligada a la interpretación. Acompaña la improvisación y la creación personal de los alumnos a lo largo de todo su recorrido. Sirve de preparación, de apoyo o de prolongación de los diferentes componentes de la enseñanza. La *técnica de los movimientos* agrupa tres aspectos distintos: por una parte, la *preparación corporal y vocal*; por otra, la *acrobacia dramática*; y, por último, el *análisis de los movimientos*, que se transforma, en el segundo curso, en *técnicas aplicadas* a los diferentes territorios dramáticos.

Preparación corporal y vocal

Dar sentido al movimiento

El estudio de la anatomía del cuerpo humano me ha servido para desarrollar una preparación corporal analítica dirigida a la expresión, poniendo en juego por separado cada parte del cuerpo: los pies, las piernas, la pelvis, el pecho, los hombros, el cuello, la cabeza, los brazos, las manos, aprovechando el contenido dramático de cada una de ellas. He constatado que cuando muevo, por ejemplo, la cabeza en direcciones puramente geométricas, al lado, al frente, hacia atrás... «¡escucho, miro, tengo miedo!». En el

teatro, ejecutar un movimiento nunca es un acto mecánico, debe ser un gesto *justificado*. Puede serlo por una indicación, por una acción o incluso por un suceso interior. Levanto un brazo para indicar un espacio o un lugar, para coger un objeto de un estante, o porque siento en mí algo que me impulsa a levantarlo. *La indicación, la acción, el estado* son las tres maneras de justificar un movimiento, que se corresponden con tres grandes tendencias teatrales: la indicación está cerca de la pantomima, la acción está en el terreno de la comedia del arte y el estado nos conduce al drama. Sea cual sea el gesto que ejecute, el actor se inscribe en una relación con el espacio que le rodea y origina en sí mismo un estado emocional concreto. Una vez más, el espacio exterior se refleja en el espacio interior. ¡El mundo se «mima» en mí, y me da sentido!¹⁴

La *preparación corporal* no aspira a alcanzar un modelo corporal, ni a imponer formas teatrales preexistentes. Debe ayudar a cada uno a alcanzar la plenitud del movimiento justo, sin que el cuerpo haga «más de la cuenta», sin que contamine aquello que debe transmitir. Se apoya por tanto, en primer lugar, en una *gimnasia dramática* en la que cada gesto, actitud o movimiento está *justificado*. Utilizo ejercicios elementales, como balanceos de brazos, flexiones hacia delante o flexiones laterales del tronco, balanceos de piernas... y otros tantos ejercicios utilizados generalmente en la mayor parte de los calentamientos corporales, dándoles un *sentido*.

¹⁴ ...*et me nomme*, en el original.

De pie, en extensión, con los brazos levantados, una caída del tronco provoca una flexión del cuerpo y luego, al rebotar, el retorno a la posición inicial.

Este movimiento, realizado según una precisa progresión, es ejemplificador de lo que hacemos con el conjunto de la *gimnasia dramática*. Comenzamos por hacerlo de una manera mecánica, sencilla, para descubrir el recorrido. A continuación intentamos agrandar el movimiento para llevarlo al límite, realizándolo en el mayor espacio posible. En una tercera fase nos concentramos especialmente en dos momentos importantes del movimiento para descubrir la dinámica dramática: por una parte, el momento del inicio, en extensión, justo antes de que el tronco se encuentre arrastrado en la caída; por otra parte, el momento que marca el final del movimiento, a la vuelta del tronco y de los brazos a la vertical, cuando el cuerpo se encuentra de nuevo en extensión y el movimiento va a morir, imperceptiblemente, en la inmovilidad.

Estos dos momentos, que siguen y preceden a la actitud de extensión, son portadores de un intenso estado dramático. La suspensión que precede al inicio se inscribe en la dinámica del riesgo, de la caída, y conlleva un sentimiento de angustia que se evidencia claramente. Por el contrario, la suspensión del retorno es la del aterrizaje, la del regreso a la calma, la del acercamiento progresivo a la inmovilidad y la serenidad.

A continuación ponemos en juego la respiración. El movimiento se realiza en espiración completa durante la ida y la vuelta, y la inspiración sólo interviene en la actitud inmóvil

de la extensión, reteniendo el aire en apnea alta.¹⁵ A partir de este dominio de la respiración, comienzo a sugerir imágenes paralelas que hacen entrar al movimiento en su dimensión dramática. El alumno se imagina entonces, siempre con el mismo movimiento, que está frente al mar, acompañándose al ritmo de las olas. Esto nos puede hacer pensar en una pelota que hemos lanzado al aire y que cae, con esa fascinación del principio y del final del movimiento: ¿cuál es ese instante de inmovilidad entre la ida y la vuelta? ¿La pelota queda suspendida en el aire? ¿Cómo? En un movimiento de este tipo, en el preciso instante de la suspensión, el teatro aparece. ¡Antes, no es más que deporte! Todos aquellos que han visto bailar a Nijinski cuentan que permanecía suspendido en el aire. ¿Pero cómo?

La *gimnasia dramática* va acompañada por una dimensión vocal, ya que sería absurdo pretender separar la voz del cuerpo. Cada gesto posee una sonoridad, una voz, que intento hacerles descubrir a los alumnos. La emisión de una voz en el espacio es de la misma naturaleza que la realización de un gesto: igual que lanzo un disco en un estadio, lanzo mi voz en el espacio, intento alcanzar un objetivo, hablo a alguien a una cierta distancia. Tanto en las olas del mar, como en los rebotes de una pelota o en cualquier otro movimiento, gesto, respiración y emisión de voz se realizan conjuntamente. Con el movimiento puede ser lanzado un sonido, una palabra, una frase, una secuencia poética o un texto dramático.

El acercamiento analítico a los movimientos del cuerpo

¹⁵ Lecoq diferencia entre apnea alta y apnea baja, según se contenga la respiración con los pulmones llenos o vacíos.

humano exige, por parte del pedagogo, un conocimiento objetivo de la anatomía. ¡Cuántos errores, con frecuencia extremadamente peligrosos para los actores, han sido o son aún cometidos por pedagogos que no saben nada del cuerpo humano! Algunos piden a los actores que lleguen a los límites extremos del movimiento sin medir los riesgos que ello implica. En realidad es su propia angustia por llegar al límite la que imponen a sus alumnos, a veces con una dimensión perversa, incluso sádica. ¡Confunden el placer del juego teatral con la angustia del ejercicio! Lo que puede ser aceptable en la aventura de un artista, es inadmisibile desde un punto de vista pedagógico.

Mi concepto de la preparación corporal contradice en parte numerosos métodos de movimiento propuestos a los actores. Las más de las veces, se trata de una gimnasia que yo llamaría «de consolación», cuyo objetivo principal es el bienestar del que la practica. Los diversos métodos de relajación o de autoayuda que invaden las formaciones teatrales pueden servir eventualmente para calmar algunas angustias o para restablecer un cierto equilibrio interior de la persona, pero no tienen nada que ver con la interpretación. La única forma verdadera para un actor de reencontrar el equilibrio interior, ¡es la actuación!

Yo rechazo ese aspecto consolador, que incita al profesor a hacerse querer a cualquier precio por sus alumnos. Es un proceso demagógico. Coged a un intelectual ingenuo, pedidle que haga cualquier cosa en el suelo, respirando profundamente sobre un suave fondo musical y se quedará encantado. Es frecuente la autocomplacencia. ¡Profesores y alumnos navegan bajo la bandera de la autocomplacencia!

De igual forma, una gimnasia estrictamente deportiva es insuficiente para el actor. He conocido actores extremadamente rígidos en el gimnasio que, sin embargo, se movían de maravilla sobre el escenario y otros, muy flexibles en el entrenamiento pero incapaces de hacer surgir la ilusión. Los unos tenían talento actoral y los otros, no.

Otra desviación proviene del aprendizaje precoz de gestos formales pertenecientes a estilos o a códigos tomados de teatros muy elaborados, como los de Oriente por ejemplo, o los de la danza clásica. Estos gestos formales, a menudo nacidos de una práctica insuficiente, graban en el cuerpo del actor secuencias de movimientos físicos que después son muy difíciles de justificar, especialmente para los actores jóvenes. La mayoría de las veces sólo conservan de tales gestos la forma estética. En realidad, la esgrima, el tai-chi-chuan, la equitación... pueden ser técnicas de ayuda o de desorientación, pero en ningún caso pueden reemplazar a una verdadera educación del cuerpo del actor, que vive en un mundo de ilusión.

Por último, los ejercicios de dinámica de grupo –cogerse de las manos antes de comenzar la actuación– son simpáticos para el grupo, ¡pero no para la compañía! Numerosos directores de escena, a menudo muy inteligentes pero sin ningún conocimiento verdadero de las prácticas corporales, y a veces ellos mismos con escasa relación con el cuerpo, están muy interesados en este tipo de ejercicios. Se sienten más atraídos por la «significación» del movimiento que por la acción en sí. He oído decir que en Australia el actor tiene un «gurú», que en los Estados Unidos va acompañado por un psicoanalista. En Italia, el actor entra en escena y actúa. Yo comparto esta forma de entender nuestro trabajo.

Acrobacia dramática

En los límites del cuerpo

Los movimientos acrobáticos son aparentemente gratuitos. No «sirven» para nada, salvo para el juego. Son los primeros movimientos naturales de la infancia. El niño sale del cuerpo de su madre encogido sobre sí mismo; antes de gatear o de andar, sus primeros contactos con el suelo se hacen a partir de un movimiento de cabeza que lo propulsa en una voltereta lateral. Mi objetivo consiste en hacer que el actor reencuentre esa libertad de movimiento que predomina en el niño antes de que la vida social le imponga otros comportamientos más convencionales.

La *acrobacia dramática* comienza con volteretas y cabriolas cuya dificultad va aumentando progresivamente para transformarse en saltos de obstáculos, y luego en saltos mortales, en un intento de liberar al actor, tanto como sea posible, de la fuerza de la gravedad. Trabajamos al mismo tiempo la flexibilidad, la fuerza, el equilibrio (sobre las manos, sobre la cabeza, sobre el hombro...), la ingravidez (todos los saltos), sin olvidar nunca, aquí también, la justificación dramática del movimiento. Una pirueta puede ser accidental –tropiezo con un obstáculo, me caigo, ruedo– pero también un elemento de transposición de la actuación: «Arlequín se echa a reír hasta llegar a dar una voltereta». Por medio del juego acrobático el actor llega al límite de la expresión dramática. Por eso proseguimos con la acrobacia dramática a lo largo de los dos cursos, adaptándola en el segundo curso a los territorios dramáticos explorados. Hay, en particular, una acrobacia «bufonesca» especialmente interesante, hecha de caídas al suelo a veces violentas, de pirámides catastróficas

que se vienen abajo, y cuya ejecución es posible gracias a los trajes, con mucho relleno, de ciertos bufones.

Los *juegos malabares* son complementarios del acercamiento a la acrobacia. Se empieza con una pelota, luego dos, tres, cuatro, cinco o más... pero, sobre todo, se prosigue con objetos de la vida cotidiana, platos, vasos, y para terminar, todo se integra en una secuencia de juego dramatizado (el restaurante, el almacén...). A continuación aparece la *lucha*: dar y recibir una bofetada, una patada, tirarse de los pelos, retorcerse la nariz, entablar una pelea colectiva, dándole un máximo de ilusión, pero sin pelearse nunca de verdad, por supuesto. El que recibe la bofetada o el que le tiran del pelo es quien conduce el juego y provoca la ilusión. Se confirma aquí esa ley esencial del teatro que ya hemos observado: ¡la reacción crea la acción!

Se añaden por último los objetos: la silla que vuela, la mesa sobre la que se rueda, etc. Igualmente se trabajan los *apoyos*, es decir, el acompañamiento y la seguridad del movimiento acrobático para evitar la caída del actor. En un salto mortal, una mano colocada en la parte baja de la espalda puede ayudar a realizar el movimiento sin correr riesgos. Estos apoyos son a su vez dramatizados: «Me agacho para recoger un objeto, el otro personaje rueda sobre mi espalda, me levanto para ver lo que pasa, y al incorporarme, le ayudo a realizar su salto». El dominio técnico de todos estos movimientos acrobáticos, caídas y saltos, malabarismos y luchas tiene un único objetivo: dar al actor una mayor libertad de actuación.

Análisis de los movimientos

El *análisis de los movimientos* del cuerpo humano y de la naturaleza, de las acciones físicas realizadas en la forma más económica, es la base del trabajo corporal de la Escuela. Lo que he practicado en la realidad de mi vida deportiva, lo he recolocado de manera natural en un mimo de acción. En aquella época yo practicaba el método natural de Georges Hébert: *tirar de, empujar, trepar, andar, correr, saltar, levantar, llevar, atacar, defenderse, nadar*. Estas acciones trazan en el cuerpo sensible circuitos físicos en los que se inscriben las emociones. Los sentimientos, los estados de ánimo y las pasiones se expresan a través de gestos, actitudes y movimientos analógicos a los de las acciones físicas. Para los jóvenes actores es importante saber cómo el cuerpo «tira de», cómo «empuja», a fin de poder expresar, llegado el caso, todas las maneras específicas de «tirar de» o de «empujar» de un personaje determinado. Analizar una acción física no es emitir una opinión, es aprehender un conocimiento, base indispensable para la actuación.

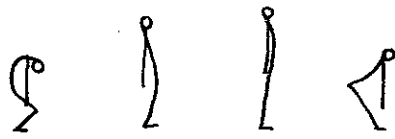
Partir de los movimientos naturales de la vida

Comienzo por el análisis de los movimientos del cuerpo humano a partir de tres movimientos naturales que se pueden reconocer en la vida: *la ondulación, la ondulación inversa y la eclosión*.

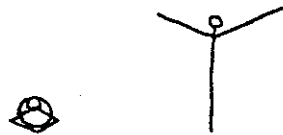
Descubrí *la ondulación* como principio de todos los grandes esfuerzos en las pistas de atletismo. En Grenoble, sobre el escenario, encontré *la eclosión*. En la calle du Bac, en los inicios de la Escuela, puse a punto *la ondulación inversa*, descubriendo entonces el sentido de los conflictos y de los personajes. Había



Locomoción ondulatoria



Ondulación



Eclosión

encontrado los tres principios del cuerpo humano que presiden el *moverse*, así como las tres vías de mi pedagogía.

Más allá del movimiento físico en sí, la ondulación, la eclosión y la ondulación inversa son en realidad tres vías analógicas a la actuación con máscara. La eclosión corresponde a la máscara neutra; la ondulación, a la máscara expresiva en su primera imagen; y la ondulación inversa nos remite a la contra-máscara. Estos movimientos resumen

por sí solos tres posiciones dramáticas: *estar con*, *estar por*, *estar contra*.

La ondulación es el primer movimiento del cuerpo humano, el de todas las locomociones. En el agua, el pez ondula para avanzar. En la hierba, la serpiente ondula igualmente. El niño que gatea también ondula y el hombre en pie continúa ondulando. Si se observa con una cámara a la gente saliendo del metro, al analizar sus movimientos se comprueba que suben y bajan: siguen una línea de ondulación. Toda ondulación parte de un punto de apoyo para llegar a un punto de aplicación. La ondulación toma apoyo sobre el suelo y transmite progresivamente el esfuerzo a todas las partes del cuerpo, hasta el punto de aplicación. Esta transmisión se puede observar cuando se sopla sobre el agua y la ola se desplaza casi indefinidamente. Esta ondulación se encuentra en la pelvis del hombre cuando anda. La pelvis arrastra al resto del cuerpo en una doble ondulación natural: una lateral, como en los tiburones, otra vertical, como la de los delfines. La ondulación es el motor de todos los esfuerzos físicos del cuerpo humano: «empujar/tirar de» y «empujarse/tirar de sí mismo».

La ondulación inversa es igual que el movimiento precedente, pero realizado al revés. En lugar de partir del apoyo de los pies sobre el suelo, se parte de la cabeza, que comienza el movimiento tomando apoyo sobre un punto del espacio exterior que nos atrae. La imagen del pájaro ayuda a realizar este movimiento:

*Un pájaro se encuentra frente a mí, y yo lo miro en la lejanía.
Se eleva en vertical por encima de mi cabeza, mi mirada lo*

sigue. Va a posarse, y me aparto. Se ha posado, lo miro en el suelo. Luego alza el vuelo hacia el horizonte.

En este movimiento, a partir de la cabeza el cuerpo entero se pone a disposición de los sucesos que acontecen. Entramos en una relación que no es solamente de acción, sino de *indicación dramática*. Si la ondulación es una acción voluntaria, efectuada desde un punto hasta otro, para desplazarme o desplazar algo, la ondulación inversa está siempre al servicio de una reacción dramática. En realidad todo *drama* invierte las técnicas de la acción.

La ondulación y la ondulación inversa tienen en común el tránsito por cuatro grandes actitudes: el cuerpo hacia adelante, el cuerpo en vertical, el cuerpo hacia atrás y el cuerpo encogido. Pido a los alumnos que adopten sucesivamente estas actitudes, y luego, en el desarrollo de este recorrido físico, les pido que sientan los diferentes tránsitos por las edades de la vida: la infancia, la edad adulta, la madurez y la vejez. La posición del cuerpo hacia adelante, los riñones arqueados, la cabeza llevada hacia adelante, nos sugiere un estado de infancia, a imagen de Arlequín. La actitud del cuerpo vertical remite a la máscara neutra, a la madurez del hombre en su edad adulta. El otoño de la vida, período digestivo, nos sitúa detrás del eje vertical, en retirada. ¡Es la edad del retiro! Por último, en la vejez, uno se encoge y reencuentra la posición fetal.

En equilibrio entre los dos movimientos precedentes, *la eclosión* se desarrolla a partir del centro. Al comenzar —se trata de una actitud encogida en el suelo—, el cuerpo ocupa el menor

espacio posible, para llegar al final del movimiento a la «cruz alta», de pie, piernas y brazos separados, en extensión, los brazos por encima de la horizontal. La eclosión consiste en pasar de una actitud a la otra, sin ruptura, poniendo en acción todas las partes del cuerpo al mismo tiempo. Los brazos y las piernas llegan simultáneamente a la posición de extensión, sin que ninguna parte del cuerpo preceda a la otra. La dificultad está en encontrar exactamente ese equilibrio y esa dinámica. Demasiado a menudo, la parte superior del cuerpo llega antes que la inferior, simplemente porque la gente piensa más en ella. La eclosión es una sensación global que hay que descubrir, y que puede ser realizada en los dos sentidos: en expansión y en concentración.

Después de haber trabajado cada uno de los movimientos básicos, propongo los *tratamientos* del ejercicio. Llamo *tratamiento* a un conjunto de variaciones destinado a explorar diferentes posibilidades del movimiento. A partir del gesto simple analizado, provocho, como en genética experimental, diferentes manipulaciones con el fin de ayudar a los alumnos a ensanchar su campo expresivo. Los grandes principios de los tratamientos técnicos son: *ampliación y reducción, equilibrio y respiración, desequilibrio y progresión*. Estos principios son aplicados a todos los movimientos básicos analizados, y luego utilizados en todas las acciones físicas, para ser finalmente adaptados a la actuación en sí misma y a los sentimientos.

Comenzamos siempre *ampliando* el movimiento al máximo para buscar su límite en el espacio hasta la máxima extensión posible sin perder el equilibrio. Ampliar la ondulación al máximo, es llegar a posiciones de equilibrio en el espacio

hacia delante y hacia atrás. Después de lo cual seguimos el proceso inverso para *reducir* el mismo movimiento, hasta el punto en que ya no pueda ser percibido desde el exterior. Nos encontramos entonces con el límite opuesto, que resulta ser la respiración, en inmovilidad aparente.

Equilibrio y respiración son los límites extremos de todo movimiento que pueden adaptarse al juego actoral. En improvisación, partimos generalmente de una situación sencilla para ampliarla al máximo, aumentando los sentimientos hasta el límite, antes de reducirla. Partiendo de la sonrisa, intentamos reírnos hasta morir, antes de volver a una risa intermedia. El actor que ha practicado este ejercicio, que ha experimentado el límite superior de la risa, estará disponible para reaccionar muy sutilmente en cualquier drama psicológico de manera vívida. La dimensión completa de la risa estará presente en su actuación. En este proceso pasamos del expresionismo al impresionismo, del cuerpo en acción a la mirada en acción: el cuerpo transfiere a los ojos sus movimientos.

Por último, exploramos la situación más allá de los límites: llevar un movimiento hasta más allá del equilibrio es provocar el desequilibrio, entrar en la caída, y para evitar esa caída inventamos la locomoción. ¡Avanzamos! Esta regla es válida tanto para el movimiento físico como para el de los sentimientos.

En el trabajo del actor, es importante empezar por actuar al principio muy *grande*, para sentir las líneas de fuerza, los grandes y más simples rasgos del personaje. Ya habrá tiempo, más tarde, de matizar en una actuación más íntima. La interpretación psicológica debe ser una resultante de la actuación ampliada en el espacio. Siempre me ha llamado la atención

el hecho de que algunos grandes actores, capaces de una actuación íntima muy potente, hayan comenzado trabajando en otro terreno: ¡Jean Gabin hizo music-hall antes de llegar a ser el actor que ahora conocemos! Esta forma de trabajar que propongo es muy diferente de la que se observa en algunas formaciones, donde se comienza pidiéndoles a los actores que actúen «pequeño» y luego que agranden progresivamente su interpretación. ¡Es inútil! Entonces es cuando los actores se vuelven exteriores, cuando «fabrican».

Hacer surgir las actitudes

Cuando abordamos la máscara neutra tenemos necesidad de hacer surgir del cuerpo una serie de *actitudes* que aseguren la estructuración del movimiento, más allá del gesto natural. Llamo *actitud* a un tiempo fuerte, cogido en el interior de un movimiento, en inmovilidad. Es un momento de *stop* que se puede colocar al principio, al final o en un momento de transición. Cuando se lleva un movimiento hasta su punto límite se descubre una actitud.

Dirijo este trabajo a partir de las «nueve actitudes», una secuencia de movimientos inscritos en un repertorio, que yo pido a los alumnos que realicen encadenadamente.

Este ejercicio da a la pelvis, al tronco y a la cabeza una rigidez que va *contra* el movimiento natural. Colocándonos a favor de un acercamiento artificial, indispensable en toda transposición artística (en la máscara neutra, en la comedia del arte), actuamos contra la naturaleza para poder hablar mejor de ella. Una vez llevado a cabo el encadenamiento y dominadas las actitudes, intervienen de nuevo los tratamientos: *ampliar/reducir, equilibrio/respiración*, seguidos de las justifi-

caciones dramáticas que dejamos que descubran los alumnos (yo miro, yo me doy la vuelta, etc...). Intervienen asimismo todas las variaciones posibles, especialmente las de la respiración. Basta con que se aplique a un movimiento una contra-respiración y su justificación será diferente. El ejemplo de *El adiós* es sin duda, a este respecto, el más elocuente:

Estoy de pie, levanto un brazo a la vertical para decir adiós a alguien.

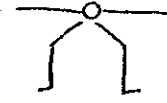
Si este movimiento se realiza inspirando al levantar el brazo, y luego expirando al bajarlo, nos encontramos con un sentimiento positivo de adiós. Si se hace lo contrario, levantar el brazo en la expiración y bajarlo en la inspiración, el estado dramático es entonces negativo: no quiero decir adiós pero estoy obligado a hacerlo.

Otra posibilidad: inspirar, hacer el movimiento en apnea alta y no expirar hasta después del gesto, y llegamos entonces al saludo fascista. También, por último, es posible lo contrario: expirar, hacer el movimiento en apnea baja, y luego inspirar. En este caso no hay duda de que tengo una bayoneta contra la espalda que me obliga a hacerlo. Todos estos matices de respiración se aplican a las nueve actitudes y cambian profundamente las justificaciones dramáticas producidas.

Las nueve actitudes y sus justificaciones dramáticas son interesantes porque contienen contradicciones. «El gran Arlequín», en movimiento de la pelvis hacia atrás, puede sugerir tanto un sentimiento de reverencia, como un gesto de miedo o de dolor de estómago. Nunca hay una sola justificación y, frecuentemente, la contraria también es posible.



1. El samurai



2. La mesa



3. El gran Arlequín n.º 1



4. La inclinación hacia adelante



5. La salida de cadera



6. La salida de cadera en espejo



7. El giro con inclinación hacia adelante



8. El gran Arlequín n.º 2



9. La mesa



1. El samurai

Las nueve actitudes

Todas las grandes actitudes tienen múltiples posibilidades, por eso son eminentemente teatrales y pedagógicamente ricas. A los alumnos les corresponde aventurarse, descubrir todas las posibilidades, especialmente en los tránsitos de una actitud a otra. Son ellos los que han de descubrir la importancia que tiene para el actor el conservar la estructuración de estas actitudes, incluso en su versión reducida, la más íntima.

El concepto de *actitud* se vislumbra en todos los grandes actores, sea cual sea el estilo o la naturaleza del teatro que interpreten, porque, en realidad, lo que el público pide es leer actitudes. El gesto difuso no es deseable en el teatro, salvo que se trate de una reivindicación temporal para luchar contra una codificación estancada de ciertas actitudes. Ésta fue la gran experiencia del Living Theatre al final de los años sesenta, cuando hizo explotar el código a través del grito, pero después de esta necesaria revolución, hubo que volver a construir. Éste es el descubrimiento que deseo para mis alumnos: partir del gesto natural más simple para llegar al teatro más elaborado. Porque cuanto más elaborado está el teatro, más grande es.

Buscar la economía de las acciones físicas

El *mimo de acción* es nuestra base para analizar las acciones físicas del hombre. Consiste en reproducir una acción física con la mayor exactitud posible, sin transposición, mimando el objeto, el obstáculo, la resistencia. Para ello utilizo los gestos de los oficios básicos, *el barquero, el paleador, el excavador, el leñador*, o los de los deportistas, *aparse a la barra fija, levantar pesas*. El mimo de acción se aplica igualmente a

la manipulación de objetos: *abrir una maleta, cerrar una puerta, tomar una taza de té.*

Sin entrar nunca en la psicología, investigamos la acción física en su forma más económica, para que sirva de referencia. Como anteriormente, estos movimientos son analizados primero desde un punto de vista técnico antes de ser llevados al máximo y luego reducidos, para descubrir su contenido dramático con el fin de rehuir las formas estancadas del «mimo».

Para evitar la tendencia a la mera técnica o al virtuosismo gratuito no nos limitamos nunca al análisis de movimientos aislados, sino que incluimos los gestos en secuencias dramatizadas, con un principio y un final. La secuencia llamada «del muro», formada por cincuenta y siete actitudes muy precisas, permite un encadenamiento en un movimiento global.

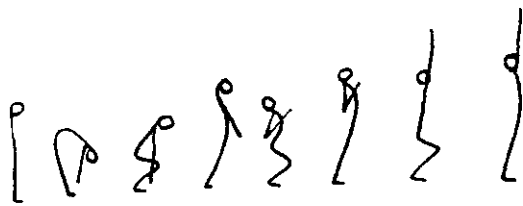
Os persiguen en una ciudad, os escondéis en el hueco de la puerta de un garaje, al fondo de un callejón sin salida. Vuestro perseguidor pasa de largo ante vosotros sin veros. Vuestra única escapatoria es un muro, al otro lado de la calle, que tenéis que franquear. Echáis a correr, trepáis y saltáis al otro lado. Desgraciadamente, vuestro perseguidor os ha visto y ya está allí esperándoos.

Esta frase¹⁶ es analizada actitud por actitud, y los alumnos trabajarán una tras otra. Sólo cuando las conocen bien, que-

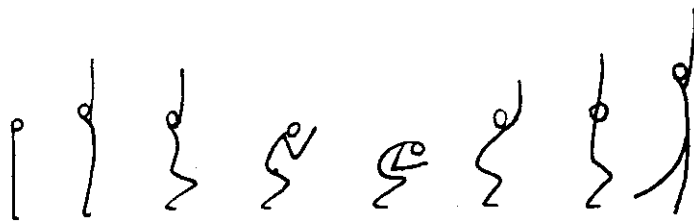
¹⁶ *Phrase*, en el original. Lecoq utiliza este término para diferenciarlo de secuencia o encadenamiento. Una frase de movimiento tiene un sentido «sintáctico» en la relación de los movimientos entre sí, que no tienen por qué tener la secuencia o el encadenamiento.



Auparse



Levantarse/llevar



Tocar las campanas



Pasar la barrera

dan libres para empeñarse en la búsqueda de la actuación y descubrir el ritmo de la frase. En este caso se trata de una disciplina del cuerpo al servicio de la actuación. De un condicionante al servicio de la libertad.

A continuación, la misma frase es propuesta, en *auto-curso*, en un ballet colectivo que suprime el sentido de las acciones y toda dimensión dramática para conservar solamente los movimientos sobre una música. Se pueden dar algunas reglas: un movimiento se puede repetir varias veces, individual o colectivamente, en conjunto o por partes.

El mimo de acción nos lleva a descubrir que todo lo que hace el hombre en su vida puede resumirse en dos acciones esenciales: «empujar y tirar de». ¡Nunca hacemos otra cosa! Estas acciones se declinan en «me empujan y tiran de mí», «empujarse y tirar de sí mismo», y se desarrollan en múltiples direcciones: de frente, a los lados, hacia atrás, en diagonal... Yo lo llamo, *la rosa de los esfuerzos*.

Se trata de un espacio direccional adaptable a todos los movimientos del hombre, ya sean físicos o psicológicos, ya sea un simple movimiento del brazo o una pasión devoradora, un gesto de cabeza o un deseo profundo, todo nos remite siempre a «tirar de/empujar».

Arlequín se niega a ir a la guerra. Alrededor de él todo el mundo trata de convencerlo. Él comienza por negarse categóricamente, se obstina; luego, progresivamente, se va dejando convencer, para acabar aceptando. Todos entonces se alegran, pero él se retracta... Por fin, decide ir solo al frente, en primera línea, dispuesto a matar a todo bicho viviente. Intentan enton-

ces hacerle comprender que eso puede ser peligroso, que quizá podría quedarse en la retaguardia. No hay nada que hacer. Ahora es él quien arrastra a todo el mundo, mientras los demás tratan de retenerlo.

La estructura motriz de este tema (oscilación de la situación) puede resumirse esencialmente en «tirar de/empujar», con variación de los niveles y después inversión de las fuerzas:

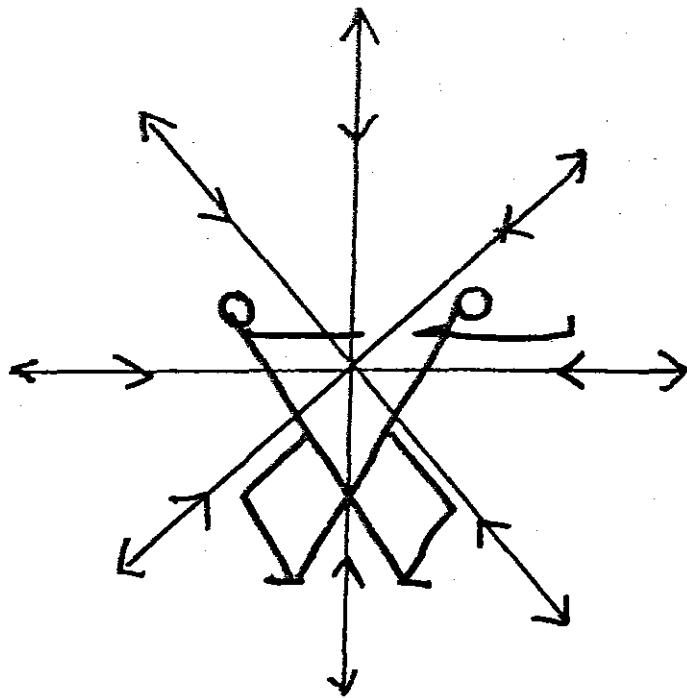
*Empujo a alguien para que avance... él se niega
Me adelanto a él y le tiro de la mano... él resiste
Tiro más fuerte... él tira de mí en sentido opuesto
Tiro todavía más fuerte... él cede
Viene hacia mí... me sobrepasa
Me arrastra... yo resisto
Lo suelto... se escapa*

En *la rosa de los esfuerzos* hay tres direcciones principales: *las verticales, las horizontales y las diagonales*. La acción del remero (sentado o de pie), así como la del aserrador son horizontales. Son un ir y venir entre *empujar y tirar de*. Tocar las campanas, trepar, levantar, llevar, lanzar el disco como los antiguos griegos son acciones verticales. Por último, los movimientos diagonales se dan en el leñador, o en el barquero que hace avanzar su barca con una pértiga.

Estos tres movimientos están relacionados con tres mundos dramáticos diferentes. El «tirar de/empujar» de frente corresponde al «tú y yo». Hay un diálogo con otro, tal como lo encontramos en la comedia del arte o en el clown. El movimiento vertical sitúa al hombre entre el cielo y la tierra, entre

el cenit y el nadir,¹⁷ dentro de un contexto trágico. La tragedia siempre es vertical: sus dioses están en el Olimpo. Los bufones también, pero en sentido opuesto: sus dioses son subterráneos. En cuanto a la diagonal, es sentimental, lírica, se desvanece sin que sepamos dónde volverá a aparecer: nos hallamos ante los grandes sentimientos del melodrama.

Todos los territorios del teatro se pueden situar en el



Rosa de los esfuerzos

¹⁷ *Nadir*, en el original y también en español. El diccionario de la RAE lo registra como «punto de la esfera celeste diametralmente opuesto al cenit.»

espacio de manera muy precisa, y los movimientos físicos que estudiamos, desde los más simples a los más complejos, se circunscriben en estas dimensiones dramáticas. ¡Si amo, tiro hacia mí! ¡Si odio, empujo!

Analizar las dinámicas de la naturaleza

Al análisis de los movimientos del cuerpo humano, le sigue el análisis de los movimientos de la naturaleza: los elementos, las materias y los animales, realizado paralelamente con las *identificaciones*. Los movimientos suscitados por la improvisación se vuelven a trabajar de manera técnica, tratando de poner en evidencia las diferentes partes del cuerpo que se encuentran implicadas en el movimiento.

Los cuatro elementos (*el agua, el fuego, el aire y la tierra*) se abordan en sus diferentes manifestaciones. Respecto al agua, se trata tanto de descubrir el estanque como el lago, el río, el mar. Observamos, por ejemplo, el movimiento de un cuerpo confrontado con el mar: es levantado por el agua, rechazado por las olas, arrastrado en una lucha desigual por adentrarse en él. El agua es una resistencia en movimiento contra la que hay que luchar para poder reconocerla. Sólo a partir de la pelvis esa sensación global puede transmitirse al conjunto del cuerpo. Insistimos en la implicación de la pelvis para evitar los gestos de los brazos y de las manos, que tienen tendencia a representar el mar sin llegar a sentirlo nunca.

El fuego nace del interior. Su origen está en la respiración y el diafragma. Dos movimientos se distinguen en el fuego: por una parte la combustión, por otra la llama. Comenzamos por la combustión, al nivel del diafragma, para descubrir progresivamente los ritmos del fuego y cons-

tatar, rápidamente, que la justificación dramática se encuentra en la cólera. Las llamas sólo aparecen en una segunda fase, después de la cual podemos trabajar otras imágenes interesantes, el agua en ebullición, por ejemplo.

El aire se descubre a través del vuelo. Corriendo por la sala, con los brazos extendidos como un planeador, experimentamos la posibilidad de tomar apoyo sobre el aire, que no es un vacío, sino un elemento de sostén. Demanda la implicación de todo el cuerpo. En su dimensión más extrema, el aire, transformándose en «los grandes vientos», actúa sobre el hombre, lo empuja, lo arrastra. Pero, inversamente, el hombre también puede actuar sobre el aire, moverlo con un abanico.

Por último, trabajamos la tierra como una arcilla moldeable que podemos amasar, alisar, estirar. Aquí la sensación parte de las manos y de la manipulación, para irse extendiendo a todo el cuerpo. Si bien es fácil experimentar sensaciones a partir de las manos, también es importante implicar al resto del cuerpo, la pelvis, el plexo, en una confrontación con una tierra arcillosa imaginaria. A partir de la tierra que manipulo paso a ser, progresivamente, la arcilla manipulada.

Las materias tienen como característica principal la de ser pasivas y manifestarse sólo a través de sus reacciones. Sus movimientos sólo pueden ser analizados cuando son agredidas. Hay que arrojar, estrujar, amasar, desgarrar, romper una materia para poder observar su reacción. Y hay que tener cuidado, en este proceso, en no confundir la materia con el objeto que constituye. Si se tira una bola de madera al suelo, no es la madera la que rueda, sino la bola. Si la bola es de plomo, rodará de otra manera, pero siempre rodará. Sin

embargo, es la madera, o el plomo en sí mismo, lo que nos importa. Para abordar técnicamente el análisis de las materias, las he catalogado en diferentes tipos.

En primer lugar las que se deforman, de una vez para siempre, cuando se actúa sobre ellas: el plomo arrojado al suelo, la tierra que se aplasta, un alambre que se dobla. Y otras tantas materias que, una vez agredidas, ya no se modifican. La analogía dramática podría ser: «¡Lo dicho dicho está!».

En el lugar opuesto están las materias elásticas, que, una vez estiradas, tienen la nostalgia del retorno a la forma inicial, aunque nunca llegan a recuperarla totalmente. Aquí tenemos innumerables variantes: las gomas, los cauchos, algunos tipos de fibras. Cuanto más se tira de ellas, más se fatigan y menos consiguen volver a su forma original. Esta dinámica de la nostalgia y de la fatiga es muy interesante dramáticamente.

A continuación vienen las huellas, las heridas, las arrugas, los pliegues que se observan en los papeles estrujados, que también intentan volver a su forma anterior, pero con mucha más dificultad que las materias elásticas. Aparece entonces la dimensión puramente trágica, diferente según la naturaleza y la calidad del papel utilizado. La tragedia del papel de periódico no es la misma que la del papel estampado, el drama del papel de carnicería es diferente al del papel de cartas reciclado. ¡Las cicatrices de la nostalgia del paraíso perdido son innumerables!

Por último encontramos las roturas, los jirones, los vidrios resquebrajados, los cristales hechos añicos, las explosiones. Aquí, quizá más que en ninguna otra parte, se trata de nosotros, de nuestras diversas heridas.

La lluvia, en el patio donde la miro caer, desciende a velocidades muy distintas. En el centro es una fina cortina (o red) discontinua, una caída implacable, pero relativamente lenta, de gotas probablemente bastante ligeras, una sempiterna precipitación sin vigor, una intensa fracción de meteoro puro. A poca distancia de los muros de la derecha y de la izquierda caen, más sonoras, las gotas más pesadas, individualizadas. Aquí parecen del grosor de un grano de trigo, allá del de un guisante, en otro lugar casi del de una bola de billar. Sobre las molduras, sobre el antepecho de la ventana, la lluvia corre horizontalmente, mientras que por la cara inferior de estos mismos obstáculos se desliza suspendida en convexas orlas. A lo largo de la superficie de un pequeño tejado de cinc que destaca la vista, chorrea en una capa muy fina, tornasolada por las variadas corrientes que originan las imperceptibles ondulaciones e irregularidades de la cubierta. Desde el canalón adyacente, por donde fluye con la contención de un arroyo encajonado en suave pendiente, cae de súbito en un hilo perfectamente vertical, bastante burdamente trenzado, hasta el suelo, donde estalla y rebota en brillantes y diminutas agujas.

Cada una de estas formas tiene un ritmo particular, al que corresponde un ruido particular. El conjunto late con la intensidad de un complejo mecanismo, tan preciso como azaroso: como un mecanismo de relojería cuyo resorte fuera el peso de una masa determinada de vapor en precipitación.

El repiqueteo al pie de los hilos de agua verticales, el gorgoteo en los canalones, los minúsculos golpes de gong, se multiplican y resuenan al unísono en un concierto sin monotonía, pero no sin delicadeza.

Cuando el resorte se ha detenido, algunos engranajes

continúan funcionando por un tiempo, cada vez más lentamente, hasta que toda la maquinaria se paraliza. Entonces, si el sol reaparece, todo se borra rápidamente, el brillante aparato se evapora: ha llovido.

FRANCIS PONGE, «Lluvia»
La voluntad de ser de las cosas
©Editions Gallimard, 1942

Más allá de la agresión física, las materias tienen la capacidad de ser transformadas por el frío y el calor. Las fundiciones, las evaporaciones, las solidificaciones, son ricas en analogías dramáticas que, por otra parte, se encuentran en el lenguaje cotidiano: «me derrito de amor por ti», «este hombre es un bloque de hielo», «la situación se ha bloqueado», «la reunión se ha roto», «me ha hecho polvo con su intervención»... Cuando trabajamos tomamos estas expresiones al pie de la letra, en el cuerpo mismo de las palabras.

La cocina, claro está, ofrece grandes posibilidades de análisis y de actuación gracias a la cocción. ¿Quién llega primero a la sartén cuando se rompe un huevo, la clara o la yema? Cada alumno ha de freír realmente un huevo para comprobar, antes de representarlo, que la yema arrastra tras ella a la clara, mucho más ligera. Luego pasamos a extenderlo en la sartén y a las diferentes fases de la cocción: el temblor gelatinoso, el estremecimiento de los primeros calores, la solidificación progresiva, las primeras quemaduras, la carbonización. ¡Seguimos analíticamente la Pasión del huevo, desde que la gallina lo pone hasta que se convierte en la tortilla!

El análisis técnico de las materias pasa por último de la manipulación de la materia a la representación de la materia misma. Cuando abordamos los aceites, los alumnos comienzan por ser la botella de aceite, en el interior de la cual, gracias a los movimientos de la pelvis, pueden experimentar las dinámicas del aceite envasado, antes de verterlo en el suelo y pasar a ser, en ese preciso momento, el aceite mismo. Observamos la caída del aceite que sale de la botella con fuerza y precipitación, y luego cómo se extiende sobre el suelo,

como si no fuera a parar nunca. Todo es cuestión de ritmo y fluidez, difíciles de conseguir cuando los codos y las rodillas, golpeándose contra el suelo, vienen a recordarnos que tenemos un esqueleto. Técnicamente, lo que importa es retener el movimiento, no extenderse demasiado rápido, a fin de ir lo más lejos posible en el tiempo y en el espacio.

El cuerpo del otro puede ser igualmente utilizado como si fuera una materia: torcer un cuerpo como una barra de hierro, arrugarlo como un papel. Un actor aferra a otro, lo arruga y lo tira al suelo, y luego este último prosigue solo con la reacción del papel que se despliega. Este tipo de ejercicio implica una precisión por parte de los dos actores, tanto del que acciona como del que reacciona, para asegurar una verdadera continuidad de la resistencia de principio a fin del movimiento. Una experiencia similar se lleva a cabo con el globo: un alumno «infla» a otro progresivamente y variando los ritmos del soplo; después lo lanza brutalmente al aire o bien, por el contrario, lo pincha para hacerlo estallar. También aquí el trabajo se hace a dúo, en una relación de escucha y de reacción preparatoria a cualquier actuación del actor.

Al término de estas experiencias, los alumnos habrán sentido todos los matices posibles existentes entre las diversas materias y en el interior de cada una de ellas, las calidades de los aceites, los humos, los papeles, los metales, las maderas, etc. Las dinámicas de las materias se convierten en un lenguaje que les servirá a lo largo de todo su trabajo artístico. Podrán decirse: «¡Eres demasiado aceite; no eres suficiente plomo; sé diamante!». Este lenguaje analógico es, a la vez, rico y preciso, más allá de cualquier acercamiento psicológico. Si alguien

entrara en la sala en el momento en que representamos las materias y no supiera de qué se trata, sin duda pensaría que estamos en un terreno trágico. Un papel arrugado, un trozo de azúcar que se disuelve en un líquido, son movimientos de una extrema densidad trágica. La tragedia de la materia proviene de su carácter pasivo. ¡La materia sufre!

Estudiar a los animales

El análisis de los movimientos de los animales nos conduce más directamente hacia el cuerpo del hombre, al servicio de la creación del personaje. Los animales en general se asemejan a nosotros, con su cuerpo, sus patas, su cabeza. Son, por tanto, más fáciles de abordar que los elementos o las materias. La búsqueda del cuerpo animal comienza por los puntos de apoyo: ¿cómo se sostienen sobre el suelo? ¿Cómo están contruidos sus apoyos? ¿En qué se diferencian de los nuestros? Descubrimos los pies que «taconeán», que permanecen muy poco tiempo en contacto con el suelo (igual que las mujeres con tacones altos); los pies planos de los plantígrados; los pies palmeados de los patos, que «se abren hacia los lados» (ésta es la manera de andar de Charlot); las patas de las moscas que son «como ventosas» y se pegan al suelo... Para este trabajo, invito a los alumnos a que imaginen que el suelo de la sala de trabajo quema, como una playa bajo el sol del mediodía, lo que les obliga a encontrar la dinámica de esta forma de andar específica. De este modo pasamos, directamente, del análisis a la actuación.

A continuación investigamos las actitudes de los animales. ¿Qué actitudes puede adoptar un perro? A cuatro patas, coqueteando, acostado, al acecho... Cada alumno presenta varias actitudes, lo cual permite al grupo determinar alrede-

dor de una quincena. Ciertos animales ofrecen la posibilidad de trabajar movimientos en ralenti excepcionales: el camaleón es uno de ellos. Se desplaza sin que en su cabeza repercuta nunca ni el más mínimo movimiento proveniente de las patas. ¡Una situación ideal para el espionaje! El paso de la relajación al estado de alerta es asimismo un aspecto específico de la dinámica animal. El perro pasa inmediatamente de la defensa al ataque, del sueño a la vigilancia. Y tantas otras dinámicas analizadas que vendrán a enriquecer considerablemente la interpretación de los personajes.

El trabajo sobre los animales me ha permitido ir definiendo progresivamente una *gimnasia animal*. La flexibilidad vertebral se busca por analogía con los movimientos del gato, el trabajo con los omóplatos remite a los grandes felinos, el alargamiento de la columna vertebral se hace tomando como referencia a la suricata,¹⁸ que se yergue en el desierto como un vigía. En esta gimnasia no se trata de representar acontecimientos excepcionales, sino de reencontrar los movimientos elementales y orgánicos de los animales. La referencia al perro es especialmente adecuada para trabajar los movimientos del cuello y de la cabeza.

Un hombre juega con su perro, con una pequeña pelota.

Esta propuesta, representada por dos alumnos, desarrolla un trabajo sobre la agilidad de respuesta, que implica sobre todo a la cabeza en su conjunto. En efecto, un perro no mueve los ojos, mueve la cabeza, lo que nos conduce directamente a la actuación con máscara. Los alumnos están ya

¹⁸ Mamífero carnívoro sudafricano parecido a la mangosta.

inmersos en el movimiento de la actuación con máscara, pero ellos todavía no lo saben.

Las locomociones forman parte de las investigaciones más significativas del acercamiento a lo animal. Abordamos principalmente la cuadrupedia (las marchas a cuatro patas), pero también la reptación (la ondulación básica), el vuelo de los pájaros, la natación de los peces. Una vez más, la tierra, el aire y el mar. Se anda a cuatro patas, se galopa, se trota, se brinca... y tantos otros movimientos especialmente difíciles de realizar para los humanos.

Al principio algunos alumnos rechazan el suelo, evitan cargar el peso del cuerpo sobre sus brazos, andan solo sobre la punta de los dedos. Haciendo esto tratan de sentirse seguros sobre las piernas, pero no hacen más que un simulacro de marcha a cuatro patas. Sólo aceptando confrontarse verdaderamente con el suelo, y sirviéndose de él, podrán progresar.

Llegados a este punto, la observación real de los animales es esencial. Enseguida me doy cuenta de quiénes son los que tienen gato y los que no, los que observan a los insectos y los que los imaginan. Los primeros actúan, los segundos «ilustran». Hay que enviarlos al zoo para que observen, para que analicen, aunque a veces resulte difícil: la manera de andar de la jirafa o la del oso son de una gran complejidad y plantean dudas.

Las leyes del movimiento con «M» mayúscula

El análisis de los movimientos, por último, saca a la luz algunas *leyes generales* que yo resumiría de la siguiente manera:

1. no hay acción sin reacción;
2. el movimiento es continuo, avanza sin cesar;

3. el movimiento proviene siempre de un desequilibrio a la búsqueda del equilibrio;
4. el equilibrio mismo está en movimiento;
5. no hay movimiento sin punto fijo;
6. el movimiento pone en evidencia el punto fijo;
7. el punto fijo también está en movimiento.

Estos principios pueden completarse con las resultantes del juego permanente entre equilibrio y desequilibrio de las fuerzas, que son las *oposiciones* (para mantenerse de pie el hombre se opone a la gravedad...), las *alternancias* (el día se alterna con la noche, como la risa con el llanto...), las *compensaciones* (llevar una maleta en el brazo izquierdo obliga a compensar el peso levantando el brazo opuesto...). Estos conceptos pueden parecer abstractos, sin embargo son muy concretos sobre un escenario e importantes en mi pedagogía. Sirven especialmente para la puesta en escena: saber colocarse en relación a un punto fijo, en una situación determinada, en una relación con otro. Si todo el mundo se mueve al mismo tiempo sobre un escenario, el movimiento desaparece, faltaría de un punto fijo. Aquello se convierte en incomprensible e ilegible. Es importante que el propio actor pueda situarse con respecto a otro, en una clara relación de escucha y de respuesta.

Paradójicamente, este trabajo sobre el movimiento, que parece aplicarse a la actuación y a la puesta en escena, debería servir sobre todo para la escritura. Sean cuales sean los temas abordados, las ideas expresadas, las fábulas o las formas utilizadas, es indispensable que una escritura teatral esté estructurada desde un punto de vista dinámico. Son especialmente necesarios un principio y un final, porque todo movimiento que no termina es como si nunca hubiera comenzado. Saber terminar es esencial.

3

El teatro de los alumnos

Los auto-cursos y las indagaciones

Llamamos *auto-cursos* a las sesiones diarias de una hora y media, en las que los alumnos preparan en pequeños grupos, sin la ayuda de los profesores, una escenificación a partir de un tema que yo les propongo y que luego presentan al final de la semana ante toda la escuela. Es su teatro. Los auto-cursos están relacionados con la temática de la improvisación trabajada en las clases. Cuando trabajamos la interpretación psicológica silenciosa, los auto-cursos inciden en este aspecto del trabajo, lo mismo que cuando abordamos la máscara neutra, las máscaras expresivas, etc.

El primer tema propuesto es de una gran simplicidad. Les pido que se coloquen en grupos de cinco o siete y que hagan una representación sobre el siguiente tema:

Un lugar, un acontecimiento.

Ante una consigna de tal simplicidad a veces se sienten perdidos. «¿Qué hay que hacer?», me preguntan. ¡Y yo qué sé! «¿Cuánto tiempo tiene que durar?» El tiempo de una actuación interesante. La única consigna que vale es la de guardar silencio y que ocurra algo. ¡Igual que en el teatro!

Un segundo tema, deliberadamente elegido, implica en una misma representación al conjunto de la clase.

Recrear la vida de una plaza en un pueblo o una pequeña ciudad de Francia, desde por la mañana hasta que anochece.

Los alumnos deben sentir, y hacernos sentir, la progresión rítmica de la vida a lo largo de una jornada, realizando todas las acciones que pueden darse en la realidad: la limpieza, los encuentros, el ajetreo de los comercios, las comidas, la misa, el mercado... Esta experiencia colectiva, a nivel de *recreación*, es especialmente interesante porque condensa en menos de veinte minutos (más tiempo resulta siempre demasiado largo) el conjunto de las dinámicas profundas de una jornada de la vida. Advertimos entonces de forma evidente cuáles son los momentos más significativos de la vida colectiva: el momento en que toda Francia se detiene



Observando las presentaciones

para comer, la progresiva reanudación del trabajo, el anochecer, la vida nocturna, la soledad de la noche... Este trabajo se realiza en quince días, con un primer esbozo después de la primera semana.

Un tercer tema, *El éxodo*, muy delicado durante el período de posguerra, encuentra actualmente un nuevo eco. Propongo este tema paralelamente al trabajo sobre la actuación con máscara. Los alumnos lo elaboran y lo ensayan sin máscaras y luego lo presentan utilizándolas en la actuación. El éxodo aparece en todas sus formas: las emigraciones del campo hacia las ciudades, las columnas de refugiados que huyen de la guerra y los bombardeos... Los alumnos proyectan así sus preocupaciones actuales y las inscriben en un imaginario que les concierne. Mi comentario trata siempre, únicamente, sobre la estructura de la actuación y el movimiento dramático de la improvisación. Todo debe ser legible para el público. De ahí la búsqueda de una escritura y de un lenguaje.

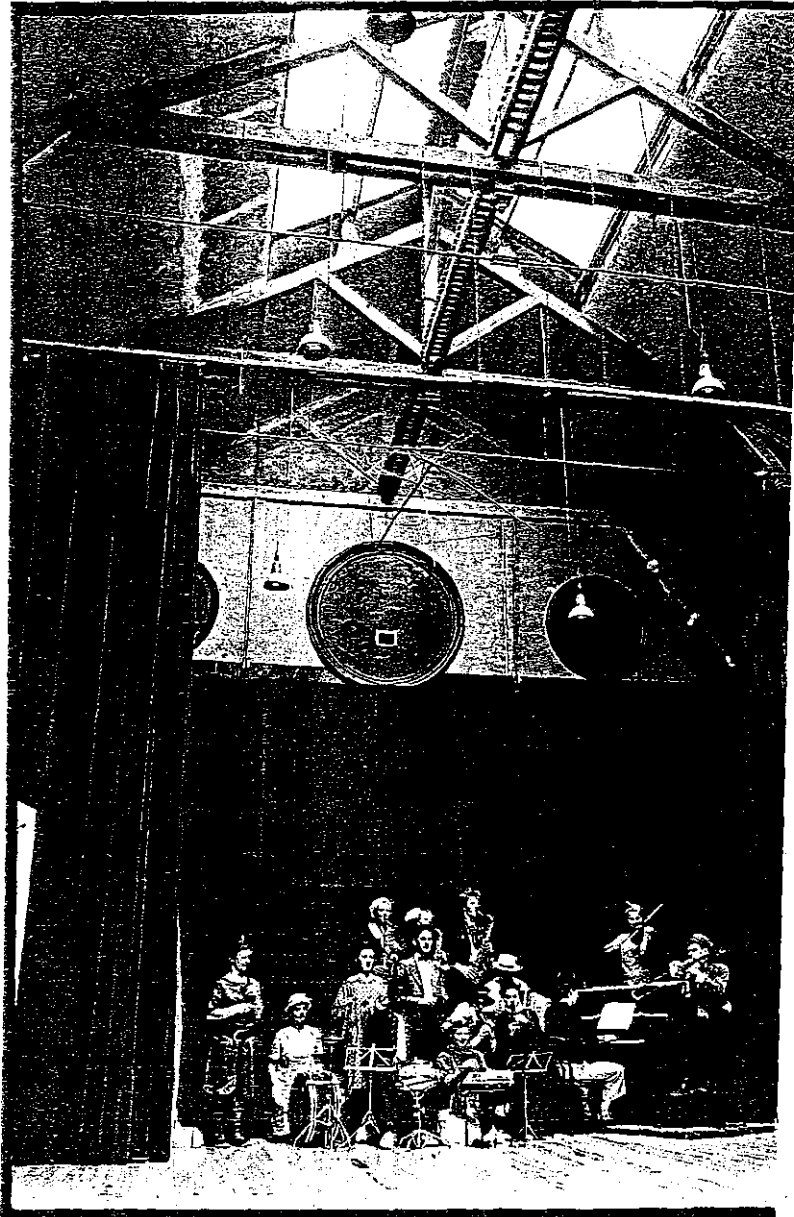
A final de curso, los *auto-cursos* se transforman en *indagaciones*. Los alumnos escogen un lugar y un ambiente de la vida cotidiana que les sea desconocido, para observarlo e integrarse en él durante cuatro semanas. No se trata de hacer una encuesta en el sentido periodístico del tema, que se contentaría con una simple observación y algunas conversaciones con la gente, sino de una verdadera integración en un ambiente y un modo de vida, con el fin de experimentar desde dentro lo que allí sucede. Algunos alumnos han permanecido varias semanas en el hospital de L'Hôtel-Dieu de París, han dado de comer a los enfermos y han ayudado a

los médicos. Otros se han integrado en la vida de un cuartel de bomberos... A partir de lo vivido, han de construir un espectáculo de corta duración, utilizando las formas teatrales que les parezcan más adecuadas para transmitir lo que han experimentado. Los resultados de estos trabajos se presentan en veladas teatrales abiertas al público.

A diferencia de la improvisación, que incide principalmente sobre la actuación, los *auto-cursos* hacen hincapié en la puesta en escena, la escritura de una escena y, asimismo, en el indispensable carácter colectivo del trabajo teatral. Al comienzo del primer curso los alumnos no se conocen, son muy amables, muy considerados los unos con los otros. Al cabo del tiempo, cuando el compromiso se hace más intenso, las relaciones se transforman y surgen todos los conflictos imaginables. A diferencia de los «cursillos» y «talleres» en los que, cuando terminan, todo el mundo se abraza llorando con la esperanza de volver a verse algún día, la Escuela es un lugar de luchas, tensiones y crisis, que se expresan y que estimulan, a veces, la creatividad. En ocasiones algunos alumnos vienen a mí diciéndome: «¡No quieren actuar conmigo!». Yo no puedo darles más que una respuesta: «¡Actúa tú con ellos!». Poniéndose al servicio de los demás descubren una dimensión importante del trabajo teatral. A través de estas tensiones y de estas crisis, los alumnos adquieren la experiencia de trabajar en una compañía. La tercera etapa es más tranquila. Después de un cierto tiempo, los alumnos se conocen, se escogen entre ellos y las tensiones se apaciguan. Sin embargo, yo les sugiero que no trabajen siempre con los mismos compañeros, a fin de que se dejen provocar por diferentes personalidades.

Finalmente, los *auto-cursos* ponen de manifiesto rápidamente las funciones de unos y otros: el director de escena, el autor y el actor se decantan patentemente. Aquel que quiere decididamente el poder no es forzosamente quien lo obtiene, y alguien con una personalidad discreta puede hacerse muy presente y encontrarse con que es elegido, de hecho, por sus compañeros. Todas estas dinámicas, inherentes a la vida de los grupos, se manifiestan en el trabajo autónomo del *auto-curso*. Es positivo que los futuros actores las descubran a lo largo de su estancia en la Escuela.

III
Los caminos de la creación



Espectáculo de los alumnos

Geodramática

Al final del primer curso, alrededor de un tercio de los alumnos es seleccionado para continuar el segundo curso. Esta selección puede resultar difícil, a veces dolorosa y nunca estamos a salvo de cometer errores. Sin embargo, tratamos de ser lo más justos posible, de evaluar al actor sin herir a la persona, y nuestra elección no prejuzga lo que los alumnos puedan llegar a hacer en otra parte o más adelante. El criterio principal de selección se centra en la capacidad interpretativa del actor. Lo cual no significa que todos, en el futuro, elijan ser actores. Algunos seguirán otros caminos, hacia la escritura o hacia la puesta en escena, pero los territorios dramáticos que se abordan en el segundo curso sólo pueden ser explorados a través del juego interpretativo llevado a su más alto nivel. Es necesario por lo tanto que los alumnos demuestren grandes cualidades en este terreno. Un auténtico conocimiento del teatro pasa inevitablemente por la experiencia intensiva de la actuación.

A lo largo del primer curso, habremos plantado las raíces, abonado el terreno, removido la tierra. Habremos realizado tres viajes: en primer lugar, la observación y el redescubrimiento de la vida tal cual es por medio de la *recreación* y gracias a la disponibilidad de la máscara neutra; en segundo lugar, habremos elevado los niveles de actuación con las máscaras expresivas; y por último, habremos explorado las profundidades de la poesía, de las palabras, de los colores y

de los sonidos. El primer curso habrá constituido un trabajo extremadamente preciso que permanecerá como referencia: un árbol, sea cual sea, siempre será «el Árbol». Y será necesario seguir observándolo sin cesar.

El segundo curso es muy diferente. No es una continuación lógica del primero, sino un salto cualitativo hacia otra dimensión, la exploración *geodramática* de amplios territorios con un único objetivo: la creación dramática. Abordamos en primer lugar los lenguajes del cuerpo y los lenguajes del gesto. Entramos a continuación en los grandes sentimientos del melodrama y luego en la comedia humana de la comedia del arte. El segundo trimestre está dedicado a los bufones, después a la tragedia y al coro, y por último al misterio y su locura. El clown y las variedades cómicas (burlesco, excéntrico, absurdo...) ocupan el tercer trimestre. ¡El curso comienza llorando, pasa por lo colectivo con el coro y se termina en la soledad, riendo!

Este recorrido explora las diferentes facetas de la naturaleza humana: el melodrama nos lleva hacia los grandes sentimientos, hacia el sentido de la justicia. En la comedia del arte descubrimos la comedia humana, los pequeños arreglos, la trampa, el hambre, el deseo, la urgencia de vivir. Los bufones caricaturizan al mundo tal como es, sacan a la luz la cara grotesca del poder, de las jerarquías. La tragedia evoca el grito del pueblo, el destino del héroe. El misterio nos interroga sobre todo lo incomprensible, desde el nacimiento hasta la muerte, el antes y el después, el diablo provocador de los dioses y del imaginario. Por último, el clown tiene la libertad de hacer reír mostrándose tal cual es en su soledad.

Pero un grave peligro nos acecha: las referencias culturales que acompañan a todos estos territorios dramáticos. Cada uno posee su imaginario del pasado, sus iconos, sus lecturas, también sus clichés. Todo el mundo pretende saber lo que era el melodrama, la comedia del arte o la tragedia, pero ¿quién puede decir cómo se interpretaban realmente las tragedias en Grecia o la comedia italiana en Italia? Ninguna referencia puede reemplazar a la verdadera creación, reinventada cada día en la Escuela. Más allá de los estilos o de los géneros, nosotros intentamos descubrir los *motores de la actuación* específicos de cada territorio, para que sean ellos los que inspiren la creación. La creación debe estar enraizada siempre en nuestro tiempo.

Mi proceso tiende a propiciar la aparición de un teatro donde el actor se pone en juego, un teatro del movimiento, pero sobre todo un teatro de lo imaginario. A lo largo del segundo curso, ya no se trata solamente de ver y de (re)conocer la realidad, sino de imaginarla y de darle forma. Abordamos estos territorios como si hubiera que reinventar el teatro.

Hacemos hincapié en la visión poética para desarrollar el imaginario creativo de los alumnos. La dificultad está en no perder lo esencial, es decir, las dinámicas de la naturaleza y de las relaciones humanas que constituyen los *motores de la actuación* y que el público reconoce. Estas dinámicas son las referencias comunes, indispensables tanto para el actor como para el espectador. Están presentes en todas las formas de teatro, incluso en las más abstractas. ¡La realidad también está en la abstracción! Debemos verificar permanentemente estas leyes dinámicas del teatro. Ésta es la

razón por la que el segundo curso está orientado primordialmente hacia la escritura, en el sentido de crear la estructura de la actuación. Un actor sólo puede interpretar verdaderamente si la estructura motriz de la actuación le permite hacerlo.

No abordamos el teatro en su dimensión simbólica, tal como se manifiesta en algunos grandes teatros orientales. El teatro simbólico es un teatro tan terminado como un cristal. Cuando una materia está saturada, se cristaliza en una geometría rígida, inmutable. Esta inmutabilidad caracteriza el Nô japonés o el Kathakali. Han alcanzado la forma perfecta, la más apropiada a su nivel de exigencia. Aunque los actores de esos teatros, por supuesto, deben entrar en esas formas y alimentarlas, no tienen que inventarlas. Yo prefiero trabajar sobre teatros cuyas formas estén por hacer.

Tres series de preguntas guían nuestra exploración *geodramática*.

La primera concierne a lo *que se pone en juego*. ¿Qué parte de la naturaleza humana se pone en juego en el melodrama, en la comedia del arte, en la tragedia...? ¿Qué elementos del comportamiento humano y qué cuerpo se ponen en movimiento? ¿Cuáles son los motores dramáticos de estos territorios?

La segunda pregunta se refiere a los *lenguajes*. ¿Cuáles son los lenguajes más apropiados para expresar todo lo que se pone en juego? ¿La media-máscara, los objetos, el coro? ¿De qué manera funcionan estos lenguajes y cómo combinarlos?

Finalmente, la tercera pregunta trata sobre los *textos*.

¿Qué textos dramáticos pueden enriquecer la exploración de cada territorio?

El segundo curso está construido sobre la base de estos tres interrogantes, subyacentes en una sencilla petición hecha a los alumnos: «¡Contadnos una historia!».

1

Los lenguajes del gesto

De la pantomima a la historieta mimada

Antes de abordar la exploración de los territorios dramáticos, comenzamos el segundo curso con un trabajo sobre los lenguajes del gesto, sobre la expresión del cuerpo en diferentes direcciones. Este acercamiento va dirigido a enriquecer todas las exploraciones que a continuación serán propuestas a los alumnos y a ofrecerles una base común de lenguajes.

En la *pantomima* –técnica limitada– los gestos reemplazan a las palabras. Allí donde en el lenguaje hablado utilizaríamos una palabra, en la pantomima es necesario utilizar un gesto para representarla. Este lenguaje tiene su origen en el teatro de feria, donde había que hacerse comprender en un ambiente muy ruidoso, pero, sobre todo, en la prohibición de hablar que había sido impuesta a los actores italianos para que no hicieran la competencia a la Comédie Française. La pantomima nació de una imposición, como ocurre en las prisiones cuando los detenidos se comunican por gestos, o como todavía pasa en la Bolsa hoy día. Esta técnica, en parte tradicional –pensemos en Deburau–,¹⁹ es un callejón sin salida del teatro, en la medida que no

¹⁹ Jean Gaspard Deburau (1796-1846), mimo francés creador del personaje de Pierrot, el eterno enamorado no correspondido, de melancólica figura con su traje de seda blanca con anchas mangas. Tuvo un éxito enorme y tal popularidad que se convirtió en una figura casi legendaria.

tiene más salida que el virtuosismo. Hay que saber dibujar los objetos y las imágenes en el espacio, encontrar las actitudes simbólicas (algunas de ellas tomadas del teatro oriental)...

He denominado *pantomima blanca* –término tomado de las pantomimas de la época en las que actuaba un Pierrot– a la pantomima que se limita a hacer gestos para traducir las palabras. Esta técnica utiliza principalmente los gestos de las manos, sostenidos por actitudes del cuerpo, e impone inevitablemente una sintaxis diferente a la del lenguaje hablado. «Eres bonita, ven conmigo, iremos a nadar» se convertirá en: «Tú y yo... tú bonita... ir juntos... nadar... allí». Nos hallamos ante una lógica diferente de construcción de la frase, que obliga a clarificar, economizar y precisar lo que se quiere decir.

Con frecuencia, los alumnos tienden a reproducir gestos de la vida cotidiana que contaminan el lenguaje de la pantomima. Sin embargo, ésta requiere gestos límites, que van más allá de lo cotidiano y que se inscriben en un tiempo diferente al del lenguaje hablado. Otro escollo es la tendencia a recurrir a la mueca para reemplazar cada palabra. Hay que trabajar para volver al rostro-máscara, que puede cambiar de expresión en el curso de la frase según los sentimientos que se expresen, pero no en cada palabra.

La *figuración mimada*, segundo lenguaje estudiado, consiste esta vez en representar por medio del cuerpo no ya las palabras, sino los objetos, las arquitecturas, los elementos de mobiliario. Se abren dos posibilidades principales: o bien un actor, con su cuerpo, representa la puerta que otro actor va a abrir y cerrar (el cuerpo de uno se convierte entonces

en el decorado del otro); o bien el actor dibuja virtualmente a casa en el espacio: el techo, las paredes, las ventanas, la puerta, a fin de que ésta tome forma para el público y el personaje pueda entrar o salir. Aunque limitado, este lenguaje facilita un acercamiento técnico a la articulación de los gestos, que más tarde se revelará particularmente útil.

La *historieta mimada*, lenguaje muy próximo al del cine, restituye a través del gesto la dinámica latente en el interior de las imágenes. Ya no se trata de representar, individualmente, las palabras o los objetos, sino de expresar de forma colectiva las imágenes. Imaginemos un personaje que desciende por un subterráneo a la luz de una vela. Los actores pueden representar a la vez la llama, el humo, las sombras sobre las paredes, los peldaños de la escalera... Todas las imágenes pueden ser sugeridas por los actores en movimiento, en una representación silenciosa. Uno de los primeros ejercicios consiste en encadenar las imágenes, como por ejemplo hicimos un día a propósito del Mont-San-Michel.²⁰

Los alumnos comenzaban representando el monte visto de lejos, con las manos y luego con el cuerpo, individualmente o entre varios. A continuación nos hacían entrar progresivamente en la imagen. El lugar se iba agrandando ante nuestros ojos, avanzábamos por el dique, dejando el mar a cada lado. Pasábamos bajo el portón de la ciudad fortificada, nos inter-

²⁰ Pequeño islote en la costa del departamento de Manche unido al continente por un estrecho dique que constituye un istmo artificial. En él se encuentra la abadía del mismo nombre, una de las más famosas de Francia, cuyo origen se remonta al año 708.

nábamos por la callejuela. Llegados ante el restaurante La Mère Poulard, a través de las imágenes sugeridas por los alumnos entrábamos en él, y luego en el plato, en la tortilla, para terminar, como ésta, siendo engullidos por el comensal.

Este *travelling* en continuidad impone la utilización de un repertorio de gestos especialmente variados. Tomemos nota de que ciertas imágenes virtuales realizadas hoy día por ordenador proceden del mismo mecanismo.

En las sesiones de *auto-curso*, pido a un grupo de alumnos que reconstruyan una película entera, sin palabras, únicamente con gestos. La *historieta mimada* puede recurrir a todas las técnicas del cine: los primeros planos, los planos generales, los ilusionismos, los flashback..., en suma, a todo lo que constituye el lenguaje moderno de las imágenes, con sus ritmos, sus fulgurantes insertos, sus elipsis, transpuestas aquí a una dimensión teatral.

Profundizando en esta investigación, hemos llegado a explorar los gestos ocultos, las emociones, los estados profundos de los personajes, que expresamos a través de los *mimajes*: una especie de «grandes primeros planos» sobre el estado dramático interno del personaje. Sin interpretar nunca los sentimientos ni explicarlos, el actor propone gestos fulgurantes que expresan, según una lógica diferente, el estado de ánimo del personaje en un momento dado (una especie de «aparte» corporal en una fase de la actuación).

Alguien tiene que ir a ver a su superior jerárquico para pedirle algo. Al llegar ante la puerta se siente invadido por un sentimiento de inquietud: «¿Qué le voy a decir?». En ese preciso

momento, los gestos vienen a dar la imagen de ese sentimiento. No son gestos explicativos, descriptivos del estado, sino movimientos más abstractos que permitan exteriorizar elementos naturalmente ocultos en el comportamiento cotidiano. Llama a la puerta, entra, tiene miedo. Tampoco aquí el actor interpreta el miedo temblando o farfullando; ese miedo que lo habita es «puesto en gesto», por él mismo o por otro —o varios otros— de los actores. Estos gestos fulgurantes exponen a la vista del público un «eco» del miedo del personaje que, evidentemente, no ven los otros personajes que están en escena.

Los *narradores-mimos* aplican estos diferentes lenguajes a los relatos hablados. La propuesta consiste en contar una historia alternando (a veces uniendo) estos diferentes lenguajes con un relato. Esto puede hacerse individualmente, el mismo actor es a la vez narrador y mimo, o entre varios, cuando un narrador está asociado con varios mimos. Exploramos esta relación en todas sus dimensiones, desde la más íntima (el narrador-mimo de mesa que interpreta con sus manos) hasta la utilización del mayor espacio posible (los narradores-mimos de escenario, acompañados de músicos, de un coro, de un héroe...). Este trabajo se inscribe en la gran tradición de los narradores, que existe en numerosos países, como China o África, donde el relato va acompañado por sugerencias de imágenes.

A través de todas estas propuestas, los alumnos descubren diferentes formas de lenguajes mimados: *el lenguaje de situación* (estoy sentado leyendo un libro, oigo que arañan la puerta, me doy la vuelta; vuelven a arañar, tengo miedo. La puerta se abre... ¡y entra un gato!); *el lenguaje de acción* (llevo

un saco de patatas cargado a la espalda; lo coloco en mi coche, entro en el coche, arranco...); *el lenguaje de sugerencias* (observo París desde lo alto de Montmartre y sugiero todo lo que veo: una brisa ligera, los tejados de los edificios, la torre Eiffel; doy existencia a las imágenes fuera de mí de manera impresionista); *el mimaje profundo* (encontrar, dentro de uno mismo, los gestos para comunicar lo que no tiene imagen). Estos lenguajes servirán a lo largo de todo el curso para los «teatros breves» realizados en la Escuela. Algunos conservarán estos tipos de lenguaje en sus futuras experiencias teatrales.

En el plano pedagógico, comenzar el curso con este trabajo compromete a todo el grupo a entrar en el juego de manera progresiva y técnica. Es una especie de calentamiento antes de penetrar en los territorios dramáticos. Lo importante es no quedarse en la dimensión técnica de los lenguajes, sino sostenerla, permanentemente, por medio de los estados dramáticos. ¡De nada sirve saber representar el sol si la dinámica solar está ausente del gesto! ¡De nada sirve saber sugerir la luna si la palidez no aparece en el ritmo del movimiento!

Los grandes territorios dramáticos

El melodrama

Los grandes sentimientos

El melodrama se introdujo en la Escuela hacia 1974, en respuesta a una cuestión que me preocupaba sobremanera en aquella época: «¿Por qué, cuando alguien dice una cosa en la que cree, unos aceptan lo que ha dicho, mientras que otros se burlan de ello?». Frente a este interrogante, decidí explorar los dos caminos posibles. Por una parte, el «creer en todo», en el amor, en la familia, en el honor. Pedí a los actores que se esforzaran por imponer esa convicción al público, lo que hizo que apareciera el melodrama. Por otra parte, el que ellos se burlaran y «pasaran de todo», de Dios, de la guerra de Vietnam, del sida, fue lo que hizo que nacieran los bufones.

En el melodrama, todos los grandes sentimientos se ponen en juego: el bien y el mal, la moral junto con la inocencia, el sacrificio, la traición... El objetivo es lograr una interpretación lo suficientemente fuerte como para que, a partir de la expresión de estos grandes sentimientos, los espectadores se conmuevan hasta llegar a las lágrimas. Pretendemos hacer llorar de verdad. Pero sólo puede llegarse a este nivel si los personajes creen realmente en todo con la mayor convicción posible, hasta el sacrificio. Es el enfrentamiento entre el bien contra el mal, el coraje frente a la cobardía, la

moral contra la corrupción. Con el tiempo, los alumnos se han adherido cada vez más a este territorio melodramático y a sus temas sobre la moral y la justicia.

El melodrama pone en juego la aflicción, el remordimiento, el rencor, la vergüenza, la venganza. Siempre hay una referencia al tiempo, razón por la que dos grandes temas principales se imponen en el territorio melodramático: *El regreso* y *La partida*. Empezamos trabajando *El regreso del soldado*, tema muy antiguo del teatro popular.

Después de haber pasado varios años en la guerra, en una noche nevada de invierno, un soldado regresa a su casa, aislada en la llanura... Llama a la puerta. Le abren. Junto al fuego encuentra a su mujer, dos niños... y un nuevo marido. Ella, que lo creía muerto, le reconoce. Pero ninguno de los dos dice nada. Él pide hospitalidad para pasar la noche. Lo acogen, lo reaniman, le hacen entrar en calor... A través de escenas en las que el soldado quedará a solas con los diferentes personajes, descubriremos, en el curso de la improvisación, que uno de los niños es suyo, pero no el otro... Finalmente, como la mujer parece feliz, el soldado se marchará.

En este trabajo, dos elementos llaman la atención del pedagogo. Por una parte la sutileza táctica del juego interpretativo, que permite sacar a la luz la sorpresa, el ritmo, las reacciones. Aquí todo se expresa con las miradas, los silencios de manera muy conmovedora. ¿Quién va a abrir? ¿Cómo será el reconocimiento del soldado y de su mujer? ¿Cómo da con el tiempo justo para el descubrimiento, para la sorpresa? Los alumnos tienen que construir una situación y dom

nar un *timing* muy particular. Por otra parte, me intereso por la interpretación de los actores. Les pido que crean intensamente en lo que interpretan, para que el público también acepte creer en ello. Se trata de no entrar nunca en el énfasis ni en el cliché melodramático, sino de representar una situación que se ha dado en todos los tiempos, y que, por otro lado, reencontramos en el teatro de Ruzante o de Brecht.

Para profundizar en esta búsqueda, el tema se divide en subtemas. Llaman a la puerta, y hay una reacción. El soldado entra, y su mujer le reconoce... Cada secuencia es analizada de forma precisa y los alumnos se van relevando a lo largo de las diferentes fases de la actuación.

La partida hacia América, que propongo a continuación, corresponde al gran tema del exilio. Un siciliano emigra de su isla llevando una vieja maleta amarrada con cuerdas y, después de los desgarradores adioses en el puerto de Palermo, marcha a América en busca de fortuna. (En Estados Unidos hay ciudades que se llaman Fortuna, Eureka, gritos que aquellos exiliados lanzaron al llegar). Volvemos a encontrar este tema en situaciones más actuales, por ejemplo; en la del trabajador africano que abandona su aldea para ir a Francia a ganar dinero con que mantener a la familia que ha dejado allí. Dejo que los alumnos elijan las situaciones que deseen explorar sobre este tema «multidireccional». También pueden tratar la *partida* en sí misma, *la llegada al nuevo entorno*, *las dificultades con que vuelven a encontrarse*, o bien *la familia que ha quedado en su país*, *la carta que llega*. Pueden pasar de uno a otro, en contrapunto o en paralelo, como ellos prefieran. Con estos temas del melo-

drama, abordamos la tragedia del pueblo, la de los hombres frente a sus dificultades para sobrevivir, muy diferente de lo que será la gran tragedia, en la que tendrán que enfrentarse con los dioses.

Uno de los principales obstáculos que acecha al alumno es el miedo a asumir verdaderamente los grandes sentimientos ante un público que, a veces, puede reírse de ellos. El trabajo del melodrama obliga al actor a imponer sus convicciones al público. No puede abrigar dudas sobre lo que va a decir. Lo que para él sea verdad, también lo será para el público. Es muy importante que los alumnos estén entrenados para asumir esta dimensión. Evidentemente, si tienen que interpretar parodia, cuando ésa es la intención del autor (Alfred Jarry, por ejemplo), en ningún caso deben instalarse en un juego interpretativo que sea ya de por sí paródico.

Hay que evitar, por último, las trampas que tienden los clichés. Hablar del melodrama no consiste nunca en hacer referencia a un estilo de actuación, sino en descubrir y poner de relieve aspectos muy específicos de la naturaleza humana. El melodrama no es una forma anticuada, está en nuestro alrededor cada día, en aquel que espera que el teléfono suene para un trabajo, en una familia golpeada por la guerra, en un hombre que ha de abandonar su país...

Para enriquecer este territorio, aportamos textos dramáticos que le corresponden. Podría ser una escena de *El jardín de los cerezos* de Chéjov.

LIUBOV ANDREIEVNA. Apenas diez minutos más, y habrá que subir al coche... (*Mira a su alrededor.*) Adiós, mi querida casa, hogar de mis antepasados... Pasará el invierno, y para la primavera ya no existirás, te habrán derribado. ¡Cuántas cosas han visto estas paredes! (*Besa con efusión a su hija.*) Tesoro mío, estás radiante, los ojos te brillan como dos diamantes. ¿Estás contenta? ¿Muy contenta?

ANIA. ¡Mucho! ¡Comenzamos una nueva vida, mamá!

ANTON CHÉJOV, *El jardín de los cerezos*, acto V

Volvemos a encontrar, en este pasaje, la dinámica de los adioses que habíamos estudiado con la máscara neutra. En esta escena los personajes abandonan –sea con pesar, o sea con esperanza– la casa donde han vivido. Estudiamos todas las maneras de hacerlo: riendo, sin volver la vista, rompiendo con el pasado, con una mirada nostálgica sobre el lugar... para descubrir las diversas maneras de hacerlo.

La forma de lenguaje que mejor se adapta al territorio melodramático se inspira en la *historieta mimada*. Ésta acentúa las imprescindibles elipsis y utiliza un lenguaje «de flash» –constituido por imágenes fulgurantes que acortan el tiempo y el espacio– que el público de hoy está habituado a reconocer de inmediato. La *historieta mimada* aúna la iconografía melodramática –los niños abandonados en los pórticos de las iglesias– con las formas modernas del cine. Yo lo llamo: el *melomímo*.

La comedia del arte

Comedia humana

La comedia del arte y sus máscaras estuvieron incluidas en mi pedagogía desde los inicios de la Escuela. Desgraciadamente, al cabo del tiempo, la aparición de clichés, de una manera de actuar llamada «a la italiana», comenzó a extenderse. Los actores jóvenes hicieron cursillos de comedia del arte por todas partes y el juego interpretativo se empobreció. El término mismo empezaba ya a molestarme. Me sentí, pues, llevado a darle la vuelta al fenómeno para descubrir el fondo, es decir, la *comedia humana*. Desde entonces, tomando un camino mucho más amplio, hemos reencontrado una gran libertad de invención.

En este territorio están en juego las grandes artimañas de la naturaleza humana: hacer creer, engañar, aprovecharse de todo; los deseos son urgentes, los personajes están en estado de «supervivencia». En la comedia del arte todo el mundo es ingenuo y malicioso; el hambre, el amor, el dinero son lo que mueve a los personajes. El tema básico es *tender una trampa*, sin que importe cuál sea la razón: conseguir a la chica, el dinero, la comida. Con gran rapidez, los personajes –llevados por su necesidad– se encuentran atrapados en sus propias intrigas. Este fenómeno, llevado al extremo, caracteriza la comedia humana y saca a la luz el fondo trágico que se esconde tras ella. Lejos del cliché saltarín, Arlequín intenta realmente comprender lo que le ocurre, sin conseguirlo. Se muestra entonces lo limitado de la naturaleza humana ¿por qué no somos más inteligentes para poder comprender mejor? Todos los personajes tienen miedo de todo: d



Máscara de Pantalon, llevada por Jacques Lecoq

dejarse atrapar, de fracasar, de morir... Es este miedo profundo el que hace nacer la avaricia de Pantalon: lo guarda todo. Este fondo trágico es un elemento esencial, del que Molière está imbuido en sus obras.

Antes que nada pido a los alumnos que construyan su propia media-máscara. La primera consigna es la de realizar la media-máscara de un personaje que deseen interpretar, sin ninguna referencia a la comedia del arte. A partir de máscaras muy simples van añadiendo progresivamente una nariz un color, un bigote... Juntos descubrimos las posibilidades de actuación de esas máscaras, sus características, las relaciones que pueden tener unas con otras. Es en una segunda etapa cuando introduzco las máscaras tradicionales de la comedia del arte: Arlequín y Pantalon, y también Brighella el Capitán, el Doctor, Tartaglia...

Dos son los personajes principales que han quedado de la tradición: Arlequín, el servidor, y Pantalon, su patrón. Poco a poco, el primitivo Arlequín llamado *zanni*, ingenuo y malicioso, venido de los campos de Bérgamo, se convirtió en pícaro, inteligente, intrigante. Tomó el nombre de Scapin en Molière, después de que el personaje evolucionara durante más de dos siglos. Pantalon, mercader de Venecia P.D.G.,²¹ traficante de riquezas llegadas del Oriente Medio es muy inteligente. Se deja desvalijar «por amor», creyendo ingenuamente que siempre es amado por bellas jovencitas. De ahí la compasión que puede llegar a inspirarnos. Este

²¹ En la terminología de las grandes empresas y corporaciones francesas, siglas de Presidente Director General. Es un anacronismo irónico de Lecoq.

aspecto trágico dentro de lo cómico hace reír al público, pero nunca a los personajes.

Aunque los bocetos argumentales son el camino a seguir, la ruta obligada que poco a poco se va precisando mediante el contacto con el público, y aunque este camino está asentado en una tradición transmitida de padres a hijos, hay que desconfiar de la mecánica y volver continuamente a situaciones en las que la compleja humanidad de los personajes pueda aparecer.

La comedia del arte es un arte de una viveza infantil. Se pasa muy rápidamente de una situación a otra, de un estado a otro. Arlequín llora la muerte de Pantalón y al momento siguiente se regocija de que la sopa ya esté servida. En este sentido la comedia del arte es un territorio muy cruel, pero sobre todo un fabuloso territorio de juego teatral. Los temas propuestos son particularmente simples: *Arlequín se rasca* o *Arlequín come espaguetis*, *Pantalón cuenta su dinero*. *Alguien llama a alguien* puede convertirse en un gran tema, ¡a condición, por supuesto, de que ese alguien que es llamado no aparezca! Entre la llamada de uno y la llegada del otro, todas las formas de teatro pueden existir.

No todos los temas se pueden trabajar por medio de la improvisación. Algunos implican una preparación que los alumnos realizan en *auto-curso*. El pedagogo está atento a dos elementos complementarios: por un lado el boceto argumental, la historia, los puntos de paso obligado para los actores cuando improvisan en grupo; por otro lado, y esto es más importante, el pedagogo debe insistir en el motor de la actuación. El motor no es *qué* interpretar, sino *cómo* hacer-

lo. ¿Cuáles son las fuerzas que están en juego? ¿Quién tira? ¿Quién empuja? ¿Quién tira de sí mismo, quién se empuja a sí mismo? ¿De quién se tira, quién es empujado? Responder a estas simples cuestiones, es dar una dinámica al recorrido. Si el boceto argumental es lineal, de un punto a otro, el motor es dinámico y proporciona el relieve indispensable para la actuación. Esta dinámica sube o baja, nunca permanece horizontal y, en la comedia del arte, sobrepasa los comportamientos cotidianos hasta llegar a alcanzar una dimensión imaginaria. No sonreímos, ¡nos morimos de risa!

En la «comedia del arte/comedia humana», el estilo interpretativo es llevado al máximo, las situaciones desarrolladas hasta el límite. El actor alcanza un alto nivel de actuación y el público puede observar el resultado de un comportamiento... llevado incluso hasta la muerte. Falsa, en este caso.

Pantolon está en su casa contando su dinero. Le anuncian la llegada de alguien que quiere verle. Pregunta, ¿quién es? ¡Ni se sabe! «¿Es alto?» ¡Sí! «¿Es viejo?» ¡Sí!» «¿Anda de esta manera?» ¡Sí! Ya sabe de quién se trata: es su amigo Brigante que viene a reclamarle el dinero que le ha prestado. «No quieren verlo», dice Pantolon. Demasiado tarde, Brigante ya ha entrado. Algunos abrazos... «Querido amigo, qué placer...» Se representa la comedia de la amistad. Después de lo cual vienen los lazzi.²² Traen una silla: «¡Qué bonita es!», dirá Brigante calculando el precio del objeto. «Es una silla muy vieja», responderá Pantolon...

²² Término de origen italiano, abreviación de *l'azzioni*, «acciones, juego de escena». Bromas, chanzas, chistes y, particularmente, pullas ingeniosas que en la comedia del arte los personajes se lanzan entre sí.

En este caso, el motor principal de la actuación será «valorar/despreciar». Uno se dedicará a despreciar todo lo que posee, y el otro tratará de valorar todo lo que podría llegar a pertenecerle. A continuación, Brigante intentará hablar del asunto que le ha llevado allí: y que es el cobro de una deuda, mientras que Pantalón evitará el tema, hablará de otra cosa, desviará la conversación. *La desviación* será el gran motor de la actuación, hasta el momento fatídico en que Brigante diga «*dame mi dinero*» y Pantalón muera de un infarto. Para resucitar, evidentemente, tan pronto como Brigante se haya ido en busca del doctor, porque, una vez más, aquí la muerte no es más que una estratagema.

Los alumnos pueden interpretar este tipo de tema tanto con las máscaras tradicionales como con las que construyen ellos mismos, pero he comprobado que se sienten más libres para adaptarse a los principios de esta forma de actuación llevando sus propias máscaras. En cuanto se habla de Arlequín o de Pantalón, la supuesta tradición aparece y los lastra.

Bocetos argumentales y estrategias de actuación

Mi atención se dirige prioritariamente hacia la capacidad de los alumnos para desplegar un sentido táctico de la actuación. ¿Cómo consiguen *subir* o *bajar* de nivel una situación? ¿Cómo mantienen una inversión de la situación (*el ladrón robado...*)? ¿Cómo se desenvuelven en el intercambio rítmico de la palabra? La lengua italiana resulta para esto más fácil que la francesa, ya que es más percusiva, menos fluida.

Una de las dificultades que surge con la media-máscara tiene que ver con la voz. Durante el primer curso los alum-

nos han hablado muy poco y ahora, de repente, se encuentran con una gran libertad de palabra. Tienden entonces a utilizar su propia voz, lo cual es imposible con la máscara. El trabajo consiste, por tanto, en encontrar la voz del personaje, una voz escénica al nivel del juego teatral de la máscara. Del mismo modo que con una máscara es imposible moverse igual que en la vida, tras una media-máscara tampoco se puede decir un texto sin que éste sea *esencializado*. Detrás de una media-máscara, el texto mismo también está enmascarado. No hay ninguna posibilidad de interpretación psicológica. El diálogo tiende al *botta e risposta*²³ que los enamorados interpretan sin máscara.

Los personajes de la comedia italiana navegan permanentemente entre dos polos contradictorios. Arlequín es a la vez ingenuo y malicioso; el Capitán es feroz y miedoso; el Doctor lo sabe todo y no es competente en nada; Pantalón es un jefe de empresa con dominio de sí mismo y, al tiempo totalmente loco bajo el influjo del amor. Esta dualidad, llevada al máximo, es de una extrema riqueza.

²³ Término italiano equivalente en castellano a «dar y tomar». En un contexto teatral, y más concretamente en la comedia del arte, alude a un diálogo muy picado —generalmente agresivo o burlón— con un rápido intercambio de réplicas irónicas y mordaces.

LA MUJER: La razón...
 EL HOMBRE: El deber...
 LA MUJER: La salva.
 EL HOMBRE: Lo libera.
 LA MUJER: ¡Bárbaro!
 EL HOMBRE: ¡Miserable!
 LA MUJER: ¿Qué has dicho?
 EL HOMBRE: ¿Qué has murmurado?
 LA MUJER: He dicho que te odio.
 EL HOMBRE: Y yo he dicho que te detesto.
 LA MUJER: Que no puedo ni verte.
 EL HOMBRE: Que no puedo soportarte más.
 LA MUJER: Rompes los lazos que nos unen...
 EL HOMBRE: Tú rompes las cadenas que nos atan...
 LA MUJER: Que te parecían de oro.
 EL HOMBRE: Que a ti te parecían de diamantes.
 LA MUJER: Que han resultado ser falsos.
 EL HOMBRE: Que han resultado ser de vidrio.
 LA MUJER: ¡De hierro dorado!
 EL HOMBRE: ¡De diamantes falsos!
 LA MUJER: Por eso los he cortado.
 EL HOMBRE: Por eso las he roto.
 LA MUJER: Ahora me alegro.
 EL HOMBRE: Ahora soy libre.
 LA MUJER: ¡Vamos, deshaz los lazos!
 EL HOMBRE: ¡Vamos, rompe las cadenas!
 LA MUJER: ¡Al fin libre!
 EL HOMBRE: ¡Por fin independiente!
 LA MUJER: ¡Se acabó la esclavitud!
 EL HOMBRE: ¡Se acabaron los problemas!

LA MUJER: El nudo está deshecho.
EL HOMBRE: El lazo está roto.

CONSTANT MIC, «La comedia del arte»
El desprecio contra el desprecio.

En la comedia del arte los personajes se mueren por todo: de envidia, de hambre, de amor, de celos. En tal sentido, este territorio dramático es una amplificación de lo que la vida nos muestra. Por tanto, el nivel del juego actoral ha de ser llevado al máximo, hasta la acrobacia. Sin embargo, como es imposible permanecer siempre en el estadio extremo del sentimiento –no se puede morir o tener hambre permanentemente– el personaje se encuentra siempre arrastrado, brutalmente, de un sentimiento a otro. El que ríe hasta más no poder, termina llorando: lo cual nos permite constatar que, al reír y al llorar, los gestos son los mismos. ¡Arlequín, lllore o ría, siempre se revuelca por el suelo de la misma manera!

Los *lazzi* constituyen el espacio principal del juego interpretativo de la comedia del arte. En un libreto de comedia del arte, el momento más interesante es aquel en el que no hay nada escrito pero en el que en una acotación está indicado *lazzi*. Sólo el actor, a través de su interpretación y su presencia cómica, puede hacer que esta parte del texto exista. La aparente pobreza de los guiones se debe a la dificultad de escribir sobre el papel qué es lo que hay que hacer para ser

gracioso, conmovedor, convincente. Falta el actor en acción. La gran diferencia entre los *gags* y los *lazzi* es que estos últimos tienen siempre una referencia humana. El *gag* puede ser puramente mecánico o absurdo, salirse de una lógica para proponer otra; los *lazzi* siempre muestran algún aspecto de la humanidad de los personajes.

Arlequín y Brighella son los encargados de preparar la comida para los invitados. Preparan la mesa y comienzan por indicar el lugar de cada convidado; luego empiezan a imaginar, paulatinamente, todo el menú que va a servirse. Desde el pequeño placer del comienzo hasta la más extremada glotonería, para acabar quedando totalmente hartos... imaginarán un inmenso festín, en el que, por supuesto, no participarán nunca.

En la comedia del arte, esencialmente realista, los objetos también se integran en la actuación a través de la fantasía. La porra de Arlequín puede servirle de cola, puede reemplazar su mano cuando quiere saludar a alguien... sin tocarlo. La bolsa de Pantalón puede colgar entre sus piernas. Aquí el objeto nunca es un simple accesorio, sino que permite el desarrollo de un imaginario muy potente. Por eso no mimamos nunca los objetos, sino que los utilizamos realmente.

Han quedado pocos textos auténticos de la comedia del arte, a excepción de los bocetos argumentales y de los *botta e risposta*. Así que abordamos paralelamente los autores que han sabido aprovechar este territorio: Molière, Ruzante, Gozzi, Goldoni, pero también Shakespeare y Goethe. Es impresionante ver cuántos autores fueron influenciados en sus obras poéticas por aquellos comediantes italianos que

recorrían Europa. Pedagógicamente tengo preferencia por los inicios de la comedia del arte con Ruzante. Y también por el primer Molière, el de las farsas, más que por el Molière más psicológico del *Don Juan* o del *Misántropo*.

Se asocia con demasiada frecuencia a la comedia del arte con el concepto de improvisación. Sin embargo, nada en ella era improvisado. Incluso si a veces inventaban variantes, la práctica de la interpretación pasaba de padres a hijos rigurosamente estructurada. Los comediantes italianos tenían un repertorio de acciones que colocaban en los momentos apropiados. Cuando el Piccolo Teatro presenté en París *Arlequín servidor de dos amos* de Goldoni, Giorgio Strehler fue extremadamente estricto en su puesta en escena y se propuso respetar todo lo que estaba escrito. Un día estando él ausente de la sala, los actores alargaron el espectáculo veinte minutos. ¡Había que ver la cólera del director cuando se enteró de esta falta de autocontrol!

La técnica del cuerpo que aplicamos es la de todos los teatros con máscara del mundo. Como ya hemos dicho, en esta forma de teatro, para que el cuerpo hable al público debe ser articulado perfectamente. Para ello, he elaborado una gimnasia del Arlequín. Asimismo, está presente el aspecto acrobático, como siempre justificado por el drama. Cuando Pantalón encolerizado, da un salto mortal hacia atrás, el público no debe decir: «¡Qué gran salto mortal!», sino «¡Qué cólera!» Para llegar a tal nivel de compromiso físico y justificar un gesto así, es necesaria una carga emocional extraordinaria y, por supuesto un perfecto dominio técnico del salto mortal.

Las desviaciones más corrientes son los gritos, las gesticu

aciones, la sobreactuación inútil. Cuando los alumnos no tienen la experiencia suficiente para alcanzar el nivel de actuación exigido intentan, en vano, compensarla por medio del grito. Por esta razón, la comedia del arte es difícilmente abordable para los actores demasiado jóvenes. Frecuentemente, a los veinte años, los alumnos no han vivido lo necesario, les falta sobre todo la dimensión trágica, un importante elemento constitutivo de este territorio. Si, a pesar de todo, hacemos este trabajo en la Escuela, no es para una utilización inmediata, sino para que conserven el recuerdo de este nivel de actuación en su cuerpo y en su cabeza a fin de que, más tarde, puedan servirse de él.

Buscar una comedia del arte contemporánea ha sido a menudo el sueño de las gentes del teatro. Algunos desearían renovar los arquetipos para insertarlos en la actualidad social o política. Este proceso siempre me ha parecido discutible dado que, históricamente, en la comedia del arte las relaciones sociales son inmutables. Hay amos y criados, pero el propósito no es el de cambiar la sociedad. Se trata de sacar a la luz la naturaleza humana en su comedia hecha de fingimientos y de compromisos indispensables para la supervivencia de los personajes. Arlequín no hace huelga: ¡se las apaña como puede! Pantalón nunca va a la quiebra, ¡ni aun queriendo! La comedia del arte es de todas partes y de todos los tiempos, en tanto que siempre habrá amos y criados, imprescindibles para el desarrollo de la acción. Estos aspectos permanentes de la *comedia humana* me interesan para que los alumnos, que evidentemente son «contemporáneos», puedan inventar el teatro de su tiempo.

Los bufones

El misterio, lo grotesco, lo fantástico

Respondiendo a mi interrogante sobre los comportamientos de «los que no creen en nada y se burlan de todo», los bufones han experimentado una gran evolución a lo largo de los años. La forma de abordar el tema se diversificó, dándonos acceso a un territorio muy vasto que tuvimos que descubrir.

La primera etapa fue la de la *parodia*, que consistía simplemente en burlarse de otro imitándolo. Cuando alguien camina por la calle, basta con imitar su forma de andar para que aparezcan la burla y la parodia. Lo mismo ocurre con la voz y con el comportamiento. La imitación constituye un primer nivel, bastante amable, del escarnio bufonesco.

La segunda etapa consistió en burlarse no solamente de lo que el otro hacía, sino, sobre todo, de sus más profundas convicciones. Yo le pedía a alguien, por ejemplo, que dirigiera al público un discurso lógico y razonado, una exposición de un tema científico o matemático y, al mismo tiempo, otro personaje estaba encargado de hacer reír al público imitando al orador. Al llevar esto a la práctica observé que, cuando una persona vestida normalmente con traje de calle se burlaba de otra vestida de la misma manera, la situación se volvía insostenible. El ejercicio llegaba rápidamente a un nivel de maldad difícil de asumir y me pareció indispensable que el burlador no fuera idéntico al burlado. Debía ser diferente.

Así pues, busqué como fabricar otro cuerpo, un cuerpo de bufón... hinchado... gordo. Pedí a los alumnos que se transformaran físicamente poniéndose traseros y barriga falsos. A partir de ese momento aparecieron formas mu



Los bufones del misterio

interesantes: algunas chicas muy delgadas, que se sentían incómodas con su cuerpo, comenzaron a hacer vivir enormes figuras con grandes senos y gordos traseros. Aquello, por contraste, hizo que resaltaran los cuerpos filiformes, longilíneos, de otros alumnos. Gracias a esa transformación corporal, de repente, dentro de aquel cuerpo reinventado y artificial, se sentían más libres. Se atrevían a hacer cosas que jamás habrían hecho con su propio cuerpo. En este sentido el cuerpo entero se transformaba en una máscara. Frente a esos cuerpos bufonescos, los personajes parodiados aceptaban más fácilmente que esos «locos» se burlaran de ellos eso conllevaba menos consecuencias. No había ningún conflicto entre el burlador y el burlado. Nos reencontrábamos así con el tradicional «loco del rey» que, lejos de estar realmente loco, podía decir todas las verdades. En un cuerpo de bufón, el que se burla puede tomar la palabra y decir cosas inauditas, burlarse hasta de lo «imburlable»: de la guerra del hambre en el mundo, de Dios. Los bufones nos han hecho conocer el sida antes de que todo el mundo tomara conciencia de la existencia de esta enfermedad. Han podido representar la procesión de «la muerte del amor» y, en la transposición bufonesca, hacernos aceptar lo inaceptable

He observado que los que se burlaban así de todo, incluido los más altos valores, ponían al descubierto el misterio de las cosas. Entraban en el gran territorio de la tragedia. Su escarnio burlón se volvía trágico, un poco al igual que la violencia de la escritura de Steven Berkoff alcanza, en última instancia, la belleza. Este fenómeno fue para mí un grandísimo descubrimiento. Entonces me pregunté: ¿de dónde vienen estos bufones? No podían venir de un espacio realista, de l

calle, del metro. Así que tenían que venir de otra parte: ¡del misterio, de la noche, del cielo y de la tierra! Su función no consistía en burlarse de un individuo en particular, sino de todos nosotros, de la sociedad en general. Los bufones se divierten, ya que ellos se divierten todo el tiempo, imitando la vida de los hombres. Hacer la guerra, pelearse, sacarse las tripas, los llena de gozo. Sin embargo, nunca juegan a la guerra con la cronología lógica del desarrollo de una historia. Utilizan una escritura particular: cuando uno de los bufones mata a otro, se divierte tanto que pide que vuelvan a empezar. Y ahí los tienes, matándose mutuamente, una y otra vez, simplemente por placer. ¡Por jugar!

Entonces se pone de manifiesto la síntesis narrativa, las elipsis inherentes al juego interpretativo de los bufones: el que estaba herido era rápidamente atendido y llevado al hospital. Para que el hospital funcionara, hacían falta muertos. Para que hubiera muertos, había que matarse. Para matarse, había que hacer la guerra... Este tipo de situación ponía de relieve el carácter absurdo de la vida organizada por los hombres. Los bufones hablan, esencialmente, del aspecto social de las relaciones humanas para denunciar su absurdidad. Hablan igualmente del poder, de la jerarquía, e invierten sus valores. Cada bufón tiene a alguien por encima de él y a alguien por debajo. Admira al uno y es admirado por el otro. Sólo el que está en lo más bajo de esta jerarquía no es admirado por nadie. Él es el que garabateará «Abajo el ejército» en las paredes de los urinarios, único e insignificante medio de expresión. El que detenta el poder, el príncipe, el director, el presidente, el rey, decide –cuando se le antoja y por simple capricho– que la guerra ya ha durado bastante en un lugar y que ahora hay que hacerla en otro. ¡Y todo el mundo le sigue!

Realmente, los bufones funcionan sobre la base de la inversión de los poderes: el más débil dirige.

A partir de los bufones solitarios, indagamos cómo podían llegar a juntarse, para acabar descubriendo que vivían en *bandas*. Una banda de bufones está formada, en el caso ideal, por cinco personas, entre las que puede existir una verdadera connivencia. Más allá de esta cifra, aparece ya el coro, del que volveremos a hablar. Una banda de bufones está dirigida por un jefe. Toda la banda está ahí para ayudarlo a formular lo que va a decir. Hemos visto bandas de pequeños bufones arrastrar hacia nosotros la enorme cabeza de un profeta, que no tenía cuerpo y que venía a anunciar el misterio, antes de derrumbarse... En las bandas hemos descubierto, igualmente, a un personaje inocente que puede pasearse entre los otros sin alterar nunca el orden de las cosas. Extraña figura. ¡Un error necesario!

A lo largo del tiempo, de entre los bufones emergieron algunas grandes familias. Existió la del misterio, luego la de poder, y por último apareció una banda más loca, la de la ciencia. Estas tres familias nos llevan a establecer hoy día tres territorios diferenciados, casi autónomos: el *misterio*, lo *grotesco* y lo *fantástico*.

El *misterio* merodea cerca de la creencia, casi religiosa. Los bufones del misterio son adivinos. Conocen el porvenir. Saben cuándo será el fin del mundo y pueden anunciarlo. Conocen el misterio de antes del nacimiento y el de después de la muerte. Son profetas.

Los bufones del misterio surgen de la noche en procesión y bailan al ritmo de la percusión, calentando así el espacio. Traen consigo la Palabra dormida. Los diablillos despiertan a su profeta que, como un iluminado, se yergue para describir el fin del mundo. Los bufones miman entonces las imágenes del Apocalipsis y se divierten parodiándolo. Después de haber visto el futuro, la Palabra se derrumba y es llevada de nuevo al interior de la noche al son de los tambores. En esta ocasión, los grandes textos acerca del misterio y de su belleza fueron recitados por los bufones del diablo.

Hablan como Job cuando interroga al cielo, como Dante en *La Divina Comedia*. Los bufones ingleses habitan cerca de Shakespeare. Hemos hecho decir a los bufones los más grandes textos y a los más grandes poetas. ¿Quién, mejor que un bufón, puede decir un texto de Antonin Artaud? Paradójicamente, será entendido mejor en esta forma que en cualquier otra velada de las llamadas «poéticas». ¡Los mayores locos son los poetas!

Los *grotescos* están próximos a la caricatura. Se asemejan a los personajes de nuestra vida cotidiana tal como serían representados en unos dibujos humorísticos. Nunca ponen en cuestión los sentimientos o la psicología, pero siempre la función social. Las series de dibujos de Daumier sobre las profesiones tienen este carácter. Dentro del repertorio teatral, un personaje como el Ubú de Jarry pertenece a este mundo.

Los *fantásticos* surgen con fuerza hoy día. Se apoyan en lo tecnológico, lo científico, pero también en la más desbordante imaginación. Hemos visto personajes con varias cabezas, hombres-animales, bufones con la cabeza en el vientre. Todas

las locuras son posibles en este territorio: constituyen la libertad del actor y su belleza.

Así pues, el término *bufones* abarca ahora un territorio extremadamente vasto, cuyos contornos no podemos establecer de manera definitiva. Por eso pido a los alumnos una exploración lo más amplia posible de este territorio, a fin de que se aventuren sucesivamente en estas tres grandes direcciones. Así se ven obligados a no quedarse en la primera imagen y a implicarse verdaderamente en la creación. Aclaremos que un mismo bufón no puede estar a la vez en los tres registros, pero en las bandas, sin embargo, es posible cierta mezcolanza. Lo fantástico puede codearse con el misterio, e incluso un bufón del misterio puede metamorfosearse en un grotesco, y pasar del primero al segundo sir que se sepa muy bien cuál de los dos interpreta al otro. Una banda de bufones fantásticos entra en escena... De repente se transforma en una banda de pequeños grotescos. Una inquietante situación en la que el público pierde la seguridad de su lógica para situarse en una dimensión diferente

El otro cuerpo

Los lenguajes específicos de los bufones aparecieron con la búsqueda de los gestos y de las acciones que podía hacer este «otro cuerpo». Algunos se acercaron al cuerpo humano inspirándose en el muñeco de Michelín, una especie de enorme bola humana, mientras que otros se alejaban de él considerablemente. Uno de mis grandes descubrimientos fue el constatar con cuánta fuerza se manifestaba la dimensión internacional de la Escuela, a través del fondo bufonesco que aportaba cada cultura. América del Sur expresó su carácter fantástico, con sus animales voladores y su

Ah danos cráneos de brasas
Cráneos quemados por los rayos del cielo
Cráneos lúcidos, cráneos reales
Y traspasados por tu presencia

Haznos nacer en los cielos interiores
Acribillados por diluvios de abismos
Y que un vértigo nos traspase.
Con una uña incandescente

Sácianos tenemos hambre
De conmociones intersiderales
Ah viértenos lavas astrales
En lugar de nuestra sangre

Desátanos. Divídenos
Con tus manos de brasas cortantes
Ábrenos esas rutas ardientes
Donde se muere más allá de la muerte

Haz vacilar nuestro cerebro
En el seno de su propia ciencia
Y arrebatarnos la inteligencia
Entre las garras de un nuevo tifón

ANTONIN ARTAUD, «Plegaria»
Extracto de *Tric-Trac del cielo*
©Editions Gallimard, 1970

hombres-animales. Los franceses reencontraron su fondo rabeliano de cocineros amigos de la buena vida. Los bufones ingleses están cerca de las figuras de Hogarth.²⁴ Los españoles viven la tragedia de la fiesta. Los italianos llevan consigo el canto, el baile y la música. Los nórdicos son más misteriosos, entre el día y la noche, en la locura del crepúsculo. Alemania aportó sus grandes mitos fantásticos. Los asiáticos han hecho resurgir los dragones y los diablos. Éste es un territorio dramático que pone de relieve, sin duda en mayor medida que los otros, las profundas diferencias culturales de los alumnos.

Desde el punto de vista pedagógico, el trabajo de los bufones es especialmente difícil de dirigir, tanto más cuanto que estamos permanentemente en busca de procesos de creación. Es necesario por lo tanto movilizar a los alumnos para que descubran por sí mismos los elementos que acabo de mencionar y para que, llegado el caso, aporten otros diferentes.

Comienzo, como siempre, por el cuerpo. El primer acercamiento es muy sencillo: pido que cada uno dibuje un bufón en una hoja de papel. En esta etapa del trabajo los alumnos no saben absolutamente nada acerca de lo que vamos a

²⁴ William Hogarth, (1697-1764), notable pintor inglés, creador de la caricatura moral y de la pintura de género. Su enorme fama y popularidad, que perduran hasta hoy, se deben a sus series de cuadros morales y de crítica de las costumbres, verdaderas historias narradas en imágenes, en los que aparecen caricaturizados todos los tipos representativos de la sociedad inglesa de su tiempo. Es una especie de Dickens de la pintura, y sus cuadros y personajes, reproducidos en innumerables tiradas de grabados, son familiares a todos los habitantes del Reino Unido.

hacer, ni de lo que representa este territorio. Cada uno dibuja su bufón según la idea que tenga de él, después de lo cual organizo una lectura comentada de los dibujos. Rápidamente descubro los que tienen una visión «cultural» del tema, los gorros con cascabeles, las referencias carnavalescas, o incluso los que se decantan por la locura, los cabellos erizados... Estos dibujos se guardan pero no se utilizan. Al final del recorrido se los devuelvo a los alumnos como un elemento de reflexión personal. Sin ningún comentario.

A continuación tienen que inventar, corporalmente, su bufón. Traemos telas, trozos de gomaespuma, prendas de ropa, objetos, cintas, cuerda, y cada uno trata de construirse libremente su cuerpo de bufón. Todos juntos buscamos los movimientos que los animan. Los que tienen traseros gordos se divierten bamboleándolos, otros juegan con sus largas colas, o se rascan con sus desmesuradas uñas. En esta fase del trabajo, insisto en que el vestuario no sea nunca definitivo ni demasiado elaborado. Es importante que mantenga un carácter provisional, que sea relativamente sucinto, desechable, y que pueda evolucionar durante la búsqueda antes de llegar, eventualmente, a una forma más definitiva al final del recorrido.

Nadie es más niño que un bufón, ni más bufón que los niños. Por ello, paralelamente al trabajo sobre el cuerpo de cada uno, abordamos por medio de la improvisación una fase preparatoria a la dimensión bufonesca sobre el tema de *La infancia*. Intentamos reencontrar la infancia a través de diferentes formas de acercamiento.

El primer tema propuesto es el de la plaza donde los niños están jugando a policías y ladrones, al escondite...

Buscamos todos los comportamientos posibles en esa situación: el juego, la maldad, la ternura, la riña, la posesión, la risa. No se trata de representar externamente los personajes de unos niños, ni de caer en el infantilismo, sino de reencontrar el estado de la infancia, su soledad, sus exigencias, sus pulsiones, su búsqueda de reglas de juego, elementos todos ellos que serán utilizados en la dimensión bufonesca.

Acto seguido propongo que *los niños jueguen a ser mayores*. Juegan *a papá y mamá*, juegan *al avión*, pero también pueden jugar *a la guerra*, un poco como lo hacían los niños de Líbano con metrallitas de madera. Tras lo cual invierto la propuesta, sugiriendo que ahora sean *los mayores los que jueguen como niños*. Los guardias fronterizos, a cada lado de un hilo extendido en el suelo, juegan a ver quién lo pisa, estrenan el hilo, lo vuelven a poner en su sitio, etc. Rápidamente descubrimos con cuánta fuerza este juego revela el afán de posesión y de poder sobre el Otro.

En sus rituales, los bufones no invocan al cielo, ¡escúpe sobre él! Apelan a las fuerzas de la tierra. Habitan el territorio del diablo, el mundo de las profundidades. Cuando salen a la superficie, toman forma humana. Inventan sus propios ritos, totalmente incomprensibles para aquellos que somos profanos. Llevan a cabo extrañas procesiones, peculiares ceremonias, desfiles con tambores. Una banda de bufones puede ponerse a golpear el suelo con los pies, bailar, a cantar, a proferir elucubraciones, siempre de una forma ritual muy organizada. En este caso, los propios actores no saben muy bien lo que hacen, pero lo hacen. Estos ritos no provocan ningún conflicto, ya que la rivalidad no existe entre los bufones. Ninguno de ellos se enfada

nunca con otro. Están encuadrados en una jerarquía muy estructurada, pero aceptada. Están los que golpean y los que son golpeados. Y está muy bien que sea así. Los que son golpeados es porque ellos lo piden una y otra vez, es lo que les gusta. Cada uno tiene asumido un lugar en la sociedad de los bufones, que para ellos es la sociedad ideal. Por supuesto, esa sociedad es la nuestra.

Los bufones comparecen siempre ante el público para representar a la sociedad. Por consiguiente todos los temas son posibles: la guerra, la televisión, el consejo de ministros o cualquier otro acontecimiento de la actualidad, fuente inagotable de inspiración y de juego actoral. A veces se disfrazan de personajes de nuestra sociedad: se ponen un gorro de militar, un hábito religioso y se lanzan a interpretar esos personajes. Pero lo hacen a su manera, retornando sin cesar al bufón original, que siempre se burla del personaje que representa. Si deciden representar el sindicalismo, nunca entrarán en la psicología de tal o cual personaje conocido, como harían los guiñoles de un informativo satírico de la televisión, sino que jugarán a ser militantes. Representarán una manifestación, haciendo ellos mismos alternativamente de manifestantes y luego de policías, sólo por divertirse.

El trabajo de los bufones da muestra de un sentido lúdico adaptable a diferentes situaciones. Aquí todo consiste en la manera de hacerlo, en la escritura propuesta, en el nivel de juego actoral. Los alumnos escriben sus textos según otra lógica diferente. Si abordan una situación, los bufones la deformarán, la retorcerán, la representarán de una forma insólita. Al abordar un texto, podrán repetir diez veces la misma palabra, volver atrás, nada más que por placer.

Bufonearán la situación. ¡Estamos en el reino absoluto de la locura organizada!

Al igual que todo el conjunto del segundo curso, este trabajo explora un territorio completamente desconocido. Las referencias, cuando existen, vienen a posteriori. A veces hemos podido decir: «Este juego me hace pensar en los cuadros del Bosco, en los misterios de la Edad Media, en el carnaval...», pero nunca hemos tenido tales referencias en lo referente al comienzo de esa aventura. Lo que hoy día sé de los bufones, lo he descubierto en la práctica de los cuerpos en movimiento, en la improvisación, y no en los libros ni en una tradición que me inspirara no sé qué especial habilidad. Los bufones, por naturaleza, imponen una pedagogía de la creación.

Al término de esta exploración, aún quedan hoy día algunas cuestiones pendientes. ¿Los bufones pueden bastarse sí mismos? ¿Pueden, por sí solos, constituir un espectáculo? ¿O más bien coexisten con la tragedia? ¿Pueden intervenir en la tragedia? Y a la inversa, ¿hasta qué punto la tragedia puede intervenir en el territorio de los bufones? Para tratar de responder a estos interrogantes propongo abordar sucesivamente los bufones y luego la tragedia, antes de probar todas las combinaciones posibles. Guardo un recuerdo extraordinario de una banda de bufones que, a modo de servidores, llevaban sobre sus hombros a un coro trágico, lo depositaban frente al público y luego desaparecían. Entonces el coro comenzaba a recitar el texto de una tragedia griega. ¡Sublime visión!

La tragedia

El coro y el héroe

La tragedia es el mayor territorio dramático que existe, pero también el mayor teatro que aún queda por hacer. En la Escuela lo abordamos a partir de los descubrimientos sobre el coro que yo había hecho en Siracusa, y que aplicamos principalmente desde una perspectiva pedagógica. Lejos de intentar un acercamiento histórico a la tragedia antigua, a sus supuestos códigos, nos esforzamos por reinventar lo que puede ser una tragedia de hoy.

El territorio trágico sigue planteando un gran interrogante acerca de la relación con los dioses, con el destino, con lo trascendente. ¡Algo muy distinto de una cuestión de secta o de religión! Los hombres de ciencia son hoy día los más cercanos a estos interrogantes cuando se encuentran maravillados frente al cosmos. Están ante un misterio que lleva al hombre más allá de sí mismo. La misma búsqueda sustenta, fundamentalmente, el territorio de la tragedia y lo aproxima al de los bufones. En el día de hoy, cuando los dioses han desaparecido, los bufones han ocupado su lugar y los han reemplazado. Esperemos que también ellos consientan en irse algún día para dejar sitio a algo diferente: a la integración del hombre a la vez en la sociedad y en el cosmos, sin desgarrar alguno... ¡Artistas y científicos están ahí para dirigir esta búsqueda!

Para los alumnos, la gran experiencia de la tragedia es el descubrimiento del vínculo. Descubren lo que verdaderamente significa «estar unidos», a la vez, todos ellos unos con



El coro trágico

otros y con un espacio. Hablar a través de la boca de los otros con la voz común del coro, es estar totalmente anclado en la realidad de un personaje vivo y, al mismo tiempo, experimentar una dimensión que trasciende del ser humano. Todo el trabajo del actor consiste en establecer una conexión entre estos dos polos, aparentemente contradictorios, entre los cuales puede acabar descuartizado.

Dos elementos fundamentales configuran el territorio de la tragedia: el coro y el héroe.

Un coro entra en escena al son de percusiones que marcan el ritmo colectivo. Tras ocupar todo el espacio, se retira a un lado del escenario. Al hacer esto, el coro deja libre un nuevo espacio.

y esboza una especie de llamamiento al héroe. ¿Pero quién puede venir a ocupar ese espacio? ¿Qué equilibrio se puede establecer, hoy día, entre un coro y un héroe?

Con el fin de prepararnos para la experiencia del coro y del héroe, llevamos a cabo un trabajo preliminar sobre las multitudes y los tribunos. La multitud se trabaja por medio de la improvisación. El primer tema propuesto consiste en recrear Hyde Park, ese parque de Londres donde, cada domingo, hay gente que se sube a un estrado improvisado y trata de atraer la atención de los transeúntes para largarles un discurso.

Nos imaginamos una gran plaza en la que todos estamos paseando, y pedimos a un alumno que atraiga la atención de los demás por todos los medios posibles. Una vez que lo ha conseguido, debe convencerles de la importancia de un polémico tema sobre el cual él defiende un punto de vista en el que cree: a favor o en contra del aborto, de la inmigración, de la energía nuclear. El contenido del discurso importa menos que la capacidad del actor para ganarse a su auditorio.

Insisto en que los alumnos actúen realmente, es decir, que defiendan un punto de vista que no sea forzosamente el suyo. La distancia entre el actor y el tema me parece esencial: es mucho más rico, en cuanto a la interpretación, estar a favor de la pena de muerte cuando personalmente se está en contra, y a la inversa. Observemos que esta improvisación es también, a veces, el momento de la verdad para el propio actor: el público en cuanto se aburre, se va.

En una segunda etapa, este ejercicio se completa con la

entrada de un segundo personaje, que procede a oponerse al primero exponiendo los argumentos contrarios. Desde ese momento se forman dos grupos, uno a la escucha de cada orador: en ellos comienzan a tomar forma las premisas básicas del coro. Por último, designo un jefe de orquesta, un director de escena improvisado, que –desde fuera de la acción– ajusta el conjunto de la improvisación y pone orden dentro de ese gran desorden elemental, dando alternativamente la palabra a la multitud, o a uno u otro de los oradores, y asegurando así la organización rítmica de la representación.

El texto trágico no se improvisa, exige una escritura previa. Así pues, en el trabajo sobre los tribunales, dejamos de lado la improvisación para recurrir a los grandes textos de la vida pública: los discursos de Ángela Davis, los textos de André Malraux cuando trasladaron las cenizas de Jean Moulin a Panteón, o de Charles de Gaulle en Montreal profiriendo su «¡Viva Quebec libre!», los de Martin Luther King..., en fin todos los grandes discursos que han arrebatado a las multitudes. El actor que tiene que decir un texto reconstruye con los otros alumnos el lugar y el contexto en los cuales fue pronunciado. Organiza la puesta en escena dentro del espacio de la Escuela y luego representa la situación. Trabajando sobre esta propuesta, han surgido algunos momentos memorables: el discurso de Hitler a las SS una tarde de Navidad, interpretado por un actor alemán ante una multitud en posición de firme y el brazal con la cruz gamada en una manga. Una escena especialmente difícil de soportar. Otro recuerdo: «¡Cataluña libre!», una arenga por la independencia de Cataluña lanzada desde el balcón de la Escuela, mientras los transeúntes se congregaban para constituir la multitud que escuchaba

A través de estas experiencias, los alumnos experimentan el nivel emocional que vincula entre sí a una multitud, a un tribuno y un texto. El tribuno prelude al héroe y la multitud, a la humanidad del coro. El tránsito de la multitud al coro es una elevación del nivel de actuación, idéntica a la que se opera en el tránsito de la actuación psicológica a la actuación con máscara. El coro trágico es una multitud elevada al nivel de la máscara.

Dado que el coro siempre está en reacción ante un acontecimiento o ante una palabra, hacemos un trabajo preparatorio enfocado sobre el *coro en reacción*. Varios alumnos tienen por consigna transmitir y hacer comprender al público lo que están observando, únicamente por medio de sus reacciones ante un acontecimiento: un partido de fútbol, una película, una corrida de toros...

Un grupo de espectadores asiste, en el palco de un teatro a la italiana, a una representación. El telón se levanta, la escena se ilumina, el espectáculo comienza. Llega la gran escena de amor entre Romeo y Julieta. Las reacciones de los espectadores bastan para hacernos imaginar lo que está pasando en escena: una mirada más atenta cuando el telón se levanta, un perceptible acercamiento de dos espectadores en el momento del encuentro de los enamorados, un leve gesto de los rostros...

Tanto los personajes como las situaciones deben llegarnos a través del *coro en reacción*. Proceso difícil y delicado, ya que no basta con ver las cosas, y menos aún «pantomimarlas», sino que hay que encontrar el lenguaje preciso para que el público perciba la dinámica y la emoción de lo que sucede.

Todos los medios son buenos para conseguirlo, especialmente el lenguaje analógico, que nosotros llamamos la *doble imagen*. En este caso, una imagen surge paralelamente a otra: un pañuelo cae al suelo en la escena... y también cae el programa de mano de un espectador. Lo que sucede en el palco se corresponde, muy sutilmente, con lo que sucede en la escena.

El coro es el elemento esencial, el único que permite establecer un verdadero espacio trágico. Un coro no es geométrico, sino orgánico. Como tal cuerpo colectivo, tiene un centro de gravedad, unas extremidades, una respiración. Es una especie de célula que puede adoptar diferentes formas según la situación en la que se encuentre. Puede ser portador de contradicciones –sus miembros pueden a veces enfrentarse entre ellos en subgrupos–, o por el contrario unirse para dirigirse conjuntamente al público. No puedo imaginarme una tragedia sin coro. Pero ¿cómo ensamblar a esas personas? ¿Cómo hacer vivir ese cuerpo colectivo? ¿Cómo hacer que respire, que se mueva como un organismo vivo, evitando la coreografía esteticista y la geometría militar? El coro, uno de los elementos más importantes de mi pedagogía, constituye –para aquellos que han participado de ella– la más bella y la más emocionante de las experiencias teatrales.

El coro está formado por un grupo de siete o quince personas. Estas cifras son obligadas, porque cada cifra conlleva en sí una dinámica específica. Una persona es la soledad. Dos es uno y su doble. Tres es una unidad. Cuatro es un bloque estático. Cinco comienza a ser dinámico, pero cada uno est

individualizado. Seis, sin perder el tiempo, se corta en dos para hacer dos grupos de tres. Siete es un número interesante: de ahí puede surgir un corifeo rodeado por dos semicoros de tres. Ocho es un bloque estático por partida doble. Con nueve comienza la multitud: una compañía de nueve personas se disgrega en todas las direcciones. Desde diez... hasta doce es un oratorio. Con trece, el coro ya comienza a nacer. Catorce es «inamovible», siempre falta alguno. Quince, como en el rugby, es el número ideal: un corifeo y dos semicoros de siete, con sus respectivos subcorifeos, que nos ofrecen maravillosas posibilidades de movimiento. Más allá de este número, ya es una invasión, inevitablemente militar. Para que los alumnos descubran y comprueben por sí mismos estas evidencias, les propongo un sencillo ejercicio.

Un grupo de alumnos ocupa andando todo el espacio de la sala. A una señal dada, se juntan en grupos de dos, tres, cinco, siete, etc.

Todos observamos cómo consiguen organizarse y cómo, a continuación, esos grupos pueden o no, ser puestos en movimiento. Otro tipo de ejercicio: *Un coro se mueve sin que se sepa quién lo dirige*. La pauta establecida internamente, que el público no conoce pero que los alumnos descubren, es que el que dirige es forzosamente aquel que es visible para todos los demás. O este otro: *Hacer respirar al coro aumentando al máximo la distancia entre sus componentes*. A partir de una determinada distancia, el coro deja de existir, se desintegra. Estamos de nuevo ante el «límite de ruptura», término tan usado por los arquitectos.

En la representación trágica el coro previene, aconseja, compadece, está presente pero nunca se implica en la acción. Recordemos que el coro griego original no se situaba en el mismo plano que los actores. Actuaba en otro espacio y establecía, con sus reacciones, la relación entre el público y el héroe. En la tragedia griega, en la que por otra parte no se ven nunca los combates, el coro no hace más que reaccionar a lo que se dice. La gran ley del coro trágico es la de no estar nunca «en acción», sino siempre «en reacción». El coro, a fin de cuentas, está marcado por la sabiduría. Se habla con frecuencia del coro de los ancianos, pero no tienen por qué ser forzosamente unos viejos encorvados sobre sus bastones: los *sabios* son los mensajeros simbólicos de una sabiduría inmemorial. En principio —el coro no es mixto—, trabajamos por separado el coro de los hombres y el de las mujeres. A menudo los coros más hermosos son los de las mujeres, ya que ellas tienen un hondo sentido de la cohesión y de la solidaridad. Garantizan la presencia de lo esencial.

Los movimientos dramáticos de un coro pueden estar determinados por los sentimientos e, igualmente, inspirarse en los movimientos trágicos de la naturaleza. Las materias en especial, ofrecen un lenguaje trágico del que podemos servirnos. Un azucarillo que se disuelve, un papel que se arruga, un cartón que se dobla, una madera que se quiebra, un tejido que se desgarrar, son otros tantos movimientos profundamente trágicos. Partiendo de esto, es interesante *disolver* un coro trágico, *arrugarlo* o *desgarrarlo*. Aquí volvemos a utilizar, por analogía, todo el trabajo llevado a cabo en el primer curso sobre la identificación con las materias.

El gran riesgo es acabar en un coro militarizado, demasiado organizado, exacto, limpio, donde todos se muevan

conjuntamente pero sin vida. A los directores de escena, en general, les gusta mucho este trabajo, no solamente para introducir un coro en sus espectáculos, sino como elemento de referencia para cualquier intervención de un grupo sobre un espacio. El coro, es la ordenación del movimiento.

El equilibrio del escenario

El nacimiento del coro comienza con uno de los más bellos ejercicios inventados en la Escuela: *El equilibrio del escenario*.

Se trata de un juego basado en el equilibrio y el desequilibrio de una superficie escénica, puesta en movimiento por el desplazamiento de los actores. Con bancos de dos metros de largo delimitamos un escenario de forma rectangular. Diez bancos (dos por cada lado a lo ancho, tres por cada lado a lo largo) en los que se sientan los participantes, circundan este espacio. Dicho espacio debe ser obligatoriamente un rectángulo y no un círculo, ya que el círculo sólo permite un único movimiento verdadero: dar vueltas. (La arquitectura de la Casa de la Radio en París lo demuestra.) O bien —el acto ritual se impone—, es el fuego central en el que participan todos los que lo rodean. Por eso es tan difícil representar teatro en un círculo. La pista de circo está hecha para los caballos y no para los personajes, no es posible ninguna dinámica. Por el contrario, el rectángulo permite todas las grandes trayectorias dinámicas —las rectas, las paralelas, las diagonales—, que liberan y estructuran múltiples posibilidades dramáticas.

Imaginemos este escenario rectangular en equilibrio sobre un eje central. Si un solo actor se coloca en la zona central, el escenario se mantiene en equilibrio. Si el actor se

coloca fuera de esa zona, el escenario se desequilibra y se tambalea. Es necesario entonces que un segundo actor intervenga para restablecer el equilibrio, eligiendo un lugar favorable en función del primero. Los actores están, al principio, repartidos alrededor del escenario y se supone que todos tienen, pese a sus diferencias, el mismo peso y el mismo valor. No se trata de representar en plan realista la anécdota de un escenario que bascula, sino de tener la sensación de lleno y de vacío, sensación experimentada simultáneamente tanto por los que están en el escenario como por los que permanecen en los bancos.

1 = 1

Hay una primera regla básica. El escenario está vacío. «A» se incorpora y se coloca en el centro (que no es el punto exacto de intersección de las diagonales, sino un pequeño territorio vivo en el que se puede desplazar sin provocar una inclinación). «A» «calienta» ese espacio para darle vida y luego, cuando le parece que ha llegado el momento, decide desplazarse y provocar el desequilibrio del escenario. Entonces «B» se levanta y se sitúa sobre el escenario para reequilibrarlo. A partir de este momento la acción se encadena y es «B» quien va a dirigirla: va desplazándose a diferentes lugares, siguiendo sus ritmos personales y, cada vez, «A» debe restablecer el equilibrio cambiando también de posición.

Cuando siente necesidad de ello, «A» decide no responder al desequilibrio de «B», lo que provoca un nuevo desequilibrio del escenario y requiere la entrada de «C». Este tercer actor se convierte entonces en el nuevo conductor de la acción. Para mantener el equilibrio, «A» y «B» responden a los movimientos

de «C», hasta que, a su vez, deciden simultáneamente —pero sin haberlo acordado— dejar de hacerlo. Entonces se produce un nuevo desequilibrio que lleva a la entrada de un cuarto actor; etc. La acción continúa con un creciente número de actores, que restablecen sin cesar el desequilibrio provocado por el nuevo director que entra cada vez que los participantes dejan de responder al director anterior.

Una vez asimilada esta regla, lo cual exige un largo tiempo de experimentación, podemos modificar el espacio agrandando el escenario (cuarenta centímetros más entre los bancos). Pero, sobre todo, podemos ocuparnos de la calidad de la acción y en dirigir la atención hacia las nociones de *tiempo* y *espacio*. Entre el público y los actores se establece una comunicación secreta, que no proviene de ninguna relación directa sino de una presencia común en el espacio. Sentados en los bancos, los participantes sienten perfectamente si el tiempo y los espacios empleados son los adecuados, «saben» si algo es demasiado largo o demasiado corto, si los lugares ocupados son los apropiados. El público es depositario de este saber y ayuda a los actores, con su sola presencia, a captar qué tiempos son los precisos. El público ve los errores de quienes creen poder entrar en el escenario cuando no hay sitio para ellos. Errores que, por otra parte, son necesarios y deben ser asumidos para que la acción continúe, ya que las distancias y los tiempos no son geométricos.

Está comprobado que los actores ocupan instintivamente posiciones basadas en una geometría elemental, siempre en función del número de participantes. Tres, tienden a formar un triángulo equilátero, cuatro un cuadrado, cinco un

círculo. Estas posiciones, que ya pudimos observar en las improvisaciones psicológicas silenciosas, no propician ninguna situación dramática representable. Sólo pueden ser justificadas por medio de un ritual tendente a lo monumental. De ahí la necesidad de buscar otras formas diferentes de repartirse por el espacio, formas con ritmos capaces de generar situaciones dramáticas. Un actor pesa mucho más en la periferia del escenario que en el centro, de ahí la necesidad, para equilibrar el escenario, de una distribución diversificada de las posiciones. Estar progresivamente en sintonía con el tiempo, con el espacio y con los otros es, en definitiva, lo que está en juego en este ejercicio.

A continuación, damos vida a diversas acciones dramáticas, en función de las posiciones ocupadas por los actores. La relación de espacio entre ellos decide la situación. La palabra puede intervenir en ciertos momentos de inmovilidad de los actores. La interacción entre los actores puede ser directa si permanecen unidos por las miradas, o indirecta si sus miradas se dirigen en otra dirección. En realidad, estamos haciendo la puesta en escena de una obra no escrita. *El equilibrio del escenario* es el ejercicio que se hace siempre que se realiza una puesta en escena.

$1 = 1 + 1 \dots$

Una segunda regla, derivada de la primera, propicia el nacimiento del coro y su corifeo frente al héroe. En la primera regla, cada actor tiene el mismo peso ($1 = 1$); en la segunda, el actor que entra está equilibrado por el peso de todos los demás ($1 = 1 + 1 + \dots$). El comienzo del juego es idéntico al anterior: «A» entra en el escenario, después hace entrar a «B», que pasa a ser

quien dirige. A continuación «A» decide hacer entrar a «C», y en ese momento la regla cambia. Una vez que «C» ha encontrado su posición de equilibrio, espera a que «A» y «B» se reúnan en un punto de equilibrio. Desde ese instante, «A» más «B» juntos tienen el mismo peso que «C». Cada actor que vaya entrando a continuación provocará el reagrupamiento de todos los que ya están sobre el escenario, hasta el momento en que el octavo que entra comienza a dirigir un grupo de siete. Ése es el primer héroe frente al primer coro.

Cuando él lo decida, el héroe se dejará caer al suelo, dando así la señal para la disolución del coro. Seis actores se retirarán entonces del espacio, para dejar a uno, inmóvil, frente al héroe: el corifeo habrá sido así designado por el coro, y sólo él tendrá derecho a hablar en nombre de todos. Insisto en el hecho de que el corifeo es escogido por los demás cuando se retiran, que no es él quien decide ejercer tal función surgiendo del grupo. Este momento preciso del ejercicio es particularmente difícil de realizar y exige por parte de cada uno una gran sensibilidad hacia los otros. Con frecuencia vemos que quedan frente al héroe dos pretendientes a corifeos: uno de ellos sobra.

El equilibrio del escenario requiere una concentración extrema: la duración del ejercicio no puede pasar de una hora por sesión. Se pueden considerar numerosas variantes, con diferentes estilos de interpretación, que pueden ir del realismo más cotidiano hasta la transposición con máscara. Ciertas desviaciones me llaman la atención con reiterada regularidad: «el que dirige en lugar de otro», «el que usurpa la entrada a otro», «el que cree erróneamente que está en el lugar

debido», «el que no acepta ceder su sitio», «el que no siente que el tiempo pasa», «el que duda y se deja coger el sitio», «el que, por el contrario, entra en el escenario cuando no hay sitio para él»... Cada una de estas desviaciones provoca un error mínimo del equilibrio y rompe el juego.

He tenido posibilidad de aplicar este trabajo del coro en varias ocasiones, especialmente con Jean Vilar en el Teatro Nacional Popular, cuando él interpretaba el corifeo del coro de *Antígona*. En un momento en que yo estaba colaborando en la puesta en escena, Vilar me preguntó dónde debía colocarse y yo le sugerí que permaneciera al fondo de la escena, oculto entre el coro, para que, forzosamente, sólo al desaparecer este último él apareciera a la vista del público. Yo había hecho una cosa similar en Italia, en la revista *¿Quién está en escena?*, cuando toda la compañía, unas sesenta personas, representaba en el primer acto una gran fiesta popular en Roma con bailes y canciones. De repente, sonaba la sirena de alarma de *Roma, ciudad abierta* de Rossellini, y la multitud desaparecía para dejar sitio, en el centro de la escena, a la gran Anna Magnani, inmóvil con su falda negra, cantando una canción del Trastévere, un barrio popular de Roma. ¡Hermosos recuerdos!

En la tragedia, frente a la ley divina, frente al destino, los hombres no son responsables de sus actos, están en mano de los dioses que los dirigen. Las pasiones humanas, el deseo del poder, el odio, el amor, los celos... vienen a oponerse a la voluntad de los dioses y abocan al héroe a la muerte. El pueblo, siempre presente, es testigo de estos acontecimientos y los comenta. Si bien fue posible hacer renacer a

coro, la cuestión del héroe se reveló mucho más delicada. Puesto que no se deseaba mantener los antiguos modelos, y ya que se rechazaba al héroe grandioso que nos impone una determinada imagen de la tragedia, ¿qué personaje lo suficientemente fuerte se podía contraponer hoy día a un coro en movimiento? ¿Cuál podía ser el héroe de nuestro tiempo? Esta búsqueda de la humanidad del personaje nos llevó, a lo largo de veinte años, a múltiples investigaciones.

Paradójicamente, fue el melodrama el que hizo aparecer al héroe moderno. El hombre de cada día, viviendo solo en su casa, en su más sencilla cotidianidad, se convirtió en el héroe (¡el antihéroe!) del coro trágico. Los alumnos sintieron la necesidad de rodear a este personaje corriente de un coro, en el que se incluían también algunos bufones. El personaje no veía a quienes le rodeaban, pero era sostenido, aconsejado, por ese coro que le ayudaba, que le hablaba, que expresaba sus voces interiores. Con este antihéroe melodramático, apareció el gran tema de la soledad, que unió profundamente melodrama y tragedia. El coro venía a llenar, de una manera muy humana, el espacio dejado vacío por la soledad. Habíamos entreabierto una puerta.

La necesidad de los textos

La dimensión trágica es abordada a partir de textos antiguos o modernos: no sólo a partir de textos escritos específicamente para coros, sino también de otros que nos ayuden a alcanzar un excepcional nivel de expresión. Utilizo, por supuesto, los grandes textos griegos, Esquilo, Eurípides, Sófocles, pero igualmente Racine o, más cerca de nosotros, Antonin Artaud, Botho Strauss, Michel Azama, Steven

Berkoff. También utilizo este magnífico texto sobre una tragedia de la naturaleza, escrito por Leonardo de Vinci para describir la dinámica del diluvio antes de pintarla.

Nuestro objetivo no es llegar a una puesta en escena completa, sino concentrarnos en la configuración del coro y en la implicación del cuerpo y de la voz. Entramos en los textos por medio del cuerpo. Sin pasar nunca por un trabajo «de mesa», tomamos los caminos de la *mimodinámica*. Tal como antes hicimos con la música y con la pintura, ahora exploramos los acercamientos al texto. Pedimos a los actores que busquen una fusión corporal con el texto, con sus imágenes, sus palabras, sus dinámicas, a partir del movimiento. Fusión no es interpretación. La interpretación consiste en aclarar el texto según distintos aspectos: en función de la época y del contexto, se puede incidir en el aspecto social, psicológico o moral. Esta elección es responsabilidad de director de escena. Mi proceso pedagógico se abstiene de toda interpretación para limitarse al respeto constante de las dinámicas internas del texto, sin ninguna toma de posición a priori.

En una primera fase, gesticulamos el texto al hablar, sin preocuparnos de la construcción. Los gestos que surgen son heteróclitos. Este trabajo básico sirve para liberar el texto en el cuerpo y que este último no constituya un obstáculo. Una vez aprendido el texto, establecemos la *gestica*²⁵ dinámica, que será realizada –ya sin texto– en silencio. Poco a poco, una estructura del texto va saliendo a l

²⁵ *Gestique*, en el original. Es un neologismo, inventado por Lecoq, que viene a significar «conjunto de gestos».

¡Ah! ¡Qué espantosos rumores se oyen en el aire oscuro desgarrado por el furor del rayo y los fulgores de sus descargas, que devastan y sobrepasan golpeando todo cuanto se opone a su paso! ¡Ah, a cuántos se ha visto taparse los oídos con las manos para no oír el inmenso bramido —que llena el aire tenebroso— de los vientos furiosos mezclados con la lluvia, los truenos celestes y el furor del rayo! Otros no se limitan a cerrar los ojos, sino que se los cubren con las manos y los oprimen con fuerza para no ver el cruel destino que la cólera de Dios depara a la especie humana. ¡Ah, qué desesperación, y cuántos los enloquecidos que se precipitan desde lo alto de las rocas! Pueden verse las ramas de un gran roble cargadas de hombres que el ímpetu del viento ha arrastrado hasta allí por los aires.

Del mismo modo, el viento ha hecho volcar las barcas, unas enteras, otras en pedazos, sobre las gentes que, sintiendo la amenaza de la muerte, se esfuerzan por salvarse con gestos y movimientos desgarradores. Otros, desesperados, se suicidan, sin esperanza de poder soportar semejante angustia; unos se arrojan desde el acantilado, otros se estrangulan con sus propias manos; otros, cogiendo precipitadamente a sus hijos, los arrojan desde lo alto; otros, golpeándose con sus propias armas, se matan ellos mismos; otros, cayendo de rodillas, se encomiendan a Dios.

¡Ah, cuántas madres lloran a sus hijos ahogados, que tienen sobre sus regazos, con los brazos abiertos alzados hacia el cielo y con voces que aúllan maldiciendo la cólera divina! Otras, con las manos juntas y crispadas, se muerden con crueles dentelladas, como si se devorasen, o rezan suplicantes, abrumadas por un inmenso e insoportable dolor.

LEONARDO DA VINCI, *Codex Vaticanus*.

luz a partir de la nebulosa inicial. Corregimos entonces la calidad de los gestos y después, en pequeños «foros» de cinco a siete alumnos en círculo, buscamos los gestos más apropiados hablando todos al mismo tiempo. Uno de los alumnos, elegido como mejor «mimador» por el grupo, se sitúa en el centro y dirige la palabra del coro, emitida por los otros en completa inmovilidad. Desde la gesticulación hasta la inmovilidad, el texto ya estará aprendido. La segunda parte del trabajo es la de las decisiones, sobre la distribución de las voces, para poner de relieve el sentido del texto sin ningún afán de interpretación significativa. En una tercera etapa, por último, pido como *auto-curso* que pongan en escena el texto escogido para presentarlo al público, ya sea en inmovilidad, o con desplazamiento, o con gestos expresivos.

HÉCUBA: ¡Ah, mísera de ti!

Alza del suelo,

abre los ojos... y mira...

Ya no hay ninguna ciudad ante ti,

ya no eres la reina de Troya.

El curso de tu vida ha cambiado.

Ahora, resígnate...

Resígnate a ser arrastrada por la marea del mundo,

resígnate a ser zarandeada por el oleaje de los mares...

No arrojes sobre las olas

la frágil barquichuela de tu vida...

¡sigue viviendo a la deriva,

Hécuba!

Que se respete mi derecho a gritar que sufro,

porque he perdido mi ciudad,
mis hijos
y mi rey.
Mi raza orgullosa
como una vela hinchada por el viento
se extinguirá...
¡Como si nunca hubiera existido!
¿Son mis muertos los que reclaman silencio?
¿Son ellos los que reclaman gritos?
Soy yo, yo necesito exhalar el peso de mi dolor
en un infinito lamento.
¡Golpeo la masa de mi cuerpo
contra la dura tierra,
para sentir mi dolor
en mi cabeza,
y en mi pecho
y en mi vientre!
Querría que este cuerpo se convirtiera
en una quilla mecida por el oleaje,
que se inclinara lentamente a la izquierda,
y que volviera a inclinarse hacia la derecha,
para marcarme el ritmo del lamento de los muertos.

EURÍPIDES, *Las Troyanas*.

Sigue viviendo a la deriva, Hécuba... y es todo el coro el que se encuentra –llevado por este grito– inmerso en un movimiento de deriva, a la búsqueda de un ritmo, de un movimiento, de una entonación. Aquí el objetivo no es encontrar no sé qué coreografía del coro en movimiento, sino el conseguir, a fin de cuentas, la inmovilidad del actor que

haya sentido en su cuerpo la dinámica y la emoción de este recorrido. Cuando un actor, después de haber hecho estos ejercicios, diga –inmóvil– este texto, el espectador que cerrase los ojos debería verlo moverse.

Una vez que los alumnos han explorado algunos textos breves y que ya los conocen, trabajamos el terreno de la voz.

La ola avanza, se rompe, y vomita ante nuestros ojos,
entre oleadas de espuma, un monstruo furioso.
Su ancha frente armada está de amenazantes cuernos;
amarillas escamas cubren todo su cuerpo;
toro indomeñable, dragón impetuoso,
su grupa está encorvada en repliegues tortuosos.
Sus largos mugidos la orilla temblar hacen.
El cielo ve con horror a tal monstruo salvaje.

RACINE, *Fedra*
«El relato de Terámenes»

Los monstruos furiosos... del relato de Terámenes no pueden ser expresados con una pequeña voz de cabeza. La implicación del cuerpo entero es indispensable para el conocimiento de la furia trágica. El actor puede ser ayudado por otros, que lo arrastran, lo empujan, lo retienen, para que él sienta físicamente las dinámicas del texto. Gracias a este tipo de ejercicio, adaptado a cada texto, comprobamos que la voz se modifica para llegar a ser una verdadera *voz del cuerpo*, la única capaz de manifestar la auténtica dimensión tr:

gica. Los actores conservarán la impronta de esa relación física con el texto, y la habrán incorporado antes de enfrentarse a cualquier interpretación.

También llevamos a cabo un trabajo sobre la voz común del coro. El coro trágico habla con una sola voz, es pues necesario que el grupo de actores pueda alcanzar esta dimensión colectiva. Para hablar conjuntamente, se utilizan diferentes técnicas: mientras un alumno dice un texto sabido por todos, otro intenta decir el mismo texto a través de la boca del primero; por acumulación, otros van añadiéndose hasta conseguir una voz común del grupo. Cada uno de ellos experimenta entonces la sensación de *ser hablado* por los otros. Esta voz colectiva es con frecuencia conmovedora y muy bella. Lamento que tal voz no esté hoy día lo suficientemente presente en numerosos espectáculos trágicos que, sin duda por razones económicas, se contentan con coros de tres o cuatro actores.

La dimensión internacional de la Escuela provoca la confrontación de los actores extranjeros y de los textos franceses. Es interesante observar en qué medida una cuidadosa articulación resalta entonces el valor de la escritura. Cada uno hace un sobreesfuerzo para reencontrar el valor de las palabras y ese esfuerzo es restituido con creces. Varias experiencias teatrales recientes, llevadas a cabo en Francia con algunos actores extranjeros, han confirmado el interés de este proceso: Antoine Vitez, Peter Brook, Ariane Mnouchkine... Para llevar a buen término este trabajo, es necesario además que los textos ofrezcan un *cuerpo*, que permitan que los actores puedan sentirlos en otra parte además de en la

cabeza. Esta presencia se manifiesta principalmente en los verbos que permiten, o no, implicarse físicamente. Pero no todos los textos se prestan a este ejercicio. Los textos de Ionesco o de Pinter no involucran al cuerpo entero, se asientan principalmente en la cabeza. Beckett es la excepción: tiene un aliento, una respiración. El auténtico gran teatro implica al cuerpo en todo su conjunto: la pelvis, el plexo y la cabeza al mismo tiempo.

En este prólogo de *Cruzadas*, Michel Azama practica el *botta e risposta* de la comedia del arte, en este caso al servicio de la tragedia. La concisión de los diálogos hace avanzar la situación hasta su desenlace por medio de la acción en tiempo presente. Muchos alumnos han llegado a ser escritores después de su estancia en la Escuela. No me atrevería a pretender que han escrito gracias a la Escuela, pero puede ser que hayan escrito de otra manera a partir de haber estado en la Escuela. Eso dicen algunos. Yo, por mi parte, me reconozco en su escritura en cuanto a lo que revela sobre la diferencia entre el «discurso» y la «palabra». Allí donde el discurso permanece en las palabras, la palabra compromete al cuerpo. El territorio de la tragedia lo demuestra con absoluta evidencia.

La niña y el niño están en un espacio vacío rodeado de oscuridad.

LA NIÑA. ¡Chac! (*Arranca un brazo a su muñeca.*) Mi muñeca ha perdido un brazo en un bombardeo.

EL NIÑO. ¡Rápido! Hay que quemar la herida para que no se desangre.

LA NIÑA. Tú eres tonto. Es una muñeca, no sangra.

EL NIÑO. De todas formas hay que quemarla. Así es como hay hacerlo. (*Quema el hombro de la muñeca con una cerilla*)

Apesta. El plástico arde exactamente igual que la gente cuando la queman.

LA NIÑA. Es una muñeca buena. ¡Cuidado! Ha cogido un casco de granada. ¡Chac! ¡Chac! ¡Una pierna y el otro brazo!

EL NIÑO. Te estás pasando. Vas a acabar matándola.

LA NIÑA. ¡Quémala! ¡Quémala! ¡Ah! ¡Esta peste es formidable! Podemos arrancarle todo, mientras que no le arranquemos la cabeza no está muerta.

EL NIÑO. Sí lo está.

LA NIÑA. No.

EL NIÑO. Sí. Bueno. Entonces, si no estás celosa, ¿por qué lloras? ¿Abro el paquete?

LA NIÑA. Me da igual. Estoy curando a mi muñeca, si no se va a poner toda negra como mi primo cuando perdió el brazo.

EL NIÑO. Mira. Es un camión. Un camión cisterna. ¡Oh! ¡Tiene control remoto!

LA NIÑA. No me importa. Es una estupidez. Es un juguete de chicos.

EL NIÑO. Escucha. No te enfades. Pongo el camión aquí. Justo a mi lado. Y te doy esto. Es el control remoto. Tú aprietas este botón y el camión vendrá hacia ti. ¿Vale? ¿Sigues enfadada? ¿Juegas conmigo?

LA NIÑA. Bueno. Sí. Dame.

El niño está a varios metros de la niña. Ella presiona el control remoto. El camión explota. El niño vuela por los aires y cae inerte.

LA NIÑA. ¿Qué haces? No es un buen juguete, ¿eh? ¿Qué clase de juguete es éste? ¿No estás muerto, verdad?

Se acerca al niño.

MICHEL AZAMA, extracto de *Cruzadas*

©Editions Théâtrales, 1989

Los clowns

Buscar el propio clown

La Escuela concluye investigando la risa, con los clowns y las variedades cómicas: el burlesco, el absurdo y lo excéntrico. A lo largo del tiempo, fuimos descubriendo poco a poco este territorio, que ha llegado a tener una importancia tan grande como el de la máscara neutra. Uno y otro enmarcan la pedagogía de la Escuela. Este trabajo, que al principio sólo duraba dos o tres días, ahora se desarrolla durante varias semanas, ya que el interés de los alumnos me fue llevando progresivamente a profundizar en el tema.

Los clowns aparecieron en los años sesenta, cuando yo me estaba interrogando sobre las relaciones entre la comedia del arte y los clowns de circo. El principal descubrimiento surgió en respuesta a una pregunta muy simple: el clown hace reír, ¿pero cómo? Un día pedí a los alumnos que se pusieran en círculo —reminiscencia de la pista circense— que nos hicieran reír. Uno tras otro, lo fueron intentando con payasadas, piruetas, juegos de palabras a cuál más fantástico. ¡Todo inútil! El resultado fue catastrófico. Teníamos la garganta oprimida, una sensación de angustia en el pecho, todo aquello se estaba volviendo trágico. Cuando se dieron cuenta del fracaso, pararon la improvisación y se volvieron a sus sitios para sentarse, despechados, avergonzados, incómodos. Fue entonces, al verlos en aquel estado de abatimiento, cuando todo el mundo se echó a reír, no de personaje que pretendían presentarnos, sino de la persona misma, puesta así al desnudo. ¡Lo habíamos encontrado! El clown no existe por separado del actor que lo interpreta.



La soledad del clown

Todos somos clowns, todos nos creemos guapos, inteligentes y fuertes, aunque, en realidad, cada uno tenemos nuestras debilidades, nuestro lado ridículo, que, cuando se manifiestan, hacen reír. En el curso de las primeras experiencias, observé que algunos alumnos, cuyas piernas eran tan delgadas que no se atrevían a enseñarlas, encontraban en el clown una posibilidad de exhibir su delgadez y de jugar con ella, para mayor placer de los espectadores. Por fin podían existir, con toda libertad, tal como eran y hacer reír. El descubrimiento de que una debilidad personal podía transformarse en fuerza teatral, fue de la mayor trascendencia para la puesta a punto de un acercamiento personalizado de los clowns a la búsqueda «de su propio clown», que se ha convertido en un principio fundamental

La referencia al circo, inevitable desde el momento en que se evoca el clown, me queda ya muy lejana. En mi infancia había visto, en el circo Medrano de Montmartre, a lo Fratellini, a Grock y al trío formado por Carioli, Portos Carletos, pero en la Escuela no hemos buscado este tipo de clown. Aparte de la dimensión cómica, no teníamos ninguna referencia de estilo o de forma y los alumnos no conocían a estos clowns. Por lo tanto abordaban la búsqueda de manera muy libre y fue Pierre Byland, alumno de la Escuela antes de enseñar en ella, quien nos aportó la famosa *narroja*, la máscara más pequeña del mundo, que iba a permitir que emergieran la ingenuidad y la fragilidad del individuo

La búsqueda del propio clown es, en primer lugar, la búsqueda del lado irrisorio de uno mismo. A diferencia de la comedia del arte, el actor no tiene que entrar en un pers

raje preestablecido (Arlequín, Pantalón...), sino que debe descubrir en sí mismo la parte clownesca que lo habita. Cuanto menos se defiende, cuanto menos trate de interpretar un personaje, cuanto más se deje sorprender el actor por sus propias debilidades, con más fuerza aparecerá su clown.

Alguien entra, consciente de su fuerza, guapo, inteligente, en plan de vencedor. Hace algo, muy importante en su opinión, para mostrarnos esa fuerza y esa superioridad... ¡pero no lo consigue! El señor Loyal, árbitro del juego, le pregunta entonces qué es lo que pasa. ¿Está seguro de saber hacerlo? ¿Ha ensayado lo suficiente? ¿Es la primera vez que hace este número? ¿Como aficionado?

Al responder a estas preguntas, el actor debe jugar al juego de la verdad: cuanto más sea él mismo, pillado en flagrante delito de debilidad, tanto más gracioso será. Sobre todo, no debe representar un papel, sino dejar que surja, de manera muy psicológica, la inocencia que hay en él y que se manifieste con motivo del «fracaso»,²⁶ del desastre de su presentación.

No es posible enumerar los temas de trabajo de los clowns: para ellos la vida entera es un tema clownesco. Cuando el actor entra en escena llevando su pequeña nariz roja, su rostro manifiesta un estado de indefensa disponibilidad. Cree que es recibido con toda la simpatía del público (del mundo), y se sorprende por el silencio con que lo acogen,

²⁶ *Bide*, en el original, que en el argot de las gentes del teatro es equivalente a «fracaso total», «fiasco absoluto», etc.

cuando él se tenía por una persona importante. Su desconsolada reacción provoca risitas entre el público. El clown, hipersensible a los demás, reacciona entonces a todo lo que le llega, oscilando así entre una sonrisa simpática y una expresión triste. En este primer contacto, es importante que el pedagogo observe si el actor no anticipa las intenciones, si está siempre en estado de reacción y de sorpresa, sin que su interpretación esté «conducida» (nosotros decimos «telefoneada»), reaccionando antes de que haya tenido un motivo para hacerlo.

El clown es el que «acepta el fracaso», el que malogra su número y, con ello, coloca al espectador en un estado de superioridad. A través de ese fracaso, el clown revela su profunda naturaleza humana que nos emociona y nos hace reír. Pero no basta con fracasar en cualquier cosa, además es necesario fracasar en aquello que se sabe hacer, es decir en una *proeza*. Pido a cada alumno que haga algo que sólo él, en toda la clase, sepa hacer: abrirse de piernas totalmente, doblarse los dedos hacia atrás, silbar de una determinada manera. El virtuosismo de la acción importa poco, la proeza sólo es tal cuando el alumno es el único que puede hacerla. El trabajo clownesco consiste en poner en relación la proeza y el «fracaso». Pedidle a un clown que haga un salto mortal, y no lo conseguirá. Dadle una patada en el trasero, y dará un salto mortal como si tal cosa. En ambos casos nos hará reír. Si no lo consigue nunca, entramos en lo trágico.

Como siempre, el proceso pedagógico de acercamiento al clownesco es progresivo. Comenzamos por una sesión d

mal gusto, lo más desenfrenada posible (lo que nosotros llamamos el «gran disparate»).

Vais a disfrazaros, como en una noche de fiesta con orquesta y baile. Hay un baúl con objetos de atrezzo y diversos trajes. Cada uno se pone una barba, un bigote, un sombrero, y se divierte en un contexto de total libertad.

Este encubrimiento de su propia persona libera a los actores de su máscara social. Tienen la libertad de hacer «lo que ellos quieran», y esta libertad hace que afloren comportamientos personales insospechados. Progresivamente, retiramos el disfraz para llegar hasta el clown, con la aparición de la pequeña *nariz roja* que ya abordamos en el tema del descubrimiento del público.

Alguien entra en escena y descubre al público.

Este tema hace que el actor entre directamente en la dimensión clownesca. La gran dificultad consiste en encontrar de entrada la medida justa, en interpretar verdaderamente a partir de la propia persona y en no «hacer el clown». Si se convierte en espectador de su propio ridículo, el actor está perdido. No se juega a ser clown, uno lo es, cuando su naturaleza profunda se manifiesta junto a los miedos primigenios de la infancia.

A diferencia de otros personajes teatrales, el clown tiene un contacto directo e inmediato con el público, sólo puede vivir con y bajo la mirada de los demás. No se «hace el clown» *ante* un público, se actúa *con* él. Un clown que entra

en escena se pone en contacto con todas las personas que constituyen el público, y las reacciones de éste influyen en el juego interpretativo de aquél. Este ejercicio es importante para el actor que está formándose, que siente ahí una relación muy fuerte y viva con el público. Si el clown no tuviera en cuenta las reacciones del público, se acomodaría en su «fracaso» y terminaría siendo un caso de psicología clínica. Un día pedí a Raymond Devos que viniera, como algo excepcional, a dar una clase sobre el clown. Era capaz de improvisar, de manera magistral, a partir de la pata de una silla puesta sobre su pie. La más mínima reacción, un gesto, una risa, una palabra venida del público, le proporcionaba un punto de partida para la actuación. ¡Un recuerdo impresionante de un gran clown!

Paralelamente, buscamos en el cuerpo las formas de andar «ocultas». Observando la forma de andar natural de cada uno, descubrimos sus elementos característicos (un brazo que se balancea más que el otro, un pie que se desvía hacia dentro, un vientre ligeramente prominente, una cabeza inclinada hacia un lado) que vamos exagerando progresivamente hasta alcanzar una transposición personal. Busco con los alumnos la manera de andar propia de su clown, al igual que Groucho Marx, Charlot o Jacques Tati tenían la suya tan característica. Que nunca, en un clown, es resultado de una composición exterior, sino siempre del desarrollo extremo y meticuloso de una manera de andar personal.

Al mismo tiempo realizamos un trabajo técnico sobre los gestos prohibidos que el actor no ha podido expresar nunca en su vida social. «¡Anda bien!», «¡Ponte derecho!», «¡De

de rascarte la cabeza!» y otras tantas frases por el estilo son órdenes conminatorias que hacen que ciertos gestos se queden en el fondo del cuerpo del niño sin que puedan ser expresados nunca. Este trabajo, muy psicológico, da al actor la máxima libertad de juego interpretativo. Es útil que los alumnos conozcan esta experiencia de libertad, que se encuentren sin defensas ante lo que yo llamo: *el clown primigenio*.

Las referencias al circo reaparecen cuando abordamos el fenómeno del trío. Los clowns de circo suelen ser tres: el clown blanco, el Augusto y el segundo Augusto. Toda situación clownesca impone una jerarquía entre los clowns. Esto es evidente en el célebre trío de los hermanos Marx, pero también en todos los dúos: Arlequín y Brighella, Laurel y Hardy... Uno de ellos está siempre de apoyo del otro. En el teatro me parece preferible el dúo, así como también es deseable en un proceso pedagógico, para permitir a cada clown situarse en función del otro. Esta búsqueda de la jerarquía se estudia especialmente con el ejercicio de la *broma* y el *doble fracaso*.

El clown blanco gasta una broma al primer Augusto. Le pide que se agache, doblando las piernas, para recoger un objeto. El Augusto se coloca en la posición requerida y el otro aprovecha para darle una patada en el trasero. El clown blanco se echa a reír y el Augusto intenta mantener el tipo riéndose también... para salvar las apariencias.

Aparece el segundo Augusto. El primero quiere gastarle la misma broma y le pide que se coloque en la posición. Pero el segundo, que se sabe la historia, no cae en la trampa y pone cara de no comprender. Para explicárselo, el primero hace una

demonstración, se coloca en la posición y... recibe una segunda patada. ¡Doble fracaso!

Cuando comencé este trabajo, pensaba que los clowns serían un período de transición momentáneo, una etapa de búsqueda –dentro de una pedagogía en evolución– propia de una época determinada. Hoy día compruebo que los alumnos siguen reclamando este trabajo, que considera uno de los momentos álgidos del viaje pedagógico de la Escuela. Sin duda los clowns abordan una dimensión psicológica y teatral muy profunda. Han llegado a tener la misma importancia que la máscara neutra, pero en el sentido contrario. Mientras que la máscara neutra es un elemento colectivo, un denominador común que todos pueden compartir, el clown pone de relieve la singularidad de cada individuo. Desengaña de toda pretensión de superioridad de unos sobre otros. Paradójicamente, nos encontramos en el extremo opuesto del planteamiento pedagógico puesto en práctica a lo largo de toda la enseñanza. Durante meses he estado pidiendo a los alumnos que observaran el mundo que lo dejaran reflejarse en ellos. Con el clown, les pido que sean ellos mismos lo más profundamente posible, y que observen el efecto que producen sobre el mundo, es decir en el público. Ahora viven la experiencia, cara a cara con el público, de la libertad y la autenticidad.

El clown no tiene necesidad de conflictos: está en conflicto permanentemente, sobre todo consigo mismo. Este fenómeno exige una gran atención del pedagogo, durante esta transición psicológica difícil para los actores, a fin de rehuir toda interpretación pseudopsicoanalítica. Hay que evitar que los alumnos se dejen atrapar en el juego de s

propio clown, ya que es el territorio dramático que más cerca sitúa al actor de su propia persona. En realidad, el clown no debe ser nunca dañino para el actor. El público no le burla directamente de él, sino que se siente superior y se ríe, lo cual es algo totalmente diferente. Además, el actor está enmascarado, protegido en parte por la pequeña nariz roja. Pero, sobre todo, este trabajo llega después de dos años de Escuela, cuando los alumnos ya están habituados a implicarse en la interpretación, a conocerse y a mostrarse. Lo que por ahora no es el caso en los innumerables cursillos de clown anunciados aquí y allá, que no pueden ofrecer más que un acercamiento superficial y simplificador de un trabajo que necesita todas las fases precedentes.

Deliberadamente, propongo este trabajo al final del recorrido, porque el clown requiere una intensa experiencia personal por parte del actor. En la tradición del circo, los clowns son interpretados generalmente por los artistas más viejos. Los jóvenes se dedican a lo heroico (a la cuerda floja, al trapecio, al equilibrismo...), y los viejos, que ya no son capaces de esas cosas, se convierten en clowns, en la expresión de una madurez. ¡De una sabiduría!

Los alumnos preparan, en *auto-curso*, un número que se supone que está muy logrado y que ya han presentado, con gran éxito en un país lejano, pero que ahora resultará, evidentemente, un «fracaso». Buscan, para presentar dicho número, el vestuario que les parece más apropiado, a partir de trajes demasiado grandes o demasiado pequeños, que constituyen ya de por sí un fracaso: el sombrero no entra en la cabeza, los zapatos son demasiado grandes, el pantalón demasiado corto... Después sufren la experiencia del «fracaso».

so total», que puede presentarse de dos maneras. Una es el «fracaso de la pretensión», cuando el clown no hace más que un número lamentable que él cree genial: anuncia la hazaña del siglo y realiza una simple voltereta o un fácil juego malabar con tres pelotas. La otra es el «fracaso del accidente», cuando el clown no consigue llegar a hacer lo que pretende: un equilibrio malogrado sobre un taburete o una caída cuando se dispone a hacer un sencillo salto...

Durante otra etapa del trabajo ponemos a los clowns en situaciones de la vida cotidiana. Trabajamos sobre la vida familiar de los clowns, el padre, la madre, los hijos... *Los clowns se mudan de casa... Se alojan en un club de vacaciones... Buscan trabajo...*, e indagamos también sobre algunos temas a medio camino entre la realidad y la ficción. Por ejemplo *Los clowns ensayan una obra de teatro*. No se trata de interpretar la obra «al estilo» de los clowns, sino de unos clowns que intentan ensayar una obra y no lo consiguen. Suceden tantas cosas que la obra, evidentemente, nunca llegará a ensayarse, no consiguiendo más que desastres y, de vez en cuando, alguna proeza inesperada. En todas estas situaciones cada clown manifiesta intensamente su parte irrisoria y, a veces, su dimensión trágica.

Lo burlesco, el absurdo, las variedades cómicas

Por último, propongo a los alumnos que realicen un espectáculo a partir de todas estas experiencias y que elaboren una escena verdaderamente clownesca, escrita y ensayada tal como ellos la conciben. En este trabajo final aparece toda la fantasía, los imaginarios, la personalidad de cada uno. Estas creaciones se inscriben en varias tendencias diferentes: lo clownesco con o sin nariz roja, lo burlesco,



Variedades cómicas en la antigua Central de boxeo

absurdo y los excéntricos. Por otro lado, el carácter internacional de la Escuela pone en evidencia las diferentes motivaciones de la risa en unos y otros países. Lo que hace reír a los ingleses no hace reír forzosamente a un italiano o a un japonés; pero es esencial que los clowns, al margen de donde vengan, hagan reír a todo el mundo. Ciertos elementos de la risa son analizados desde un aspecto técnico. La *doble imagen* es un ejemplo clásico: el señor Hulot está arreglando su coche; al hinchar una rueda ésta se le escapa rodando por un camino de paisaje otoñal. Las hojas se van pegando al neumático, que termina su carrera en un cementerio. En ese momento Hulot reaparece en un entierro con una corona en la mano... Pura asociación de ideas y doble imagen técnica utilizada muy a menudo por Charlie Chaplin: por ejemplo, cuando Charlot, para escapar de sus perseguidores, se pone una pantalla sobre la cabeza y juega a ser el pie de la lámpara.

Las *variedades cómicas* son varias prolongaciones del trabajo clownesco, cada una marcada por características particulares. Lo *burlesco* se apoya en el gag, fenómeno más difícil de realizar en el teatro que en el cine, pues con frecuencia subvierte los datos de la realidad y nos acerca al dibujo humorístico: el leñador corta un árbol que en lugar de venirse abajo... ¡sale volando!

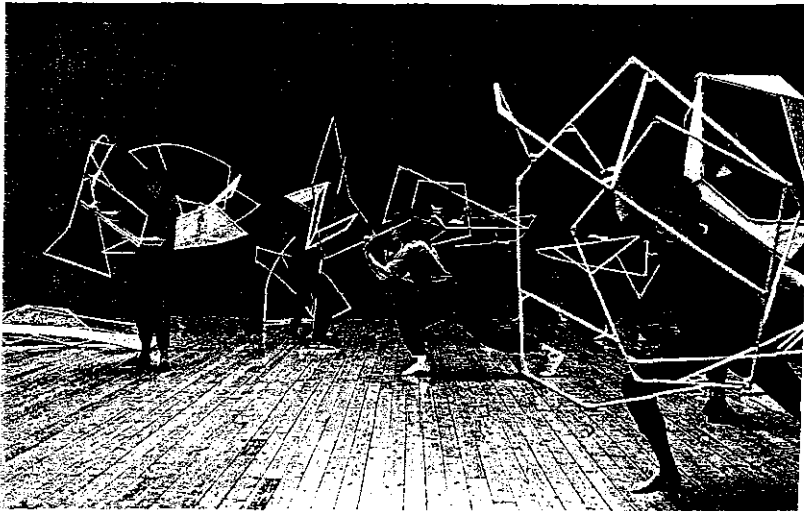
Tres alpinistas agotados descubren tres sillas, se acercan con gran dificultad y cuando llegan hasta ellas... ¡se las cargan a la espalda y continúan la ascensión! Este argumento, interpretado recientemente por los alumnos, subvierte la realidad y provoca la risa.

El *absurdo* recurre a la contraposición de dos lógicas diferentes. Pregunto una dirección a alguien, que me indica una calle a la derecha... ¡y yo me voy hacia la izquierda! En realidad voy a buscar mi maleta, lo que justifica mi movimiento, pero el otro (al igual que el público) no lo sabe: no puede comprenderlo y por lo tanto la situación le parece absurda. El *excéntrico* hace las cosas de diferente manera que los demás, según una lógica distinta. Uno se peina... con un rastrillo. Otro, excéntrico virtuoso, toca el piano... con los pies.

Este territorio requiere utilizar la acrobacia, los juegos malabares, la música, el canto. Trabajamos los movimientos clownescos: las patadas, los juegos en torno a un sombrero puesto en el suelo; jugamos con las palabras, tomándolas al pie de la letra: si «la noche cae», el clown busca dónde ha caído. Muchos de los alumnos tocan algún instrumento y cada año formamos una orquesta del estilo de las del cabaret o la revista. Deseo que los alumnos se ejerciten en el cabaret cómico, en la elaboración de números muy cortos, de diez minutos como máximo. Lamentablemente ya no existen lugares donde los actores jóvenes puedan presentar este tipo de creaciones, como era posible hacer durante la posguerra en muchos de los cabarets parisinos. Enseguida se les pide que hagan *one-man shows*²⁷ de una hora, lo que, aparte de ser excesivamente difícil, debería ser el resultado de numerosas investigaciones sobre espectáculos de pequeño formato.

²⁷ Literalmente, «espectáculos de un hombre solo». Alude a la moda anglosajona de los monólogos de humor ácido y sarcástico, en la línea que hizo famoso, en los años 70, al cómico americano Lenny Bruce.

Todos los alumnos pasan por la experiencia del clown, pero muy pocos de ellos continuarán en este registro. Algunos son cómicos por naturaleza: en cuanto aparecen en escena el público se ríe a carcajadas. Nuestro trabajo pedagógico consiste en propiciar que se autodescubran, que sean ellos mismos. La máscara neutra y el clown delimitan la aventura pedagógica de la Escuela, la una al comienzo, el otro al final. Los actores no conservarán estas máscaras. Se aventurarán con sus propias creaciones, pero sí conservarán su impronta y su espíritu. Habrán vivido la experiencia fundamental de la creación: la soledad.



Estructuras de las pasiones humanas

El Laboratorio de estudio del movimiento (LEM)

La Escuela incluye, desde 1976, un departamento de escenografía experimental, creado en colaboración con el arquitecto Krikor Belekian. Los estudios duran un curso escolar y están abiertos tanto a alumnos de la Escuela interesados en este tema como a gente de fuera: arquitectos, escenógrafos, pintores... El LEM propone dos actividades que se complementan e interfieren, según es habitual en la pedagogía general de la Escuela: una actividad de movimiento poniendo en acción el *cuerpo mimador* y una actividad de creación mediante la realización de construcciones escenográficas.

Todo espacio habitable conlleva «propuestas dramáticas» e influye en el comportamiento de quienes lo habitan o de los personajes que se representan en él. Nuestras actitudes, nuestra manera de andar, la velocidad de nuestros pasos se modifican cuando cambiamos de espacio. No paseamos de la misma manera en una iglesia gótica que en una iglesia románica. Antes de construir un lugar habitable para los juegos de la vida o para los del teatro, es importante saber previamente quién tendrá que vivir en él. Me acuerdo de uno de mis alumnos de arquitectura llevándome a la montaña para visitar el chalet que todavía no había construido. Me hizo vivir los espacios como si estuviéramos en ellos, recibía la luz de una ventana, pasaba por las puertas, subía al desván, se agachaba cuando el techo era bajo... Algunos

años después, cuando pude ver el chalet construido, yo ya lo conocía.

Proponemos una sensibilización previa del cuerpo a los espacios que le incumben, primero en estado de neutralidad, después en estado de expresión dramática. Llevamos a cabo una *recreación* de los espacios construidos para percibir las impresiones corporales y luego *mimages* para desvelar su dinámica (*mimage* de observación para el conocimiento de lo ya construido, *mimage* precreativo con miras a realizaciones aún por construir). Se trata, una vez más, de desarrollar la «mirada del cuerpo» sobre la observación de lo real.

En este espacio de trabajo, estudiamos sucesivamente el mecanismo de la locomoción humana para comprender las leyes del movimiento y los espacios del cuerpo; a continuación, las pasiones humanas, desde los celos al orgullo, en comparación con el estado de calma; y, por último, los colores y sus dinámicas, su amplitud, su fuerza... y hasta su enfrentamiento. Cada una de estas exploraciones termina con un trabajo en el que se pide a los participantes que como trabajo de taller, construyan las dinámicas así percibidas e identificadas por medio de objetos experimentales (estructuras y formas realizadas con materiales muy sencillos, varillas de madera, cartones, cuerdas, arcilla...). Estos objetos se desarrollan y acaban convirtiéndose en trajes, máscaras, maquetas.

La realización de los *proyectos* pone término al curso de LEM. Se trata de crear un espacio escenográfico para el tema que se les haya propuesto, ya sea en relación directa

con la vida (un recuerdo, un paisaje...), o a partir de una obra musical, plástica, poética o literaria (Stravinski, Miró, Saint-John Perse, *Don Quijote*, *La Divina Comedia*, *Fausto*...). Los alumnos construyen sobre dichos temas unas estructuras portátiles, unos pequeños teatros sin actores, o cualquier otra invención personal que hayan podido sacar adelante, sin preocuparse de ilustrar el tema, sino de buscar las dinámicas internas que puedan mostrar en el espacio.

Evidentemente, proponer como tema el *Hamlet* de Shakespeare no consiste en enseñar a hacer el decorado del primer acto de la obra, sino en hacer que el futuro escenógrafo descubra que debe construir los espacios *en función* del drama a representar. Que cuando escriba en el espacio la escenografía de *Hamlet*, sea portador de la densidad del drama. Que sienta y comprenda que no se actúa delante de un decorado, sino en un espacio construido para la acción del actor en situación.

Todo tema dramático necesita, para desarrollarse felizmente, un lugar adaptado para ello. El cuerpo mimador explora los temas de un drama en un espacio desnudo para captar los movimientos internos. A partir de ahí, será posible construir mejor el lugar donde tales temas habrán de manifestarse.

Por consiguiente, el LEM desarrolla una «mirada» sobre los espacios ligados a la acción del actor. Enseña a construir lo invisible, a dar cuerpo y movimiento a aquello que aparentemente no lo tiene. El transcurso del LEM deja el poso de una experiencia práctica que ninguna transmisión escrita podría sustituir. Emplaza al alumno frente a sí mismo.

La enseñanza impartida se sustenta sobre algunas referencias básicas: el equilibrio, el estado de calma, el punto fijo, la economía de las acciones físicas. No hay que ver en estos términos ningún valor absoluto, sino guardarles una observancia que deje sitio «al humor que subyace en ellos». La calma se mantiene por la tensión entre dos fuerzas contrarias que luchan. El equilibrio sólo se percibe en movimiento. El punto fijo se mueve alrededor de sí mismo sin perder su identidad. La economía de las acciones físicas se renueva en el cuerpo de cada uno.

No hay movimiento sin un punto fijo. Si no lo encontramos, ¡hay que inventárselo!

IV
Nuevos horizontes



La pedagogía llevada a la práctica en la Escuela a lo largo de estos cuarenta años ha tenido ramificaciones, extremadamente diversificadas, en todas partes del mundo. Tanto en el ámbito de la escritura dramática (en el amplio sentido del término, no sólo los autores sino también los creadores de espectáculos sin texto), como en el ámbito de la actuación, de la puesta en escena o de la escenografía, antiguos alumnos han realizado los espectáculos de su época. No citaré aquí ningún nombre en particular –habría que mencionarlos a todos, célebres o desconocidos– y dejo a cada uno el cuidado de hacer referencia, si lo desea, a la enseñanza que ha recibido.

Siempre, al terminar el segundo curso, algunos alumnos –que prefieren proseguir la creación colectiva esbozada en la Escuela antes que integrarse en los teatros ya existentes– se agrupan para formar compañías. Este proceso me parece particularmente representativo del nuevo teatro de creación que deseo ver nacer. En el transcurso de los años, recuerdo especialmente el trabajo de los Mummenschantz que han llevado muy lejos la investigación sobre las máscaras y las formas. Al Footsbarn Travelling Theatre, instalado en Cornualles antes de emigrar hacia la Auvernia, que ha intentado reencontrar la autenticidad de los grandes textos. A los Moving Picture Mime Show que han dado a conocer al público la historieta mimada. Al Théâtre de la Jacquerie que se ha aventurado en el grotesco social. Al

Nada Théâtre que ha desarrollado una creación poética a partir de los objetos. Al Théâtre de la Complicité que ha puesto en escena un nuevo lenguaje para un teatro de hoy. Sin olvidar al Théâtre de la Jeune Lune de Minneapolis... y a tantos otros que han seguido un proceso similar.

La propia enseñanza de la Escuela se ha exportado a numerosos países. Se han creado escuelas en Bolonia, Bruselas, Milán, Londres, Madrid, Barcelona... Del conservatorio de Quebec a la Academia de Glasgow, pasando por Japón, Chile, Australia... numerosos antiguos alumnos enseñan ahora a su vez, según su propia sensibilidad. Más allá de los «métodos», lo que nos une es el carácter pionero de la pedagogía que, en contacto con nuevos alumnos, prefigura el teatro del porvenir. Una escuela de teatro no debe ir a remolque de los teatros existentes. Tiene que ser, por el contrario, en parte visionaria y ayudar, mediante la invención de nuevos lenguajes, a la renovación del teatro mismo. Es lo que nosotros hemos hecho redescubriendo las máscaras, el coro, los clowns, los bufones... que han enriquecido numerosas creaciones teatrales.

Dado que la Escuela privilegia la creación por encima de la interpretación y que suscita nuevos autores más que apoyarse en textos ya existentes, a veces puedo entrever el teatro que ha de venir. Para ello tengo que mantenerme exigente en cuanto a las permanencias y, a la vez, atento a las evoluciones que proponen los nuevos alumnos. ¡Permanecer siempre en movimiento!

Todo lo descrito aquí, con una definición pedagógica precisa, comenzando por los grandes territorios dramáticos ta

como yo los abordo, requiere el *mestizaje*. Sólo desbordando las fronteras, pasando de un territorio a otro, superponiéndolos, puede surgir la verdadera creación y abrirse nuevos territorios. Los teatros «puros» son peligrosos. ¿Cómo serían un melodrama «puro», una tragedia «pura»? ¡La pureza es la muerte! El caos es indispensable para la creación, pero un caos... organizado, que permita a cada uno encontrar sus propias raíces y sus propios impulsos.

Igual que el mimo se ha abierto al teatro, también se ha abierto ampliamente al movimiento y sobre todo a la danza. Algunos coreógrafos han vuelto a buscar en el teatro gestos que la danza había perdido, renovando así en parte la danza contemporánea gracias a este reencuentro. Hoy día reconozco este espíritu de búsqueda en un trabajo como el de la Compañía Bouvier/Obadia, dos antiguos alumnos.

Quisiera señalar, por último, cuán útil podría ser la pedagogía *mimodinámica* en muchos campos de aprendizaje distintos del teatro, ya sea para las diferentes artes o para otras ramas del conocimiento. Lo que yo he elaborado en cuanto a la formación de los arquitectos, no para que lleguen a ser actores sino para que construyan mejor, respetando los movimientos del cuerpo humano en el espacio, puede ser aplicado de la misma manera en otras artes: la música, las artes plásticas –ya hemos esbozado el trabajo en este sentido–, pero también la literatura, la danza, etc. Este proceso pedagógico puede ser adaptado a cualquier educación artística: implicar el *cuerpo mimador* en el reconocimiento de la realidad, permitir que cada uno *incorpore* el mundo que lo rodea antes de pintarlo, de escribirlo, de cantarlo, de bailar-

lo... Las formas resultantes serían así, sin duda, más sentidas y menos cerebrales.

Una dificultad nos acecha actualmente. Sufrimos un período de teatro «digitalizado» muy exterior y esteticista, con numerosos efectismos de moda. Hoy día algunos espectáculos quieren, a costa de lo que sea, convertirse en un acontecimiento, sorprender al público. Los nuevos alumnos rechazan, con razón, este tipo de teatro: se orientan hacia formas mucho más simples pero más potentes, enraizadas en aspectos de la vida que cualquiera puede comprender. Buscan la verdad en la ilusión, no en la mentira.

Por otra parte, ¿por qué vienen a la Escuela? ¿Por qué unos jóvenes artistas cruzan a veces el mundo para venir a seguir mis clases?, ¿No pueden encontrar en su país algo que les satisfaga? Ante estas preguntas, que yo me hago a menudo, la respuesta es sencilla: buscan una verdad, una autenticidad, una base que perdure más allá de las modas. A esta aspiración, tengo que responder con la mayor honestidad sin ninguna demagogia. Tienen necesidad de encontrar frente a ellos una palabra firme, una referencia.

Tout bouge.
Tout évolue, progresse.
Tout se ricochette et se réverbère.
D'un point à un autre, pas de ligne droite.
D'un port à un port, un voyage.
Tout bouge, moi aussi!
Le bonheur et le malheur, mais le heurt aussi.
Un point indécis, flou, confus, se dessine,
Point de convergences,
Tentation d'un point fixe,
Dans un calme de toutes les passions.
Point d'appui et point d'arrivée,
Dans ce qui n'a ni commencement ni fin.
Le nommer,
Le rendre vivant,
Lui donner autorité
Pour mieux comprendre ce qui bouge,
Pour mieux comprendre le Mouvement.

JACQUES LECOQ
Belle-Ile-en-Mer, août 1997

Todo se mueve.
Todo evoluciona, progresa.
Todo rebota y se refleja.
De un punto a otro, no hay línea recta.
De un puerto a otro puerto, un viaje.
Todo se mueve, ¡y yo también!
La dicha y la desdicha, y también el enfrentamiento.
Un punto indeciso, borroso, confuso, se perfila,
punto de convergencias,
tentación de un punto fijo,
en la calma de todas las pasiones.
Punto de apoyo y punto de llegada,
en lo que no tiene comienzo ni fin.
Darle nombre,
devolverlo a la vida,
darle autoridad
para comprender mejor lo que se mueve,
para mejor comprender el Movimiento.

Créditos de fotografías y dibujos

Michèle Laurent: págs. 18, 61.

Alain Chambaretaud: págs. 47, 87, 138, 188, 221, 224.

Patrick Lecoq: págs. 28, 89, 92, 163.

Richard Lecoq: pág. 148.

D. R. : págs. 175, 211.

Los dibujos son de Jacques Lecoq.