



UNSAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

Universidad Nacional de San Martín
Instituto de Altos Estudios Sociales
Doctorado en Antropología Social

HISTRIÓNICOS Y EMOCIONALES: la formación de los estudiantes en dos estilos de actuación en Buenos Aires

Nombre de Autor: Lic. Santiago Battezzati

Tesis de Doctorado presentada a la Carrera de Antropología Social, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín, como parte de los requisitos necesarios para la obtención del título de Doctor en Antropología Social.

Directora: Dra. María Julia Carozzi

Codirector: Rubén Szuchmacher

**Buenos Aires
Octubre 2017**

Battezzati, Santiago.

Histriónicos y emocionales: la formación de los estudiantes en dos estilos de actuación en Buenos Aires / Santiago Battezzati; directora: María Julia Carozzi; codirector: Rubén Szuchmacher. San Martín: Universidad Nacional de San Martín, 2017.- 222 p.

Tesis de Doctorado, UNSAM, IDAES, Antropología Social, 2017.

1. Prácticas Corporales. 2. Aprendizaje 3.- Maestro 4.- Teatro/performance – Tesis.

I. Carozzi, María Julia (Directora); Szuchmacher, Rubén (codirector). II. Universidad Nacional de San Martín, Instituto de Altos Estudios Sociales. III. Doctorado.

RESUMEN

Santiago Battezzati
Directora: María Julia Carozzi
Codirector: Rubén Szuchmacher

Resumen de la Tesis de Doctorado presentada al Doctorado en Antropología Social, Instituto de Altos Estudios Sociales, de la Universidad Nacional de San Martín - UNSAM, como parte de los requisitos necesarios para la obtención del título de Doctor en Antropología Social.

Resumen

Esta tesis aborda la formación de los actores de teatro en instituciones no formales de enseñanza en Buenos Aires. Se basa en un trabajo de campo de larga duración centrado en estudios de teatro que enseñan dos estilos de actuación: el estilo de actuación stanislavskiano y el estilo de actuación del teatro de estados. Desde una perspectiva etnográfica, la tesis presta especial atención a la figura del maestro en estas clases y en particular, a su lugar en el aprendizaje. A diferencia de otros estudios que han abordado el aprendizaje de prácticas corporales centrándose en la mimesis, este trabajo pone particular énfasis en la palabra y la mirada del maestro, en su perspectiva nativa sobre el aprendizaje y en cómo éstas se articulan con el movimiento de los estudiantes mientras actúan.

Si bien el foco de la observación está puesto en las clases de teatro, la tesis también indaga sobre la circulación entre diferentes escuelas de actuación y los modos en que los estudiantes combinan y articulan diferentes disciplinas, más allá de la actuación.

Dialgando con los estudios sobre aprendizaje de prácticas corporales, la tesis encuentra que la palabra del maestro tiene un rol central en esta práctica, si bien se trata de ciertos usos de la palabra (entre los cuales aquellos que incluyen deícticos serían su epítome), diferentes a aquellos a los que había supuesto esta literatura (ligados a una palabra conceptual y proposicional). Además, la tesis presta particular atención al momento de mirar a otros actuar mientras el maestro comenta la actuación, situación que además promueve un cierto clima en la clase que es parte central del aprendizaje.

Palabras-clave: 1. Prácticas Corporal 2. Aprendizaje 3.- Maestro 4.- Teatro/Performance

**Buenos Aires
Octubre 2017**

ABSTRACT

Santiago Battezzati
Supervisor: María Julia Carozzi
Cosupervisor: Rubén Szuchmacher

Abstract of the doctoral thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor in Social Anthropology, Institute of High Social Studies of the San Martin National University - UNSAM.

This thesis addresses the training of theater actors in non-formal educational institutions in Buenos Aires. It is based on long-term fieldwork carried out on two schools of thought which yield two different pedagogic methods: the stanislavskian method and the “theater of states” method. From an ethnographic perspective, the thesis centers on the figure of the teacher at these classes and his place within the overall learning processes. Unlike other studies dealing with the learning of bodily practices by playing on the notion of mimesis, this work places particular emphasis on the teacher's spoken word and gaze, on his native perspective on learning, and how these articulate with the physical dynamics of students while they act. Although this research shall focus mainly on observation of theater classes, the work also looks into the dialogues and interactions between different acting schools and the ways in which students combine and articulate different disciplines in fields that go beyond acting. The thesis suggests that the teacher's spoken word has a central role in learning, albeit it is a question of particular uses of words (the epitome of which would be deictic words or expressions, which behave differently from conceptual or propositional words usually heightened by other literature on this subject matter). In addition, the thesis pays particular attention to the dynamics of watching others act while the teacher comments on the performance, which also promotes a certain climate in the classroom that is central to learning.

Key words: 1. Bodily Practice 2. Learning 3. Teacher 4. Performance

**Buenos Aires
Octubre 2017**

from Saturn
with love

Agradecimientos

A Marita Carozzi, mi directora, la paciencia, el humor, la rigurosidad, la dedicación, una forma de trabajo.

A Rubén Szuchmacher, mi codirector, las charlas sobre teatro, la curiosidad, la sabiduría que compartió conmigo.

Al CONICET la beca doctoral (2014-2019)

a la UNSAM, sus profesores y el personal administrativo
(y en especial)

a Romina Giler la buena onda

y a Cristiana Schettini la mejor clase del doctorado.

A la UFRJ, por recibirme y mostrarme otras posibilidades para la antropología
(misión CAPG).

A Mariana Gené la llama en las ciencias sociales que duró lo justo.

A Juli Verdenelli la amistad

a Maru Funes el humor

a Lu de Abrantes las charlas cuando andamos ansiosos

a Nico Aliano por discutir conmigo las ideas de esta tesis

a Guille Guillamon por inventar esa competencia para no trabarnos.

A Romi Sánchez las conversaciones de teatro y antropología

a María Sonia Cristoff, Tamara Kamenszain y Adriana Amante, por reconciliarme
con la escritura académica (ojalá no se crucen nunca este archivo)

a Mariana del Mármol, Denise Osswald y Mariana Saez las conversaciones, los
consejos, las lecturas cruzadas

a María Mosquera, encargada del Instituto Nacional de Estudios de Teatro (INET), su
simpatía y gentileza.

A mi hermana todo

a mi madre la vida, la ritalina en la infancia

a mi padre
al gato, por hacer girar el spinner mientras escribo
a Mauricio, Marce y Marto, las casas en paz en las que escribí
a la abuela Ela, RIP.

A la abuela Lali, que me ordenó que terminara con un principio que en general aplica
a las cartas (“Dejá de toquetear la tesis nene, la vas a marear”).

A Juan Morales Garza,
a Sol Gamsu, que transfirió al Sur más recursos de los que hubiera debido, por
amistad e ideología
a Sofi F., su inteligencia y generosidad sin límites
a Mallu Magalhães, la conversación esa tarde en Arpoador.

Al Bebo “el lince” Martínez
y a Coni
las lecturas de último minuto.

A todos los maestros y estudiantes de teatro que me recibieron y me dejaron ser parte.

A todos gracias.

Lista de imágenes

Esquema 1. Los maestros activos en Buenos Aires del linaje realista hacia 1975	42
Esquema 2. Los maestros activos en Buenos Aires del linaje realista hacia 2016-2017.....	56
Esquema 3. Los maestros activos en Buenos Aires del linaje del teatro de estados hacia 2016-2017.....	59

Índice

Introducción a esta tesis	1
1. Mi llegada y circulación por el campo.....	3
2. Antecedentes	9
2.1.....	
El aprendizaje de prácticas donde el movimiento y/o la atención al cuerpo ocupan un lugar central.....	9
2.2. Tipos de conocimiento y formas de aprendizaje.....	13
2.3. El lugar del maestro en el aprendizaje de prácticas donde el movimiento y/o la atención al cuerpo ocupan un lugar central.....	15
3. Organización de esta tesis	23
PRIMERA PARTE: Aprender y enseñar teatro en Buenos Aires.....	25
Capítulo 1. Historia(s) del aprendizaje y la enseñanza de la actuación en Buenos Aires	27
1.Introducción	28
2.Breve historia del aprendizaje y la enseñanza de la actuación en Buenos Aires.....	28
2.1. Circo criollo, compañías y filodramáticos	30
2.2. El teatro independiente y la preocupación por la formación	30
2.3.La hegemonía stanislavskiana en Buenos Aires	33
2.4.La proliferación de estilos de actuación en Buenos Aires	43
2.5. Enseñar y aprender teatro a principios del siglo XXI.....	46
3.El circuito del teatro realista, el circuito del teatro de estados y sus historias de la actuación porteña	53
Capítulo 2. Aprendiendo en movimiento: la carrera de los estudiantes de actuación	63
1.Introducción	63
2.La carrera de los estudiantes de actuación.....	67
2.1. Circular por ahí	67

2.2. Ser cautivado por un maestro.....	69
2.3. Circular al interior de un circuito.....	76
2.3.1. La conversión: la historia de Inés	81
2.4. Distanciarse del maestro: la propia visión	85
3. La temporalidad de la circulación.....	89

SEGUNDA PARTE: el maestro, la palabra y el aprendizaje en dos estilos de actuación93

Capítulo 3. Palabras nativas y palabras teóricas: la tensión entre palabra y movimiento en las clases del estilo de actuación del teatro de estados.....95

1. Introducción	95
2. La palabra anulada	97
3. La palabra reintroducida	101
4. El cuerpo cotidiano y la “tendencia” a repetir ciertos movimientos: la intervención constante del maestro durante las clases.....	109
5. Conclusión: palabras nativas y palabras teóricas.....	116

Capítulo 4. Emocionales e Histriónicos: fronteras simbólicas en dos estilos de actuación119

1. Introducción: llorar en serio, llorar de mentira	119
2. Componer en el estilo de actuación stanislavskiano.....	121
3. Componer en el estilo de actuación del teatro de estados.....	138
4. Conclusión: emocionales e histriónicos.....	149

Capítulo 5. Aprender mirando: el humor en dos estilos de actuación.....153

1. Introducción	153
2. El humor en el estilo de actuación stanislavskiano.....	156
3. El humor en el teatro de estados	162
4. Conclusión	169

Capítulo 6 “Y también traicionarlo.” Reelaboraciones y síntesis personales de las enseñanzas del maestro.....173

1.Introducción	173
2.El alumno que deviene maestro y la heterogeneidad del circuito del teatro de estados.....	174
3.Jimena: “Y también traicionarlo”	187
4.Leandro: “en el arte integrás cosas”.....	193
5. Conclusión	198
Palabras finales	201
Fuentes	209
Notas de diarios y periódicos	209
Blogs y revistas digitales	209
Otras páginas webs consultadas.....	210
Referencias citadas.....	211

Introducción a esta tesis

Hoy vine a escuchar cantar flamenco a Romina a *La Minga* en el barrio porteño de Boedo. *La Minga*, una de las tantas casas “chorizo” reacondicionadas como centro cultural en Buenos Aires, tiene un ambiente que da a la calle donde funciona un bar y un salón amplio en el que se organizan shows como el de esta noche, y donde en la semana se organizan todo tipo de talleres, que *La Minga* ofrece con un precio sugerido —es decir, quien no puede pagar, puede pagar menos o asistir gratis—.

Después del show, mientras espero en el patio interior a que Romina salga de una habitación en el fondo de la casa que funciona como camarín para los artistas y como estoy solo, escucho las conversaciones de otros. Dos chicas de unos treinta años hablan de teatro. Hablan de todo lo que se aprende viendo a los compañeros actuar. Al rato mencionan a Catalán¹, un maestro con el que Romina también estudió, entonces asocio el acento de ellas con el de Romina y me acerco.

Yo: ¿Son amigas de Romi?

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

Yo: ¡Ah! ¿Estudiaron con Catalán?

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

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

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

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

Daniela: Yo ahora no estoy estudiando más con Catalán, pero decía que aprendés mucho a mirar al otro y te das cuenta que aprendés a ver y a decirle cosas que le pueden servir. Yo a partir de eso empecé a interesarme mucho en la dirección.

Es la primera semana de diciembre de 2015, hace calor, hay buena onda, así que insisto con mi pregunta aunque sé que no hay mucho caso.

Yo: Sí, está muy bueno eso. Pasa que es muy difícil de explicar para alguien que nunca hizo teatro. ¿Vos te acordás algún caso puntual en el que viste algo de la actuación de un compañero y le pudiste decir algo que le sirviera? —Daniela se queda pensando, yo relleno el vacío— Es algo medio difícil de poner en palabras, ¿no?

¹ A lo largo de esta tesis, conservo los nombres originales de los maestros de actuación a los que hago referencia. Esto se debe a que me refiero solamente a cuestiones que ellos dicen de manera pública en sus clases. Esta decisión, infrecuente en antropología se debe a que, como se verá, los nombres propios de los maestros tienen un lugar central en el modo en que los mismos estudiantes delimitan su formación en instituciones no formales en Buenos Aires. En cambio, he cambiado el nombre de los estudiantes de actuación, excepto el de aquellos que aparecen con nombre y apellido en el capítulo histórico, y el de aquellos que me han autorizado o me han pedido expresamente que conservara sus nombres.

Juliana: ¿Ves?, eso es mucho. Lo mismo pero sin moverte tanto. No llego a ponerme incómodo porque entiendo lo que pasa. Sonrío por dentro, bajo las manos y las pongo al costado del cuerpo. Seguimos hablando, ya no recuerdo si de la investigación o de lo bueno que estuvo el show. Pero se ve que sigo moviéndome demasiado.

Juliana: Apoyate contra la pared.

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

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

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

Decimos que nos gustó.

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

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

Esta escena fue particularmente reveladora para mí e ilustra y resume algunos aspectos del modo en que se aprende y se enseña teatro en Buenos Aires, y que serán el centro de indagación de esta tesis. Cuando les pregunté a Daniela y a Juliana qué era lo que ellas habían aprendido mirando y qué cosas habían aprendido a decirle a sus compañeros que les pudieran servir, Juliana no me respondió explicándome qué era lo que les decían; en cambio, utilizó las palabras para corregir y guiar mi movimiento. Las indicaciones de Juliana eran calcadas a las que algunos maestros que enseñan un estilo de actuación similar a aquel en el que Juliana se formó suelen dar durante las clases de teatro, y que buscan guiar la actuación y permitir que el actor vaya sensibilizándose en una cierta forma de actuar. Este modo de ir acompañando, apuntalando y guiando el movimiento del actor, remite a ciertos usos de la palabra sustancialmente diferentes al que, como veremos en seguida, los estudios antropológicos sobre aprendizaje de prácticas corporales suelen prestar atención, es decir, como portadora y transmisora de un saber conceptual y proposicional.

Si bien sobrevuela la escena que acabamos de describir de manera tácita, el maestro ocupa un lugar central en el aprendizaje de la actuación. Juliana habla como Catalán —pero también ve y opina sobre mi movimiento desde una sensibilidad similar a la que este maestro enseña—; incluso, su sugerencia de que me apoye contra la pared es una sugerencia habitual de este maestro, como yo mismo descubriría casi un

año después, cuando fuera a observar sus clases. Durante las clases de teatro, el maestro va guiando al alumno, como buscaba hacer Juliana conmigo y de muchas otras maneras, para que este vaya descubriendo y experimentando un cierto acercamiento a la actuación.

Esta tesis se propone realizar un estudio etnográfico sobre la formación de los actores y actrices de teatro en instituciones no formales de enseñanza en la Ciudad de Buenos Aires. Como acabo de sugerir, centrarse en el maestro, como haremos, nos permitirá prestar atención a los modos en que movimiento y palabra se relacionan de maneras particulares en la enseñanza. En ese contexto exploraremos las relaciones que los alumnos —en particular, ciertos alumnos que son cautivados por un maestro durante un período largo— establecen con sus maestros, y con una cierta sensibilidad que ellos enseñan, una cierta forma de hablar, pensar, sentir, mirar gozar, hacer y querer hacer teatro.

1. Mi llegada y circulación por el campo

Como los actores de teatro que aparecerán en esta tesis, yo también circulé. Empecé a estudiar teatro a los dieciocho años. Estudié un año en Andamio 90 y un año con Cristina Armada. Después conocí a Pablo de Nito y estudié varios años con él, luego con Pompeyo Audivert, y por breves períodos con Mirta Bogdasarian y Ricardo Bartís. También participé de muestras, varietés² y performances que se realizaron, y que en general tuvieron su origen en las clases a las que asistía.

Paralelamente, y de manera similar a otros estudiantes de actuación, realicé otras actividades. Estudié trapezio en el Circo Criollo, aprendí tela en la plaza guiado por un amigo, tomé clases de yoga en la casa cultural de una compañera de teatro, dictadas por otra actriz. También tomé durante períodos cortos, dos cursos de escritura de ficción, y realicé una Maestría en Escritura Creativa en la Universidad de Tres de Febrero.

En marzo de 2014, en las vísperas del inicio de mi beca doctoral del CONICET, comencé a tomar notas de campo en las clases de Pablo de Nito y Pompeyo Audivert,

² El término varieté se suele utilizar para designar shows que se componen de una seguidilla de pequeñas escenas o números —que pueden ser de teatro, música y poesía entre otras—.

a las que asistía paralelamente. En 2015 asistiría a clases en *Timbre 4* y, durante algunos meses en 2016, a clases en el estudio de Alejandro Catalán —estas últimas dos sólo como oyente—.

Una de las primeras cuestiones que despertó mi interés en las clases de Pompeyo Audivert, sin dudas guiado por la influencia que habían tenido en mí las investigaciones de mi directora, fue el esfuerzo dedicado por el maestro a promover un cierto uso de la palabra —y excluir otros— que, de acuerdo a la perspectiva nativa, se combinaba mejor con el movimiento extracotidiano (es decir, sobre todo, no tendía a anularlo). El pensar los diferentes usos de la palabra y sus posibilidades de combinación con el movimiento era para mí, hasta entonces, una perspectiva exclusivamente nativa sobre el aprendizaje de la actuación (Battezzati, 2015). No me había percatado, aún, de la posibilidad de que esta perspectiva pudiera iluminar de un modo particular la discusión teórica en antropología sobre el aprendizaje de prácticas corporales.

También, durante algunos períodos ese primer año de investigación, dejé de participar en las clases —en las de Pablo de Nito y en las de Pompeyo Audivert— y tomé notas de campo desde afuera, mirando. En una de esas clases, Pablo de Nito, quien fue mi maestro durante más tiempo, se me acercó mientras yo tomaba notas en mi cuaderno y me preguntó: “¿Qué ves?”

Me quedé callado, no supe qué responderle, no recuerdo, debo haber dicho alguna vaguedad para salir del paso, pero por dentro pensé, “veo lo mismo que vos”.

Como antropólogo, sólo pude interpretar esa situación como un problema: mi perspectiva en el campo era demasiado cercana a la de las personas con las que estaba trabajando y necesitaba distanciarme un poco —sólo mucho tiempo después, quizás sólo ahora que escribo lo puedo reinterpretar esa situación y comprender que en realidad, eso que me pasaba, ese sólo poder ver lo que ve el maestro, es una parte fundamental del aprendizaje de la actuación—.

Si bien para los lectores, los nombres propios que vengo mencionando no deben decir nada, los maestros con los que yo me había formado durante más tiempo —Pablo de Nito y Pompeyo Audivert— son maestros que, como veremos, enseñan en el estilo de actuación del teatro de estados, del que, para entonces, yo era un nativo.³ Este

³ Mauro (2011) también utiliza la denominación teatro de estados para referirse al teatro de Alberto Ure, Eduardo Pavlovsky y Ricardo Bartís.

estilo de actuación es definido por sus propios practicantes en buena medida en oposición a otro, vinculado con las enseñanzas de Stanislavski. Convencido de que necesitaba descentrar mi mirada, tomé la decisión de empezar a realizar trabajo de campo, a partir del año siguiente, en un estudio de actuación totalmente diferente, en el que se enseñara desde una perspectiva cercana a Stanislavski. Así fue que durante 2015, asistí a varias clases en la escuela *Timbre 4*, esta vez sólo como oyente. Principalmente, asistí a las clases de tercer año de Lorena Baruta, grupo con el que permanecí todo el año, y al seminario de dos meses que Claudio Tolcachir, principal referente de la escuela, da para estudiantes avanzados. Este desplazamiento estuvo guiado por una decisión antropológica e implicó un tipo de circulación altamente improbable –sino casi imposible— para un estudiante que, como yo, venía estudiando en estudios cercanos al teatro de estados.

Si bien mi decisión se basó en una oposición que traía conmigo como estudiante de estudios del estilo de actuación del teatro de estados –me refiero a la oposición entre el estilo de actuación del teatro de estados y el estilo de actuación stansilvskiano—, y si bien, a fin de cuentas, esa oposición terminaría ahondándose al punto de que, como se verá, organiza buena parte de este trabajo, mi inmersión en el universo de *Timbre 4*, un lugar sumamente particular por algunos motivos que yo no había previsto, me traería nuevas preguntas.

Mi trabajo de campo en *Timbre 4* me permitió acercarme a una sensibilidad, a una aproximación del teatro completamente diferente a la que conocía. Esta aproximación fue parcial, porque no participé de las clases como estudiante; paradójicamente, el permanecer en el lugar de mirar me permitiría prestar una atención particular a esta instancia, y al tipo de clima que se crea en torno al maestro al momento de ver a otros actuar, que era muy contrastante con lo que pasaba durante las clases en los estudios del teatro de estados.

Pero además, por su excepcionalidad, *Timbre 4* me permitió desnaturalizar un fenómeno histórico –sobre el que profundizaré en el capítulo 1— sumamente particular, ligado al modo en que se estudia teatro –y otras disciplinas— en Buenos Aires: el maestro está disponible y, quien pueda pagar la cuota, puede estudiar con él varios años. Digo por su excepcionalidad porque *Timbre 4* es casi la única escuela –de todas las escuelas y estudios privados que en Buenos Aires están identificados con el nombre de un maestro renombrado— en la que sus estudiantes –o estudiantes

provenientes de otros estudios—, no pueden estudiar durante largos períodos con el maestro (ya que el Tolcachir, no da seminarios anuales, ni da seminarios todos los años).

El estilo de actuación que se enseña en *Timbre 4* —en particular, en las clases que yo asistí en esa escuela— era sumamente diferente al de las clases del estilo de actuación del teatro de estados. Me vengo refiriendo al estilo de un modo similar al modo en que Kaepler utiliza este concepto. Esta antropóloga define la noción de estilo, para el estudio de la danza, como “patrones persistentes que se presentan en forma de estructuras de representación —que van desde sutiles cantidades de energía al uso de diferentes partes del cuerpo— acto reconocido por las personas que pertenecen a una tradición dancística específica” (2003:103). Al poner el énfasis en el aprendizaje y la enseñanza de la actuación, me interesaré aquí en la noción de estilo no tanto como “formas de representación”, sino en los modos a través de los cuales, durante las clases, el maestro busca enseñar y guiar a sus estudiantes hacia una actuación en el estilo que él enseña. Me interesaré, sobre todo, en cómo los alumnos se van sensibilizando no sólo en formas de hacer —ligadas al uso de “sutiles cantidades de energía” y al “uso de diferentes partes del cuerpo” a los que se refiere Kaepler—, sino también de hablar, pensar, mirar, sentir, gozar y querer hacer teatro.

Llamaré a los dos estilos en los que me centraré en esta tesis, estilo de actuación stanislavskiano y estilo de actuación del teatro de estados. Brevemente, el estilo de actuación stanislavskiano busca un tipo de “verdad escénica” similar a la de la vida cotidiana. Para ello, entrena un actor capaz de compenetrarse profundamente con su personaje y sentir en escena como este siente. En cambio, el teatro de estados busca un tipo de actuación extracotidiana —en términos del movimiento y la palabra—. Este teatro, entrena actores capaces de articular, en la actuación, estados diversos —de allí la importancia de la *s* final de “estados”—, por lo que no entrena tanto la compenetración del actor en su personaje como una cierta economía extracotidiana de la palabra y el movimiento.

Es evidente que mi inserción en estos dos estilos de actuación fue sumamente asimétrica. Mientras que en el estilo de actuación del teatro de estados estudié durante varios años, sólo realicé trabajo de campo en *Timbre 4* durante un año, e incluso no tomé clases. Pero, del mismo modo que resultó para mí, creo que cada caso arrojará

luz y permitirá ayudar a comprender la especificidad del otro, tanto en sus similitudes como en sus diferencias.

A su vez, a diferencia de la mayoría de las investigaciones sobre aprendizaje de prácticas corporales en las que, a partir de una perspectiva fenomenológica la experiencia del propio investigador es un insumo directo para la investigación, aquí mi propia experiencia ha jugado un rol diferente, este es, el de orientar mi atención hacia ciertos problemas y fenómenos específicos del campo, y el de, como ha señalado Rosaldo (1989), permitirme empatizar y entablar un vínculo con los estudiantes de teatro. En este sentido, mi experiencia me permitió poner una atención particular en al menos tres instancias sobre las cuales –y, entre otras— indagaré a lo largo de esta tesis: la profundidad del vínculo que se establece con el maestro; la importancia del momento de mirar a otros actuar mientras se escucha al maestro hablar, como parte del aprendizaje; y el modo en que, en la circulación entre una práctica y otra –por ejemplo, como en mi caso, de la actuación a la escritura de ficción—, uno interpreta y se “engancha” con una nueva práctica porque la reinterpreta y consigue practicarla, en cierta medida, en función de la práctica anterior.

Tal como lo vengo describiendo, la mayor parte de mi trabajo de campo se realizó en clases de teatro. Las clases de teatro que frecuenté están marcadas por las figuras centrales de maestros que enseñan una aproximación particular a la actuación. En este sentido, no existe allí mucho lugar para la disidencia. Casi todo el tiempo, como veremos, los estudiantes reciben lo que el maestro dice y tratan de hacer del modo en que él enseña. Además, estas observaciones estáticas poco nos dicen sobre el modo en que estos estudiantes aprenden en circulación entre diferentes estudios. Esta circulación es un rasgo fundamental del aprendizaje de la actuación en Buenos Aires. Otros trabajos también han mencionado la centralidad de la circulación en la realización y/o aprendizaje de una práctica como Magnani (1999) para el circuito neoesotérico en San Pablo, Carozzi (2000) para el circuito alternativo en Buenos Aires, Osswald (2015) para la danza independiente en Buenos Aires, del Mármol (2016) para el aprendizaje de teatro en La Plata y Saez (2017) para la danza contemporánea y el circo en La Plata.

Pude conocer la visión más personal de cada actor en comidas después de las clases, yendo al teatro con algunos de ellos o encontrándolos en varietés.

Originalmente, mi lugar en el campo entre estudios y estudiantes del teatro de estados, me llevó a vincularme principalmente con otros estudiantes que como yo, habían quedado cautivados por uno o varios de los maestros de este estilo de actuación. A medida que mi trabajo de campo avanzaba, me di cuenta que prestar una atención particular a estos estudiantes –los que habían quedado cautivados por un maestro, más allá de cuál fuera el estilo de actuación que éste enseñaba— me permitía dar cuenta de una cierta síntesis personal que sucede en algunos casos y que, comprendí, era típica del campo que estaba estudiando. Me refiero a una cierta reformulación y síntesis personal que se produce luego de un largo período de tiempo de adherir de forma casi devocional, a la visión de un maestro, cuestión de la que Dalidowicz (2012), en su estudio sobre el aprendizaje de la danza kathak, también ha dado cuenta al señalar la importancia de estudiar los efectos habilitadores de la disciplina en el contexto del aprendizaje con un maestro. En mi caso, lo que empecé a comprender era que, luego de largos períodos de estudiar con un maestro –o con varios que enseñaban en un mismo estilo—, algunos alumnos empezaban a reformular y articular de modos personales sus enseñanzas (cuestión de la que me encargaré en el capítulo 6).

Además, entre 2016 y 2017 realicé entrevistas abiertas y en profundidad con estudiantes de teatro que siguieron las más diversas trayectorias en su formación. Todas comenzaron con la pregunta, ¿cómo llegaste a la actuación?, y a partir de ahí fui tratando de reconstruir su recorrido por diferentes estudios y disciplinas. El nombre de un maestro que los marcó profundamente apareció siempre como un momento fundamental en las descripciones de esos recorridos. Durante el curso de conversaciones y entrevistas con estudiantes a los que al principio yo identificaba como cercanos al estilo de actuación stanislavskiano, comencé a descubrir que, a diferencia de los estudiantes del teatro de estados, ellos sólo circulaban por ciertos maestros de su estilo de actuación. Cuestioné entonces una certeza previa, la de creer que existía una relación estrecha entre estilo de actuación y modos de circulación entre estudios. Fui entendiendo que, si bien había muchos estudiantes que querían seguir formándose en la misma línea o estilo en el que habían estudiado, eso no implicaba que circularan por cualquier maestro que enseñara en esa línea. Hacia el final del capítulo 1 y en el capítulo 2 me centraré en este fenómeno.

2. Antecedentes

2.1. El aprendizaje de prácticas donde el movimiento y/o la atención al cuerpo ocupan un lugar central

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

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

La pregunta por este tipo de prácticas ocupó un lugar central en la teoría de la práctica de Bourdieu. En este sentido, es fundamental recordar que el concepto de habitus, que subyace y es el eje de su teoría de la práctica de Bourdieu, es una noción que el sociólogo francés retoma de Mauss (1979), quien la había utilizado en su conferencia sobre las técnicas corporales, las formas habituales y socialmente adquiridas de mover el cuerpo. Mauss sostuvo que las técnicas del cuerpo se aprenden a partir de la imitación y, en particular, a partir de una imitación prestigiosa, en donde lo que la persona imita son “los actos que han resultado certeros y que ha visto realizar con éxito por las personas en quien tiene confianza y que tienen autoridad sobre él” (1979: 340). De un modo similar, en un trabajo pionero en cuanto a la utilización de estrategias y métodos de investigación, Bateson y Mead (1942) señalaron que los balineses aprenden en buena medida a través de la imitación de aquellos con quienes se sienten identificados. El aprendizaje de la danza por ejemplo, se da casi exclusivamente a través de la imitación y de manera no verbal, aunque estos antropólogos también destacan cómo los maestros toman a los estudiantes —por ejemplo, de las manos—, y los guían para enseñarles ciertos movimientos.

Volviendo a la propuesta de Bourdieu, esta tendrá un impacto profundo en la agenda de investigación de trabajos sobre aprendizaje de prácticas donde el

movimiento y/o la atención al cuerpo ocupan un lugar central (de aquí en más, prácticas corporales). Dicha propuesta, quedará estructurada en torno a la idea de que existen, al menos, dos tipos de conocimientos, uno corporal que se opone a otro conceptual, proposicional y verbal; y de que esos conocimientos se adquieren de maneras diferentes, siendo la mimesis el mecanismo principal de adquisición del conocimiento corporizado que se aprende “más acá de las palabras y los conceptos” (Bourdieu, 1977: 2, mi traducción). En cambio, el conocimiento conceptual, proposicional y verbal se aprende, principalmente, a través de la palabra.

En su trabajo seminal sobre el box en un barrio popular en la ciudad de Chicago, Wacquant (2006) estudió etnográficamente el aprendizaje de una práctica corporal siguiendo la propuesta bourdiana. Según Wacquant, el aprendizaje en el gimnasio es una empresa colectiva en la que el grupo juega un rol central, y que se produce principalmente a través de una mimesis visual y silenciosa en la que quienes menos saben aprenden de los que más saben. Se trata de un aprender haciendo, por eso mirar tiene sentido en tanto se mira haciendo. En cambio, mirar por fuera del momento de realizar la práctica, como cuando se miran videos de peleas, no tiene un objetivo pedagógico de parte del entrenador ni, aclara Wacquant, contribuye al aprendizaje. Hay en la descripción etnográfica de este sociólogo una separación ritual entre el momento del aprendizaje corporal y los momentos donde se producen otros tipos de aprendizajes. Esa separación es temporal y espacial: en la sala de entrenamiento, y en el tiempo que transcurre entre que el entrenador Dee Dee marca el “time in” y el “time out”, nadie habla. Además, las conversaciones se suceden fuera de la sala de entrenamiento, en la oficina de Dee Dee. Pero Wacquant nos alerta sobre el “error que supondría centrarse en el entrenador” (117), quien no es más que un “director de orquesta implícito” (119), cuyo rol no es otro que el de organizar y garantizar la lógica de trabajo del gym, que acaba funcionando como una “máquina pedagógica autorregulada” (119).

Por su parte, los estudios sobre adquisición de habilidades (*enskillement*), cuyo principal representante es Ingold, también han tenido una importante influencia en investigaciones sobre aprendizaje de prácticas corporales. La perspectiva de Ingold (2000) se opone a la idea de aprendizaje como transmisión y como internalización de representaciones sociales. Esta crítica tiene un antecedente fundamental en Lave (1988) quien, en su estudio etnográfico sobre los aprendices de sastre en Liberia,

rechaza la noción de aprendizaje como transmisión, tal como había sido planteada por la psicología cognitiva y las teorías funcionalistas dominantes en la época. Los investigadores que sostenían estas teorías habían realizado experimentos en laboratorios con individuos aislados, cuyo conocimiento luego era comparado con un modelo normativo, y sostenían que la mejor manera de transmitir el conocimiento era en su forma más abstracta y general, y de manera verbal, para que después las personas la pudieran aplicar a diferentes situaciones.

Abrevando de la teoría de la práctica de Bourdieu (1977), Lave (1988) propone otra forma diferente de concebir el aprendizaje, que supone investigarlo de manera situada. La unidad de análisis se desplaza del individuo aislado que internaliza conocimientos de manera pasiva a una persona situada y en acción, en el contexto de la actividad que está aprendiendo. Más adelante, Lave y Wenger (1991) describirán el aprendizaje como la inserción progresiva en una comunidad de práctica.

Ingold retoma de Lave la oposición al aprendizaje en tanto transmisión o interiorización de representaciones así como la necesidad de estudiar la adquisición de habilidades de manera situada. La concepción de la adquisición de habilidades en Ingold está a su vez profundamente influenciada por la perspectiva ecológica de Gibson (1979) —a quien Ingold lee en buena medida en clave heideggeriana, de allí la importancia que tendrá en su obra el habitar y el uso de herramientas—. Siguiendo a Gibson, Ingold sostiene que la percepción no sucede a través de representaciones mentales, sino en la exploración de todo el organismo en relación con su entorno y en la educación de la atención que esta relación supone. Así, para Ingold, practicar una habilidad (*skill*) no consiste en aplicar una fuerza mecánica a un objeto exterior, sino que implica un involucramiento perceptual del individuo con su entorno. De modo similar, la enseñanza y el aprendizaje no suceden por la transmisión de un conocimiento o de una serie de reglas; quienes enseñan, en cambio, contribuyen a generar las condiciones en las que, quienes aprenden podrán explorar su relación con el entorno y adquirir sus propias habilidades. (Ingold, 2000).

El trabajo etnográfico de Downey (2008, 2010) fue uno de los primeros en aplicar la perspectiva ingoldiana de la adquisición de habilidades al estudio del aprendizaje de una práctica corporal en el contexto de una clase, en su caso, el estudio de la capoeira en Brasil y Estados Unidos. Downey (2008) muestra cómo el maestro de capoeira guía a sus alumnos en el descubrimiento de sus habilidades a partir de la

noción de *scaffolding* (en general traducido como educación guiada)⁴, que Downey recupera del psicólogo Vygotsky (1962, 1979) y de Wood et al. (1976). Vygotsky desarrolló la noción de zona de desarrollo próximo, según la cual el estudiante siempre va aprendiendo aquello que está justo más allá de sus capacidades actuales para desarrollar una tarea. El rol del maestro consistiría en descubrir qué es eso que está justo más allá de lo que el estudiante conoce y ayudarlo a descubrirlo. Es a esta asistencia del tutor a lo que Wood y sus colegas llaman *scaffolding*. En las clases de capoeira este tipo de ayuda se manifiesta, según Downey, cuando el maestro altera o exagera un movimiento, aísla una parte más difícil de una secuencia, o cuando redirige la atención del novato hacia algún aspecto particular del movimiento.

La perspectiva de Downey presenta varios contrapuntos con el enfoque bourdieuno y con la etnografía de Wacquant que analizábamos más arriba. Downey recupera una distinción que Bourdieu (1990: 73) hace entre mimesis e imitación y donde el sociólogo francés señala que lo que las diferencia es que la imitación es consciente. Para Downey, la imitación en las clases de capoeira es posible porque se imitan modelos que no son indiferentes, y en este sentido, destaca la dimensión interactiva de la imitación. En este mismo sentido, Bizas (2014) sostiene que la conciencia sobre las técnicas corporales no es estática, y que la habilidad de reflexionar sobre la propia práctica fluctúa, tanto en los estudiantes como en los maestros. Así, los maestros van desarrollando formas de comunicar lo que están enseñando. Una de esas estrategias consiste en instar a los alumnos a que, en lugar de copiar los movimientos, busquen encontrar el sentimiento del mismo. Así, lo que se imita no es el movimiento sino la kinestesia de otra persona moviendo su cuerpo. Bizas sostiene que de este modo los maestros incentivan un aprendizaje a través de una empatía kinestética (Sklar, 2000).

Volviendo a la propuesta de Downey (2010), este antropólogo señala que la imitación sucede en parte de manera consciente y, acudiendo al trabajo de Leder (1990), agrega que lo que hay es una alternancia entre momentos donde el cuerpo se vuelve consciente y otros donde se vuelve inconsciente. En este mismo sentido, Samudra (2008), en su estudio antropológico sobre el aprendizaje del *Whitte Crane Silat*, un arte marcial de defensa chino, argumenta que, a pesar de su aporte

⁴ Conservo la palabra *scaffolding* en inglés por no encontrar una traducción que haga justicia a las asociaciones que esta palabra remite en inglés y de las cuales Downey se está sirviendo para recuperar esta perspectiva sobre el aprendizaje en clave ingoldiana.

fundamental al estudio de prácticas corporales, Bourdieu comete un error al igualar la consciencia al discurso y suponer que todo lo que no es discursivo es inconsciente. En cambio, Samudra propone seguir a Giddens (1984) en este aspecto, quien diferencia entre una consciencia discursiva y una consciencia práctica.

2.2. Tipos de conocimiento y formas de aprendizaje

Si bien el trabajo de Downey otorga una mayor importancia que Wacquant al lugar del maestro en el aprendizaje, la palabra mantiene un rol totalmente marginal en el aprendizaje también en su caso, al punto que Downey (2008) describe un maestro brasilero que, en Nueva York, no habla el mismo idioma que sus alumnos, y enseña casi exclusivamente a través del gesto y el movimiento. Además, Downey sostiene que al alumno que habla mucho el maestro le pide que haga menos preguntas, que mire e imite. Esta insistencia en explicitar el rol marginal de la palabra tiene que ver, como decíamos, con la idea de Bourdieu de que el conocimiento verbal y el conocimiento corporizado se aprenden de maneras bien diferenciadas. Para explicitar la diferencia entre estos dos tipos de conocimientos, Harris (2007) retoma a Ryle (1984), quien establece la diferencia entre “*knowing that*” (saber que) y “*knowing how*” (saber cómo). Así, el *knowing how* sería una habilidad, el conocimiento de cómo poner algo en acción, mientras que el “*knowing that*” es un conocimiento proposicional, teórico o factual, un conocimiento abstracto que no depende del contexto (Harris, 2007: 3).

Con todo, algunas investigaciones han mostrado modos particulares en los que estas dos formas de conocimiento se articulan. Probablemente uno de los trabajos más interesantes en este sentido sea el de Lakoff y Johnson (1999), quienes acuñaron el término “concepto corporizado” (*embodied concept*) para dar cuenta de aquellas palabras que dependen, para su comprensión, de la experiencia del sistema sensoriomotor. Así, empujar, atraer, balancear, cerca o lejos, son términos que no tendrían sentido de no ser por la experiencia corporal. A partir de este y otros trabajos, y de su trabajo de campo entre meditadores vipassana, Pagis (2010) ha buscado una articulación similar entre estas formas de conocimiento. Pagis recupera los conceptos peirceanos de primeridad (*firstness*) y terceridad (*thirdness*), donde primeridad sería

la experiencia del presente y terceridad la comprensión abstracta. Mientras la primera vendría, en el caso de Pagis, por la experiencia de la meditación, la segunda estaría relacionada a los conceptos aprendidos a través de la lectura y la asistencia a lecturas de textos budistas antiguos. La investigación busca poner en relación los conceptos abstractos del budismo (en particular, los conceptos de insatisfacción, impermanencia y no—ser) y la experiencia (*embodied experience*). A través de su trabajo etnográfico, esta antropóloga muestra cómo estos conceptos van siendo comprendidos de manera corporizada (*embodied*) por los meditadores. El trabajo de Pagis tiene la virtud de prestar atención a la interrelación entre los dos tipos de conocimiento, así como entre lo que se aprende en el momento de realizar la práctica estudiada y lo que se aprende en otras instancias —algo bastante inusual en estas etnografías—.

Otro trabajo que se ha interesado por un tipo particular de articulación entre estos dos tipos de conocimiento es el de Jackson (2010). Tomando el caso de un rito de iniciación entre las mujeres kuranko, este antropólogo llamó la atención sobre el modo en que ciertos usos del cuerpo —en particular, si son disruptivos de los hábitos de las personas— pueden redundar en ideas, imágenes mentales y cualidades morales. Esta investigación pone en relación el modo en que una alteración en el uso del cuerpo redundaría en la alteración de una subjetividad o una visión del mundo que, al menos en cierta medida, puede ser puesta en palabras.

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

De un modo similar, para el estudio de campesinos que devienen bomberos forestales en Estados Unidos, Desmond (2011), ha señalado cómo estos, por el modo en que involucran su cuerpo en el oficio que realizan, suelen tener una postura contraria y burlarse de los grupos ambientalistas de la misma zona.

Trabajos como los de Pagis y Jackson son excepciones en el contexto de una agenda de investigación donde han predominado el estudio de dos tipos de conocimiento y dos formas de aprendizaje independientes —muchas veces de manera implícita ya que estos estudios sólo tienden a abocarse al aprendizaje de prácticas

corporales, relegando u obviando en la descripción etnográfica aquello que se aprende a través de la palabra—. Dicha agenda de investigación, forma parte de una tendencia más amplia en los estudios sobre movimiento y en “antropología del cuerpo” que, como ha señalado Carozzi,

reafirman de tal modo la distinción jerárquica entre aspectos motrices y verbales de la acción al invisibilizar las palabras que acompañan al movimiento y el movimiento que acompaña las palabras, e identificar la motricidad –que aparece en los registros como muda— con la inconsciencia, y la palabra –que aparece como quieta— con la reflexividad y la conciencia (2011: 22).⁵

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

En este sentido, es sumamente interesante el aporte de Cavarero (2005), quien ha mostrado cómo, en Occidente, la voz ha tendido a ser reducida a su sentido semántico, construyendo una comprensión de la palabra eminentemente centrada en el sentido (logos) y no en la voz (o en términos de la autora, una pregunta sobre *How logos lost its voice?*). Paradójicamente, mientras buscan huir de concepciones dualistas de comprender el aprendizaje de prácticas corporales, los estudios que venimos mencionado han tendido a reafirmar una aproximación dualista de la palabra, al asociarla a lo conceptual y proposicional, es decir, a lo mental. En la línea de Cavarero, podemos apuntar que en las etnografías centradas en el aprendizaje de prácticas corporales, toda práctica que incluya la palabra –la lectura, la conversación— suele igualar esta a su sentido semántico –y, podemos precisar, a su función de transmitir información conceptual o proposicional—.

2.3. El lugar del maestro en el aprendizaje de prácticas donde el movimiento y/o la atención al cuerpo ocupan un lugar central

⁵ Los trabajos de Downey (2010) y Samudra (2008) que mencioné más arriba serían una excepción en este sentido en tanto destacan que el conocimiento corporizado puede no ser inconsciente.

Profundizando en la importancia del lugar del maestro, algunos estudios sobre aprendizajes de prácticas corporales han comenzado a cuestionar la división estricta entre tipos de conocimientos y formas de aprendizaje, y la reducción de la palabra a su función de transmitir conceptos y proposiciones. Por un lado, algunos trabajos han profundizado en propuestas como la de Downey (2008) de centrarse en las técnicas pedagógicas del maestro y la de Carozzi (2011) de prestar atención a la interrelación entre movimiento y palabra, y han mostrado que el aprendizaje de prácticas corporales no se da solamente de manera mimética.

En un estudio sobre el aprendizaje de la danzas clásica, contemporánea y de expresión corporal en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, Mora (2010, 2011, 2015), señala que además de un aprendizaje mimético, existe un aprendizaje que se da a través del reconocimiento de la biomecánica del propio cuerpo. Además, Mora (2015) sostiene que el aprendizaje no es sólo cuerpo a cuerpo, sino que también se da en una relación cuerpo—palabra—cuerpo, donde la palabra de la docente ocupa un lugar central para guiar la imitación y tiende a reforzar lo que está mostrando. Mora también señala la importancia de prestar atención no sólo a la palabra del maestro sino también al “tono, calidad y color de la voz” (2015:123).

En una línea similar, Osswald (2011) propone prestar atención a la centralidad de la palabra de la docente en tanto *performance* hablada y en el modo en que esta “va configurando un espacio de posibilidades para el movimiento corporal” (Osswald, 2011:141), desencadena cambios de ejercicios y de intensidades o es una guía para atender a ciertas sensaciones que se producen al bailar. Osswald propone prestar atención no sólo a la palabra sino también a los sonidos de la docente —como palmas o el uso de instrumentos de percusión, que marcan el tiempo—.

En su estudio sobre bailarines de danza contemporánea y cirqueros en instituciones no formales en La Plata, Saez (2017) sostiene que las principales formas de transmisión entre docente y alumno son la copia, la palabra que acompaña al movimiento y los momentos en que el docente toca al alumno para corregirlo. En lo que respecta al uso de la palabra, Saez complejiza la afirmación de Mora (2015), de prestar atención a la importancia de la enseñanza en una relación “cuerpo-palabra-cuerpo”, y sostiene que el aprendizaje se produce a través de un transmisión “cuerpo-voz-cuerpo”. Con el término “voz”, esta antropóloga busca incluir, en una línea

también similar a la de Osswald (2011), toda emisión sonora por parte del maestro, como sonidos, onomatopeyas y cantos. Saez describe diferentes usos de la palabra en el contexto del aprendizaje que, además de los ya mencionados incluyen la descripción de movimientos, las referencias a cuestiones anatómicas o biomecánicas (también señaladas por Mora y Osswald), y el uso de metáforas, imágenes y descripciones de sensaciones.

Trabajos como los de Mora, Osswald y Saez tienen el interés de llamar nuestro interés hacia usos de la palabra diferentes de los usos “proposicional” y “conceptual” a los que se había referido la literatura, principalmente anglófona, sobre aprendizaje de prácticas corporales. A diferencia de las palabras proposicionales y conceptuales, donde se trata de un uso de la palabra que no requiere de contexto, estos usos de la palabra tienen sentido sólo en el contexto de la clase y en tanto entran en relación y suceden al mismo tiempo que el movimiento de los estudiantes y del propio maestro. Además, se trata de una preocupación por usos de la palabra que no se reducen a su contenido semántico sino que importan, por ejemplo, en su tono.

Otros trabajos se interrogaron por la relación maestro-alumno en el contexto del aprendizaje. Estas indagaciones, han realizado una contribución en dos cuestiones fundamentales: en el modo en que el maestro, en tanto referente, establece una relación entre sus alumnos y “el exterior” –las otras clases, los otros maestros de la misma disciplina, el o los modos en que, de manera general, se practica esa disciplina—; y el modo en que prestar atención a la relación maestro-alumno ilumina ciertos aspectos sobre el modo en que se da el aprendizaje.

Delamont (2006) analizó, para el caso de la capoeira en el Reino Unido, los modos en que el maestro construye autoridad frente a sus alumnos. En estos casos, el maestro utiliza estrategias como poner apodos a sus alumnos, mostrar la superioridad de sus habilidades y su autenticidad en tanto afrodescendiente y brasilero. Además, el maestro exige lealtad a sus discípulos –principalmente que no estudien con otros maestros—, que a su vez supone una lealtad a un grupo —que incluye al maestro de su maestro y a otros maestros (Delamont y Stephens, 2008)—. La exigencia de lealtad y de no estudiar con otros maestros para el caso de la capoeira también ha sido señalada por Downey (2008, 2010). Por su parte, Osswald (2015) señala una forma más sutil en la que el maestro se refiere y aconseja o desaconseja a sus alumnos, otros estudios. No se trata aquí de una prohibición de estudiar con otros maestros. En

cambio, Osswald muestra cómo para el caso de la danza independiente en Buenos Aires algunos maestros desaconsejan a sus alumnos estudiar en ciertos lugares con una orientación más “neoclásica”, ya que estos tienden a “endurecer” el movimiento del bailarín o la bailarina. Mientras desaconseja este tipo de estudios a un alumno que la había consultado, la maestra descrita por Osswald imita y parodia con su movimiento esas “formas” más “neoclásicas”.

La existencia de un “grupo” más allá de la clase al que el alumno adhiere al estudiar con un maestro (en el sentido de Delamont y Stephens, 2008, al que me acabo de referir), también ha sido señalada por Rahaim (2008, 2012) quien ha llamado la atención sobre la existencia de cuerpos *parampara* (el término en sánscrito para linaje). Rahaim (2008), quien ha investigado el aprendizaje del canto para algunos géneros del norte de India a los que engloba bajo el término música hindustani, define a los cuerpos *parampara* como “una forma de ser musicalmente hablando, formada a partir de disposiciones que son transmitidas tácitamente a través de un linaje de enseñanza” (340, mi traducción). Si bien Rahaim no precisa el significado del término linaje, podemos definirlo, siguiendo su propuesta, como la cadena de maestros y alumnos —algunos de los cuales luego devienen maestros— a través de la cual estas disposiciones se transmiten. La noción cuerpos *parampara* plantea una relación particular entre el estudiante y su disciplina, más allá de su maestro: al estudiar con un maestro, el alumno adhiere a una cierta tradición, a una cadena de maestros. Aunque Rahaim (2012) ha señalado que, para el caso del aprendizaje del canto en algunos géneros del norte de India los estudiantes circulan entre maestros de diferentes linajes, este podría no ser siempre el caso. Por ejemplo, tanto Downey (2010) en su estudio sobre la capoeira como Dalidowicz (2012) para su etnografía sobre el aprendizaje de la danza kathak en Calcuta y la costa oeste de Estados Unidos cuentan que cuando, durante su trabajo de campo cambiaron de país, fueron a estudiar con maestros de sus anteriores maestros. Como veremos en el capítulo 2, este tipo de aproximación a la relación maestro-alumno nos permitirá indagar sobre algunos modos en los que los estudiantes circulan entre estudios —una característica central del modo en que se da el aprendizaje de la actuación en Buenos Aires, como ya he mencionado—, y nos permitirá echar luz sobre un fenómeno —la circulación en la realización de una práctica— sobre el cual varias investigaciones han llamado la atención (Magnani, 1999; Carozzi, 1999; Frigerio, 2012).

Por otra parte, algunos de los estudios que se han interesado por la relación maestro-alumno han prestado particular atención al modo en que esa relación permite dar cuenta sobre ciertos aspectos del aprendizaje. Dalidowicz (2012) se ha interesado en la relación maestro-alumno desde una óptica original.⁶ Al igual que Delamont (2006), y en algunos pasajes que recuerdan las relaciones burlescas estudiadas por Radcliffe-Brown (1968), Dalidowicz otorga un lugar central a la autoridad del maestro y a sus estrategias para imponerse, como el uso del humor para burlarse y así reprender algunas acciones de sus alumnos –y de la misma etnógrafa que también es alumna— que considera reprobables. Sin embargo, Dalidowicz desplaza el foco de análisis de los modos en que el maestro construye y despliega su autoridad sobre sus alumnos, al vínculo emocional que se genera entre ellos –sobre todo, de parte del alumno— en el contexto de esa relación asimétrica, y el modo en que esto contribuye al aprendizaje. Dalidowicz señala que la relación del guru-shyshia (así se denomina a la relación maestro-alumno en sánscrito) se inscribe en una cosmogonía particular en la cultura hindú: existe una metafísica del guru según la cual este es un médium de lo divino; además, la relación guru-shishya aparece como motivo en el *Ramayana* y el *Mahabarata*, los principales libros sagrados hindúes. Dalidowicz sostiene que la relación del alumno con el maestro implica una emocionalidad profunda la cual, según Milton (2002), actúa como un mecanismo que filtra la atención del aprendiz y actúa como catalizador para el aprendizaje. En este sentido, Dalidowicz destaca la importancia de pasar tiempo con el maestro y escucharlo, y que buena parte del aprendizaje proviene de la imitación al maestro. Si bien Dalidowicz no retoma a Mauss en este sentido, existe una importante reminiscencia en esta forma de transmisión del conocimiento y la idea de imitación prestigiosa (Mauss, 1979), a la que me referí más arriba.

Para el caso del aprendizaje de la flauta ney en Turquía, Senay (2015) también resalta la importancia del vínculo maestro-alumno (en la tradición sufí al maestro se lo llama *shaykh*). Al igual que Dalidowicz, Senay resalta la importancia de la palabra del maestro y sostiene que durante las clases de ney, los alumnos pasan la mayor parte del tiempo escuchando al maestro hablar y a sus compañeros tocar, y que esta instancia debe ser tenida en cuenta en el estudio del aprendizaje. Senay retoma el

⁶ La centralidad de la relación maestro-alumno (guru-shyshia) en el aprendizaje de prácticas corporales en India ha sido señalada por varios estudios (Weidman, 2006; Prickett, 2007; Rahaim, 2012).

término *sohbet* —que refiere a la conversación espiritual entre maestro y alumno en la tradición sufista del Islam— para dar cuenta del arte de conversar y la importancia de escuchar al maestro como forma de aprendizaje.

Tanto Dalidowicz (2012) como Senay (2015) enfatizan la importancia del estado de ánimo (*mood*) que se produce en torno al maestro. Senay profundiza en esta idea sugiriendo que las palabras eficaces y virtuosas del maestro producen un afecto, un amor. Senay señala al menos tres formas en las que la palabra del maestro es importante en este contexto: la práctica del *sohbet* facilita nuevas habilidades de escucha y de comprensión musical modificando la percepción de quienes escuchan; la palabra permite aprender otras habilidades extra musicales, que son fundamentales y se articulan con aquellas; y, la palabra no sólo lleva un conocimiento, sino que genera una emoción en quien la escucha. En este sentido, Dalidowicz y Senay dan cuenta de una palabra que contribuye a la enseñanza, y que no puede ser reducida a su dimensión conceptual o proposicional.

La importancia dedicada al lugar de la palabra en Senay, y a la relación maestro-alumno en esta autora y en Dalidowicz, han otorgado una cierta importancia al momento de mirar y escuchar a otros realizar la práctica, cuestión que no había recibido mucho atención en los estudios sobre aprendizaje de prácticas corporales. En un trabajo sobre los estudiantes de teatro en la ciudad de La Plata, y aunque no se encarga directamente de la relación maestro-alumno, del Mármol (2016), de modo similar a Senay, dedica una particular atención al momento de mirar y escuchar a otros realizar la práctica. A diferencia de Wacquant que, como señalábamos, diferencia de manera tajante el mirar mientras se realiza la práctica —que contribuye al aprendizaje—, del mirar en otras instancias, del Mármol, al igual que Senay, considera que el mirar a otros realizar la práctica, durante las clases, contribuye al aprendizaje. Para del Mármol, ese mirar es un mirar activo, de quien mira para hacer, con una referencia corporal y práctica de lo que está mirando. Así, del Mármol discute la diferencia dicotómica entre momentos reflexivos e irreflexivos en tanto análogos a la oposición entre mirar y hacer y, al igual que Senay, articula los momentos de realizar la práctica corporal con las otras instancias de aprendizaje sin subsumir una instancia a la otra, como sucedía en Pagis (2010), para quien el momento de la meditación acaba siendo la instancia en que se comprende de modo

profundo aquello que antes –durante la lectura— se había entendido sólo de manera conceptual.

Las referencias a Senay y del Mármol sobre la importancia del mirar, nos obligan a remitirnos al trabajo seminal de Grasseni (2004a, 2007). Siguiendo a Ingold y la perspectiva ecológica de Gibson, esta antropóloga retoma y discute la crítica al ocularcentrismo de la antropología a partir de un estudio sobre los criadores de ganado en el norte de Italia. Según esta crítica (Howes, 2003; Fabian, 1983; Stoller; 1989), la vista, como principal forma de acceso al conocimiento, está relacionada a un paradigma racionalista y etnocéntrico. En cambio, para Grasseni, la mirada no debe ser identificada a una “mirada distanciada” y en este sentido opuesta a la inmediatez de los sonidos, o lo inefable de los olores (Grasseni 2004a: 41). Grasseni sostiene que la visión, como los otros sentidos, necesita de una educación y un entrenamiento al que se refiere como *skilled vision*,⁷ y muestra cómo la visión de los criadores de ganado nunca está separada de toda una multisensorialidad, en particular del tacto. En el capítulo 5 me interesaré particularmente por el clima que el maestro genera y que propicia una cierta forma de mirar en las clases de teatro.

Es fundamental comprender que cada una de las prácticas corporales estudiadas por los diferentes antropólogos mencionados hasta aquí tiene sus propias especificidades, las cuales, estudiadas etnográficamente, realizan un aporte singular a esta discusión. El caso del aprendizaje de la actuación presenta una particularidad en tanto, como ha señalado del Mármol (2016), la palabra ocupa un lugar central junto al movimiento, a diferencia de otras prácticas como el box, la capoeira y varias danzas que, en términos generales, se realizan sin hablar. Como desarrollo en el capítulo 3, en algunas clases del estilo de actuación del teatro de estados, para articular palabra y movimiento los maestros clasifican la palabra en diferentes usos (cotidiana o narrativa y poética) y sostienen que algunos usos de la palabra se articulan mejor con un cierto tipo de movimiento que ese teatro propicia. Así, la palabra poética tendería a articularse mejor con el movimiento que la palabra narrativa, según la perspectiva nativa de los maestros y los cultores de este estilo.

⁷ *Skilled vision* podría traducirse como una mirada entrenada o experta. Conservo el término en inglés por no encontrar una traducción apropiada al español.

Seguir de cerca la perspectiva nativa sobre el aprendizaje, como ha sugerido Simpson (2006), me permitió mirar bajo otra luz el problema teórico central que aquí vengo desarrollando: si buena parte de los estudios sobre aprendizaje de prácticas corporales han otorgado un lugar tan marginal al uso de la palabra, es porque su atención estuvo centrada en ciertos usos de la palabra –la palabra conceptual y proposicional— que no tienden a articularse bien con el movimiento y que por eso no pueden jugar ningún rol relevante en el aprendizaje de prácticas corporales.

A lo largo de esta tesis, dedico una importancia central a otros usos de la palabra –principalmente del maestro— que ocurren en las clases de teatro, usos que parecen ser afines al aprendizaje de esta práctica. No se trata de usos de la palabra que llevan consigo el conocimiento –en el sentido en que una proposición o un concepto lo llevarían—. Tampoco se trata de una palabra “descorporizada”, que no depende del contexto, ese “knowing that” que Harris (2007) retoma de Ryle (1984).

Muy por el contrario, se trata de ciertos usos de la palabra donde esta es contextual en tanto está, sobre todo, en una relación constante con el movimiento e importa en su significado pero también en su tono. En este sentido, se trata de ciertos usos de la palabra similares a los abordados por Osswald (2011), Mora (2015) y Saez (2017). En las clases de teatro, estos usos de la palabra guían al estudiante y acompañan y nombran al movimiento a través de procedimientos deícticos (como en la escena que abre esta introducción) e icónicos (capítulo 3) y opinan sobre este clasificándolo y diferenciándolo –de otras formas de moverse y actuar— (capítulo 4). También, se trata de ciertos usos de la palabra que al importar no sólo en lo que significan –en términos semánticos— sino también en sus tonos y silencios, crean un cierto clima en las clases a partir del cual los estudiantes miran a sus compañeros actuar (capítulo 5).

La centralidad de la palabra en el aprendizaje nos obliga además a preguntarnos por el modo en que se aprende a enseñar como algo diferenciado del aprender, cuestión que los estudios sobre aprendizaje de prácticas corporales habían –en buena medida— igualado, al reducir aprendizaje y enseñanza a la mimesis (lo que supone que aprender una práctica también implica aprender a enseñarla). Como se podía entrever en mi descripción de la escena que abre esta introducción y como muestro en el capítulo 6, los usos de la palabra a través de los cuales se enseña son técnicas corporales en el sentido de Mauss (1979), actos tradicionalmente eficaces que se

aprenden de manera mimética de personas prestigiosas, y que en ese sentido son fundamentales para comprender ciertas continuidades –pero también, como veremos, ciertos cambios—, en los estilos de actuación y en el modo en que estos se reproducen de generación en generación al interior de un linaje.

3. Organización de esta tesis

El siguiente capítulo es una breve historia de cómo se enseñó y se aprendió actuación en Buenos Aires durante el siglo XX y hasta la actualidad. También, me referiré a dos circuitos –el circuito realista y el circuito del teatro de estados—, y a cómo, en cada circuito, las personas reconstruyen una historia particular de la actuación reciente en Buenos Aires, que tiene como eje al linaje de cada uno de estos circuitos.

En el capítulo 2 describo algunas recurrencias en las trayectorias de la formación de los estudiantes de estos dos circuitos, en los términos de una carrera secuencial (Becker, 2012).

En el capítulo 3 analizo la perspectiva nativa que lleva a clasificar la palabra en modos particulares y en tanto estos se articulan con el movimiento en ciertas clases del estilo de actuación del teatro de estados. Seguir los modos en que la palabra es clasificada y articulada con el movimiento nos permitirá entender varias cuestiones respecto a la perspectiva nativa de los maestros del estilo de actuación del teatro de estados sobre la actuación; pero también, nos permitirá elaborar la idea –nativa pero con relevancia teórica—, de que hay diferentes usos de la palabra y que algunos de ellos podrían ser más o menos compatibles que otros con la enseñanza de prácticas donde el movimiento y/o la atención al cuerpo ocupan un lugar central.

En el capítulo 4 veremos cómo las formas de entrenar y de componer se articulan con la palabra y los movimientos del maestro en clases cercanas a los estilos de actuación stanislavskiana y del teatro de estados, y cómo de ese modo el maestro va guiando a los alumnos hacia un tipo de actuación –la que se enseña en su estudio— que a su vez diferencia de otras formas de actuación. A través del entrenamiento que propone, lo que dice —pero también de su tono, sus silencios, el modo en que

manifiesta sus emociones— y que se mueve e imita formas de actuar, el maestro va diferenciando y jerarquizando unas actuaciones sobre otras —con términos que algunos de los estudiantes luego retoman para hablar de la actuación—.

En el capítulo 5, analizo dos tipos de climas particulares y contrastantes que se crean en torno al maestro en las clases de actuación de los estilos stanislavskiano y del teatro de estados. Este clima propicia un cierto humor a partir del cual al menos algunos de los estudiantes sienten, ven y escuchan mientras sus compañeros actúan, en esta instancia —el momento de ver y escuchar a otros— central para el aprendizaje.

En el capítulo 6, finalmente, veremos algunos alumnos que, luego de haber sido cautivos por un maestro y un estilo de actuación durante un período largo, comienzan a desarrollar su propia impronta. Esto sucede en algunos casos, cuando el alumno deviene maestro, como el caso de Alejandro Catalán, quien enseña desde una perspectiva similar a la de su maestro Ricardo Bartís, pero incluyendo varios elementos de su propia impronta. El caso de Catalán, nos permitirá dar cuenta del uso de la palabra como técnica corporal, un acto tradicionalmente eficaz que se aprende de personas prestigiosas (Mauss, 1979). Así, daremos cuenta de cómo un linaje se reproduce —pero también se transforma— y nos preguntaremos por el modo en que se aprende a enseñar. También en este capítulo, veremos otros casos de estudiantes de teatro que rearticulan las enseñanzas de sus maestros al seguir circulando por otras disciplinas, lo que en algunos casos, implica reformular las enseñanzas del maestro de un modo que también suponen “traicionarlo” y otros simplemente supone rearticular lo aprendido en una disciplina, para practicarlo en otra, y que nos permitirá dar cuenta del modo en que, algunas personas, se “enganchan” en una práctica, en una circulación entre disciplinas.

PRIMERA PARTE:
Aprender y enseñar teatro en Buenos Aires

Capítulo 1

Historia(s) del aprendizaje y la enseñanza de la actuación en Buenos Aires

1.Introducción

Este capítulo tiene dos objetivos. Por un lado, se propone reconstruir brevemente la historia del aprendizaje y la enseñanza de la actuación en Buenos Aires, desde finales del siglo XIX hasta el presente. Esta reconstrucción estará guiada por preguntas como, ¿cómo se llegaba a la actuación en cada momento histórico? y ¿cómo se enseñaba y se aprendía a actuar? También prestaremos particular atención al modo en que los estudiantes –a partir de un cierto período histórico— circulan y estudian entre maestros como parte de su formación.

A lo largo de este capítulo –y en algunas ocasiones durante esta tesis— utilizaré el término teatro alternativo para referirme a una forma de producir y hacer teatro, unas salas y unos espacios diferentes de los teatros y las formas de producción comerciales y estatales —lo que no excluye que existan vínculos entre unos y otros—. En ciertos períodos, este teatro –o algunos de los teatros comprendidos por esta definición— toma nombres particulares como teatro independiente (entre 1930 y 1960) o el *under* (en la década de 1980). Justamente utilizo el término teatro alternativo para no superponerme con esas palabras que remiten a períodos históricos específicos y poder a su vez, referirme de manera transversal –aunque sin perder las especificidades de cada período— a este teatro que tuvo un papel central en la historia del aprendizaje y la actuación que aquí intento reconstruir.

La mayor parte del capítulo se basa en una reconstrucción de fuentes secundarias; también introduzco algunos testimonios recabados a partir de entrevistas a personas que se formaron en actuación a partir de la década del sesenta. Se trata de personas que en general comenzaron a actuar bastante pronto en su formación y dirigidos por directores reconocidos; reconstruir sus historias nos permitirá comprender algunas de las prácticas ligadas al aprendizaje de la actuación y al modo

en que esta era comprendida por quienes se formaban con ciertos maestros en determinados períodos.

Si la primera parte del capítulo busca reconstruir la historia de la actuación principalmente a partir de investigaciones históricas, es decir, en tanto archivo, la segunda se propone reconstruir las historias de la actuación en Buenos Aires en tanto estas son aprendidas por los estudiantes que recorren dos circuitos —el circuito realista y el circuito del teatro de estados—. Las historias fragmentarias que los estudiantes de cada circuito reconstruyen tienden a remontarse al origen del linaje de los maestros que forman parte de su circuito, y pueden ser entendidas como memorias colectivas en los términos de Halbwachs (1995), quien sostiene que la memoria colectiva se diferencia de la historia en tanto es una corriente de pensamiento “que no tiene nada de artificial, puesto que retiene del pasado sólo lo que aún está vivo o es capaz de vivir en la conciencia del grupo que la mantiene. Por definición, no excede los límites del grupo” (213) y, dado que en cualquier sociedad existen varios grupos existen, también, diferentes memorias colectivas.

2. Breve historia del aprendizaje y la enseñanza de la actuación en Buenos Aires

2.1. Circo criollo, compañías y filodramáticos

La pantomima de *Juan Moreira*, que para 1886 ya empezaba a ser representada como obra hablada, suele ser mencionada como el origen del teatro nacional. Este teatro tuvo su origen en el circo, que estaba regido por una lógica de organización familiar. Así, algunos actores nacían en el teatro, como fue el caso de Olinda Bozán, que nació en el seno de una familia uruguaya de artistas de circo en Rosario, Santa Fe, en 1894. Su padre era clown y su madre amaestraba palomas. Del circo pasó al teatro cuando, junto a su hermana y su madre, se integraron a la compañía de los hermanos Podestá (Mogliani y Sanz 2001). Como Olinda, muchos actores nacieron en familias donde la actuación —o disciplinas muy cercanas en la época como el circo— eran el oficio familiar que aprendieron desde niños.

La compañía todavía era la principal forma de organización de los grupos teatrales a comienzos del siglo XX. Cada compañía estaba nucleada en torno a la figura de un actor o actriz central, una figura reconocida. Algunas personas se acercaban a la actuación presentándose directamente a estas compañías. El aspirante se acercaba a la compañía y pasaba una “prueba” o directamente comenzaba a participar en trabajos que al principio no implicaban subir al escenario pero que le permitían mirar “entre cajas” o “entre bambalinas” a los actores de su compañía y de este modo ir aprendiendo el oficio. El escalafón que el aspirante debía recorrer al interior de la compañía estaba delimitado de forma jerárquica. Una vez que se subía al escenario, el aspirante iba obteniendo pequeños papeles, que al principio no implicaban decir ningún texto. Los papeles a los que pudiera aspirar también dependían de su *physique du rol*, en tanto estos estaban bien delimitados (en papeles como galán, galán maduro, villano joven, damita joven, etc.). Si bien no hay mucha información disponible, podríamos conjeturar que el tipo de aprendizaje en una organización tan jerarquizada tendría una lógica relativamente similar a lo que Lave y Wenger (1991) han llamado participación periférica legítima, es decir, que el novato iba adquiriendo paulatinamente una mayor participación e inserción en la comunidad de práctica, que a su vez le iba permitiendo aprender de los otros.

Algunos pocos llegaban a las compañías con alguna experiencia adquirida en teatros barriales de aficionados. Según Lemos (1965), hacia finales del siglo XIX y hasta finales de la década de 1920, proliferaron en diferentes barrios de Buenos Aires los teatros filodramáticos. Eran grupos de personas nucleados en clubes de barrio, clubes sociales y/o comunidades de inmigrantes, que se reunían para realizar versiones de sus obras favoritas e imitar a sus grandes ídolos del teatro criollo, como Pablo Podestá y, más tarde, Luis Arata —es decir, a los actores centrales de las compañías arriba mencionadas—. Lemos describe a los participantes de los filodramáticos como personas de una cultura rudimentaria, artesanos de diversos oficios y empleados de comercio. La mayoría de quienes participaban de los grupos filodramáticos eran hombres, al punto que conseguir a la actriz principal para las representaciones se volvía en algunos casos, una tarea difícil. El horizonte de estos teatros era el propio barrio. Representaban para amigos, familiares y vecinos en contextos de fiestas o bailes.

Quienes participaban en estos teatros no tenían ninguna otra experiencia en la actuación, ni tenían, en general, guías o maestros con mayor experiencia que ellos. Eran grupos que se reunían, elegían una obra, trataban de aprender la letra —que no siempre sabían de memoria— y representaban sus obras. Con todo, y por su expansión en muchos barrios de la capital porteña, estos teatros fueron la puerta de entrada a la actuación para algunos jóvenes que, como mencionamos, luego pasarían a formar parte de las compañías de teatro que admiraban o de otras similares.

2.2. El teatro independiente y la preocupación por la formación

A partir de la década de 1930 —y al menos hasta la década de 1960— proliferaron en Buenos Aires los teatros independientes. Inspirados en una corriente europea similar, se trataba de grupos que se oponían al teatro profesional —así se denominaba al teatro en el que los actores cobraban por su trabajo—, al que veían degradado por su mercantilización. Sus integrantes no cobrarían por su trabajo, sino que se dedicarían a la actuación después de su horario laboral. Era en este sentido que eran independientes: las obras elegidas por estos teatros no especulaban con un éxito de taquilla, sino que buscaban mostrar al público local un repertorio renovado, de vanguardia, acorde a lo que sucedía en Europa en ese momento (Risetti, 2004). Los teatros independientes nuclearon grupos de personas que, en muchos casos, y al igual que los filodramáticos, no tenían experiencia anterior.

En lo que respecta a las técnicas de actuación, Mauro sostiene que la actuación que denomina culta —y que define en oposición a aquella ligada a la tradición del actor popular— está en este período dominada por las técnicas de la declamación, también llamada dicción interpretativa. García Velloso estaba al frente de área de declamación del Conservatorio de Música y Declamación, que había sido creado en 1924 a partir de la Escuela de lírica y arte escénico del Teatro Colón. García Velloso había viajado a Francia donde había tomado contacto con el naturalismo y había publicado en 1926, un tratado de actuación, detallando los procedimientos de la declamación (Mauro, 2011). Se destaca también la figura de Antonio Cunill Cabanellas quien dio clases y formó actores en el Conservatorio, que luego terminaría dirigiendo.

Sin embargo, es preciso señalar que, en los teatros independientes, el interés por la formación comienza a vislumbrarse recién hacia finales de la década del cuarenta y principios de la década del cincuenta. Así, la actuación de los actores del teatro independiente, venía dada más que nada por aquello que pudieran conocer de haber visto actuar a otros actores de su época. Al igual que los filodramáticos, los teatros independientes se convirtieron en una nueva forma de acercarse a la actuación. Hacia finales de la década del cuarenta, algunos de estos teatros habían comenzado a interesarse por la formación de sus actores. Fukelman (2017) sostiene que el la peña *Pacha Camac*, un filodramático que devino teatro independiente —más tarde denominado teatro independiente José González Castillo—, había creado un curso de arte escénico ya en 1938, y que el *IFT* ya había organizado una escuela de teatro en 1947. Por su parte, Obarrio (1998) señala que la creación del teatro *Fray Mocho* en 1951 se dio como una escisión en el teatro *La Máscara*, por un grupo que quería crear una escuela en el teatro y volver la asistencia a sus clases obligatoria para sus miembros. Este grupo era liderado por Oscar Ferrigno —que había estudiado en el Conservatorio de Música y Declamación, al que nos referiremos inmediatamente, y había pasado dos años formándose en Francia con Jacques Copeau—, que luego sería el principal referente del teatro *Fray Mocho*. El teatro *Fray Mocho* tuvo su propia escuela, con materias prácticas como gimnasia para actores, expresión corporal, técnica vocal y prácticas de improvisación. A su vez, *Fray Mocho* tuvo su propia publicación, los Cuadernos de Arte Dramático, entre 1951 y 1954. El número 6 estuvo dedicado a Stanislavski, a quien los estudiantes de *Fray Mocho* ya venían investigando, junto a otras técnicas en las que Ferrigno se había formado en Francia, bajo la influencia de Jaques Copeau.

En este proceso de creciente interés por la formación actoral, es insoslayable la influencia recibida de Europa, a través de actores y maestros que se vinieron a instalar en Argentina —algunos de ellos huyendo de la guerra y el nazismo—. También, como en el caso de Ferrigno, algunos actores y directores argentinos comenzaron a viajar a Europa, trayendo a su regreso una preocupación por la formación y la intención de transmitir aquello que habían aprendido. Esta importación de nuevas pedagogías y concepciones de la actuación será una constante al menos hasta final de siglo.

Durante la década del cincuenta, se crearon varias instituciones públicas de enseñanza del teatro, tanto en Buenos Aires como en algunas provincias. En 1957,

Antonio Cunill Cabanellas crea la Escuela Nacional de Arte Dramático, al independizar el área de artes dramáticas del área de música, que hasta entonces funcionaba de manera unificada en el Conservatorio de Música y Declamación, en el que Cunill Cabanellas venía dando clases desde 1928. De origen español, Cunill Cabanellas llegó a la Argentina a los veintiún años, en 1915, pero luego regresó a España en algunos viajes, donde terminó de forjar una relación con quien fuera su maestro, Adrià Gual. De acuerdo a Ramonet (1996), cuando creó la Escuela Nacional de Arte Dramático en 1957, Cunill Cabanellas trajo el formato de la escuela de su maestro. Esta nueva organización suponía un actor integral, que supiera de mímica, movimiento, voz y cultura general. La escuela estaba organizada en clases de historia del teatro, literatura razonada, historia de la cultura, danza rítmica, maquillaje, escenografía y actuación. También, Cunill Cabanellas establece la prohibición de que los estudiantes del Conservatorio participen en obras de teatro durante su formación, prohibición que se mantendrá hasta final de siglo (Ramonet, 1996).

En 1948, Galina Tolmacheva, actriz rusa nacida en 1895 y llegada a Argentina en 1925, crea la Escuela de Teatro de Mendoza, dependiente de la Universidad de Cuyo. El estudio de las artes dramáticas comprendía tres años e incluía materias de arte dramático, técnica de la voz, técnica del movimiento e historia del teatro. Tolmacheva escribió y publicó *Creadores del teatro moderno*, libro en el que hablaba sobre algunos maestros europeos de la época, hasta entonces relativamente desconocidos en el país, entre ellos se encontraba Stanislavski. Esta pedagoga es reconocida por haber sido una de las primeras en implementar sus enseñanzas en Argentina. (Cortese, 1998).

Otra figura insoslayable de la época es la de Oscar Fessler. Fessler nació en 1914 en Batra Dornei, un pueblo que formaba parte del Imperio Austrohúngaro. Con el ascenso de Hitler, Fessler, de origen judío, huyó primero a Dinamarca, y luego se instaló en París, en donde estudió con Alexis Granovcki, discípulo directo de Stanislavski. Fessler también había tenido entre sus maestros a Max Reinhardt y Erwin Piscator, y conocía bien el trabajo de Brecht. Llegó a Argentina en 1957, invitado por el IFT a dirigir *El triste fin de Amán* (Tríbulo, 2014; Paolantonio y Degregori, 2017). Fessler estuvo al frente de la Escuela Provincial de Teatro de Santa Fe, entre 1959 y 1962, y del Instituto de Teatro de la Universidad de Buenos Aires (ITUBA), dependiente del área de extensión de esta universidad, entre 1959 y 1966.

También fue docente en el ITUBA, Juan Carlos Gené, otro importante maestro de actores de la época.

La Escuela Provincia de Teatro de Santa Fe, fundada por Fessler, incluía una formación actoral de tres años, un complemento de expresión corporal, dictado por Patricia Stokoe –quien también daría clases en el ITUBA— y otro de educación vocal y musical. Durante este período, Fessler vive en Buenos Aires pero viaja semanalmente a Santa Fe (Paolantonio y Degregori, 2017). Ambas experiencias fueron interrumpidas por la prohibición de gobiernos militares, en el segundo caso, luego de la interrupción de la autonomía universitaria tras la noche de los bastones largos. Fessler continuaría dando un taller particular, hasta su partida del país en 1976.

2.3. La hegemonía stanislavskiana en Buenos Aires

Fessler y Tolmacheva dan cuenta de que algunos elementos de las enseñanzas de Stanislavski venían siendo introducidos durante la década del cincuenta. Sin embargo, fue a partir del grupo que se formaría en torno a Hedy Crilla hacia el final de esta década, que el sistema Stanislavski produciría un profundo impacto en la enseñanza y la actuación en Buenos Aires.

Agustín Alezzo y Augusto Fernandes venían de integrar *Nuevo Teatro*, un teatro independiente dirigido por Pedro Asquini y Alejandra Boero. En 1955 se separaron de este teatro formando el grupo *Juan Cristóbal*, que en 1957 se integró al teatro independiente *La Máscara*. En 1959, Alezzo, Fernandes y otros miembros de *La Máscara* buscaron un maestro con quien formarse y mejorar su actuación. Fernandes cuenta que eran considerados por sus colegas, los pequeño burgueses que querían formarse y estudiar (Risetti, 2004), lo que da cuenta de que, si bien, como hemos mostrado, había en el teatro independiente un cierto interés por la formación, este continuaba siendo polémico y no formaba parte del sentido común de la época.

Este grupo comenzó a estudiar con la actriz austriaca Hedy Crilla. Crilla había huido de Europa durante el nazismo y se encontraba actuando –y también enseñando— en Buenos Aires hacía casi veinte años en compañías alemanas y francesas, y en obras infantiles. Después de un breve período en el que estos actores

aprendieran en su estudio, Crilla comenzó a enseñarles en el sótano del teatro La Máscara.

Si bien, como hemos mencionado, Stanislavski ya venía siendo estudiado e investigado en diferentes grupos desde hacía algunos años, el estreno de *Cándida* de Bernard Shaw en 1959, con dirección de Hedy Crilla y Carlos Gandolfo (encargándose ella de la dirección de actores y él de la puesta en escena), fue la gran primera muestra de cómo las enseñanzas del maestro ruso podían producir unas actuaciones novedosas. Varios actores o estudiantes de actuación de la época —como Norma Aleandro o Pino Solanas— cuentan que quedaron fascinados con las actuaciones de *Cándida*, así como con *Una ardiente noche de verano* y con *Espectros*, las dos puestas siguientes dirigidas por Crilla con actores de *La Máscara* (Roca, 1998). La obra consagró a Crilla como maestra de actores, y convirtió sus talleres en una referencia central para el estudio de actuación en Buenos Aires en los años que siguieron.

La novedad de las actuaciones basadas en las técnicas de Stanislavski —y en el modo en que Crilla se las apropió, desarrollando sus propios ejercicios (Roca, 1998)—, residía en una búsqueda de un actor que se identificase con el personaje que iba a representar, y se sintiese comprometido y compenetrado emocionalmente por aquello que le pasaba.

Con la creciente importancia de la formación, durante la década del sesenta comienza a proliferar, según Tirri, un nuevo movimiento que viene a reemplazar al teatro independiente: el nucleamiento de actores y maestros en pequeños talleres, en los que surgirían —por un lado— un nuevo sistema de trabajo actoral y —por otro— la interacción de directores, actores y dramaturgos (Tirri, 1973:73). Se difunden en esos años, talleres privados con un fuerte acento pedagógico de maestros como Hedy Crilla, Roberto Durán, Juan Carlos Gené, Carlos Gandolfo, Carlos Augusto Fernandes y Agustín Alezzo (Tirri, 1973). Este nucleamiento en talleres que, según un observador de la época (Rosenzvaig, 2015) no serían más de veinte en total en la ciudad, estará en el origen de un proceso que se irá transformando hasta el presente, y que otorgará su particularidad al modo en que los estudiantes de actuación se forman en Buenos Aires.

En estos años, el eje de la producción teatral independiente pasará del teatro al estudio privado. Buena parte de los actores de las obras de estos maestros —que serán

también directores— provendrán de sus propios estudios, lo que tendrá su propia lógica en el hecho de que, dada la nueva importancia otorgada a la formación, será preciso – si bien no un requisito, sí un buen antecedente—, tener una cierta formación actoral para poder actuar de una cierta manera, y seguir las indicaciones del director. Además, las clases se irán convirtiendo en el principal sustento económico de los maestros. Así, estos maestros y directores podrán realizar uno de los ideales del teatro independiente: las obras que realicen no dependerán del éxito de la boletería, sino que será su éxito como maestros lo que se convertirá en su sustento económico. Esta forma de organización tendrá una influencia central en cómo se conformará el teatro alternativo en las décadas venideras. Con todo, es importante notar que, como el caso de *Cándida* que acabamos de mencionar, el éxito de una obra –pero no en términos económicos, sino dentro de un cierto universo particular, el de los actores y los estudiantes de actuación— será uno de los sucesos principales para que un maestro gane atención y se convierta en un maestro relevante para los estudiantes de cada generación.

Otra lógica que la organización en talleres habilitará a partir de entonces, será que los maestros –muchos de los cuales serán algunos de los mejores directores de cada generación— estarán disponibles para una clase media interesada en pagar para estudiar con ellos. La particularidad es que se puede pasar mucho tiempo, incluso años estudiando con un mismo maestro, algo que, por ejemplo, no es posible cuando un maestro da clases en una universidad y sólo tiene a su cargo una materia de actuación de un cierto año de la carrera en artes dramáticas. Por último, es preciso señalar que, tal como pude saber a través de entrevistas realizadas a estudiantes de actuación de la época, durante este período los estudios privados siguen una lógica similar a la de las escuelas públicas, al recomendar a los alumnos una formación complementaria –que en algunos casos es obligatoria—, en particular en expresión corporal y vocal —si bien no sucede lo mismo con la formación en cultura general e historia—. Veamos la historia de Héctor Bidonde⁸, quien se formó en teatro durante estos años.

Héctor Bidonde nació en La Plata en 1937. Fue camino a seguir la carrera eclesiástica y la carrera militar, pero las abandonó. A los dieciocho años se acercó a un teatro independiente y se sumó a un grupo que estaba ensayando una obra que

⁸ Todo lo dicho sobre Héctor Bidonde proviene de una entrevista realizada en 2017.

nunca se estrenó. Luego entró en el Conservatorio Provincial de Música y Arte Dramático de La Plata, estudió un año con Milagro de la Vega, que iba a dar clases al Conservatorio. Tuvo que abandonar porque se enfermó de tuberculosis.

Trabajó haciendo caminos en el interior de la provincia de Buenos Aires. En el 63 se unió a un grupo que contrató a Agustín Alezzo para que fuera a enseñarles a La Plata. En el 64 Alezzo se fue a Perú y lo llevaron a Augusto Fernandes. Paralelamente, fue elegido para formar parte del elenco estable de La Plata, trabajó dos años ahí, hizo cinco obras.

En 1965 estudió con Fernandes en Buenos Aires. Iba y venía de La Plata a Buenos Aires. Como a sus compañeros, Fernandes lo mandaba a hacer una formación complementaria en voz con Susana Naidich y en expresión corporal con Susana de Milderman. Allí se cruzaba con alumnos de Gandolfo y de Crilla, quienes también enviaban a sus alumnos de teatro con estas maestras. Hacia final de año, Fernandes le dijo que iba bien, pero que necesitaba aflojar más el cuerpo, que tenía que hacer yoga.

Héctor a Fernandes, que tenía su edad: Si vos lo que pretendés es que yo los domingos a la tarde me vaya al parque Pereira Iraola a hacer la vertical con los viejitos, con la esterilla, a comer manzana y banana, perdés el tiempo.

Fernandes: Bueno, ¿no querés hacerlo? Es una pena. O lo hacés o el año que viene no te doy clase.

La primera semana de enero de 1967, Héctor estaba yendo a Buenos Aires para estudiar yoga con el Swami Parabananda, a quien describe como “un indio muy ortodoxo”, uno de los dos maestros que le habían recomendado. Ese mismo año consiguió un trabajo en la Ciudad de Buenos Aires, se mudó. Cuando salía de las clases de Fernandes, algunas veces, se iba al Instituto Di Tella⁹, que quedaba cuatro cuadras, en Florida 940, a ver *La Menesunda* de Marta Minujín, también algunas obras de teatro que allí se mostraban. Le resultaban extrañas pero atractivas, “todo era una especie de performance”, recuerda. No iba con sus compañeros de clase, “ellos no hubieran ido ni en pedo”, asegura. Él tenía una adhesión incondicional a lo que estaba estudiando, un teatro de la “verdad emocional”, pero siempre con un sentido muy

⁹ Fundado en 1958, el Instituto Di Tella fue un centro de investigación y exposición artística caracterizado por una tendencia vanguardista para la época, en áreas como música, artes visuales y audiovisuales y teatro. Fue clausurado en 1970, por el gobierno de facto de Juan Carlos Onganía.

práctico, una finalidad muy definida. Iba al Di Tella a ver qué se hacía, qué hacían Roberto Villanueva, Griselda Gambaro, pero él sabía que “eso no era la profesión”.

Para Bidonde “la profesión iba por Stanislavski, por el teatro del realismo, la televisión que recién nacía”. Por eso sus compañeros no hubieran ido al Di Tella, ellos tenían “una profesionalidad mucho más institucionalizada”, la define Héctor, por llamarla de algún modo. “Si la televisión empezó en el 51, 52, si para finales de los cincuenta canal 13 y canal 9 ya estaban funcionando, esa generación empieza a trabajar apenas nace la televisión”, me explica.

En 1967, antes de instalarse definitivamente en Buenos Aires, Héctor había sido invitado a trabajar en el grupo de David Stivel. Era un grupo de profesionales que venían del teatro independiente, y se habían juntado alrededor de David Stivel, que era un director de televisión y de teatro. “Era un teatro profesional más serio, un teatro de arte, intelectual”, adjetiva Héctor, “estaba constituido por gente de muy buen nivel, como Luppi, Aleandro”.

“Lo que no queríamos”, dice Héctor refiriéndose a un nosotros que incluía a la gente que estaba con Stivel, un grupo cuya pertenencia lo marcó mucho, “era hacer un teatro comercial, pasatista, familiar, de compañía de capocómico, no queríamos trabajar con Petrone o con Luis Sandrini”.

Como vemos, Héctor realiza varias distinciones que nos permiten comprender en cierta medida la visión de un estudiante cercano al estilo de actuación stanislavskiano hacia finales de los sesentas. Por un lado, la distinción entre ciertas compañías como el clan Stivel de otro teatro comercial y, sobre todo, de las compañías de capocómico provenientes de la tradición del actor popular —y con otra formación y otra forma de concebir la actuación— como las de Petrone y Sandrini. En segundo lugar, las diferencias entre el Di Tella y el realismo al que Héctor hacía referencia tangencialmente cuando decía que sus compañeros no iban al Di Tella, y que está ligada a diferentes estilos de actuación y a la cuestión de la actuación en televisión que, como veíamos en la historia de Héctor, aparece como un nuevo horizonte, una posibilidad de trabajo para algunos actores de su generación.

La oposición entre el realismo y el Di Tella sería parte de una oposición más amplia que se iría acentuando hacia finales de la década del sesenta, al ritmo de la creciente profundización de la violencia estatal comandada por el gobierno de facto de Onganía y la radicalización de algunos grupos revolucionarios de izquierda. El

teatro se iría politizando cada vez más hacia esta época, y surgiría una polémica en la dramaturgia entre realistas y absurdistas, sobre la mejor manera de transmitir el mensaje político —es decir, a través de qué recursos teatrales—, que luego se disolvería y supondría un “intercambio de procedimientos” entre ambas tendencias (Pelletieri, 2003).¹⁰

En lo que respecta al aprendizaje de la actuación, el estilo de actuación stanislavskiano seguiría consolidándose como técnica dominante. En 1970, Lee Strasberg visitó la Argentina y realizó algunos cursos, trayendo su versión del método Stanislavski, que era la que enseñaba en el *Actor's Studio* a los actores de Hollywood, y que otorgaba una mayor importancia que Stanislavski y el modo en que sus enseñanzas se practicaban en la época en Buenos Aires a la memoria emotiva.¹¹ Estos cursos tendrían una profunda influencia en algunos de los principales maestros de la época, como Augusto Fernandes y Carlos Gandolfo (Mauro, 2011). Ese mismo año, Agustín Alezzo dirige a Alfredo Alcón en *Romance de lobos*, en el Teatro San Marcelo, una de las piezas que consagraría a este maestro, atrayendo muchos alumnos a su escuela, como él mismo ha afirmado (Pacheco, 2015). Veamos la historia de Bernardo Forteza, quien comenzó a estudiar actuación en esos años.¹²

Bernardo Forteza nació en 1954 en Córdoba, pero creció en la zona norte del conurbano bonaerense. Mientras estudiaba abogacía en la Universidad de Buenos Aires, decidió estudiar actuación, “quizás por las películas que había visto”, no recuerda bien, “no conocía a nadie que estudiara”. Buscó en la guía, fue a un edificio en la Avenida Callao donde le dijeron que no se enseñaba más ahí, y lo mandaron al Conservatorio Nacional de Artes Escénicas, cerca de la plaza Las Heras. Allí un hombre lo atendió y le dijo que las inscripciones ya habían cerrado, que tenía que anotarse en diciembre y hacer un curso de ingreso en el verano.

Bernardo: ¿Y qué hago?, ¿usted no me puede recomendar a alguien?

El hombre: No, no, yo no puedo. Yo soy profesor, ocupo un cargo y además doy clases particulares, y toda la gente que yo podría recomendarle es gente que forma parte del Conservatorio y no sería ético que yo recomiende a colegas...”

¹⁰ Pelletieri (2003) se refiere como “intercambio de procedimientos” al momento en que, a finales de los sesentas, la dramaturgia realista comienza a incorporar procedimientos simbolistas y la dramaturgia absurdistas procedimientos realistas.

¹¹ La noción de memoria emotiva, empleada en la actuación a partir de Stanislavski, remite a la posibilidad del actor de trabajar con sus recuerdos personales para inducirse en estados emocionales.

¹² Todo lo dicho sobre Bernardo Forteza proviene de una entrevista realizada en 2017.

“Pero qué mala onda este tipo”, pensó Bernardo, que calcula que tendría unos diez años más que él.

Bernardo: Lo que pasa es que si yo me voy de acá, y usted no me dice nada, no tengo a dónde ir.

El hombre: ¿Y usted por qué quiere estudiar teatro?

Bernardo: No sé.

El hombre: ¿Cómo no sabe?

Cuando Bernardo ya se iba, el hombre lo llamó.

El hombre: Venga, tome -y le anotó algo en un papelito que le entregó-. Los primeros dos, en el orden que quiera. Los que siguen, así como están. Esto yo nunca se lo di.

Cuatro nombres y cuatro teléfonos había. Los primeros dos eran Hedy Crilla y Agustín Alezzo. Los siguientes, Bernardo no recuerda bien, pero cree que eran Beatriz Matar y Lito Cruz –“ex alumnos de Crilla”, me explica Bernardo mientras conversamos, pero en ese momento no sabía quiénes eran—.

Bernardo fue a Río Abierto, donde enseñaba Hedy Crilla. Le hicieron una prueba junto a otras personas, algunos habían traído vestuario, estaban bien preparados. A la semana siguiente lo llamaron y le dijeron que había quedado en la clase de tal día, en tal horario. Pero Bernardo no podía; entretanto, le habían sorteado las materias en la universidad y le coincidían los horarios. Le dijeron que era la única opción, que los otros cursos estaban completos.

Bernardo había perdido el papelito con los nombres de los otros maestros. Fue personalmente a Río Abierto, a ver si había algo que pudiera hacer. Le repitieron que no había lugar en los otros cursos, le dieron la dirección de otra escuela.

Era un sótano en el barrio de Once. Cuando bajó las escaleras se encontró con el hombre que le había dado el papelito con los cuatro nombres en el Conservatorio. Se llamaba Luis Agustoni.

El primer año con Agustoni, Bernardo no entendía nada. Iba a comer con sus compañeros después de las clases, la mayoría eran más grandes, gente leída, intelectuales. Hablaban de Stanislavski, Chéjov, Shakespeare; Bernardo no había leído una obra en su vida. Había personas abiertamente homosexuales, otra cosa que él, que venía de una clase acomodada de zona norte de la provincia de Buenos Aires y jugaba al rugby, no había visto nunca.

Al año siguiente, en marzo, Agustoni lo llamó por teléfono y le pidió que fuera a su estudio para hablar.

“Listo, ya se dio cuenta que soy de madera, que no tengo nada que hacer en este mundo, me va a decir que siga con lo mío, con la abogacía”, pensaba Bernardo mientras iba en el colectivo.

Agustoni: Mirá, Bernardo, mi maestro ha tenido la delicadeza de pedirme un actor para una obra que está por montar y quiere un discípulo mío que forme parte del elenco. Es una obra que va a codirigir con su maestra, son todos actores de ellos. – Después de una pausa, agrega:- salvo vos, que has sido elegido por mí, para formar parte del elenco.

Bernardo seguía sin entender nada. Iba a trabajar en una obra dirigida por Agustín Alezzo y Hedy Crilla. No tenía idea quiénes eran, salvo que Alezzo había sido el maestro de Agustoni.

Una compañera de la clase se ofreció a acompañarlo a ver una obra que Alezzo estaba dirigiendo. *Tiempos de Vivir* era, en el *Teatro Ecos*, en Once. Después de la obra fueron al bar de en frente a tomar algo. Estaban los actores y algunas personas más, en otra mesa. “Alguno de esos debe de ser Alezzo”, pensaba Bernardo.

Se había hecho tarde. Bernardo acompañó a su compañera hasta su casa, en Arenales y Libertad, serían las dos o tres de la mañana cuando llegaron. Cuando se despidieron, Bernardo sintió la tierra temblar. Miró para la 9 de Julio, había tanques que siguieron su camino en dirección hacia Av. de Mayo, como parte de la maniobra táctica de las Fuerzas Armadas Argentinas para deponer al gobierno constitucional e imponer el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional. Era la madrugada del 24 de marzo de 1976.

El edificio al que Bernardo había ido en la Av. Callao era la antigua Escuela de Música y Declamación. Desde 1957, como señalé anteriormente, la Escuela Nacional de Arte Dramático era una institución diferente, y funcionaba en la calle French, donde aún hoy está una de las sedes de la Universidad Nacional de las Artes.¹³

Durante un breve período a comienzo de la década del setenta, antes del golpe, Fernandes –que en esos años abandonaría el país— y Alezzo, y luego Gandolfo

¹³ El Conservatorio Nacional de Artes Dramáticas, fundado en 1957 por Cunill Cabanellas, como mencioné anteriormente, cambió de nombre varias veces, lo que puede resultar confuso para los lectores. Si bien la historia de esta institución no se encuentra escrita, el Conservatorio se llamaba Escuela Nacional de Arte Dramático hacia principios de la década del setenta. En 1996, pasó a formar parte del Instituto Universitario Nacional de las Artes (IUNA), que agrupó a varios institutos de artes. Finalmente, en 2014, el Congreso aprobó la ley que convirtió al IUNA en la Universidad Nacional de Artes (UNA). Su sede principal se encuentra, desde 1957, en la calle French, actualmente la sede principal del Departamento de Artes Dramáticas “Cunill Cabanellas” de la UNA.

dirigieron la Escuela Nacional de Arte Dramático (ENAD). Algunos alumnos de estos maestros también eran docentes en la institución, a su vez que, como Agustoni, daban clases en sus propios estudios privados.

La circulación —o deberíamos decir, deriva— de Bernardo por encontrar dónde estudiar, lo llevaron por varios de los estudios en los que enseñaban Hedy Crilla, sus alumnos y alumnos de sus alumnos. Al poco tiempo de comenzar terminó trabajando en una obra dirigida por Alezzo y Crilla.

¿Hace cuánto estudiás?, le preguntaban a Bernardo, por ese entonces.

Dos años.

Ah, y ¿estás trabajando?

Sí, con Alezzo.

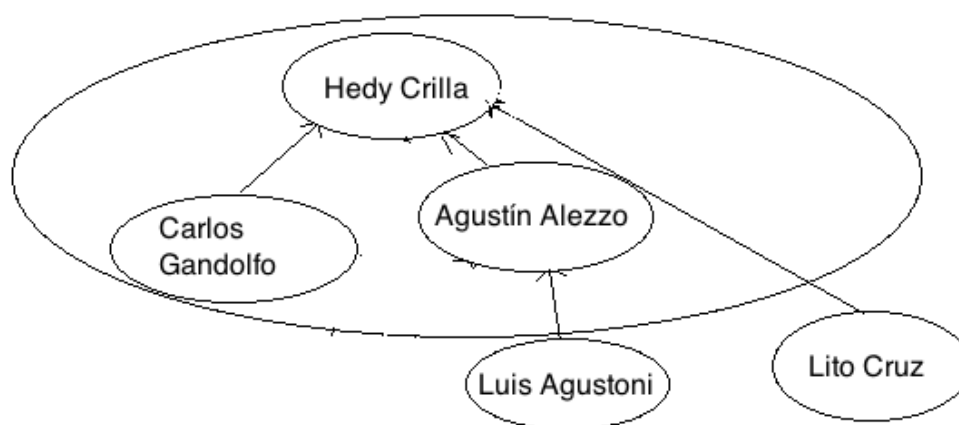
¡¿Qué?! , imita Bernardo, en un grito el tono incrédulo de sus interlocutores.

Las personas se sorprendían. No era común trabajar —y menos— con Alezzo, tan joven y con tan poca experiencia. La obra que Bernardo estrenó fue *Despertar de Primavera*, una obra que habla sobre la entrada a la adolescencia y cuyos actores debían lucir como adolescentes, de ahí parte de la suerte de Bernardo. Bernardo volvería a trabajar con Alezzo en otras ocasiones, y también estudiaría en sus seminarios para actores y luego con Fernandes. Bernardo también trabajó en la primer obra que dirigiría su primer maestro, Agustoni. *Vida y Milagros*, se llamó, y fue protagonizada por un joven de dieciocho años, un tal Julio Chávez que más tarde también estudiaría con Alezzo, con Gandolfo y con Fernandes, y devendría una conocida figura del teatro y la televisión argentina, así como un reconocido maestro de actores.

Estudiantes como Bernardo Forteza —y luego, Julio Chávez— circularían, no entre toda clase de maestros, ni siquiera entre todos los que enseñaban en el estilo de actuación stanislavskiano en Buenos Aires, sino entre algunos de aquellos formados por Hedy Crilla o por sus alumnos.¹⁴ A la cadena de maestros formados por Hedy Crilla y por sus alumnos —y que continúan enseñando en la misma línea— la podemos entender como un linaje (al que me referiré como linaje realista), tal como lo definí en

¹⁴ Como señalé en la introducción a esta tesis entiendo estilo siguiendo a Kaeppler (2003), como “patrones persistentes que se presentan en forma de estructuras de representación —que van desde sutiles cantidades de energía al uso de diferentes partes del cuerpo— acto reconocido por las personas que pertenecen a una tradición dancística específica” (2003:10), pero prestando particular atención a los modos en que esos estilos se enseñan y se aprenden.

la introducción a esta tesis siguiendo a Rahaim (2008, 2012). En el esquema aquí abajo se pueden ver los principales maestros del linaje realista que enseñaban en Buenos Aires y entre los cuales, durante su formación, circularon Bernardo Forteza, Julio Chávez y otros estudiantes de su época.



Esquema 1. Los maestros activos en Buenos Aires del linaje realista hacia 1975. Las flechas señalan con quién se formó cada maestro. Aquellos que se encuentran al interior del círculo central son los maestros más renombrados de este linaje, es decir, aquellos por los que, en la época, se estudiaba con mayor frecuencia.

Ya desde principios de la década del setenta, la violencia política y la represión estatal y paraestatal obligaron a varios maestros a abandonar el país. Juan Carlos Gené se exilió a Venezuela y Oscar Fessler a Costa Rica, donde continuaría su tarea. Fernandes, que se encontraba de gira en Alemania, prefirió no regresar, avisado por Alezzo de que se encontraba en una lista negra (Risetti, 2004). También deberían exiliarse aquellos actores que se habían volcado hacia un teatro militante, como Norman Briski, que se encontraba participando del Grupo Octubre que realizaba un teatro denominado de “agit—prop”, de agitación y propaganda.

2.4.La proliferación de estilos de actuación en Buenos Aires

Si bien las técnicas stanislavskianas eran dominantes en los estudios de actuación en estos años, es preciso llamar la atención sobre la experiencia de Alberto

Ure. Ure se había formado con Carlos Gandolfo en Buenos Aires en el 66 y 67, de quien también fue asistente de dirección. En 1969 había viajado a Nueva York, donde entró en contacto con varios grupos teatrales de la época. Mauro sostiene que fue principalmente la influencia del *Open Theatre*, liderado por Joseph Chaikin, quien lo llevaría a probar una serie de técnicas pedagógicas diferentes al psicologismo stanislavskiano. Además, Ure retoma de Chaikin la necesidad de recuperar la propia cultura nacional (Mauro, 2011). Ure se interesará particularmente por la tradición y las técnicas de los actores populares argentinos, que en esos años habían sido dejados de lado y marginados por el teatro stanislavskiano, como veíamos más arriba en la historia de Bidonde. A principios de la década del setenta, Ure se encontraba dando clases en Buenos Aires. En 1976, dirigió *Sucede lo que pasa*, de Griselda Gambaro, y empezó a ensayar *Telarañas*, obra escrita y actuada por Eduardo Pavlovsky. La obra se estrenó en 1977, pero fue suspendida por amenazas de funcionarios del gobierno de facto y Pavlovsky acabó exiliándose. Una particular repercusión tendrían, luego de la vuelta de la democracia, sus ensayos abiertos de *Puesta en Claro*, de Griselda Gambaro, y en donde actuaba Cristina Banegas. Banegas por su parte, fundaría en 1985 su estudio de actuación *El Excéntrico de la 18*, donde en 1986 se estrenaría *El Padre* de August Strindberg, con dirección de Ure y actuación de esta actriz.

En 1981 se realizó Teatro Abierto, una convocatoria a veinte dramaturgos argentinos a que presentaran veinte obras cortas, que serían estrenadas la misma semana. Teatro Abierto sería un emblema de la oposición cultural a la dictadura. Con la vuelta de la democracia, regresarían también varios actores o directores que se habían estado formando en el exterior, trayendo consigo nuevas miradas de la actuación. Raúl Serrano, luego de formarse en Rumania, se instaló en Buenos Aires y fundó la Escuela de Teatro de Buenos Aires, donde comenzó a enseñar lo que denominó el método de las acciones físicas de Stanislavski.

Así, durante las décadas del ochenta y el noventa, la hegemonía de la enseñanza de la actuación en clave stanislavskiana, tal como había sido entendida en las décadas del sesenta y el setenta, sería reemplazada por una variedad de estilos de actuación.

La técnica que mayor visibilidad ganó en la primavera democrática fue el clown. Proliferaron nuevos grupos o artistas individuales que hicieron presentaciones en espacios no convencionales como plazas y discotecas (Trastoy, 1991). Las clases de clown, como la escuela de Mimo de Ángel Elizondo –quien se había formado a

principios de la década del sesenta con Etienne Decroux y Jacques Lecoq y estaba dando clases en Buenos Aires desde 1964— y las clases de Raquel Sokolowicz y Cristina Moreira ganarían visibilidad y formarían a muchos de los artistas del *under*. Moreira, que acababa de regresar de Francia donde había estudiado con Philippe Gaullier, discípulo directo de Lecoq, tuvo entre sus alumnos, entre muchos otros, a Cristina Martí, Batato Barea, Guillermo Angelleli y Claudio Gallardou. Estos y otros estudiantes, que se habían formado originalmente con algunos de los principales maestros del circuito realista, comenzarían a estudiar y practicar una actuación clownesca. Particularmente interesante sería el caso de Angelleli, que luego de formarse en un estilo stanislavskiano, se formaría en clown con Cristina Moreira — participando en en el *Clú del Clown* junto a Batato, Martí y otros—, y luego, viajaría a Dinamarca para unirse al *Odin Teatret*, donde se formaría con Iben Nagel Rasmussen, discípula de Eugenio Barba. En los años posteriores, Angelleli sería reconocido en tanto maestro, como el principal referente de la Antropología Teatral en Buenos Aires.

Batato, Martí, Angelelli y Gallardou serían, junto a Tortonese, Urdapilleta, Gabín y muchos otros, algunas de las figuras centrales de lo que en esos años se llamaría el *under*, esos eventos de difícil clasificación en antros porteños como el *Parakultural*, Cemento y el Centro Cultural Ricardo Rojas. Como señala Osswald (2011), recuperando la historia de Ana Frenkel, quien hacia principio de la década del noventa formaría parte de *El descueve*, el *under* cruzaba fronteras entre música, teatro y danza, y sobre todo, entre las formas menos legitimadas y marginales de cada una de estas artes. Pero además, para muchos de sus participantes y luego de años de represión, el *under* fue un lugar de liberación, un mundo alternativo a las convenciones morales, como cuenta Silvina Giaganti, una de tantas espectadoras de la época, haciendo una analogía con el motivo tanguero de “ir al centro” (Mascardó, 2017). Veamos la historia de Analía Couceyro, que empezó a estudiar teatro hacia finales de la década del ochenta.¹⁵

Analía Couceyro nació en Buenos Aires en 1974. A los catorce, mientras estudiaba alemán en el Instituto Goethe, se armó un grupo para hacer teatro en alemán, y Analía decidió participar. A los quince se anotó en un curso de teatro del

¹⁵ Todo lo dicho sobre Analía Couceyro proviene de una entrevista realizada en 2017.

Centro Cultural Rojas.¹⁶ Empezó a ver algunos de los espectáculos ahí, vio a Batato y a Urdapilleta. Al año siguiente estudió con Mosquito Sancineto, que había vuelto de Francia y enseñaba una técnica de improvisación. Empezó a participar en los *matches* de improvisación. Actuaba los miércoles; los jueves, iba a la escuela bastante cansada. Con una amiga armaron algunos “números” y actuaron en *Ave Porco*, en las *Fiestas Mayas*, incluso una vez en el *Parakultural*.

Con su amiga y dos amigos fueron a ver *Postales argentinas*, dirigida por Ricardo Bartís. Analía quedó encantada, se dijo que cuando cumpliera dieciocho iba a ir a estudiar con Bartís, porque él no aceptaba alumnos antes de eso. “Tampoco había tantos otros lugares para ir a estudiar la actuación que veía y me gustaba”, cuenta Analía. “Toda la movida del *Parakultural*, Urdapilleta, Las Nervio, Los Melli, Los Macoco, toda esa gente no daba clases, y no estaban dirigidos por nadie”. “Ellos se habían formado en otra línea, Urdapilleta había estudiado con Fernandes, con Gandolfo, después habían hecho la suya. Y *Postales argentinas* fue todo un suceso en la época, entonces era el lugar en donde toda la gente que estaba interesada en ese teatro terminaba estudiando”.

El *Sportivo Teatral* —el estudio de Bartís—, fue un lugar de pertenencia para Analía. “Había algo muy distinto que tomar clases en el Rojas, donde uno tomaba la clase y se iba. El *Sportivo* era un estudio que estaba siempre abierto, muy tomado, ibas y había gente pasando escenas en el baño, en la cocina, en la terraza”. “En ese momento quedaba en la calle Velasco y Juan B. Justo, era una casa vieja”. También el grupo y las clases eran diferentes a las del Rojas. “El Rojas tenía algo más lúdico, era gente que iba a probar, a ver qué onda, gente que iba y se anotaba en varios cursos, laboratorio de canción, teatro y dibujo, por ejemplo”. El *Sportivo* era más gente que se quería dedicar al teatro. Y Analía tuvo la suerte de compartir clases con varias personas que después se iban a terminar dedicando al teatro: Luis Machin, Elvira Onetto, Soledad Villamil, Rafael Spregelbrug, Federico León, todos tenían entre 18 y 23 años.

Analía estudió dos años en el *Sportivo Teatral*. Al año siguiente Bartís la llamó para actuar. “Ya que mi maestro me llamara era una fiesta”, dice Analía. Ensayaron y estrenaron *El Corte* en el Teatro Cervantes al día siguiente que Analía cumplió

¹⁶ El Centro Cultural Rojas, además de dar todo tipo de talleres, se convirtió en la época en un lugar de referencia por sus *performances* y exposiciones de artistas visuales en su galería, dirigida por Gumier Maier.

veintidós años. “Fue un bombazo en mi vida, teatro oficial, me pagaron un sueldo, gané premios”. Después fue asistente en las clases de Bartís y dirigió su primera obra en el *Sportivo*. En total, estuvo una década vinculada a ese espacio.

El caso de Analía Couceyro da cuenta de nuevas trayectorias en la formación durante las décadas del ochenta y el noventa. Analía empezó a ver teatro en la época del *Parakultural* y el *under*. Como ella misma cuenta, varios de los actores del *under* se habían formado con maestros del estilo de actuación stanislavskiano, pero practicaban un tipo de actuación muy diferente. Para muchos de los estudiantes de la generación de Analía, estudios como el *Sportivo Teatral*, dirigido por Ricardo Bartís, que enseñaban una aproximación a la actuación alternativa al estilo stanislavskiano, serían una opción.

Ricardo Bartís nació en 1949. En 1981 fundó el *Sportivo Teatral* y en 1989 estrenó como director *Postales argentinas*, con actuaciones de, entre otros, Pompeyo Audivert y María José Gabín, esta última integrante de *Gambas al ajillo*, uno de los principales grupos del *under*. Al igual que con las primeras obras de Crilla, *Postales argentinas* consagró a Bartís como director y atrajo una buena cantidad de alumnos a su estudio que, como Analía, quedaron cautivados por la obra. A su vez, a partir de 1990, Pompeyo Audivert —que también actuaría en la siguiente obra dirigida por Bartís, *Hamlet o la guerra de los teatros*—, fundaría su propio estudio de actuación *El Cuervo*, donde da clases hasta el presente.

2.5. Enseñar y aprender teatro a principios del siglo XXI

Durante la década del noventa, y con más fuerza a partir de la primera década de este siglo, los talleres de actuación privados de los estilos de actuación más variados se multiplicaron exponencialmente en Buenos Aires. Muchos de ellos son dirigidos por maestros que son ex alumnos de algunos de los que hemos mencionado hasta aquí, si bien hay muchos otros. Aunque no existen cifras sobre este fenómeno, sí hay algunos números sobre la cantidad de salas de teatro. Según las estadísticas de Alternativa Teatral (www.alternivateatral.com) en el año 2015 hubo 405 y en 2016,

418 “espacios” donde se realizaron espectáculos en el *off*.¹⁷ Los datos de Alternativa Teatral no están recogidos a través de un método estadístico representativo sino que relevan la cantidad de espacios que han informado de su existencia en esa página con el fin de promocionar un espectáculo. Si bien Alternativa Teatral es la principal página web de promoción de espectáculos del teatro alternativo y ha devenido una herramienta masiva y muy extendida durante los últimos años, algunos espacios no publicitan en esta página, por tener problemas de habilitación.¹⁸

Probablemente, la mayoría de estas salas son lugares donde también se dan clases; algunas, incluso son estudios privados que devinieron pequeñas salas o “espacios”, como los llama Alternativa Teatral, donde se muestran los trabajos realizados por un grupo en el contexto de una clase, muestras de fin de año, variedades u obras de teatro. También hay otros talleres que funcionan en estudios privados que no presentan espectáculos, o en centros culturales que no en todos los casos ofrecen obras de teatro o presentaciones de algún tipo.

Spinella (2011) ha señalado la importancia de ciertas políticas públicas en la multiplicación de salas y espectáculos, como las originadas por la ley 24.800 de 1997, que creó el Instituto Nacional del Teatro (INT) y el Instituto para la Protección y Fomento de la Actividad Teatral No Oficial (PROTEATRO), esta última de la Ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, Spinella señala que este fenómeno no es suficiente para explicar este fenómeno. Tampoco es suficiente para explicar la multiplicación de talleres, que en muchos casos están localizados en lugares que no reciben ningún tipo de subsidio o ayuda estatal. Lo que parece probable, es que ha habido una multiplicación exponencial de jóvenes que quieren estudiar actuación, aunque tampoco exista una cifra que de cuenta de este fenómeno.

¹⁷ Aquí el *off* se entiende como todos los teatros que no son ni públicos, ni comerciales, es decir, es similar al modo en que hemos definido el teatro alternativo.

¹⁸ Luego de la tragedia de Cromagnon en la que murieron casi 200 jóvenes como consecuencia de un incendio durante un recital en un local que había sido habilitado a pesar de no cumplir con los requisitos, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires impulsó una política estricta para otorgar habilitaciones, y realizó una clausura sistemática de lugares que no cumplían los requisitos. Muchos teatros, tratan durante años de conseguir una habilitación, realizando remodelaciones y adaptaciones que nunca parecen ser suficientes para los inspectores. (Ver, por ejemplo, el caso del teatro *El Duende*, dirigido por Agustín Alezzo en el mismo lugar donde se encuentra su escuela. En febrero de 2017 Alezzo se resignó a no conseguir una habilitación y cerró su teatro: <http://teatroelduende.blogspot.com.ar/>). Asimismo, en los últimos años surgieron colectivos como MECA (Movimiento de Espacios Culturales y Artísticos) para pedir una Ley de Centros Culturales que cree una figura jurídica para algunos lugares cuyas actividades no están contempladas por la legislación existente, lo que torna muy difícil las habilitaciones.

Los estudios o escuelas de teatro privados están organizados, en la gran mayoría de los casos en torno a la figura de un maestro principal. Hay dos formas principales de estructurar las clases que se ofrecen. Por un lado, algunas escuelas están organizadas en “años”, en general cuatro, donde cada año tiene un programa particular –donde se trabajan ciertos autores, se realizan cierto tipo de ejercicios— y diferentes maestros. El maestro principal de la escuela suele dictar las clases del último año, así como un seminario para actores al que se puede acceder de dos maneras: habiendo hecho toda la carrera en la escuela, o a través de algún tipo de prueba o selección en la que se dé cuenta de algún tipo de formación anterior.

Por otro lado, están los talleres o estudios donde no existe un programa para cada año. Los alumnos pueden quedarse varios años con el maestro, pero esto no implicará un programa que irá variando año a año, ya sea en las técnicas u obras de teatro trabajadas. En estos estudios, y en los casos en que se reciben muchos alumnos, se suelen crear talleres para principiantes, dictados, en general, por alumnos o ex alumnos del maestro principal del estudio, y que están dirigidos a personas que llegan con poca experiencia, o a aquellos que desean estudiar en el estudio a pesar de que los cursos con el maestro principal estén completos.

En todos los casos, se trata de una clase semanal, de entre tres y cuatro horas. En algunos casos, puede asistirse a la escuela una segunda vez a la semana por talleres complementarios, también de actuación. La cuota mensual para estudiar en estos estudios varía dependiendo de la escuela y el maestro. Para los maestros más reconocidos podía rondar los 1400 o 1500 pesos en el año 2017.

Las clases a las que asistí durante mi trabajo de campo, entre 2014 y 2016, son clases de maestros que se encuentran activos en el ámbito del teatro –principalmente y en la mayoría de los casos— alternativo: viven de la enseñanza del teatro, ensayan, actúan y/o dirigen constantemente, se relacionan principalmente con otros actores, directores y gente del teatro y, en general, sus nombres son más o menos conocidos en el teatro alternativo.

Los estudiantes de estas clases suelen tener entre dieciocho y setenta años, aunque la mayoría y los más activos de ellos están en torno a un rango que va entre los veintidós y los cuarenta. En las escuelas que están organizadas en años, el promedio de edad suele ser más bajo que en los estudios, ya que algunos jóvenes

entran en ellas al salir de la escuela secundaria, en algunos casos buscando un tipo de organización similar a una formación terciaria o universitaria.

En general, hay una proporción pareja de hombres y mujeres, aunque a veces hay algunas mujeres más que hombres. Algunos de los estudiantes migraron del interior a la Ciudad de Buenos Aires para formarse o perfeccionarse en actuación, o vinieron a estudiar otra carrera universitaria –en algunos casos como una forma de acordar con sus padres, que los ayudan económicamente—, pero finalmente terminaron dedicándose a la actuación. Algunos pocos, incluso, viajan semanalmente desde ciudades como Rosario o La Plata para tomar una clase de actuación.

No es raro que un actor tome clases de teatro durante ocho o diez años, lo que se da en una circulación por diferentes estudios y maestros. En general, existe la idea de que siempre es bueno seguir entrenando, y los alumnos tienden a dejar de entrenar cuando empiezan a ensayar mucho, a veces más de una obra a la vez –lo que les dificulta asistir a clases—.

Muchos ensayan y estrenan obras de teatro alternativo o participan en cortos de estudiantes de cine –aunque no reciban una paga relevante por estas actividades—. Pero en general, ninguno de ellos es “conocido” o se ha consagrado, incluso en los términos del propio ámbito en el que se forman.

Hay quienes realizan actividades vinculadas al teatro que les reporta un ingreso económico. Algunos comienzan a dar sus propias clases de teatro –actividad que en los últimos años se ha vuelto más común realizar desde una edad más joven—. Las publicidades para televisión también reportan un ingreso económico aunque inestable e imprevisible. Otros, a su vez, realizan trabajos de actuación de animación infantil, que suelen ser remunerados, o hacen shows a la gorra en plazas. Quienes viven en casas grandes y de a varios, improvisan una sala en su living, organizan varietés y eventos en los que venden comida y bebida y a veces, cobran una entrada.

Sin embargo, la mayoría de los proyectos de actuación en los que estos estudiantes se embarcan son obras de teatro en las que participan como parte de un grupo nucleado como cooperativa¹⁹ que se presenta en salas pequeñas, en general, de menos de cien butacas. Hacen dos o tres funciones por semana a lo mucho y no les reporta un ingreso económico significativo.

¹⁹ La cuestión de la organización cooperativa ha sido tratada en profundidad por Bayardo (1997).

La gran mayoría tiene un trabajo ajeno a la actuación. En algunos casos se trata de un trabajo vinculado a una carrera universitaria que han estudiado paralelamente – o en algunos pocos casos antes— de su formación como actores. Otros, no han realizado ningún tipo de formación universitaria o terciaria ni se han formado en un oficio diferente de la actuación. Hay quienes, paralelamente a su formación en un taller o escuela privada, han estudiado o estudian actuación en la Universidad Nacional de Artes (UNA) o en la Escuela Metropolitana de Arte Dramático (EMAD). Algunos trabajan en kioscos, pasean perros, trabajan como administrativos en oficinas, atienden locales de ropa o de otra clase, trabajan en centros culturales, o en oficinas estatales. Varios reciben algún tipo de ayuda de sus padres, o viven con sus padres, y los más jóvenes, aquellos que recién salen de la escuela, en algunos casos, no trabajan. Todos, o la gran mayoría de ellos, tienen puesta en la actuación una parte importante de su expectativa vital.

A lo largo de los años, además de circular entre diferentes estudios y maestros de actuación, estudian y practican otras disciplinas –algunas vinculadas al teatro y otras no—. Estudian clown o circo. Aprenden sobre luces e iluminación de teatro, realizan asistencia de dirección en obras, dirigen, toman cursos de dirección, o de dramaturgia. Cantan o tocan algún instrumento en bandas de rock, tango, flamenco u otros géneros. Se interesan y toman cursos de fotografía o escriben poesía o participan en proyectos radiales, en general en radios que se transmiten por internet. Estudian alguna danza —esto es mucho más frecuente entre las mujeres—, en general estilos como contemporánea y contact improvisation. Participan –enseñando o realizando— terapias holísticas como yoga, astrología, bioenergética y otras de lo que Carozzi (2000) definió como el circuito alternativo. Se involucran en la gestión de centros culturales –en algunos casos pequeñas casas o estudios que sólo de manera ocasional organizan eventos como varietés— o en algún tipo de militancia política. Algunos de ellos, no son más estudiantes de actuación o actores que aprendices o practicantes de algunas de estas otras disciplinas. Es decir, se dedican y se entregan tanto a una disciplina como a otra.

Aunque la mayoría de estas actividades suponen una circulación por salas de teatros, talleres y centros culturales alternativos, existen también algunas circulaciones que ocurren por actividades ligadas a la cultura masiva, como la publicidad, la televisión y los teatros oficiales o comerciales (Bayardo, 1997;

Pererneau, 2016). Si bien desde algunos ámbitos del teatro alternativo se realizan críticas a quienes participan de estas actividades —en particular a los dramaturgos o directores que, proviniendo del ámbito alternativo se han reorientado a producir para el teatro comercial—, estas críticas son mucho más leves que en décadas pasadas, ni hablar de los tiempos del teatro independiente, cuando muchos actores tenían prohibido participar en el teatro profesional —el término que se usaba en ese entonces para referirse a lo que hoy llamamos teatro comercial—.

Estos estudiantes ocupan todo su tiempo libre no sólo aprendiendo —y en algunos casos enseñando algunas de estas disciplinas—, sino también involucrándose en proyectos de todo tipo. Hacer por uno mismo, juntarse con otros y hacer es uno de los principales aprendizajes para un estudiante de teatro, aparte de la actuación misma, y es un valor que tiene una larga tradición en el teatro alternativo. Las primeras dos décadas de este siglo presentan una continuidad de los años de la primavera democrática en tanto predomina con fuerza el reunirse y hacer, producir números —formato reivindicado a partir del *under*—, escenas u obras de teatro.

Los estudios, talleres y escuelas ya no son solamente el lugar donde se entrenan los actores que luego son llamados por sus maestros para actuar, como veíamos que pasaba a partir de la década del sesenta. Estos talleres son también en muchos casos, lugares para juntarse, ensayar y mostrar proyectos —no necesariamente dirigidos por el maestro— a un público mayor, también porque a partir de la década del ochenta, la idea misma de lo que es una sala de teatro mudó rápidamente, por lo que hoy la mayoría de estos estudios pueden convertirse en pequeñas salas —aunque la habilitación legal sea una odisea aparte—. Esta lógica del juntarse y hacer produjo muchos proyectos que en algunos casos surgieron a partir de trabajos en clase o grupos que se reúnen a improvisar, por lo que, la cuestión del repertorio, que era fundamental en tiempos del teatro independiente, pierde relevancia.

En la década del noventa en el *Sportivo Teatral* —pero también en otros teatros escuelas y grupos (Bayardo, 1997)—, predominó una idea que ya venía de la década anterior, la de “no esperar a que te llamen para actuar”. Juntarse con otros compañeros, preparar obras y hacerlas. El valor del hacer por uno mismo —y una forma de hacer y producir teatro que no está regida por los tiempos de producción del teatro comercial— tiene también su origen en el teatro independiente, que había legado una concepción de lo teatral como un oficio integral, que no incluía sólo

actuar, sino también construir, reformar, remodelar, limpiar y gestionar la sala de teatro, y realizar la escenografía y los vestuarios, en suma, todo.

Las prácticas arraigadas en esta tradición tuvieron un nuevo impulso en la multiplicación de salas teatrales que se fueron diseminando por diferentes barrios de la ciudad hacia finales del siglo pasado. Comienza a predominar una nueva lógica, en la que ya no se aspira a conseguir un lugar y ser reconocido por las grandes instituciones de manera directa; en cambio, se crean salas, se produce una obra y se trata de que esta tenga éxito –lo que vuelve conocida la sala, un punto de referencia—. Si bien esta lógica ya había comenzado a instalarse durante la década del noventa, la expansión de internet –y en particular sitios como www.alternivateatral.com– y las redes sociales en la primera y segunda década de este siglo, cumplieron un rol importante en este fenómeno, en tanto existen nuevos canales para publicitar y atraer un público a una sala teatral hasta entonces completamente desconocida (Pererneau, 2016).

El caso de *Timbre 4* en Boedo, dirigido por Claudio Tolcachir y su grupo –amigos, que a su vez se conocieron en *Andamio 90*, la escuela formada por Alejandra Boero—, constituye un caso paradigmático. El éxito de *La omisión de la familia Coleman*, estrenada en 2005 otorgaría una gran visibilidad a este teatro y a su escuela. En una entrevista, Tolcachir señala la importancia del legado del teatro independiente en la construcción de su propio teatro.

¿Qué tipo de teatro se hacía en Andamio 90? ¿Y cómo creés te marcó a vos?

–El teatro en sí que se hacía ahí me sirvió para conocer autores, pero después yo fui haciendo mi propia búsqueda. Me quedó sobre todo como una forma de producción, más que estéticamente. Mientras yo estuve ahí, ella [Alejandra Boero] construyó un teatro. El teatro no era algo que bajaba del cielo: se hace un edificio, se construye un grupo, se escribe una obra, se busca el público. Ella me abrió a esa idea. Me marcó sobre todo ver una mujer de ochenta años que con una plata que le habían dado para operarse el riñón compró una fábrica de tornillos que estaba debajo de su escuela y nos dio martillos y mazas para que fuéramos a romper, aunque fuera simbólicamente, las paredes. Así se hizo Andamio. Y veía cómo a ella la volvía loca estar en un proyecto, el que fuera. En el último tiempo recuerdo que le costaba respirar y hacía las funciones con un tubo de oxígeno en bambalinas. Te puede parecer horrible, pero yo la entendía. Ella necesitaba eso para vivir. Yo creo que nos dejó una marca enorme a todos los que estábamos ahí, que después hicimos nuestros teatros. Claudio Quinteros, Luciano Cáceres y muchos otros, recibimos esa concepción, la prepotencia de decir lo hago yo. (Halfon, 2015)

3.El circuito del teatro realista, el circuito del teatro de estados y sus historias de la actuación porteña

La proliferación de salas, maestros, estilos de actuación, talleres y obras de teatro, los intercambios —y las circulaciones— entre artes —o, mejor dicho, como veremos en el capítulo 6, entre formas particulares de practicar determinadas artes—, disciplinas y entre el teatro alternativo y el comercial, podrían dar la impresión de un gran eclecticismo en los recorridos de los estudiantes de actuación. En un contexto de una oferta mucho mayor, los estudiantes muestran una mayor autonomía en sus circulaciones que en décadas pasadas, y casos como los que contaba Bidonde, donde el maestro de teatro indica al alumno qué tipo de formación complementaria realizar y en algunos casos dónde hacerla, se vuelven por demás infrecuentes. Este fenómeno de un mayor eclecticismo y circulación ha sido recogido por del Mármol (2016), quien en su estudio sobre los actores de teatro en la ciudad de La Plata señala que los estudiantes de actuación se forman recorriendo toda una serie de talleres que tienen al cuerpo como eje pero combinan influencias de diferentes estilos, entre los cuales ella identifica el método de las acciones físicas de Stanislavski, el teatro de estados, y la antropología teatral.

Con todo, y para el caso porteño al menos, no es menos cierto lo contrario. Es decir que, algunos estudiantes, durante largos períodos —quizás en torno a unos siete años, lo que en muchos casos comprende casi a la totalidad de su formación—, acaban formándose en un solo estilo de actuación. Esto no significa que estudian con un solo maestro, sino que circulan entre diferentes maestros que enseñan un mismo estilo de actuación y pertenecen a un mismo linaje, como señalé más arriba para los casos de Bernardo Forteza y Julio Chávez.²⁰ Al conjunto de estudios en los que enseñan maestros que forman parte de un mismo linaje y sólo en tanto este linaje es recorrido y reconocido por algunos estudiantes se lo puede entender como un circuito, en términos de Magnani, es decir, “el ejercicio de una práctica o la oferta de

²⁰ Como ya puede haber quedado claro, la diferenciación entre estilo de actuación y linaje es particularmente relevante para el caso del estilo de actuación stanislavskiano. Como venimos viendo, este estilo ya se enseñaba en Buenos Aires al menos desde la década del cincuenta, y fue introducido por diferentes maestros. El caso de *Timbre 4* que, como señalé en la introducción a esta tesis, se trata de una escuela en la que, al menos en algunos años se enseña un estilo de actuación stanislavskiano pero que no pertenece a este linaje, es un buen ejemplo de la importancia de mantener esta diferenciación.

determinados servicios por medio de establecimientos, y espacios que no mantienen entre sí una relación de contigüidad espacial, siendo reconocido en su conjunto por los usuarios habituales” (Magnani, 2002: 23-24, mi traducción).

En el capítulo siguiente describiré la formación de algunos actores de teatro como una carrera secuencial, lo que incluirá una descripción de cómo estas personas llegan a recorrer estos circuitos. En este capítulo, me intereso por estos circuitos únicamente en tanto quienes circulan por ellos reconstruyen una historia particular de la actuación en Buenos Aires. A esta historia en tanto es reconstruida al interior de un circuito, podemos entenderla como una memoria colectiva (Halbwachs, 1995). A continuación, describiré brevemente dos de estos circuitos tal como los reconstruí a partir de entrevistas —el circuito realista y el circuito del teatro de estados—, así como la memoria colectiva que las personas que forman parte de cada uno de esos grupos reconstruyen. Insisto en que la descripción de estos circuitos no excluye la existencia de otros, ni de otras lógicas de circulación, incluso por los estudios y escuelas aquí mencionados.

Me refiero al circuito realista²¹ como la circulación de estudiantes entre los maestros que originalmente se formaron con Hedy Crilla en las enseñanzas de Stanislavski —Augusto Fernandes, Agustín Alezzo y Carlos Gandolfo—, así como entre algunos ex alumnos de estos maestros devenidos ellos también maestros. Como hemos visto, hubieron otros maestros que también se formaron y enseñaron las técnicas de Stanislavski; sin embargo, la circulación de los estudiantes de este circuito suele limitarse a los maestros que lo enseñan al interior de este linaje, y no a todos los que enseñan un estilo de actuación stanislavskiano.

Agustín Alezzo dirige la escuela *El Duende* desde 1966. La escuela propone una formación actoral de cuatro años. Alezzo da clases en el cuarto año —anteriormente también daba el tercer año—, así como un seminario para actores formados al que pueden acceder ex alumnos de la escuela y otros estudiantes formados en otros espacios —luego de pasar una prueba de admisión—. Por su parte, luego de una larga estadía en Alemania durante la década del setenta, Fernandes

²¹ Utilizo el término realista por la importancia que tuvo el realismo, y en particular el realismo norteamericano para este linaje. Esto no significa, de ningún modo, que los maestros y estudiantes ligados al linaje iniciado por Hedy Crilla, representen únicamente obras realistas. A su vez, en algunas ocasiones durante esta tesis, me refiero simplemente al “realismo” como género, lo que debe diferenciarse de lo que llamo circuito realista.

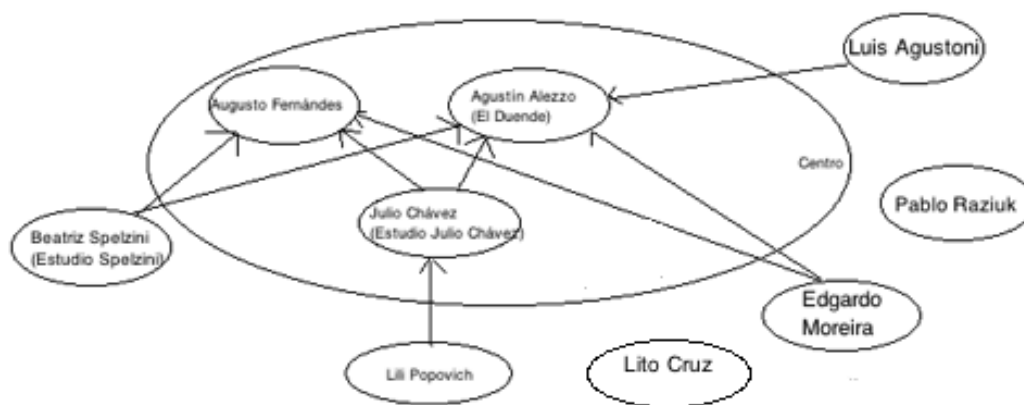
comienza a dar cursos en Buenos Aires de forma intermitente durante la década del ochenta y luego regularmente a partir de la década del noventa. En su caso, su estudio no se encuentra diferenciado en años, sino que hay diferentes grupos, diferenciados por su experiencia.

De una generación más joven, Julio Chávez, nacido en Buenos Aires en 1956, también aparece como un maestro central de este circuito. Chávez estudió con Agustoni, con Alezzo, con Gandolfo y con Fernandes, y por sus éxitos en televisión y en cine, y por la continuidad de su trabajo en teatro —primero como actor, luego como maestro y director—, ocupa un lugar central en el circuito, en tanto los estudiantes que lo recorren estudian con él y lo mencionan de manera recurrente.

El circuito realista que aquí vengo describiendo se basa en entrevistas realizadas a estudiantes —entre 2016 y 2017²²—, y en este sentido es una “foto”, es decir muestra un momento específico de este circuito.

Si se lo compara con este mismo circuito en el momento en que Bernardo Forteza y otros en su época —hacia 1975— lo recorrieron, se observan varias diferencias. Como ya señalé, Augusto Fernandes retornó al país y se encuentra dando clases de manera regular. A su vez, Hedy Crilla y Carlos Gandolfo fallecieron hace algunos años. La escuela de Gandolfo, el Actor’s Studio Teatro, sigue funcionando, pero no tiene la centralidad que tenía anteriormente para los estudiantes del circuito realista. A su vez, con el pasar de los años, varios alumnos de los primeros maestros de este linaje han devenido maestros y enseñan en una línea muy similar.

²² Las entrevistas se realizaron en estos años y se trataba de estudiantes que aún estaban circulando por el circuito o habían circulado en los años anteriores, a lo sumo dos o tres años antes de la entrevista. Lo mismo se aplica para las entrevistas realizadas a los estudiantes del circuito de estados, al que me referiré a continuación.



Esquema 2. Los maestros activos en Buenos Aires del linaje realista hacia 2016-2017. Las flechas señalan con quien se formó cada maestro (en caso de que el maestro del maestro se encuentre en el esquema). Aquellos que se encuentran al interior del círculo central son los maestros más renombrados de este linaje, es decir, aquellos por los que, en la época, se estudiaba con mayor frecuencia.

Los estudiantes que recorren el circuito realista —y, como veremos, el circuito del teatro de estados—, no aprenden la historia del teatro o de la actuación en Buenos Aires del modo en que la hemos contado hasta acá. No suelen aprender de libros o de clases de historia del teatro. Por el contrario, esa historia se va reconstruyendo de manera errática, a partir de fragmentos que escuchan principalmente de sus maestros o de otros compañeros que circulan por el mismo circuito que ellos. Veamos la historia de Franco.²³

Franco nació en Buenos Aires en 1988. A los dieciséis años empezó a hacer teatro en un taller extracurricular en la escuela. Cecilia Ruiz, la maestra del taller, le dijo que le faltaba un actor para la muestra de fin de año de su taller privado y lo invitó a participar. Al año siguiente estudió con Ariel Osiris, se preparó para hacer el ingreso a la EMAD²⁴ y al IUNA y le fue mal en los dos. Su madre le imprimió un listado de maestros, y cuando vio el nombre de Alezzo decidió que quería estudiar con él, porque recordaba haber leído en una nota en el diario que Alezzo había sido el maestro de Alfredo Alcón, uno de sus actores preferidos en ese entonces. Estudió ocho años en *El Duende*, los primeros dos con Lisardo Laiphitz y los siguientes seis

²³ Todo lo dicho sobre Franco proviene de una entrevista realizada en 2016. De acuerdo a los maestros que menciona, Franco se formó principalmente en el circuito realista.

²⁴ La EMAD es la Escuela Metropolitana de Arte Dramático y el IUNA el Instituto Universitario Nacional de las Artes.

con Alezzo. Franco también actuó en algunas obras de Alezzo, actualmente da clases en el primer año de su escuela.

Como otros estudiantes con los que hablé que se formaron en el circuito realista, el momento en que Alezzo, Gandolfo y Fernandes fueron a buscar a Hedy Crilla para que les enseñara a actuar en las enseñanzas de Stanislavski es contado por Franco como uno de los momentos fundacionales del teatro argentino. Franco lo cuenta así.

Toda esa historia es fascinante sobre todo por la determinación que tuvieron ellos, y cambiaron todo el teatro argentino contemporáneo. Si vos comparas el teatro argentino, o los actores más que el teatro, acá en Argentina con el resto de Latinoamérica, no tiene nada que ver, es otra cosa. A mí me parece que tenemos una calidad de actores increíble, que creo que parte de ahí, parte de ahí, de esa obstinación que tenían ellos que, él [Alezzo] me cuenta que, ¿qué pasaba?, a nosotros nos gustaba el teatro pero no nos gustaba el teatro que veíamos acá, veíamos las películas de todos los actores del Actor's Studio, las películas de Elia Kasan con toda esa camada, con Pacino, no se si tanto Pacino, con Brando, con James Dean. Nosotros veíamos y decíamos esto es lo que queremos. Esa determinación es maravillosa, eran pibes de diecisiete, dieciocho años, que veían teatro acá y decían, me gusta el teatro pero esta actuación no me gusta, e iban a ver cine y decían, esto, esto, esto queremos y empezaron a buscar. Y se juntaron él [Alezzo], Gandolfo, Fernandes y unos cuantos más, y empezaron a buscar profesores, eso es rarísimo. Por lo general el alumno va a tomar clases con el profesor. Ellos no, ellos traían profesores y los echaban. No, no, esto no es lo que queremos. Estaban con otro un mes, no, no, esto no es lo que queremos. Hasta que dieron con Hedy Crilla. Y con la Crilla dice [Alezzo] que estuvieron una clase y dijeron, sí, esto, esto, esto es lo que queremos. Esa convicción es, yo no sé, a mí me fascina. Cambiaron la historia del teatro argentino, por una obstinación que tenían que no sé, que les estaba predestinada, no sé hay algo de esa obstinación que me parece fantástico. Mirá, estos tipos venían a cambiar el teatro argentino y estaban empeñados en que querían algo particular, y querían algo, querían algo, y después fueron los tres maestros que fueron, y Alezzo es el día de hoy que todo el medio lo respeta de una manera increíble. El otro día, cada vez que pasa a recibir un premio o a dar un premio, le dan unos aplausos que se te caen las medias, y que él mismo se emociona mucho, y él me dice, yo no sé por qué me aplauden tanto, está bien yo trabajé mucho, y siempre con ganas, con energía y con una idea de trabajo que siempre respeté y nunca traicioné, pero a mí me sorprende el amor que me demuestra la gente de teatro, y yo creo que tiene que ver con el entendimiento de esto, de mirá, estos chabones, a fuerza de trabajo, a fuerza de una idea clara, dieron vuelta el teatro argentino.

Para Franco, y para la mayoría de los que como él, se forman entre los maestros del circuito realista, el momento en que Alezzo, Gandolfo y Fernandes fueron a buscar a Hedy Crilla es un momento fundacional, un antes y un después en el teatro argentino. Volviendo sobre su historia, Franco me cuenta que con el tiempo descubrió que su llegada a la escuela de Alezzo había sido un error, que Alezzo nunca había sido el maestro de Alcón, aunque lo había dirigido algunas veces en el teatro, de

allí la confusión. Hoy por hoy, Alcón no es el tipo de actor que Franco quiere ser. “Alcón se formó en otra rama, viene de una escuela más declamatoria, que es anterior a esta búsqueda que después hacen Alezzo y los otros, que busca trabajar con las emociones y la verdad en escena”, me explica Franco. La declamación o la escuela declamatoria es, en la historia de Franco y para otros que recorren el circuito realista, aquella forma de actuación que imperaba en el teatro argentino, y que la llegada de sus maestros vendría a cambiar por un teatro que busca poner la “verdad en escena”.

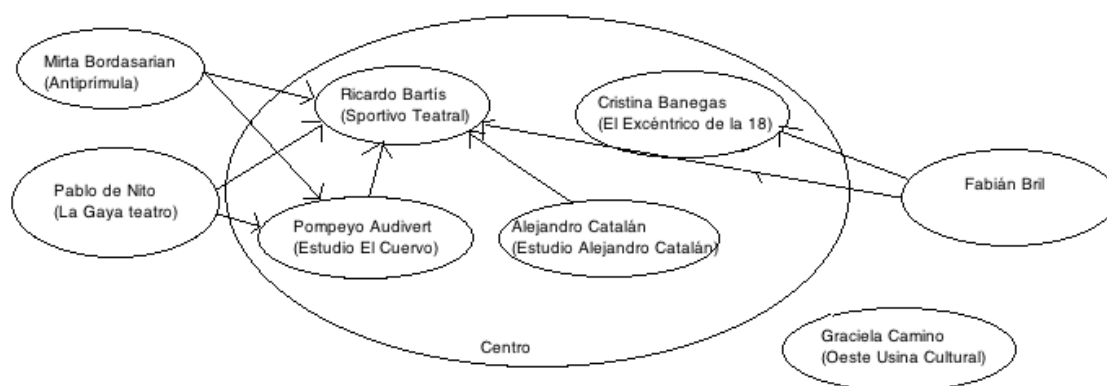
Por su parte, el circuito del teatro de estados tiene su origen en las técnicas de Alberto Ure. Sin embargo, este maestro se retiró de la labor teatral en 2001. Bartís y Banegas suelen ser nombrados como los principales herederos de Ure. Es notable que ambos hayan sido invitados a escribir en la sección que *Página/12* le dedicó a su muerte. Además, Halfon, periodista especializada en crítica teatral y coordinadora de la sección de *Página/12* a la que me acabo de referir, asegura que las enseñanzas de Ure se transmitieron de manera oral en estudios como el *Sportivo Teatral* y *El excéntrico de la 18*, el estudio de Cristina Banegas (Halfon, 2017). Cristina Banegas, como ya señalamos, trabajó en varias puestas de Ure, y si bien se formó con Carlos Galdolfo y con Lito Cruz —maestros del linaje realista—, sostiene que en su estudio enseña la técnica de Ure (Tcherkaski, 2009).

El *Sportivo Teatral* de Ricardo Bartís es sin duda la principal usina de este estilo de actuación en la actualidad. Si bien Bartís no suele mencionar ninguna influencia particular en su trabajo, Mauro (2011) asocia directamente su estilo al de Ure, de quien, según esta autora, Bartís retoma la importancia de los procedimientos actorales del actor popular, la ruptura con la lógica de la unidad del personaje en torno a lo psicológico —predominante en las pedagogías stanislavskianas—, la crítica al realismo y una cierta oralidad que se inscribe en la tradición jaurechiana (Mauro, 2011). Bartís, a su vez, participó presentando los dos libros de Ure —*Sacate la careta* y *Ponete el antifaz*—. En la nota que escribió sobre Ure luego de su fallecimiento en 2017, Bartís lo define como “el más importante director de argentina” (Bartís, 2017).

A su vez, Pompeyo Audivert —a quien ya nos referimos— y Alejandro Catalán también ocupan un lugar central en este circuito en la actualidad, dando clases en sus propios estudios.²⁵ Alejandro Catalán, nació en Buenos Aires en 1971. Estudió en el

²⁵ Del Mármol (2016) sostiene que, para los actores de La Plata que han venido a estudiar a Buenos Aires, Audivert, Bartís y Catalán son las referencias centrales del teatro de estados.

Sportivo Teatral y actuó en dos obras dirigidas por Ricardo Bartís: *El Corte*, en 1996, y *El pecado que no se puede nombrar*, en 1998.



Esquema 3. Los maestros activos en Buenos Aires del linaje del teatro de estados hacia 2016-2017. Las flechas señalan con quien se formó cada maestro (en caso de que el maestro del maestro se encuentre en el esquema). Aquellos que se encuentran al interior del círculo central son los maestros más renombrados de este linaje, es decir, aquellos por los que, en la época, se estudiaba con mayor frecuencia.

Para los actores del circuito del teatro de estados, el estreno de *Postales argentinas* en 1989, una de las primeras obras dirigidas por Bartís –compuesta junto a Pompeyo Audivert, y en la que este también actuaba— aparece como una referencia fundamental, un antes y un después en el teatro argentino. Este momento presenta dos antecedentes fundamentales: el trabajo de Alberto Ure –que suele ser referido a través de un libro que recopila varios de sus ensayos *Sacate la careta*—, y el *under*.

En cambio, para los estudiantes que han pasado por el estudio de Cristina Banegas, la herencia de las técnicas de Alberto Ure aparece como una referencia más directa, en tanto esta maestra, como ya mencionamos, dice enseñar en su estudio la técnica de Ure. También las puestas de Ure en las que Banegas actuó (*Puesta en claro*, *El padre*, *Antígona*, *Los invertidos*) aparecen como una referencia central para estos estudiantes.

Al igual que en el circuito realista, los estudiantes de este circuito van reconstruyendo esta historia de manera fragmentaria, a partir de curiosidades particulares que cada uno desarrolla durante su formación y que sin embargo, acaban remitiendo a referencias similares. Marcelo, que además de formarse con los maestros del circuito de estados estudió astrología, cuenta que en un determinado momento,

durante sus estudios de astrología en *Casa XI*, tuvo que trabajar sobre la carta natal de un personaje histórico y eligió la de Batato Barea. Aprovechó esa ocasión para leer todos los libros que encontró sobre Batato. Además, Marcelo cuenta que a veces dice que estudió con Urdapilleta –se sobreentiende que no es en serio, Urdapilleta no daba clases para actores—, porque en una época se veía todos los videos que encontraba de este actor en Youtube.

El *under* es un caso paradigmático de cómo ambos circuitos reconstruyen historias diferentes de la actuación y el teatro en Buenos Aires. Mientras Urdapilleta es sin duda uno de los actores más mencionados en el circuito de estados, el *under* no suele ser recordado como un fenómeno de tanta relevancia por los actores del circuito realista. Veamos ahora la historia de Ludmila.

Ludmila nació en 1981. Realizó algunos estudios de actuación durante la adolescencia en Baradero, lugar donde nació y creció. Cuando terminó la secundaria, a principios de los dos mil, se vino a Buenos Aires ayudada por sus padres a estudiar derecho. Aprovechó para seguir haciendo teatro. Fue a un casting para una obra en un Comité Radical en Floresta. Quedó, empezaron a ensayar, estrenaron. Un día el director se suicidó con el arma que usaban en la obra y el grupo se disolvió, pero una actriz que estaba en el grupo la invitó a participar de los ensayos para otra obra, una versión de *Ruido de rotas cadenas*, del dramaturgo argentino Ricardo Halac.

En esa misma época, un novio que tenía, más grande que ella y al que conocía de Baradero, la anotó en un taller en el Centro Cultural Ricardo Rojas. Las dictaba María Ines Sencerni, aunque algunas clases las daba Mirta Bogdasarian. Ludmila estudió con María Inés y con Mirta dos años en total –un tiempo en el Rojas, un tiempo en el estudio privado de María Inés, un tiempo en el *Sportivo Teatral*, donde Mirta daba clases, y donde Ludmila después siguió estudiando con Bartís—.

María Inés y Mirta la incentivaban a que fuera a ver obras y la invitaron a que las fuera a ver. Dos obras de esos años, le “rompieron la cabeza” a Ludmila: *Dónde más duele*, dirigida por Bartís y donde actuaba Mirta, y *La escala humana*, dirigida por Spregelbrud, Tantanian y Daulte, donde actuaba María Inés. En esas obras, Ludmila descubrió actores y actrices que le gustaron mucho, y a las que seguiría en los próximos años, como Mónica Raiola, María Oneto o Rafael Spregelburd. También fue descubriendo que varios de esos actores se habían formado con Bartís, con quién Ludmila acabaría estudiando. Por ese tiempo, Ludmila empezó a ensayar una obra

que estaría dirigida por Mirta Bogdasarian, y que surgió a partir de improvisaciones hechas en las clases a partir de textos de Arlt.

Ludmila describe esos años como el descubrimiento de un teatro oscuro, interesado por algo “pictórico”, con unas actuaciones raras que la atraían particularmente, y que se diferenciaba de otro teatro —el que había conocido en Baradero y el que había hecho cuando recién llegó a Buenos Aires—, al que define como “clásico”, “representativo”, y asociado con el “método Stanislavski”.

El *under*, y el estreno de *Postales argentinas* —y, para quienes pasaron por el estudio de Cristina Banegas, las puestas de Ure—, aparecen en los relatos de Ludmila, Marcelo y otras personas que circulan en el circuito de estados, como un antes y un después en la actuación porteña. Ese quiebre se da con respecto a un estilo de actuación centrada en las técnicas de Stanislavski, que estos actores ven como parte del pasado, pero también como algo aburrido, que no les interesa hacer ni ver.

Si bien los estudiantes le otorgan un lugar central a las obras que marcaron el inicio del estilo de actuación al que ellos adhieren —pero que en general los estudiantes del período en que yo realicé trabajo de campo no vieron—, parece evidente que las obras que ellos mismos vieron cuando comenzaban sus estudios los marcaron de una manera particular. Tal es el caso de las obras que fascinaron a Ludmila, como veíamos, o de las actuaciones de Julio Chávez para los estudiantes del circuito realista.

De a poco, el alumno va descubriendo cuáles son los actores y los directores que más interesan a su maestro así como las relaciones, si existen, entre ellos. También descubre con quién estudió su maestro, cuál es la tradición a la que él adhiere, qué otros actores y directores se encuentran en una línea similar. Como queda claro en la historia de Ludmila, pero sucede tanto en el circuito realista como en el del teatro de estados, la reconstrucción de una historia del teatro al interior de cada circuito —una memoria colectiva en los términos de Halbwachs— comienza en la clase misma. Así, la reconstrucción de la historia de la actuación porteña al interior de cada circuito comienza por una reconstrucción del linaje en que el maestro se inscribe, y el lugar —central, para quien está en el circuito— que esa tradición ocupa en la historia reciente de la actuación porteña. En este sentido, es posible pensar que la reconstrucción y la jerarquización de una historia centrada en el linaje es la que jerarquiza a su vez a los maestros del mismo, y que esto da cuenta, en alguna medida,

por qué algunos estudiantes deciden, en ciertos períodos de su formación, formarse sólo con maestros de un mismo linaje, una de las cuestiones de las que me encargaré en el capítulo siguiente.

Capítulo 2

Aprendiendo en movimiento: la carrera de los estudiantes de actuación

1. Introducción

Los estudios y escuelas de actuación en la Ciudad de Buenos Aires son muchos. Muchos más son los recorridos posibles de los estudiantes, cuya formación se da, a lo largo de los años, en una formación entre diferentes maestros y estudios. Acotando la formación al entrenamiento en estudios de actuación, podemos pensar que esta va desde que un estudiante se anota en un primer curso de actuación hasta que deja de entrenar —lo que en muchas ocasiones sólo sucede cuando el estudiante no tiene tiempo para seguir entrenando, por estar participando de ensayando obras o estar participando en otros proyectos—. Este capítulo buscará dar cuenta de algunos de esos recorridos, los que acontecen entre estudiantes que en algún momento de su formación fueron cautivados por un período largo por un maestro de alguno de los dos circuitos que describí en el capítulo anterior (el circuito realista y el circuito del teatro de estados).

Como señale en la introducción a esta tesis, varios estudios han señalado la circulación como un rasgo central del aprendizaje y/o la realización de ciertas prácticas (Magnani, 1999; Carozzi, 1999; Osswald, 2015; del Mármol, 2016; Saez, 2017). Particularmente influyente ha sido el estudio seminal de Magnani (2002, 2006). Este antropólogo desarrolla un enfoque que pone en diálogo los estudios urbanos con los estudios sobre juventud y analiza el modo en que los jóvenes se apropian de los espacios urbanos y recorren la ciudad (Magnani, 2006). Magnani (2002) también desarrolla varios conceptos —como *pedaço*, *mancha*, *trajeto* y *circuito*— que permiten entender a diferentes grupos de jóvenes en su relación con el espacio urbano que ocupan y transitan. Particularmente interesante es la noción de circuito que Magnani define como “el ejercicio de una práctica o la oferta de determinados servicios por medio de establecimientos, y espacios que no mantienen

entre sí una relación de contigüidad espacial, siendo reconocido en su conjunto por los usuarios habituales: por ejemplo, el circuito *gay*, el circuito de cines de arte, o el circuito neoesotérico, de los salones de danza y *shows negros*, del pueblo de santo, de los anticuarios, de los *clubbers*, entre tantos otros” (Magnani, 2002: 23-24).

Paralelamente, algunos estudios se han encargado de mostrar la existencia de modos diversos —y a veces enfrentados— de concebir la práctica de una disciplina, que organizan fronteras simbólicas al interior de la misma. Particularmente interesante es el trabajo de Infantino (2014), quien analiza las disputas identitarias e intergeneracionales en la definición de una identidad de la comunidad circense, que esta antropóloga estudia como una formación cultural. Infantino muestra el modo en que algunas personas marcan diferencias sobre las formas de aprender, enseñar y hacer circo, principalmente en las oposiciones que se generan entre nuevo circo, circo callejero y circo tradicional. Por su parte, Carozzi (2015) también señala un conflicto intergeneracional para el caso del baile del tango, que tiene su origen en diferentes expectativas cinético morales de bailarines habitués de milongas ortodoxas y milongas relajadas. En ambos casos, las diferenciaciones y las fronteras que se establecen se encuentran, en buena medida, en la forma en que los otros se mueven y realizan la práctica. El principal interés de estos trabajos para el problema de la circulación radica en que, al señalar la existencia de fronteras —en lo relativos a ciertas formas de moverse y usar el cuerpo— plantea, al menos como posibilidad, la existencia de diferentes circulaciones al interior de una misma disciplina. Esta cuestión es fundamental porque, si la circulación como fenómeno ha sido mencionada por varios estudios, menos han sido los trabajos que se han encargado de los límites de la circulación, aquellos lugares por los que no se circula.²⁶

Uno de los pocos trabajos que ha buscado indagar, de manera sistemática, los límites de una cierta circulación, es el de Frigerio (2012). Este antropólogo se pregunta dónde se detiene el sincretismo y la reapropiación en clave new age de prácticas y creencias religiosas. A contramano de lo que ve como una tendencia académica a exaltar la inagotable capacidad sincrética del new age, Frigerio sostiene

²⁶ Una excepción es Saez (2017) quien sostiene que la danza jazz fue considerada, en un cierto momento, como algo “medio grasa” entre algunas estudiantes de danza en La Plata. Saez, además, ha señalado que no puede hablarse de un circuito de danza independiente unificado para el caso de La Plata, sino que hay circuitos diferentes con algunos puntos de conexión entre sí. Si bien la autora no ahonda en esta cuestión, esta referencia es un antecedente importante para pensar límites y lógicas particulares de circulación al interior de una misma disciplina.

que hay ciertas religiosidades como el pentecostalismo, la devoción por los santos populares y las religiones afroamericanas, que no suelen formar parte de este sincretismo.

Como apunté en el capítulo anterior, y al igual que señala Frigerio, en ciertos períodos de su formación, algunos estudiantes no circulan por cualquier escuela de teatro; en cambio, acotan su recorrido entre estudios de maestros que pertenecen a un mismo estilo de actuación y que tienen en común su pertenencia a un mismo linaje. Al analizar el recorrido por un circuito como parte de una carrera secuencial (Becker, 2012) más amplia, en este capítulo me propongo ver los diferentes modos en que los estudiantes circulan –o no— durante su formación, así como el modo en que se llega a circular en un circuito. Como implican por definición las carreras secuenciales –y este es su principal interés heurístico— los diferentes momentos suponen una forma distinta de orientar la acción. Tal como la fui reconstruyendo a partir de entrevistas, esta carrera suele tener cuatro momentos.

1. Los curiosos comienzan sus estudios de actuación anotándose en un curso ya sea en la escuela secundaria, en algún centro cultural del barrio, o por recomendación de un conocido o amigo que hace teatro. En ese curso de actuación escuchan nombrar, por sus compañeros, a otros maestros. También van a ver obras, donde descubren actores o directores que también son maestros. Los estudiantes deciden estudiar con algunos de ellos y así van pasando de un maestro a otro, o estudian con más de uno a la vez.

2. Los estudiantes encuentran un maestro que los cautiva profundamente y estudian con él durante un período prolongado –en general de dos a cuatro años, por lo menos—. Ese maestro tiene una influencia determinante en la comprensión de estos estudiantes sobre la actuación, el modo en que empiezan a mirar, pensar, sentir, gozar, hablar, hacer y querer hacer teatro.

3. Los estudiantes continúan estudiando con otros maestros que pertenecen al mismo circuito –y al mismo linaje— que el maestro que los cautivó en el momento anterior –aunque, como veremos, también hay casos de conversiones.

4. Después de un largo período de formación en circulación por estudios de un mismo linaje, algunos estudiantes empiezan a elaborar de manera propia algunas de las enseñanzas de sus maestros. Esto suele darse mientras siguen

circulando –aprendiendo o realizando otras disciplinas, por otros roles ligados al teatro (como la dirección o ser maestro) o, en esta instancia, por maestros de teatro de otros estilos de actuación—.

Como ya puede haber quedado claro, aquellos estudiantes que en el tercer momento circularán por maestros de un mismo linaje tienen algo en común: han atravesado un período largo en el que fueron cautivados por un maestro –en el segundo momento—, que ha tenido una influencia determinante en el modo en que ellos conciben la actuación, es decir, en cómo hablan, piensan, sienten, miran, gozan, hacen y quieren hacer teatro. Durante mi trabajo de campo conocí, escuché, conversé y entrevisté a algunos estudiantes que, formándose en los más diversos estilos de actuación, habían atravesado un período en el que habían sido cautivados por un maestro. También algunos libros citados en el capítulo anterior son en sí mismos documentos que no sólo dan cuenta de la historia de algún maestro particular, sino de la admiración que algunos de sus ex alumnos –los autores— sentían por sus maestros. Tal es el caso de Cora Roca, quien fuera alumna de Hedy Crilla; de Nina Cortese que estudió y escribió sobre Galina Tolmacheva o de María Canale, quien escribió su tesina de la Universidad de las Artes centrándose en la historia de su maestro Guillermo Angelleli. En dedicatorias, agradecimientos y en el tono en que estos autores se refieren a sus maestros puede verse cómo fueron marcados por ellos, y el profundo respeto que les tienen.

En cuanto a la carrera que acabo de describir, cabe aclarar que se trata de una descripción que condensa una serie de variaciones de las que trataré de dar cuenta y que no todos los estudiantes pasan por los cuatro momentos de esta carrera. Algunos quedan cautivados por el primer maestro con el que empiezan a estudiar, y por lo tanto, el primer momento no se da. En otros casos los estudiantes se quedan estudiando durante muchos años con el maestro que los cautivó profundamente durante el segundo momento y ya no continúan circulando por otros maestros del circuito, por lo que el tercer momento no se da.

Por último, es preciso llamar la atención sobre la dificultad de reconstruir estas trayectorias a partir de entrevistas, como he hecho aquí. Al contar su formación en entrevistas algunos estudiantes tienden a restar importancia a los primeros maestros de actuación con los que estudiaron, aquellos en las que no recibían un entrenamiento

en el estilo y el linaje en el que ellos creen al momento de la entrevista. En lo que respecta a la descripción de esta carrera, estas historias, contadas en entrevistas, podrían estar difuminando la importancia de maestros anteriores –al que los cautivó profundamente en el segundo momento— y, por lo tanto, opacando la existencia de ciertas conversiones –de una forma de comprender la actuación a otra—. Este tipo de fenómeno ya había sido alertado por los estudios sobre conversiones religiosas. Retomaré este problema para un caso concreto más adelante en este capítulo.

A continuación, describo en profundidad los cuatro momentos de esta carrera.

2.La carrera de los estudiantes de actuación

2.1. Circular por ahí

Los curiosos suelen anotarse en sus primeras clases de actuación siguiendo consejos de conocidos –“un amigo que estudiaba teatro”—, en general yendo a estudiar al mismo lugar que él o ella; o por algún criterio de cercanía o de los lugares que frecuenta – para aquellos que comienzan a estudiar durante la secundaria, un taller que se da en la escuela, o en otros casos, un centro cultural del barrio o al que la persona frecuentaba desde antes, por alguna razón—. Además, el Centro Cultural San Martín y el Centro Cultural Rojas, que ofrecen entre tantos otros, talleres de actuación, parecen ser lugares con mucha visibilidad para las personas que quieren empezar a hacer teatro, ya que varios mencionan haber tomado sus primeras clases allí.

Deciden empezar a estudiar actuación por motivos muy variados que pueden ir desde “ver qué onda” o “explorar su lado artístico” –en ocasiones por recomendación del terapeuta—, hasta porque están convencidos de que la actuación es su vocación y/o porque tienen la fantasía de “ser famosos” y actuar en la tele o en el cine. En los casos en que deciden que se van a dedicar a la actuación a tiempo completo, esto suele despertar una oposición por parte de la familia, que en algunos casos los

desalientan por ser una “profesión sin futuro ni salida laboral”, y que en cambio les sugiere una carrera universitaria “más tradicional”.

Para los recién llegados, el universo del teatro alternativo es la clase en la que estudian, su maestro y sus compañeros. Escuchan que algunos de ellos hacen referencia a una serie de nombres (Alezzo, Angelelli, Bartís, Catalán, Chávez, Daulte, Fernandes, Kartun, Savignone, Tolcachir, Veronese) que no les dicen mucho. No pueden diferenciar dramaturgos, actores o directores. Tampoco saben quiénes dan clase y quiénes no, ni pueden diferenciar tan claramente a aquellos que tienen más trayectoria. A lo sumo, si vieron alguna obra en la que actuaba o dirigía uno de esos u otros nombres, los relacionan.

No tienen mucho más criterio que lo que le gusta —de aquello que conocen— y lo que alguien que parece saber más les recomendó. Si siguen yendo a clase es porque la pasan bien y se divierten, porque el maestro o la maestra y sus compañeros les caen bien y/o porque hay un chico o una chica que les gusta. Pero también es muy común que se cambien a otro taller u otra escuela —a partir de recomendaciones que reciben de gente que van conociendo—, en algunos casos cada seis meses, o cada un año, o incluso que estudien en más de un lugar a la vez. También, con los amigos que hacen en la clase, van a ver obras, recorren los teatros del teatro alternativo, se fascinan y se pierden en un universo del que no habían imaginado sus dimensiones; quizás, en ese recorrido algunos de ellos descubre un actor o director que le gusta, descubre que da clases y decide estudiar con él.

En no pocas ocasiones, esta circulación implica un cambio de ciudad,²⁷ como en el caso de Ludmila, que mencionábamos hacia el final del capítulo anterior, que se mudó de Baradero a Buenos Aires. En muchos casos, la migración suele darse al terminar la secundaria, con ayuda familiar y con algún otro motivo que la justifique en términos morales —generalmente, estudiar una carrera universitaria más tradicional, en el caso de Ludmila, derecho—. Cuando esa migración se da exclusivamente para estudiar teatro, los estudiantes suelen anotarse en la carrera de actuación de la Escuela Metropolitana de Arte Dramático (EMAD) o en la Universidad Nacional de Artes (UNA). En ambas instituciones, hay un examen de admisión que es muy competitivo y que deja afuera a muchos aspirantes que en esos casos deciden anotarse en una

²⁷ Dado que esta investigación está centrada en la Ciudad de Buenos Aires, todas las migraciones registradas fueron de una ciudad de la provincia de Buenos Aires o del interior del país a la Capital Federal, lo que no quita que un proceso similar suceda en otras ciudades del país.

institución privada. También, algunos de los estudiantes que entran en estas instituciones estudian, una vez por semana, en un estudio privado.

2.2. Ser cautivado por un maestro

En un determinado momento de esa circulación, algunos estudiantes se encuentran con un maestro que los cautiva –en un doble sentido: lo deslumbra y lo retiene— con su impronta: el entrenamiento que propone, la mirada del maestro y su forma de encarar el teatro, todo los fascina. En algunos casos, estos estudiantes llegan a ese taller desprevenidos, apenas por alguna recomendación o algún dato que despertó su curiosidad; en otros, quedaron deslumbrados por una obra que vieron y decidieron entrenar con el director o con alguno de los actores. Retrospectivamente, los actores suelen mencionar este momento como *el* momento en que empezaron a hacer teatro en serio.²⁸

Recién llegados a este nuevo estudio, los estudiantes no comprenden bien: tratan pero no consiguen actuar en un estilo que están lejos de dominar y entienden apenas algunas de las cosas que el maestro dice. Pero están fascinados, dejan de peregrinar de un taller a otro y se quedan y estudian con ese maestro por un período largo, en general de dos a cuatro años, como mínimo. Los estudiantes que han sido cautivados quieren entender todo lo que el maestro dice, hacer bien a sus ojos, y es casi inevitable que empiecen a ver y a hablar como él, también porque la actuación supone nombrar una serie de cuestiones de las que no se habla en la vida cotidiana y para las que por lo tanto hace falta un lenguaje específico –aunque como quedará claro en el capítulo 4, qué y cómo se nombra depende del estilo de actuación en el que se entrena—.

De a poco, en un proceso que puede durar años, los estudiantes empatizan y empiezan a sintonizar una sensibilidad similar a la de su maestro, y que se manifiesta

²⁸ Sin embargo, es preciso mencionar que ese “hacer teatro en serio”, no tiene que ver únicamente con el deslumbramiento y el mayor compromiso con la actuación que suele ocurrir durante este período. También puede tratarse, en algunos casos, del hecho de que, todos los maestros con los que los estudiantes que aquí hemos entrevistado quedaron cautivados en este momento, eran personas abocadas de tiempo completo a la actuación, la dirección y la enseñanza. En este sentido, hacer teatro en serio debe ser interpretado también, en relación al tipo de compromiso que, personas con esta dedicación, enseñan.

en una forma de mirar, pensar, hablar gozar, sentir, hacer y querer hacer teatro. Los capítulos 4, 5 y 6 de esta tesis se encargarán de analizar en detalle los modos a través de los cuales el maestro va guiando a los estudiantes —y en particular, a los cautivados, aquellos que se dejan— en una cierta comprensión de la práctica actoral.

El proceso de aprendizaje es, sin embargo, lento. Aprender las sutilezas del estilo de actuación que el maestro enseña, jerarquizar lo importante de sus palabras, pero también, los matices de sus opiniones en el tono de su voz, y lo que quiere decir con lo que dice, lleva tiempo. El aprendizaje también es lento porque la clase de teatro, a diferencia de otro tipo de clases, no es un lugar donde las personas estén constantemente preguntando lo que no entienden.

También es común que los estudiantes empiecen a pasar más tiempo con su maestro en este período, ya sea tomando más de una clase con él o comiendo con él y otros compañeros después de las clases. Escuchan atentamente cada palabra del maestro y le piden recomendación y consulta su opinión sobre obras, actores y directores. También van a verlo actuar o dirigir. A medida que ganan experiencia, y luego de algunos años de entrenamiento, algunos de los estudiantes pasarán a ser asistentes de dirección en obras de su maestro, a asistirlo en sus clases, a dar clases en su estudio y/o a actuar en alguna de sus obras. No es que algunas de estas cosas no sucedieran con los maestros anteriores; es que ahora todo sucede al mismo tiempo y con mayor intensidad.

Algo así le pasó a Marcelo²⁹, un estudiante al que nos referimos al final del capítulo anterior. Después de estudiar teatro en varios lugares en los que no se terminaba de enganchar, quedó fascinado con las clases de clown de Pablo de Nito en el Centro Cultural San Martín, con quien después siguió estudiando teatro, en un espacio que quedaba por Chacarita. Esas clases eran más largas y sentía que profundizaba más. En el 2008, Pablo de Nito puso su propio estudio, La Gaya Teatro, en Congreso, a cinco cuadras de la casa de Marcelo. “Lo cual es como que te pongan el kiosco [al lado de tu casa]” me dice Marcelo, “yo fui un montón y ya era parte de los grupos. Después sucedió un montón, hacer clown, hacer teatro, asistir sus clases, asistir sus obras, actuar en las varietés y las muestras que organizaba el estudio”. Asistió una obra en la que actuaba De Nito —*El oso*—, y otra que este maestro

²⁹ Todo lo dicho sobre Marcelo proviene de una entrevista realizada en 2016. De acuerdo a los maestros que menciona, Marcelo se formó principalmente en el circuito del teatro de estados.

dirigía —*El chanco*— en la que participó de todo el proceso de ensayo —que duró tres años— aunque después se tuvo que ir porque estaba empezando a ensayar una obra en la que actuaba y se le superponían los horarios. Hablándome de Pablo, Marcelo me decía: “Si estudiás mucho con alguien, y compartís mucho, empezás a ver eso [el teatro] desde el mismo lugar.”

Para este momento, la fantasía de los estudiantes se ha reorientado al menos parcialmente: si, originalmente y en algunos casos, los estudiantes habían comenzado a actuar porque querían “ser famosos” —estar en el cine o en la televisión—, ahora una de sus ansias mayores es ser llamados por su maestro para actuar en una obra dirigido por él. Del mismo modo, el universo del teatro alternativo comienza a tomar un lugar más importante en las expectativas de los estudiantes, que en general buscan participar en obras y actuar —aunque esto también puede haber sucedido en el momento anterior—.

Algunos de los compañeros con los que los estudiantes se encuentran en la clase también tienen un rol central en este proceso. Encontrarse con compañeros que también están enganchados con la propuesta del maestro, que quieren trabajar en serio, es decir, sobre todo, juntarse a ensayar y a preparar trabajos para mostrar en clase y compartir, entre otras cosas, la excitación de exponerse a la mirada del maestro. En muchos casos, de esas amistades surgen grupos de trabajo que luego preparan y llevan a cabo obras de teatro en un estilo de actuación similar al que su maestro propone —incluso cuando el maestro no coordina ni dirige esos trabajos—. Ludmila³⁰ cuenta que, en sus primeros años, fue muy importante para ella encontrarse con Marcos y Julián, otros dos estudiantes de actuación —uno más grande y el otro más chico que ella—, con los que realizó varias obras. Comenzó preparando una escena en una clase, después uno de ellos la llamó para asistir una obra que estaba haciendo y para actuar. Ludmila afirma que son dos personas de las que aprendió y sigue “tratando de aprender todo el tiempo, desde el trabajo, eso, mucho trabajo, de que hay que trabajar y hay que trabajar y hay que trabajar y hay que trabajar”.³¹

³⁰ Todo lo dicho sobre Ludmila proviene de una entrevista realizada en 2016. De acuerdo a los maestros que menciona, Ludmila se formó principalmente en el circuito del teatro de estados.

³¹ Para un desarrollo detallado sobre la importancia de los grupos y los compañeros en el estudio de la actuación ver del Mármol (2016).

El momento de ser cautivado por un maestro, no es una experiencia ligada de manera unívoca al goce: los estudiantes también la pasan mal por la frustración que supone darse cuenta que no están consiguiendo actuar como el maestro pide.

Mariela³² —nació en 1975, en Capital Federal— cuenta que cuando empezó a estudiar en las clases de Chávez era muy joven, acababa de salir de la escuela secundaria: “yo era..., tengo una fiesta, no voy a teatro; tengo tal cosa, no voy a la clase”. Venía de ser, en la escuela, “la loca”, la graciosa, la que imitaba a los profesores bien y hacía reír a todos, de ahí creyó que tenía que ser actriz. “Julio me bajó de un hondazo”, dice, “él era muy duro conmigo”. Sin embargo, se sentía muy identificada en “cómo él veía al humano, su manera de mirar el alma humano, con una pasión por lo humano, pocas veces visto”.

Con el pasar de los meses, se dio cuenta que todo lo que ella creía sobre el teatro, no tenía nada que ver con lo que tenía que empezar a hacer. Entendió que la actuación era otra cosa: el compromiso, el trabajo, Julio le enseñó el valor del trabajo, que tenía que “entrenar, entrenar, entrenar. No entrenaba para el aplauso, ni para la gloria, ni nada. A partir de ese momento nunca paré, no existió otra cosa”. Algún tiempo después, “yo ya estaba tomada, y si me tenía que quedar hasta las tres de la mañana haciendo la escenografía, me quedaba.”

Mariela recuerda la adrenalina de esos años, el momento de pasar y tener que actuar frente a su maestro, la necesidad de aprobación, cómo le latía el corazón, fuerte. “Sentía que me iba a morir”, exagera. O la emoción que le daba ver actuar a su maestro —hasta hoy le pasa—, y las ganas de actuar como él que le entran cada vez que lo ve.

Algunos años después, Mariela fue a estudiar con Augusto Fernandes, a quien Chávez siempre mencionaba como su principal maestro —“Augusto, Augusto, siempre hablaba de Augusto; yo sabía que en algún momento, cuando terminara con él iba a ir con Fernandes”—. En esa misma época, Chávez también volvió a entrenar con Fernandes. Mariela y Chávez fueron compañeros. “Un día viene Julio [Chávez] y me dice —y lo imita con una voz entre vergonzosa y casual, como si le preguntara algo sin importancia, si quería un café— “¿Querés hacer una escena conmigo?” Esa noche no dormí. Hicimos Otelo y Desdémona.”

³² Todo lo dicho sobre Mariela proviene de una entrevista realizada en 2017. De acuerdo a los maestros que menciona, Mariela se formó principalmente en el circuito realista.

El momento de quedar cautivado por el maestro es, como en el caso Mariela, un período de cambio profundo de valores, de la comprensión de lo que es el teatro y su relación con términos como el trabajo, el compromiso y la “fe”. Los estudiantes suelen referirse a la “fe” que adquieren en el trabajo, designando la creencia de que eso que están haciendo –actuar— tiene un profundo valor, y que vale la pena dedicarle decenas y decenas de horas. Esta “fe” viene de la mano de una ética del trabajo que el maestro consigue inculcar en algunos de sus alumnos, una disciplina, y una entereza de persistir y continuar insistiendo ante la frustración. Es a esa persistencia a la que Ludmila y Mariela se refieren cuando insisten en que hay que trabajar y que hay que entrenar. Los estudiantes suelen apreciar la rigurosidad del maestro y manifestar una fuerza que los impulsa a seguir trabajando y esforzándose a pesar de las frustraciones y las palabras duras.³³ Así lo manifiesta Franco, un estudiante del circuito realista al que mencioné en el capítulo anterior, y que mientras estudiaba con Alezzo también estudiaba en otro lugar, en el que no encontraba la misma rigurosidad.

La sensación era que en lo de Alezzo me comía un lomo con fritas y un buen helado, y en [el otro lugar] me comía un yogur descremado. (...) Lo que yo veía en lo de Alezzo era que [—durante las devoluciones, después de actuar—] a unos los mataban, a otros les decían estupendo y a otros bien pero... ,y les marcaban cosas y no se dejaba pasar nunca una. Entonces yo pasaba [a actuar] tranquilo, porque si me dicen que está bien es porque es el camino de lo que quieren que haga. (...) Y no, como pasaba en [el otro lugar], esta cosa de “empecemos por lo que está bien”. Que yo entiendo, si es una cosa vocacional, de barrio, y la gente va a divertirse y nada más, bueno, decile que está todo bien, marcale alguna que otra cosa y así te paga la cuota el mes que viene, y se va contento. Pero en un lugar de formación del actor, me parece que tiene que haber otra rigurosidad, entonces yo veía una rigurosidad en lo de Alezzo que era implacable, que cuando te tenía que defenestrar te defenestraba, y cuando te tenía que alabar te alababa y cuando te tenía que marcar alguna cosa te las marcaba.

Cautivados por su maestro, los estudiantes siguen circulando por el teatro alternativo, miran todo tipo de propuestas teatrales, se presentan en castings y/o ensayan una obra. En todo lo que hacen, su mirada y su forma de querer hacer teatro están cada vez más teñidas por la visión de su maestro. Sin embargo, eso no quiere decir que los estudiantes adopten, necesariamente, una actitud purista. Otra necesidad empieza a invadirlos, la de querer actuar. Y quizás encuentran una obra en la que el

³³ Esto no quita que algunos estudiantes consideran que ciertos maestros son demasiado violentos en su forma de dirigirse a los estudiantes, y prefieren no estudiar o dejar de estudiar con ellos.

director tiene una concepción totalmente diferente de la actuación a la de su maestro, como le pasó a Mariela.

Fue en esas épocas que estaba desesperada por actuar, por subirme a un escenario como sea, como sea. Y aparece una amiga, de lo de Julio [Chávez], y me dice, hay una obra que se les cayó una actriz.

Mariela cuenta que leyó la obra y no entendió nada.

Viste esas obras, que en esa época más todavía, en una época que cuanto más rara mejor, si no entendías un carajo mejor, si el público no entendía, mejor. ¿Dónde están los personajes? ¿Qué dice mi personaje? Dice unos diálogos pesadísimos, complejísimos —y en el modo en que alarga en estas últimas dos palabras la pronunciación de las *í* acentuadas, en realidad en el tono de todo lo que dice, Mariela da a entender que le parecía muy mal, que no era para nada el tipo de teatro que a ella le interesaba o le parecía bueno—. Cuando llegué a hablar [con el director] le digo: me encantó la obra. Mentira, mentira. Mentí todo. No entendí nada.

Cuando iban a hacer la obra, antes de actuar, el director les hacía hacer unos ejercicios

y yo no creía nada en esos ejercicios. Pero los hacía —y me aclara en un susurro— porque quería actuar. [El director] decía, paso la energía, y yo decía, esto no lo hicimos nunca con Julio [Chávez], no paso ninguna energía. No creo nada en esas cosas, pero sí me parece muy importante la fe, entonces digo, el que tiene fe, adelante. Entonces era —y hace algunos gestos moviendo las palmas de sus manos delante de su torso, como mostrándome cómo pasaban la energía— y yo hacía, era muy buena haciendo lo que el otro me proponía, porque yo sentía que nadie se daba cuenta que no era mi palo, pero para mí eran raros.

En esta instancia Mariela estaba tomada al mismo tiempo por la necesidad de actuar y por la visión del teatro de su maestro. Como veremos en detalle en el capítulo 4, la formación en un estilo de actuación stanislavskiano como el que Mariela había aprendido con Chávez, pone mucha importancia al análisis y la comprensión de los personajes al momento de leer una obra, cosa que Mariela no podía hacer en la obra en la que la habían invitado a participar, porque era una obra “rara”. Todo lo que ellos hacían —¡hasta los ejercicios de calentamiento antes de actuar!— lo veía con desconfianza, como un tipo de teatro diferente en el que ella creía, en el que tenía “fe”. Con todo, sus ganas de actuar eran fuertes, y pudo pretender estar encantada con la obra y con el grupo.

Como veremos en el próximo apartado, al cautivar a algunos estudiantes el maestro los inicia en un circuito en el que aquellos seguirán circulando por algunos años. Como también veremos en seguida, esa circulación posterior se suele dar entre los maestros más renombrados de cada linaje —los que se encuentran al interior de los círculos centrales en los esquemas 2 y 3 (en el capítulo anterior)—. En cambio, el momento que aquí estoy describiendo, el de quedar cautivado por un maestro que inicia al estudiante en una visión de la actuación que implicará, entre otras cosas, su posterior circulación al interior del circuito, suele darse por un maestro que, si bien pertenece al linaje, no es uno de los maestros centrales. A continuación, me refiero a estos otros maestros —ex alumnos de uno o varios de los maestros centrales, o de maestros fallecidos o fuera de la actividad— como maestros periféricos (en los esquemas 2 y 3 los maestros que están fuera del círculo central son algunos de esos maestros periféricos, los que aparecieron mencionados con mayor frecuencia por mis entrevistados).

El hecho de que estos maestros periféricos —y no los centrales— tiendan a ser los que cumplen el rol de iniciar a un estudiante en una comprensión de la actuación que implicará su posterior circulación en un circuito, se debe a dos motivos. Por un lado, a un cierto régimen de visibilidad e invisibilidad de las diferentes escuelas, que es diferente en distintos momentos de la carrera secuencial que aquí presentamos. Para quien no hace mucho que estudia teatro, es menos probable conocer a los maestros centrales de cada linaje, ya que estos no hacen ningún tipo de publicidad. Su única publicidad son sus estudiantes —y sus ex alumnos, algunos devenidos maestros periféricos de su circuito—. En cambio, los maestros periféricos suelen no tener su propio estudio, o, si lo tienen, también dan clases en centros culturales o clubes barriales que tienen mayor visibilidad, como hemos visto en la sección anterior, para quienes recién están dando sus primeros pasos en la actuación.³⁴

Si con todo, un estudiante que no hace mucho que estudia teatro, llega a la escuela de alguno de los maestros centrales de uno de los circuitos, lo más probable es que tenga que empezar por tomar clases en grupos para principiantes —o para recién llegados al estudio—, que no suelen estar dadas por el maestro central. Pasarán uno o dos años hasta que el principiante pueda estudiar con el maestro principal del estudio,

³⁴ Ver esquemas 2 y 3 en el capítulo anterior.

el maestro central del circuito. Antes de eso, el estudiante se encontrará con un maestro periférico del circuito que, en muchos casos, ocupará el lugar de ese maestro que primero cautiva al estudiante.

Por cualquiera de estos motivos el maestro que primero inicia a un estudiante en un circuito no es necesariamente —de hecho, como venimos explicando, no lo es la mayoría de la veces— aquella persona a la que el estudiante —retrospectivamente, luego de formarse por varios años— más respeta por su trayectoria, ya sea como actor como director e incluso como pedagogo. Sin embargo, buena parte de los estudiantes tienden a recordar con una intensidad particular el fervor que sintieron por ese primer maestro que los introdujo en una forma de entender el teatro y suelen afirmar que la intensidad con la que su forma de entender el teatro se mimetizó con la de ese maestro, fue mucho mayor que lo que le sucedió con los maestros con los que estudiaron después, aún cuando a estos últimos les reconozcan una mayor trayectoria.

Por último, es preciso aclarar que si bien en las historias que aquí he descrito están principalmente centradas en las clases de actuación, el momento de quedar fascinado con un maestro también puede ocurrir durante el ensayo de una obra. Así le ocurrió a Cristina Banegas quien, como vimos en el capítulo anterior, sostiene haber sido profundamente influenciada por el trabajo de Ure durante los ensayos de las obras en las que trabajó con él.

2.3. Circular al interior de un circuito

Luego de la profunda influencia que el maestro deja sobre los estudiantes cautivados por su mirada durante el segundo momento, ya nada es igual. Los estudiantes continúan circulando por otros estudios, pero el criterio en la selección de estos ya no está ligado a una cercanía ni a otras instituciones que frecuenta o a cualquier tipo de recomendación que recibe. Convencidos de una cierta comprensión del teatro, los estudiantes quieren seguir formándose en el mismo estilo de actuación.

Como señalábamos en el capítulo anterior, durante su formación los estudiantes van reconstruyendo algunos elementos de la historia de la actuación porteña, teniendo como eje el linaje al que pertenece su maestro. Así es que comienzan a descubrir quién o quiénes fueron los maestros de su maestro, así como a otros actores y

directores formados en el mismo linaje. En su trabajo sobre el aprendizaje del canto en estilos que el autor engloba bajo el término música hindustani, Rahaim (2008) ha prestado atención al modo en que, durante el aprendizaje, el estudiante va desarrollando un cuerpo *parampara* (término que en sánscrito significa linaje), y lo define como “una forma de ser musicalmente hablando, formada a partir de disposiciones que son transmitidas tácitamente a través de un linaje de enseñanza” (340, la traducción es mía). En el caso de los estudiantes de teatro ocurre que, luego de haber estudiado con un maestro que lo ha cautivado profundamente –y con el que ha aprendido una sensibilidad que es la del linaje en el que su maestro está inscrito—, los estudiantes continúan circulando entre maestros que, no sólo enseñan el mismo estilo de actuación, sino que también pertenecen al mismo linaje.

Lo más común es que los estudiantes continúen su camino yendo a estudiar con alguno de los maestros de su maestro, lo que también suele implicar un desplazamiento de la periferia al centro del circuito. En algunos casos, esto se da naturalmente al interior de una escuela, cuando un estudiante pasa de estudiar con alguno de los maestros que dan las clases para principiantes –y recién llegados— a estudiar con el maestro principal de ese estudio. En otros casos, ese desplazamiento es parte de una migración hacia la Ciudad de Buenos Aires, donde enseña el maestro del maestro. Esto se debe a que algunos maestros periféricos de cada circuito enseñan en ciudades de la Provincia de Buenos Aires o en el interior del país. A diferencia de los estudiantes que migran en el primer momento de la carrera secuencial, quienes llegan a la Ciudad de Buenos Aires luego de haber sido cautivados por un maestro ya cuentan con algunas referencias sobre el teatro porteño, y sobre el o los maestros con los que quieren estudiar. En algunos casos también, los estudiantes no se mudan, sino que viajan semanalmente a Buenos Aires para estudiar con el maestro de su maestro, algo que sucede desde ciudades como La Plata que se encuentra a 60 km. de la Capital Federal —ver del Mármol (2016)— y Rosario, que se encuentra a 300 km.³⁵

El desplazamiento hacia el centro del circuito supone encontrarse con una mayor cantidad de estudiantes –y en general, más experimentados— que también se

³⁵ La relación entre migración e ir a estudiar con el maestro de su maestro también fue apuntada por Downey (2010) y Dalidowicz (2012) – ver también Downey, Dalidowicz y Mason (2015)— para los casos del aprendizaje del capoeira y la danza kathak, quienes, al decidir continuar su trabajo de campo etnográfico en un país diferente del que lo habían comenzado, cuentan que fueron a estudiar con los maestros de sus maestros –en el caso de Downey en Nueva York y en el de Dalidowicz en Calcuta.

encuentran en esta instancia de su formación y por lo tanto, comparten una visión similar del teatro y la actuación. En esa circulación, los estudiantes siguen profundizando en el estilo de actuación que promueven los maestros del linaje al que ahora adhieren. Al mismo tiempo, como veremos en el capítulo 6, también existen diferencias entre los maestros de un mismo circuito, y circular entre diferentes maestros también implica entrar en relación con la singularidad —también llamadas la poética o el lenguaje— de cada uno de ellos.

En cambio, volver de los maestros del centro hacia los maestros de la periferia es algo poco frecuente en esta instancia, a no ser cuando se vuelve a entrenar con el maestro que cautivó al estudiante en el segundo momento. O, cuando se debe a razones económicas, ya que los maestros centrales del circuito suelen cobrar una cuota más cara.

La carrera secuencial que aquí presento no incluye directamente a los estudiantes de las instituciones públicas de artes dramáticas —la Universidad Nacional de las Artes (UNA) y de la Escuela Metropolitana de Arte Dramático (EMAD)—, ya que estas instituciones ofrecen un tipo de formación que tiende a cierto eclecticismo, proponiendo al estudiante maestros que enseñan distintos estilos de actuación en cada año. Por lo tanto, las trayectorias de estos estudiantes suelen ser bastante diferentes. Sin embargo, es preciso hacer algunas salvedades. En primer lugar, muchos de los estudiantes que asisten a estas instituciones también estudian, una vez a la semana, con un maestro de una institución privada. Asimismo, en algunos casos, uno de los maestros de estas escuelas cumple el rol de iniciar al estudiante en uno de los circuitos. Así, los estudiantes pueden seguir asistiendo, paralelamente a su formación en la institución pública, con ese maestro en su estudio privado o con otros maestros del circuito en el que aquel los inició. Por último, para el caso de la UNA, donde los estudiantes pueden elegir entre diferentes cátedras de actuación, los estudiantes que ya se encuentran en esta instancia —la de circular al interior de un linaje al que adhieren—, tienden a elegir a los maestros que consideran más cercanos a su estilo de actuación.

En esta instancia, todo el mar de nombres —de actores, directores y dramaturgos— que circulan en las conversaciones con otros estudiantes comienzan a organizarse, a cobrar sentido. No cualquier sentido. Como señalamos en el capítulo anterior, el linaje al que los estudiantes ahora adhieren es su principal punto de

referencia, y los nombres más vinculados a este son los que los estudiantes conocen más en detalle. Los nombres de los maestros que en un linaje merecen el mayor respeto, pueden ser vistos como parte del pasado en otro, referidos con ironía o resultar indiferentes o desconocidos.

También, los estudiantes han ido viendo y participando de obras, y conociendo actores, directores y dramaturgos. Van mucho a ver actuar a otros compañeros y amigos que también son actores. Muchos de esos compañeros tienen trayectorias de las más variadas (no olvidemos que no todos de los estudiantes que se encuentran en un estudio han seguido la carrera secuencial que describimos aquí, ni circulan por el mismo circuito). Mucho de lo que ven, de lo que sienten y piensan, del modo que disfrutan —o no— cuando ven obras, se encuentra muy en la clave del modo de entender la actuación en el que los estudiantes se están formando. En esta etapa todavía temprana, su visión tiende a ser “ortodoxa”, “fundamentalista”; sin embargo, como veremos en la sección siguiente, pueden ocurrir sorpresas, cambios de dirección inesperados.

En varietés, después de obras o por conocidos de conocidos, los estudiantes conocen a otros actores con otras trayectorias. Los ven actuar y relacionan esas actuaciones con ciertos maestros porque, como suelen decir los estudiantes, en la forma de actuación se puede ver, a veces, con quién estudió o estudia un actor. No es raro que, a poco de conocerse, dos estudiantes conversen sobre su formación.

Leandro³⁶ tiene cuarenta y seis años aunque parece menos. Lo conocí en el cumpleaños de Laura, una amiga que tenemos en común, que había contratado a otras dos personas para que hicieran un show teatral. El show incluía la participación del público, y nuestra amiga, nos había avisado que probablemente nos eligieran a nosotros, porque habíamos estudiado teatro. Después del show, en el que participamos, conversamos un rato. Me dijo que él había estudiado mucho con Lili Popovich y que le interesaba principalmente el realismo. Cuando dijo Lili Popovich lo miré con cara de que ese nombre no me sonaba para nada y aclaró: “Ella es del estudio de Julio Chávez, se formó con él. Después yo también estudié con él”. Leandro había seguido circulando por el circuito realista estudiando con Agustín Alezzo. Luego había regresado a estudiar con su primera maestra, Lili Popovich.

³⁶ Todo lo dicho sobre Leandro proviene de una entrevista realizada en 2016. De acuerdo a los maestros que menciona, Leandro se formó principalmente en el circuito realista.

Leonardo empezó a estudiar teatro a los treinta y tres años, a principios de los dos mil. Después estudió con Chávez y con Alezzo —maestros centrales del circuito—, pero, luego de un tiempo, regresó a estudiar con Lili, a quien considera su principal maestra.

Neuman (2004, citado en Rahaim, 2012) ha señalado que, en la tradición de música hindustaní, es muy común que cuando un estudiante se presenta o es presentado, de cuenta de su identidad mencionando al maestro con el que estudia. Entre los estudiantes de teatro, esta situación es similar con el agregado de que, cuando se trata de un maestro periférico de un circuito —como lo es Lili Popovich del circuito realista (ver esquema 2 en el capítulo anterior)—, se suele mencionar al maestro de ese maestro, que en general es alguien conocido. Así, los linajes funcionan, también, como una forma de dar sentido y organizar a algunos de los nombres que circulan en el teatro alternativo.

Si bien la circulación durante este tercer momento viene dada en buena medida por la búsqueda consciente del estudiante de mantenerse al interior de un linaje de actuación, también es cierto que las trayectorias pasadas condicionan, al menos en alguna medida, los maestros a los que se puede acceder.

Los maestros centrales del circuito suelen recibir muchos estudiantes y en algunos casos toman algún tipo de prueba para seleccionar a los estudiantes de sus clases. Leandro cuenta que haber estudiado con Chávez le abrió muchas puertas. Así, cuando fue a estudiar con Alezzo, la simple mención de haber estudiado con Chávez le valió que lo aceptaran en el seminario para actores de este maestro, sin tener que realizar una prueba.

Durante mi trabajo de campo, asistí a una reunión informativa que Alezzo daba para las personas que querían entrar a hacer el seminario de actuación con él —es decir, actores con experiencia que querían estudiar directamente con él, sin hacer la formación de cuatro años en su escuela. Luego de hablar un rato sobre la dinámica de la escuela, del taller y de la prueba que deberían realizar los aspirantes —que suponía mostrar una escena de unos diez minutos con otro actor o actriz—, Alezzo conversó algunos minutos con cada aspirante. Cada uno a su turno, pasaron a sentarse en una mesa frente a él y le contaron un poco sobre su formación. Entre ellos pasó una chica que, si bien había estudiado teatro durante varios años, dijo nunca haber trabajado con texto. Alezzo le dijo que en ese caso no iba a poder estudiar con él, y que no tenía

sentido que hiciera la prueba. Ella protestó pero acabó por aceptar. Como veremos en el capítulo 4, las clases que siguen un estilo de actuación stanislavskiano, tienden a organizarse en torno al trabajo de escenas de obras de teatro, mientras que este no es el caso en otros estilos de actuación –como por ejemplo el del teatro de estados—.

Al rato pasó otro actor. Mientras él le contaba sobre su formación, Alezzo lo miraba. “Yo a vos te conozco de algún lado”, le dijo. Después de un breve intercambio coincidieron en que Alezzo lo había visto actuar en una obra dirigida por Chávez que estaba en cartelera en ese momento. Alezzo le dijo que su trabajo le había parecido muy bueno, y que no hacía falta que pasara la prueba, que él ya estaba aceptado para formar parte del seminario.

Como vemos, la posibilidad de estudiar con ciertos maestros, no depende únicamente de la voluntad de los estudiantes de entrenar con uno o con otro. La trayectoria pasada de los actores no condiciona sólo con quién quieren estudiar sino también, en alguna medida, las credenciales que permiten estudiar con algunos maestros –sobre todo los maestros centrales de los circuitos—. Si bien no asistí a la prueba que se hizo, es evidente que aquellos actores entrenados en un estilo de actuación stanislavskiano –incluso aunque no vinieran circulando en el circuito realista—, tuvieron más facilidad para realizar la prueba y ser aceptados en su seminario.

Claro que los estudiantes siempre tienen la opción de entrar a la escuela a estudiar con otro maestro, y sólo con el tiempo –quizás luego de uno o dos años— pasar a estudiar con el maestro principal de la escuela. Pero a veces los estudiantes, por su formación pasada, consideran que ya tienen una cierta experiencia y no tienen ganas de pasar uno o dos años estudiando con un maestro menos reconocido antes de poder estudiar con el maestro al que venían a buscar.

2.3.1. La conversión: la historia de Inés

Inés³⁷ nació en Cinco Salto, Entre Ríos, en 1981. Vino a Buenos Aires a estudiar Comunicación en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Cuando terminó la carrera, en la segunda mitad de los dos mil, se anotó en teatro —algo que tenía

³⁷ Todo lo dicho sobre Inés proviene de una entrevista realizada en 2017.

pendiente— en un curso en el Centro Cultural Rojas con Pablo Raziuk. Terminó estudiando tres años en su estudio privado. Después de eso quiso ir a estudiar con Carlos Gandolfo, “porque Pablo Raziuk había hablado tanto de Gandolfo, que yo dije, ahora tengo que ir a estudiar con el maestro de mi maestro.” Pero Gandolfo había fallecido para ese entonces, así que Inés fue a estudiar con quien fuera la esposa de Gandolfo, también maestra de teatro por mucho tiempo en el mismo estilo de actuación, Dora Baret.

Fui a la entrevista, quede y cuando llegué, me dio impresión. Parecía una secta, llegamos todos y entramos a un lugar con tapices, y entró Dora Baret toda vestida de blanco, con una túnica, se puso en una especie de atril, nos empezó a hablar. Fue mucho, fue todo un montón, me dio pudor la situación, vergüenza ajena. No volví nunca más.

En ese entonces Inés había ido a ver una obra del hermano de una amiga de Cinco Saltos al *Excéntrico de la 18*.

Era un lugar chiquito donde las butacas eran cajones de manzanas, ya eso me pareció increíble y dije, ¿esto qué es?, ¿qué es este universo? Y me acuerdo que me senté, y vi esa obra, y esa obra me rompió el cráneo.

La obra era *La medida de la normalidad*, dirigida por Graciela Camino. Inés se dijo que quería estudiar con ella.

Ahí empecé con Graciela Camino, y fue un viaje de ida. Era una locura. Me di cuenta que el teatro que yo hacía antes era aburrido, me aburría. De repente algo del teatro se despertó, algo profundo, del deseo de actuar, de estar en escena. Yo en lo de Graciela sentía que se iba todo a la mierda. En lo de Pablo entraba, me sentaba en una silla, me aprendía un texto, agarraba una tacita de té, y se me llenaban los ojos de lágrimas. Y era eso. En lo de Graciela...me acuerdo que entrabas, había armado una cosa con telas y metía a diez tipos adentro, y ella los iba dirigiendo, y nunca sabías en qué iba a terminar. Me acuerdo que una vez terminé arriba de una mesa, todo el mundo tirándome frutas, cantando un tango, toda rota, hecha mierda y antes, nunca me hubiera imaginado que podía encontrarme en esa situación.

Después de estudiar con Camino, Inés estudió con Mirta Bogdasarian y con Ricardo Bartís, dos años con cada uno. La narración de Inés es bien interesante porque da cuenta de una conversión.³⁸ Ella parecía estar insertándose en el circuito

³⁸ Entiendo conversión siguiendo a Berger y Luckman (1972) del siguiente modo. “[E]n la re—socialización [una de cuyas formas es la conversión religiosa] el pasado se re—interpreta conforme con

realista –yendo a estudiar con el maestro de su maestro, Gandolfo—; repentinamente, descubre otro tipo de teatro, se convierte y termina circulando en el circuito del teatro de estados.

Cuando le pregunto por sus primeros tiempos, las épocas en que estudiaba con Pablo Raziuk en un estilo de actuación stanislavskiano, Inés me responde en el tono de una conversa. “Un embole, un embole, estaba bien porque era mi primer acercamiento al teatro, pero un embole. Y también, muy narcisista porque es con vos, con tus emociones, con tu biografía.”

En las entrevistas que realicé durante mi trabajo de campo esta situación era usual: las personas hablan de su pasado, con las categorías del presente. En general, cuando los primeros años de la actuación fueron en un estilo de actuación diferente al que el o la estudiante adhiere al momento de la entrevista, esas clases tienden a ser minimizadas en su importancia. Los estudios religiosos sobre conversiones han alertado sobre este tipo de fenómeno, al señalar que las conversiones suelen implicar una reinterpretación de la propia biográfica –y por lo tanto, del modo en que esta es contada en entrevistas (Snow y Machalek, 1984, citado por Carozzi y Frigerio, 1994)—. Este fenómeno podría estar alertando el hecho que, el momento al que me referí como “circular por ahí”, podría ser más complejo de lo que aquí hemos descrito.

Este parece ser el caso de Inés. Aunque desde un presente en el que defiende otra mirada de la actuación –en una retórica despectiva hacia las metodologías stanislavskianas típica entre los estudiantes del circuito del teatro de estados—, ella tiende a minimizar el lugar que tuvieron en su formación las clases con Pablo Raziuk, estas no parecen haber sido tan irrelevantes. Después de todo, permaneció por tres años en sus clases y, al terminar, buscó estudiar con el maestro de su maestro.

La historia de Inés parece sugerir una mayor complejidad a la carrera secuencial que aquí describimos. En algunos casos, puede existir más de un maestro que captive al estudiante y oriente su circulación posterior. Al terminar de estudiar con Pablo

la realidad presente, con tendencia a retroectar diversos elementos que, en aquel entonces, no estaban subjetivamente disponibles. En la socialización secundaria en cambio el presente se interpreta de modo que se halle en relación continua con el pasado, con tendencia a minimizar aquellas transformaciones que se hayan efectuado realmente.” (Berger y Luckman, 1972, citado por Carozzi y Frigerio, 1994, la aclaración entre corchetes es de los autores). La aplicación del término conversión en este contexto se justifica porque el pasado a menudo se reinterpreta en el sentido de minimizar la influencia de los maestros en el estilo de actuación anterior. Sin embargo, aquí la conversión no implica una redefinición radical de la identidad subjetiva como sugiere la definición de los autores.

Raziuk, Inés decidió ir a estudiar con el maestro de su maestro, lo que sugiere que comenzaba a circular por el circuito realista. En una segunda instancia, ya convertida al estilo de actuación del teatro de estados y luego de haber estudiado con Graciela Camino, siguió circulando con los maestros de este circuito.

En el capítulo anterior, mostramos cómo, durante los años ochentas, muchos actores que habían comenzado a formarse en el circuito realista se pasaron al clown al estudiar con Cristina Moreira –Guillermo Angelleli, Claudio Gallardou, Batato Barea y Cristina Martí—. Estos también parecen haber sido casos de conversión. También, el de Cristina Banegas, quien luego de trabajar con Ure, empezó a enseñar con su estilo de actuación.

Durante mi trabajo de campo, encontré trayectorias similares a la de Inés – aunque nunca una que se redireccionara en el sentido contrario, es decir, alguien que hubiera comenzado en el circuito de estados y luego se hubiera “pasado” al circuito realista—. Sin embargo, ella, a diferencia de otros estudiantes que, habiendo pasado por un pasado similar, suelen descartarlo como algo totalmente intrascendente, cree que algo de lo que aprendió durante su primera época le sirvió mucho en su actuación posterior, “aunque te repito, era un embole”. Para explicarme esto, me da un ejemplo de algo que ella veía cuando estudiaba con Bartís.

En un momento en el *Sportivo* convivíamos los que veníamos de afuera con los que se formaron desde el principio ahí, y lo que yo veía que sucedía es que los que habían pasado por otro tipo de búsqueda, por ahí más interna, que no está buena, pero que es necesaria, parodiaban mucho menos. Había algo del *Sportivo* que te hace tomarte la actuación como un juego, le saca solemnidad, te hace desacralizar, lo trae a algo muy terrenal, muy cercano, muy popular de alguna forma, y eso está buenísimo. Pero a la vez, es muy fácil caer en lugares donde la parodia va muy por delante. (...) Bartís dice, si uno está muy adentro de la escena, y se come todo lo que pasa, es un tarado. Y si uno está muy afuera, mirando todo lo que pasa —siempre actuando, ¿no?—, se la pierde. Según él, el buen actor es el que puede estar adentro, comiéndose el viaje, pero al mismo tiempo, dándose cuenta que es un simulacro. Una especie de cínico. Los que vienen de Gandolfo, de esa línea, están muy adentro, todo es grave, heroico – y estas últimas palabras las dice en un tono grave para dar cuenta de esa importancia—. Y los que estudiaron con Bartís, estaban siempre afuera, siempre haciendo el chiste, no se terminaban de comer ningún viaje.

Haber pasado por las dos experiencias, le permitía a Inés, y a otros que también habían pasado por una trayectoria similar, poder estar al mismo tiempo “adentro” y “afuera”, “comerse el viaje” y “darse cuenta que es un simulacro”, en suma, actuar del

modo en que Bartís pedía, según Inés, algo que los que habían estudiado sólo en el Sportivo no podían hacer.

2.4. Distanciarse del maestro: la propia visión

Desde el momento en que un estudiante es cautivado por un maestro hasta la terminación de su posterior circulación por el circuito en que éste se halla inscripto pueden pasar en torno a unos siete años. La mayoría de las veces, sólo después de un largo tiempo de aprendizaje y de adherir a una cierta visión de la actuación los estudiantes comienzan a distanciarse de la mirada de sus maestros —en grados y formas variables—, y desarrollar una impronta, una visión o una síntesis más personal. No se trata simplemente de que el estudiante hace lo que quiere; la reformulación o síntesis personal a la que me refiero, la de aquellos que han sido cautivados por períodos largos y de manera intensa por una forma de concebir la actuación, es sutil: la influencia de su maestro es profunda y persiste, pero es objeto de una síntesis más o menos singular.

Este momento es el más difícil de observar etnográficamente y ocurre mientras los estudiantes siguen circulando por otros roles en el teatro —en particular si devienen directores o maestros—, o por otras disciplinas, o si sigue entrenando pero en otros estilos de actuación. A continuación, haré mención a tres de estos casos, dos de los cuales serán desarrollados en el capítulo 6.

En primer lugar, esta síntesis puede ocurrir cuando un estudiante deviene maestro y, si bien empieza a enseñar de un modo similar al de sus maestros, también utiliza las clases como forma de experimentación y comienza a introducir sus propias variantes. Estas variantes, no son conceptos o ideas abstractas, sino técnicas muy concretas a través de las cuales el —ahora— maestro va buscando guiar a sus estudiantes hacia un cierto estilo de actuación que, aunque se inscribe en una tradición también es, en alguna medida, personal. En el capítulo 6 me referiré a Alejandro Catalán como el autor de una síntesis de este tipo para el caso del circuito del teatro de estados.

También, en algunos casos, los estudiantes siguen circulando por otras disciplinas, no sólo la actuación. Las enseñanzas de su maestro son reinterpretadas en

estos contextos. Cuando esto sucede, el estudiante es consciente de que el modo en que rearticula las enseñanzas de su maestro es contradictorio con el modo en que su maestro las entiende; sin embargo, asegura que, en el fondo, es lo mismo, visto desde otra perspectiva. Es decir, el estudiante sostiene que, aún cuando lo que hace presenta una contradicción con lo que su maestro cree, hay una relación de continuidad con las formas más sutiles de entender o interpretar sus enseñanzas en otro contexto. En el capítulo 6 describiré en profundidad modos en que dos estudiantes —uno del circuito realista y otro, del circuito de estados— rearticulan y/o redescubren las enseñanzas de sus maestros al practicar otras disciplinas.³⁹

Finalmente, existe un tercer tipo de síntesis personal. Este se da cuando, después de circular durante mucho tiempo —siete, ocho años— por un circuito, el estudiante decide seguir entrenando con un maestro que enseñe un estilo de actuación diferente. Por lo que he podido ver, esto es más común entre los estudiantes del circuito realista.

Agustina⁴⁰ nació en 1988 en La Plata. Empezó a estudiar teatro en la primaria, en un instituto de arte al que la familia la mandaba a contra turno. En la secundaria siguió con maestros de ese instituto. Estudió dos años con Gastón Marioni. Cuando terminó la escuela se anotó en el IUNA, pero no pasó el examen de admisión. Le recomendaron un maestro para estudiar, “Dalezio”. Lo googleó y no encontró nada. Agustina quería estudiar con alguien reconocido. Cuando volvió a hablar con la persona que se lo había recomendado le aclaró: “es Alezzo, no Dalezio”. Igual Agustina no lo conocía: cuando venía a Buenos Aires a ver teatro, iba a ver teatro comercial, el de Avenida Corrientes, desconocía el teatro alternativo.

Se anotó, hizo toda la formación, cuatro años en total, los primeros dos con Lisardo Laphitz, los siguientes con Alezzo. Hizo tres años más de seminario para actores con Alezzo. Los primeros tres años iba y venía a Buenos Aires, después se mudó. No volvió a probar de entrar al IUNA. Pero, como quería tener una formación teórica complementaria, se anotó en Artes, en la UBA.

³⁹ Dejo estas historias —así como la de Catalán— para más adelante, porque estas requieren de un desarrollo extenso y de haber comprendido en qué consisten algunos de los principales lineamientos del entrenamiento en los estilos de actuación del teatro realista y del teatro de estados, (a los cuales, entre otras cosas, me referiré en los capítulos que siguen a este).

⁴⁰ Todo lo dicho sobre Agustina proviene de una entrevista realizada en 2017.

Entonces cuando yo leía en la facultad, que igual lo sigo sosteniendo hasta hoy —se ríe, una risa corta—, pero puedo abrir un poco más algún que otro cuestionamiento, que hay métodos que para algunos trabajos del actor no sirven tanto. Pero en su momento leía que el método stanislavksiano formaba a los actores en una cosa psicologicista que hacía que el actor se metiera para adentro y yo decía, no entienden nada, así que me peleaba con los textos mientras los estaba estudiando para la facultad—, y mientras dice eso hace gesto de subrayar con bronca los textos en el aire.

En ese entonces, Agustina estaba convencida que el tipo de entrenamiento que hacía era el mejor. También empezó a hacer castings para publicidad, ya venía trabajando en varias obras, primero en algunas de teatro infantil, después en otras de teatro alternativo. Cuando hacía tres años que estaba haciendo el seminario con Alezzo, él la llamó para hacer *Los justos* de Albert Camus. También, en uno de los seminarios que hizo con Alezzo, eligió para hacer un monólogo del personaje de La Luna en *Bodas de sangre*, de Federico García Lorca.

Entra la luna en escena y empieza a decir un montón de cosas. Y claro, es una obra que es simbolista, entonces los personajes como La Luna, no son realistas. Él [Alezzo] me decía, “usted lo dice muy bien, se entiende todo lo que dice, pero es otra cosa esto, es de otra manera”, y yo no podía llegar, porque tenía que usar otra voz, otra forma de poner el cuerpo, una cosa que no me terminaba saliendo.

Retrospectivamente, Agustina cuenta este hecho como parte de una curiosidad o una necesidad por complementar su formación con otro tipo de entrenamiento. Agustina había visto dos obras de Marcelo Savignone que le habían gustado: *Un Vania* y *Suerte*.

Lo que me llamó la atención era el trabajo físico que él hacía, él y con los otros actores, que era un trabajo muy poético que se notaba que era de un actor que no estaba formado en un teatro realista. Hacía cosas con el cuerpo que no eran cosas cotidianas, que por ahí tiene más que ver con la formación de los actores populares, ¿no?, pero al mismo tiempo era una manera de contarle que era muy poética. Y algunas cosas que yo sentía con dificultades en mi formación, y que también las sigo sintiendo, era soltar determinados lugares del cuerpo, poder utilizar el cuerpo para hacer cualquier cosa. No solamente para hacer un personaje realista que le pasan determinadas situaciones. O sea, a mí en lo que tiene que ver con, supongamos agarro una escena de Chéjov o de Tennessee Williams o de Mauricio Kartun, de distintos autores, y tengo que entender cuál es el tránsito emocional del personaje, lo entiendo. Ahora yo tengo que hacer algo que implique un desafío físico más grande, y no tengo el cuerpo acostumbrado para hacerlo. Como esa cosa de mandarse y probar cualquier cosa con el cuerpo y quedar mil veces en ridículo para después ir encontrando cuál es la forma de eso, eso me generaba una dificultad muy grande, ahora todavía, pero un poco menos.

Agustina empezó a entrenar con Marcelo Savignone; al tiempo él la llamó para trabajar en una obra que dirigía, *Mis tres hermanas*, una versión de *Tres hermanas*, de Chéjov. A su vez, terminó la carrera de Artes y empezó a trabajar en el grupo de investigación de historia del circo en la Universidad de Tres de Febrero (UNTREF), dónde empezó a interesarse por algunas cuestiones ligadas a la tradición del actor popular argentino.

Yo: ¿Sentiste algo de tu mirada que haya cambiado al estudiar con Savignone?

Agustina: Empecé a valorar mucho más por ejemplo, le empecé a prestar mucha más atención a los tiempos rítmicos de las escenas. De pensar una obra de teatro no solamente como una obra de teatro sino también en algún punto conectarla con el resto de las artes: también es un poco una coreografía y también es un poco una obra musical. Lo cual no tiene que ir en contra de la naturalidad. No es que tenés que decir el texto sí o sí en determinado ritmo porque si no te corrés del tempo, no es lo mismo que una canción. Pero, hay un ritmo de la obra, hay una respiración de la obra, hay una coreografía de la obra, y las obras que logran mantener eso, y juegan mucho y muy bien con eso, y con lo visual, con las composiciones visuales, me parece que tienen un mérito, aunque después uno vea el trabajo del actor y no esté tan bueno como uno querría. Yo siempre prefiero obras donde los actores actúen bien y después venga todo lo demás, si está todo lo demás y el actor no puede sostener lo que está haciendo, me embolo. Y después, algo que empecé a rescatar mucho más, que me parece que tiene que ver con mi incursión en el mundo del circo, más por el lado de la teoría, pero igual, en el mundo del circo, por ese lado, y por el estudio más desde lo físico, y de la técnica Lecoq que es lo que labura Savignone, y empezar a meterme más por ese lado, empecé a meterme y a admirar mucho más las técnicas del actor popular o del actor que labura desde el cuerpo, que no necesariamente por laburar desde el cuerpo sea menos real lo que le pasa, porque ese es un entrenamiento que, yo siento que lo otro se puede entrenar, [en cambio] el actor que tiene ductilidad física y que sabe por ejemplo hacer malabares, o torcer un ojo y el otro no, o dar vuelta... lo que sea, o decir un texto en el tempo que tiene que ir, o ser cómico, todo un montón de cosas que vienen de laburarlo en ambientes extrateatrales, o por fuera del teatro serio, eso es algo que es difícil de aprender, que lo tenés o no lo tenés, o lo laburás o no lo laburás, pero empiezo a admirar más a la gente que tiene un cierto humor...

Yo: ¿Quién tiene un cierto humor?

Agustina: Osqui Guzmán, que puede bailar, puede hacer una parada de manos, todo mientras está diciendo El Bululú, de José María Vilches. O Chamé Buendía, o los actores de Chamé Buendía, Tincho Lups, por ejemplo, que es el nombre artístico del que hace los cuatro personajes de la obra [se refiere a *Otelo*, dirigida por Chamé Buendía], y vos decís, ¿este de dónde salió? Él construía cuatro cosas diferentes, y tenía la habilidad de pasar de una cosa a la otra prácticamente sin embrague, y uno dice, si tengo que construir dos comportamientos diferentes para una escena, tengo que estar un tiempo construyéndolos, eso es lo que le pasa muchas veces, no sé si a todo el mundo, pero al actor de formación un poco más tradicional, que le pierde el gusto al juego. Entonces dice, —y pone una voz seria—, para crear dos comportamientos primero tengo que hacer —y vuelve a su voz— todo este comportamiento de jorobado, no sé... y después hacer todo este otro comportamiento. El actor que viene de otro palo, que tiene esta debilidad de que a veces no se

compenetra tanto o no le creés tanto, o no tiene tanta verdad en lo que hace, tiene una ductilidad a veces para jugar con el cuerpo que dice, ¿qué hay que hacer? , tres personajes, y dice bueno, pará, y se va atrás y juega un detalle de cada uno, y vuelve con una propuesta, y no le pierde el disfrute a eso. Y no empieza con... oh, tengo que hacerlo bien y cómo...

Agustina empezó a desarrollar una síntesis propia entre su formación con Alezzo, su entrenamiento reciente con Savignone, y otras cuestiones ligadas al actor popular, que empezaron a interesarle a partir de sus investigaciones en la UNTREF, y de la cual ella rescata algunos aspectos ligados a la ductilidad física. Una ductilidad que nota que ella misma, así como otros actores de formación “más tradicional”, es decir formados en estilos de actuación cercanos a Stanislavski no tienen en la misma medida, y que le gustaría desarrollar.

A diferencia de Inés, Agustina no reniega de su formación en el estilo de actuación stanislavskiano. Su formación presente con Savignone, la ve como un complemento de algunos elementos que sentía le faltaban, antes que como una nueva comprensión del teatro que anula o minimiza la anterior.⁴¹

3.La temporalidad de la circulación

Al cruzar los estudios de juventud con una aproximación centrada en lo urbano y la ciudad, las investigaciones de Magnani (2002, 2006) lograron mostrar cómo los jóvenes recorren, se apropian y se encuentran en la ciudad. Si sus investigaciones han puesto el énfasis en la espacialidad de la circulación, el caso de la formación de los estudiantes de teatro, entendida como una carrera secuencial, nos permite iluminar una serie de aspectos ligados a su temporalidad. Así, vemos que los estudiantes circulan de diferentes maneras en distintos momentos de su formación —lo que es particularmente notorio entre el primer y el tercer momento de la carrera que hemos descrito—. Si en el primer momento la circulación entre maestros está relacionada con criterios territoriales como la cercanía, o en la inserción en otras instituciones

⁴¹ A su vez, la comparación entre Agustina e Inés nos remite nuevamente a las limitaciones metodológicas de recuperar este tipo de trayectorias a través de entrevistas. Quién nos dice, si hubiera realizado la entrevista a Agustina tres o cuatro años más tarde, me hubiera encontrado con una conversa que me contara una historia en términos mucho más dicotómicos —entre su pasado y su presente—.

como la escuela o centros culturales que el curioso ya frecuentaba antes de hacer teatro, en el tercer momento, la circulación está orientada por formarse al interior de un linaje particular. Así, la circulación queda circunscrita a un circuito organizado en torno a un linaje, lo que no quita que, como vimos en la trayectoria de Inés, puedan darse casos de conversión.

También el segundo y el tercer momento son diferentes: si en el segundo momento los estudiantes tienden a ser cautivados por un maestro periférico del linaje, en el tercer momento tienden a circular entre los maestros centrales del mismo. Por lo tanto, prestar atención a la temporalidad de la circulación también nos permite dar cuenta de ciertas tendencias en el modo en que se circula al interior de un circuito, en diferentes momentos. A su vez, el momento de ser cautivado por un maestro también tiene el interés de llamarnos la atención sobre los momentos en que no se circula, es decir, en que la persona decide permanecer más tiempo en un mismo lugar —por lo menos en lo que respecta a su formación—, así como mostrarnos un modo particular en que las personas llegan a circular de una determinada manera o, dicho en otros términos, cómo se inician en un circuito. En este último aspecto, a la cuestión de la temporalidad de la circulación parece agregarse una pregunta por el ritmo de la misma (que en unos momentos se acelera —en el primer o el tercer momento— y en otros se detiene —en el segundo—).

En los capítulos siguientes, me centraré en los modos en que la enseñanza se da en clases de teatro del estilo de actuación stanislavskiano y del teatro de estados. El énfasis estará puesto en el maestro y en los modos a través de los cuales ciertos usos de la palabra —que a su vez se combinan de maneras particulares con el movimiento— ocupan un lugar central en la enseñanza y el aprendizaje de la actuación. Como señalé en la introducción a esta tesis, no me intereso solamente por los modos en que los estudiantes aprenden a hacer teatro —a actuar—, sino también por los modos en que, al menos algunos estudiantes aprenden a mirar, pensar, sentir, gozar, hablar, y querer hacer teatro. Es en este sentido que algunos elementos de los capítulos siguientes pueden ser leídos también como los modos particulares en que el maestro que cautiva al estudiante —en lo que aquí describí como el segundo momento de la carrera secuencial—, le va enseñando una forma de entender el teatro que es la que luego —en el momento siguiente— impulsa al estudiante a circular entre los maestros de un

cierto linaje. Como sugerí en el capítulo anterior y en este, parte de este impulso ocurre mediante la reconstrucción de una cierta historia de la actuación porteña en la que el linaje del maestro ocupa un lugar central. De modo similar, en el capítulo 4 veremos cómo el maestro despliega fronteras simbólicas que separan y jerarquizan un estilo de actuación que el estudio considera como bueno, y que diferencia de otros estilos. En el capítulo 5, describiré cómo los maestros propician un cierto humor desde el cual algunos estudiantes aprenden a ver, escuchar, sentir y disfrutar de las actuaciones que presencian. Tanto las fronteras simbólicas como ese humor desde el cual el maestro enseña a ver, nos interesan también en tanto modos particulares en los que sucede aquello que aquí hemos descrito como el momento en que los estudiantes quedan cautivados por el maestro y empiezan a comprender el teatro de un modo similar a él.

SEGUNDA PARTE:
el maestro, la palabra y el aprendizaje en dos
estilos de actuación

Capítulo 3

Palabras nativas y palabras teóricas: la tensión entre palabra y movimiento en las clases del estilo de actuación del teatro de estados

1. Introducción

A partir de algunos trabajos de Bourdieu (1977, 1996), los estudios sobre aprendizaje de prácticas corporales han tendido a establecer una división entre dos formas de conocimiento que se adquieren de maneras bien distintas: por un lado, un conocimiento —que podríamos llamar— “mental” que se aprende a través de una palabra conceptual y proposicional; por otro, un conocimiento corporizado, que se aprende de manera silenciosa, a través de la imitación, sin pasar por la conciencia. Retomando a Ryle (1984), Harris distingue estas dos formas de conocimiento como “knowing that” (saber que) un conocimiento proposicional, teórico o factual, que lleva consigo un sentido y no precisa de un contexto, y “knowing how” (saber cómo), una habilidad, el conocimiento tácito y no—proposicional de cómo realizar o poner algo en acción (Harris, 2007: 3). Por su parte, Pagis (2010) realiza una distinción entre conocimiento conceptual (*conceptual knowledge*) y conocimiento corporizado (*embodied knowledge*), distinción que retoma de Dreyfus y Dreyfus (1992). El conocimiento conceptual puede ser almacenado de manera artificial y no requiere de un humano y puede ser transmitido por medios puramente lingüísticos. En cambio, el conocimiento corporizado es un conocimiento no—conceptual, anclado en el cuerpo, una serie de habilidades entrenadas a través del entrenamiento y la acción.

Aunque, como señalé en la introducción, algunos de estas afirmaciones fueron matizadas, la distinción entre dos tipos de conocimiento y dos formas de adquirirlos parece haber predominado —si bien a veces de manera implícita, ya que estos estudios tienden a ocuparse únicamente del aprendizaje corporal, minimizando o soslayando el otro tipo de conocimiento—. La distinción entre conocimiento conceptual y conocimiento corporizado resulta fundante para esta agenda de estudios

(ver, por ejemplo, Bourdieu, 1996; Wacquant, 2006; Harris, 2007; Downey, 2008; Pagis; 2010), y va de la mano de la idea de que existe una relación problemática o inconmensurable entre palabra y aprendizaje de prácticas corporales.

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

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

Como veremos a lo largo de este capítulo, durante las clases del estilo de actuación del teatro de estados, el maestro, de manera similar al entrenador descrito por Wacquant, tiene un rol fundamental en regular el comportamiento —en particular, el tipo de movimiento y el uso de la palabra— de sus estudiantes. Sin embargo, como ya ha señalado del Mármol (2016), una de las especificidades del teatro con respecto a otras prácticas corporales es que la palabra tiene, junto al movimiento, un lugar central : a excepción de algunos estilos como el mimo, del que no me encargo en esta tesis, cuando se actúa se habla.

A diferencia de otras prácticas corporales silenciosas, aquí la palabra no puede ser anulada completamente. Por eso, y por la concepción que los maestros del estilo de actuación del teatro de estados tienen sobre la relación problemática entre palabra y movimiento, en el aprendizaje, el maestro dedica una particular atención a la administración de estos dos.

En este capítulo, describo clases de dos maestros del estilo de actuación del teatro de estados, centrándome en el modo en que estos maestros administran la

palabra y el movimiento en el contexto de un entrenamiento que busca guiar a los estudiantes hacia la exploración de una cierta actuación extracotidiana. Este procedimiento nos permitirá reconstruir la perspectiva nativa de los maestros sobre el aprendizaje. Dicha perspectiva es relevante en sí misma pero también, en como ilumina de un modo particular, la discusión teórica sobre el lugar de la palabra en —y el tipo de palabra supuesta por— la literatura sobre aprendizaje de prácticas corporales.

2. La palabra anulada

Estamos en un ambiente amplio, alargado, como un depósito o una terraza techada, y aunque es sábado a la una menos cuarto de la tarde, la única iluminación es artificial, las persianas están bajas. La parte central está vacía. Contra las paredes, un espejo de pie, un armario y un mapa viejo de la Argentina.

A medida que los estudiantes fueron llegando se vistieron con sus propios vestuarios o con el que hay en la sala anterior a esta. Después se sentaron o se acostaron en el piso, de cemento, sólo interrumpido por una alfombra vieja. Algunos elongan en silencio. Están vestidos como de época, las mujeres en general con vestidos o con polleras largas, camisas —algunas con volados— y sacos. Los hombres con pantalones, camisas y sacos que les quedan grandes o chicos, pasados de moda, como si hubieran pertenecido a una generación anterior. Otros sólo llevan camisa y pantalón. Al fondo hay unas treinta sillas alineadas en varias filas. Allí se sienta el público cuando se hace una muestra o una obra y algunos aspirantes a entrenar en el estudio, cuando vienen a ver una clase. Hoy estoy sentado ahí, tomando notas.

A la una en punto Pompeyo Audivert entra, se dirige hacia la consola de luces en silencio y la sala queda en completa oscuridad. Los estudiantes que antes elongaban se recuestan boca arriba en el suelo. Luego se vuelven a encender unas luces tenues y Pompeyo indica que comiencen con los movimientos generales. Los estudiantes se paran y empiezan a moverse lentamente.

Pompeyo les recuerda que hagan un paso y que muevan la cadera, para asegurarse que el movimiento sea “general”. Luego hay que hacer una detención. Se

mueven lento, las luces siguen bajas y todo se sucede en silencio, a no ser por la voz de Pompeyo, las respiraciones y los chirridos de los zapatos y las botas contra el piso de cemento o contra la alfombra. Por momentos parece como si estuvieran practicando un arte marcial. Cada uno hace un movimiento que suele durar entre tres y cinco segundos, y luego vuelve a detenerse. La detención puede durar unos tres segundos también. Se mantienen cerca unos de otros pero nadie se toca ni se mira o interactúa de ninguna manera.

A medida que pasan los minutos, las indicaciones, que habilitan nuevos tipos de movimientos, se van complejizando pero siempre se mantienen las detenciones. A los movimientos entre dos detenciones Pompeyo los llama “fragmentos compositivos”. Indica que a los movimientos “generales” pueden agregarle movimientos “particulares”. Estos pueden ser movimientos con las manos o con el cuello por ejemplo, a diferencia de los movimientos generales que están ligados al desplazamiento y al movimiento que viene desde los pies y la cadera, y que involucra al tronco. Nadie da más de un paso o dos en cada “fragmento compositivo”. Incluyen giros a partir de la cadera, algunos se agachan.

A continuación Pompeyo introduce los “fragmentos de velocidad.” Entre los movimientos lentos ahora los estudiantes empiezan a intercalar algún movimiento rápido, que puede ser un giro de la cadera o de la cabeza, un movimiento rápido con los dedos o con la muñeca, o un paso, entre otros. Estos “fragmentos de velocidad” contrastan con el resto de los movimientos, que siguen siendo sumamente lentos. También se agrega la alternación de movimientos “centrípetos” y “centrífugos.” Esto se refiere a los brazos y a los movimientos de acercarlos hacia el tronco del cuerpo (“centrípetos”) o alejarlos (“centrífugos”). A su vez, señala la posibilidad de introducir “descomposiciones parciales.” Descomponer o desarmar significa aquí bajar un brazo y ponerlo al costado del cuerpo o borrar de la cara, toda mueca o rastro de tensión. Las “descomposiciones parciales” remiten a relajar muscularmente alguna parte de un cuerpo que, durante este entrenamiento, suele presentar varios rasgos de tensión muscular, asociados a una actuación extracotidiana.⁴²

⁴² Mientras que el término “cuerpo cotidiano” se utiliza en estas clases de actuación, la noción de “cuerpo extracotidiano” aparece sólo de manera implícita, como aquello que se busca realizar en las clases. Lo mismo sucede con la palabras “cotidiano” y “extracotidiano” –la primera se utiliza y la segunda está implícita, es aquello que se hace—. Sin embargo, a lo largo de este capítulo, utilizo las palabras “cuerpo extracotidiano” y “extracotidiano” para dar cuenta justamente de aquello que se hace, y de la perspectiva nativa sobre el aprendizaje y la actuación en este estilo. A su vez, es preciso notar

En lo que respecta a las posturas y a los movimientos extracotidianos, si bien estos nunca se explicitan, hay algunos que son característicos y se repiten, lo que da cuenta que la imitación también es una de las formas del aprendizaje. Describo algunos brevemente.

Los hombros se levantan y se tensan. La espalda se encorva. Las piernas se tuercen juntando las rodillas o poniendo los pies chuecos. Los brazos suelen ser levantados y extendidos, con las manos a la altura del pecho o más arriba. Es poco común que los brazos permanezcan colgando al costado del cuerpo. En cambio, las manos suelen tocar —muchas veces de manera sensual— alguna parte del cuerpo como el o los pechos, el estómago, el vientre o las caderas.

Los dedos apuntan en distintas direcciones con un particular énfasis en el dedo índice, que es usado para señalar. También se separa los dedos de manera exagerada y bien estirados o se los contrae, haciendo de la mano una garra. La muñeca puede quebrarse de maneras exageradas, en algunos casos acompañada por gestos amanerados, sobre todo en los hombres.

La cara y los ojos también tienen un lugar central. Se los suele mover mucho y rápidamente o bizcarlos, para lo cual —esta es de las pocas cosas que a veces se explicitan— se recomienda mirarse la nariz o el entrecejo. Las gesticulaciones son exageradas, se frunce el entrecejo o la nariz, o se abre la boca de manera exagerada o se hace muecas. La boca suele moverse de maneras poco comunes, buscando conseguir determinados efectos en la voz —cuando se habla—. Hablar abriendo mucho la boca o sin separar los dientes son algunas variantes. También el uso de la lengua es común y en general, todo tipo de gestos grotescos en el uso de la boca y la lengua, y en relación a los genitales, si bien esto, como todos lo que hemos descrito, tiene su justa medida.

Apenas aproximarnos a esa medida justa —que además es cambiante— requeriría una descripción tan extensa como inútil, que podría empezar por detalles como el rango típico del ángulo que se forma entre las falanges de los dedos, cuando los estudiantes los doblan como si una de sus manos fuera una garra. Con todo, esta dificultad de describir la medida justa, no nos debería hacer concluir, tan prematuramente, que esta se aprende simplemente por imitación. Como iremos

que la extracotidianeidad no es una sola cosa y que en este capítulo tratamos de describir un tipo de extracotidianeidad particular. Para una descripción de distintos “cuerpos extracotidianos” entrenados en diferentes contextos performáticos o de actuación ver Barba y Savarese (1988).

viendo en los capítulos siguientes, buena parte de comprender cuál es esa medida viene dado por un tipo de interacción que es casi omnipresente en las clases de teatro: la de escuchar al maestro hablar mientras se hace y/o mientras se mira a otros hacer.

Todas las variantes que hemos descrito –tanto las posibilidades de movimiento que Pompeyo va sugiriendo para incluir en los “fragmentos compositivos” como los modos típicos en que el movimiento y el cuerpo se vuelven extracotidianos—, se van articulando de un modo particular, y no se realizan todas a la vez. También es importante señalar que, durante un “fragmento compositivo”, cada estudiante tiende a hacer un movimiento a la vez, de manera secuencial. Por ejemplo, luego de una detención un estudiante da un paso hacia adelante, gira la cadera, estira el brazo izquierdo y apunta hacia el horizonte con el índice, mueve rápidamente el índice de esa mano en varias direcciones, mira hacia la derecha y luego gira la cabeza en esa dirección. Baja el brazo y lo pone al costado del cuerpo y, considerando que terminó su “fragmento compositivo”, se vuelve a quedar quieto unos segundos. Esta secuencialidad está ligada a una búsqueda de este estilo de actuación de ir desarrollando en el estudiante una conciencia rítmica de su movimiento. Si bien se busca explícitamente que la actuación no sea un baile o que siga una coreografía, las metáforas relacionadas a la precisión y a la conciencia musical y/o rítmica del movimiento –y de la palabra, cuando esta sea reintroducida— reaparecen de manera constante.

De modo similar, las posturas y movimientos extracotidianos que recién describí no se realizan todos al mismo tiempo sino que se suele combinar algunos rasgos extrañados con otros más cotidianos. Es común que los estudiantes principiantes de este estilo de actuación tiendan, en su intención por mantenerse en un movimiento extracotidiano, a una tensión muscular exagerada que no les permite un movimiento fluido. En realidad, no se supone simplemente que el actor se mueva de una cierta manera extracotidiana, sino también, que este sea capaz de producir ciertos cambios más o menos repentinos entre una forma de moverse y de hablar y otra. Como irá quedando más claro este entrenamiento busca a la exploración de una economía extracotidiana del movimiento —y la quietud— y el sonido⁴³ —y el

⁴³ Dada la importancia y la atención particular que la palabra recibe en el entrenamiento del estilo de actuación del teatro de estados, en este capítulo me centro principalmente en la palabra antes que en el sonido. Sin embargo, es preciso aclarar que este no se reduce a aquella, ya que un actor puede emitir mucho sonido sin hablar, por ejemplo con su calzado al caminar sobre ciertas superficies. En un

silencio—, donde ambos aspectos pertenecen a la misma dimensión en tanto son parte de aquello que el espectador recibe de la actuación —lo que este ve y lo que escucha—

3.La palabra reintroducida

El entrenamiento en el estilo de actuación del teatro de estados busca producir un tipo de actuación que incluye la palabra. Sin embargo, vimos que la primera parte de los entrenamientos en la clase de Pompeyo suceden en el contexto de un silencio sepulcral. La necesidad de administrar la palabra —anulándola al principio de las clases y luego, como veremos ahora, restituyéndola de un modo particular— da cuenta de una perspectiva nativa según la cual existe una relación problemática entre palabra y movimiento. Esta relación problemática no es abstracta ni universal, sino específica de un entrenamiento que busca guiar al estudiante hacia un tipo particular de actuación extracotidiana, que se opone, a la vez, al tipo de movimiento que predomina en la “vida cotidiana” y a un tipo de actuación a la que caracteriza como “realista” y basada en el “método” Stanislavski. Tal como lo entienden los maestros de este estilo, tanto en la “vida cotidiana” como en el estilo de actuación stanislavskiano prima un modo de comunicación basado en la palabra. En escena, esta forma de comunicación garantiza un sentido de que algo está sucediendo, lo que tiende a tornar “cotidiano” el cuerpo y el movimiento. Dicho en términos nativos, la palabra tiende a “resolver” la escena, al garantizar que algo está pasando y, por lo menos en principio, vale la pena ser visto. Al “resolver”, la palabra saca al actor de una “búsqueda” por expresarse a través de medios menos corrientes como son el movimiento extracotidiano, la relación entre los cuerpos en escena, las miradas, los silencios. La palabra, para un entrenamiento que busca explorar un movimiento extracotidiano, es entendida como la embajadora del intelecto, de lo “cotidiano” y del “realismo”, y por lo tanto, representa una amenaza.

Durante una improvisación, se habla de una actuación que “se pone cotidiana” para referirse ante todo a un cuerpo que pierde la tensión muscular extracotidiana a la

ejemplo que desarrollaré en el capítulo 5, quedará bien claro como la economía extracotidiana del sonido no remite únicamente a la palabra.

que nos referimos antes, o a una persona que deja de moverse y en la que la actuación empieza a estar basada ante todo en aquello que se cuenta a través de la palabra.

Lo “cotidiano” también remite a formas de vestirse o a la utilización de ciertos objetos demasiado corrientes y contemporáneos. Es improbable que un actor utilice jeans –y más aún jeans ajustados, a la moda—. En general, todo lo que está a la moda suele ser entendido como algo “cotidiano”, lo que da cuenta del carácter eminentemente histórico y por lo tanto cambiante de este término. Objetos como celulares –u otros dispositivos tecnológicos— fueron muy poco usuales durante mucho tiempo en este estilo de actuación, si bien esto ha ido cambiando con los años. En cambio, son comunes los trajes, en general viejos, a veces algo rasgados, vestidos de forma desfachatada o, en todo caso, definitivamente de otra época.

Ninguna característica por sí sola da cuenta de lo “cotidiano”. Una cierta manera de estar parado con los brazos al costado del tronco, u otras maneras de pararse asociadas a la “vida cotidiana”, como poner el peso del cuerpo sobre una pierna con la cadera quebrada hacia un costado, puede ser ejemplo de un cuerpo “cotidiano”. Pero, una leve exageración de la posición que acabo de describir –con la cadera quebrada de manera ostensible— bien podría dar cuenta de un cuerpo extracotidiano. Así, la distancia entre lo cotidiano y lo extracotidiano es sutil, y el actor experimentado –dependiendo también de dónde esté actuando o entrenando— en general oscila y combina entre ciertos aspectos más cotidianos y otros más extracotidianos. En cambio, lo “cotidiano” es más fácil de percibir en los actores que recién empiezan a practicar este estilo de actuación, en particular en aquellos que sólo se han entrenado en un estilo de actuación stanislavskiano. En ellos suele verse una superposición de aspectos “cotidianos”, y sobre todo, la tendencia a un tipo de improvisación en la que se conjugan mucha palabra y poco movimiento.

El estilo de actuación que se enseña en las clases que vengo describiendo se opone al estilo de actuación stanislavskiano por el tipo de actuación “cotidiana” que propone, pero también, por la voluntad de este tipo de actuación –sobre todo cuando es aplicado en obras realistas— de representar la vida real. En cambio, este estilo de actuación busca entrenar un actor capaz de participar en puestas extrañadas, donde el teatro no se encuentre en una relación de imitación con la vida.

A su vez, la oposición a la “vida cotidiana” remite tanto a un “cuerpo cotidiano” como a una comunicación basada en la palabra que en esta predomina. Pero también,

la “vida cotidiana” representa un problema porque, para Pompeyo, la sociedad en la que vivimos tiende a aplacar a la persona, le exige una personalidad unívoca, coherente y cerrada, todo lo contrario de lo que el teatro necesita: personalidades contradictorias y múltiples, que puedan interpretar personajes distintos o un mismo personaje capaz de atravesar por varios estados.⁴⁴ Durante una de sus clases, Pompeyo se refería a esta idea a través de una metáfora algo crítica: “Uno se toma un colectivo para atravesar la ciudad y salen veinte compañeros y llegan cuatro.” Esta idea —aunque traía implícita una referencia a la desaparición de personas durante la última dictadura militar— se refería no a veinte personas sino a veinte posibilidades de uno mismo, y a que el mundo exterior atenta contra esas múltiples posibilidades y nos obliga a convertirnos en una unidad coherente, convencional.

Dada esa tendencia, atribuida a la vida cotidiana, a rezagar la exploración de lo contradictorio en el ser humano, a domesticar su expresividad y a propiciar un tipo de comunicación centrado en la palabra, el entrenamiento sin palabra en la primera parte de las clases —y en fragmentos compositivos que no pretenden producir una unidad—, permitiría un tipo de exploración extracotidiana diferente a la que predomina en el día a día. Sin embargo, nada garantiza que la palabra no vuelva a imponerse, una vez que vuelve a estar permitida en los entrenamientos. Por eso, el maestro aplica estrategias más sutiles para mantener la cotidianeidad a raya, una de las cuales consiste en clasificar y sólo permitir un cierto uso de la palabra. De acuerdo a del Mármol (2016), algo similar sucede en las clases de teatro en La Plata donde el maestro realiza toda una serie de intervenciones para que los estudiantes introduzcan la palabra en la actuación de un modo particular, que debería diferenciarse del uso de la palabra que predomina en la “vida cotidiana”.

En la descripción de la clase que hacíamos más arriba veíamos cómo, con el pasar de los minutos, Pompeyo va agregando nuevas variantes de movimiento: a los movimientos generales se le suman los particulares, los movimientos “centrípetos” y “centrífugos,” los “fragmentos de velocidad” y los “desarmes parciales.” Cada una de estas variantes buscan que el estudiante vaya explorando diferentes posibilidades de movimiento extracotidiano. La última variante que se agrega es la palabra. Para ello

⁴⁴ En ciertas referencias a lo múltiple y la multiplicidad, así como a otros términos, puede verse cierta influencia que las lecturas de Deleuze y Guattari han tenido, sobre todo en Pompeyo Audivert. *Mil Mecetas*, de estos autores, es uno de los once textos que este maestro recomienda a sus estudiantes en la página web de su estudio. Ver: <http://www.teatroelcuervo.com.ar/material-para-alumnos.html>

Pompeyo dice: “Está librada la palabra”. Pero enseguida recuerda, se trata de una “palabra rota”. Mientras da estas instrucciones, que repite algunas veces con distintas palabras, y como ejemplos de aquello a lo que se refiere con “la palabra rota”, Pompeyo gesticula con la boca extendiendo la pronunciación de una vocal, o pronuncia una palabra haciendo un énfasis en alguna de sus consonantes hasta deformar su sonido.

Los estudiantes empiezan a decir algunas palabras mientras continúan realizando los “fragmentos compositivos”. Estas palabras deben ser asociadas de manera libre o tomando palabras sueltas que se escuchan de otros compañeros. A no ser por esas palabras que se escuchan y se repiten, cada uno sigue trabajando por su cuenta y no hay interacción. Se supone que esas palabras no deben contar una historia, o ser ideas, divagaciones o formas de hablar que podrían pertenecer a un mismo personaje. Por el contrario, en esta instancia no se debe querer contar nada ni buscar la composición de un personaje. Se supone que las palabras que se van diciendo como parte de cada “fragmento compositivo”, son sólo fragmentos, modos de ir probando y explorando distintas formas de hablar y de moverse que deberían caracterizarse por la discontinuidad, y no por la búsqueda de una unidad.

Para practicar este tipo de asociaciones, los estudiantes del estudio de Pompeyo tienen la posibilidad de ir una vez por semana a otra clase, en la que se realiza un ejercicio llamado Máquina Libro. Este ejercicio consiste en pararse frente a una mesa en la que hay dispersas hojas sueltas sacadas de libros de teatro y poesía, y comenzar a articular un discurso a partir de la incorporación de palabras que el estudiante va encontrando en esas hojas con otras, que puede ir asociando libremente. Parado frente a la mesa, el estudiante agarra una o varias hojas en la mano, o lee directamente alguna hoja sobre la mesa y comienza a articular un discurso. Esto debe hacerse a partir de un cuerpo activo y extracotidiano –dentro de lo que permite el estar parado frente a una mesa— y poniendo énfasis en la pronunciación de las palabras y en la cadencia de la voz, que también debe tender a lo extracotidiano. Este ejercicio busca que el estudiante practique formas de asociar poéticamente que luego son puestas en práctica al momento en que la palabra “queda librada”, durante las clases.

Al uso de la palabra que los estudiantes realizan cuando “la palabra queda librada” se la llama “palabra poética” y tiene dos características fundamentales, que buscan que la actuación permanezca en la exploración de lo extracotidiano. La

palabra es reincorporada privilegiando la sonoridad —en detrimento del sentido—, y las asociaciones que se realizan tienen que ser “poéticas” —en oposición a una palabra que contara una historia o proferiera un discurso coherente—. De hecho, suele hablarse de “la palabra poética”, un tipo de palabra que se opone a la “palabra cotidiana” —también llamada “palabra narrativa”, como cuando se dice, para criticar una actuación, “se pone muy narrativo” o “se nota la necesidad de contar”—. Al no aspirar a contar un relato cerrado y coherente en términos de una historia o de un discurso que puede ser dicho por un personaje, la palabra poética no produce, al menos en principio, los efectos de tornar “cotidiano” el movimiento.

Incorporar la palabra en tanto sonoridad es un modo de explorar —de modo similar a lo que sucedía con el movimiento—, formas extracotidianas de hablar. El privilegiar la ejercitación de una sonoridad extracotidiana en detrimento del sentido de lo que está siendo dicho, permite explorar la primera sin ser víctima del segundo. Es este, el sentido —y la construcción de un relato coherente durante una improvisación—, y no, cualquier uso de la palabra, el que tiende a obturar la extracotidianidad del movimiento.

En esta exploración de la sonoridad, la voz suele estar impostada, y la voz cotidiana de la persona es sólo una variante entre otras. Se practican acentos inventados, se realizan cambios de volúmenes repentinos como hablar gritando o en murmullos, o pronunciar palabras que se ahogan súbitamente. Como veíamos que hacía Pompeyo al dar las indicaciones sobre la palabra, se hace énfasis en una consonante o se cambia levemente su sonido (como cuando *rápido* se convierte en *shápido*), o se extiende una vocal, o se practican cadencias inusuales. La entonación no tiene por qué ir de acuerdo al uso corriente que se supone para una determinada frase en un cierto contexto, de hecho, una de las cuestiones a explorar es la posibilidad de que no haya congruencia entre la situación, lo que se dice y el tono con el que se lo dice.

Reintroducida de este modo, la palabra se encuentra en el mismo plano que el movimiento. Esa continuidad puede observarse en el énfasis puesto en el movimiento y la gesticulación con la boca mientras se habla: hablar también es moverse. También, en la exploración extracotidiana del habla, facilitada por el hecho de que el sentido ha sido desplazado a un segundo plano.

Justamente para que el sentido de las palabras no vuelva a dominar la situación de actuación, se busca que el tipo de asociación que se realiza sea “poética”. A diferencia de la “palabra cotidiana”, la “palabra poética” se caracteriza por una asociación de palabras que no tienden a contar una historia o desarrollar una idea, ni a tener una coherencia de modo tal que pudieran ser dichas por un mismo personaje. En cambio, los estudiantes asocian libremente frases y palabras, si bien en algunos casos se utilizan “fuentes” a partir de las cuales asocian ciertas palabras. Algunas de esas fuentes son temas generales como el teatro o el nacimiento. Otras, remiten a la lecturas de ciertos poetas o escritores como Thomas Bernhard, Olga Orozco, Alejandro Urdapilleta, William Shakespeare, que van cambiando dependiendo de aquello que sugiere Pompeyo. En otros casos, las fuentes son textos de historia política argentina, que en general remiten a hechos colectivos que resultaron en algún tipo de tragedia social, como la matanza de Ezeiza o la masacre de Trelew. Sin embargo, siempre, incluso cuando se refiere a hechos históricos, se supone que la asociación no debe querer contar y explicar lo que sucedió, sino que se debe apenas tomar palabras o imágenes sueltas, y combinar unas fuentes con otras, así como con asociaciones propias del estudiante.

La “palabra cotidiana” representa un problema para la exploración de una actuación extracotidiana por dos razones. En primer lugar, como suele decirse, la palabra poética “abre sentido”, mientras que la “palabra cotidiana”, que tiende a ser explicativa o narrativa, “cierra sentido”. La clasificación en distintos usos de la palabra y la idea de que un cierto uso de palabra “abre” y el otro “cierra” nos remite nuevamente a la perspectiva nativa sobre la relación problemática entre palabra y movimiento extracotidiano a la que hacíamos referencia más arriba, y nos permite entenderla en toda su complejidad. Decir que la “palabra cotidiana” “cierra sentido”, remite a que esta explica –por ejemplo, durante una improvisación— lo que sucede en escena. Es decir, quiénes son esas personas, cuál es su relación y cuál es el conflicto entre ellos. Aclarar todas estas cuestiones es una forma de “resolver” o “justificar” – en el sentido de que tenga un interés de ser visto para el espectador— aquello que está pasando en escena y, por lo tanto, obtura la exploración por conseguir una comunicación similar a través de una búsqueda extracotidiana –que pasaría menos por el sentido de las palabras y más a través de la entonación, de los silencios, del modo en que un cuerpo se dispone hacia el otro en escena, en que los actores se miran y

dejan de mirarse, etc.—. La palabra poética se diferencia entonces de la “palabra cotidiana” en que, al no resolver la situación, no explicar ni contar nada, mantiene la urgencia por seguir explorando cómo comunicar algo al espectador a través de procedimientos menos “cotidianos”.

Si la “palabra cotidiana”, durante estos ejercicios en que es preciso improvisarla, obturaría la exploración de un movimiento extracotidiano, esto se deba a que, para los maestros y para los cultores de este estilo, ésta tiende a llevar al estudiante a un “estado” reflexivo, que pone la preocupación por el movimiento en un segundo plano. La “palabra cotidiana”, se caracteriza por contar algo, por narrar una historia o por construir el discurso de un personaje que tiene una personalidad coherente. La construcción de esa narración y/o esa personalidad en el contexto de una improvisación, requiere de una cierta reflexión que tiende a tornar “cotidiano” al cuerpo. Wacquant (2006) refiere una situación similar para el caso del box cuando afirma que, en una pelea, el boxeador no tiene tiempo para reflexionar, y si lo hiciera, eso sólo contribuiría a retrasar y volver más torpes sus movimientos.

Además de este tipo de asociaciones poéticas, existen otras dos variantes en las que la palabra es incorporada en entrenamientos ligados a este estilo de actuación. A la primera de ellas, los maestros suelen referirse como el “texto”, y es el que se utiliza en las clases de Ricardo Bartís, Mirta Bogdasarian o Pablo de Nito, por ejemplo.⁴⁵ El “texto” es una parte de un texto —quizás diez renglones— que suele ser teatral o parte de un poema, que el estudiante aprende y repite una y otra vez en los ejercicios en los que se trabaja con la palabra. En algunos casos el maestro puede, en el medio de un ejercicio centrado en el movimiento en el que nadie está hablando, pedir que uno o todos los estudiantes digan su texto. Normalmente sólo dirá “texto”, o dará alguna indicación adicional sobre el modo en que debe decirse el texto como “le digo el texto al universo”, o “le digo el texto a un compañero” o “le digo el texto a mi hombro”, etc. En esos casos, el estudiante empieza a decir el texto una y otra vez. Al igual que en los casos de la asociación poética, no se supone que el estudiante actúe el sentido

⁴⁵ Mirta Bogdasarian estudió, entre otros, con Pompeyo Audivert y Ricardo Bartís y actuó en varias obras de este director (*El box*, *Hambre y Amor*, entre otras). Enseñó en el *Sportivo Teatral* entre 2002 y 2012. Luego fundó su propio estudio, *Antiprímula*, donde siguió enseñando en un estilo similar al del teatro de estados. Por su parte, Pablo de Nito estudió, entre otros maestros, con Ricardo Bartís, y trabajó en *La Pesca* (dirigida por Bartís) y *Antígona Vélez* y *La farsa de los ausentes*, dirigidas por Pompeyo Audivert. Entre 2009 y 2015 tuvo su propio espacio, *La gaya teatro*, y luego siguió dando clases en otros ámbitos, siempre en un estilo de actuación cercano al del teatro de estados.

del texto que está diciendo o un personaje que podría decir ese texto. Incluso si su texto es teatral, el actor no debe actuar como si fuera Hamlet o Macbeth sólo porque está diciendo fragmentos de esos personajes. De hecho, no debe hacer eso. En cambio, el texto también es utilizado aquí, ante todo como sonoridad, para probar diferentes formas de hablar y articularlas con el movimiento.

La segunda variante es la introducida por Alejandro Catalán, quien permite que los estudiantes dialoguen, en ejercicios de a dos, de lo que quieran, en un lenguaje más o menos “cotidiano” e improvisando. Sin embargo, durante esos ejercicios, Catalán da indicaciones constantes para mantener a raya la importancia de aquello que está siendo dicho. En el capítulo 6 describiré en mayor detalle las clases de Catalán y esta variante.

Varios estudios etnográficos han dado cuenta de la existencia de diferentes tipos o usos de la palabra. En el segundo volumen de *Coral gardens and their magic*, Malinowski (1935) presta una especial atención a la palabra mágica, y sostiene que esta es dicha en un contexto particular y que tiene una serie de características fonéticas y rítmicas, por ejemplo en la cadencia, y en el uso de la aliteración que la diferencia del uso de la palabra en la conversación o en el rezo, entre otras. En este mismo sentido, Wheelock (1982) sostuvo que los estudios sobre ritual, tendían a analizar los rituales como una descripción de sus hechos, mientras que la palabra es entendida en tanto transmitiendo información sobre las creencias. Recuperando a Austin (1982), Wheelock sostiene la necesidad de prestar atención a un tipo de palabra específicamente ritual, que construye y está en íntima relación con la situación del ritual y que no tiene un propósito informativo. Así, la palabra no tiene que ser entendida en su significado semántico, sino en el uso que se le da en el contexto del ritual. Por su parte, en un trabajo más reciente, Csordas (1987) ha llamado la atención sobre la diversidad de géneros involucrados en la palabra que se utiliza durante el ritual. Entre otros, Csordas se refiere al rezar en lenguas, un tipo de palabra ininteligible.

En el caso del entrenamiento en el teatro de estados, la restitución de la palabra da cuenta de una diferenciación entre “palabra cotidiana” y “palabra poética” que sugiere una diferenciación en usos de la palabra similar a la que sugieren Malinowski y Wheelock. Si bien las palabras pronunciadas durante el entrenamiento son en

español, y por eso no son completamente ininteligibles como en el hablar en lenguas al que refiere Csordas, estas palabras no se articulan entre sí de manera coherente —en términos sintácticos—. Csordas se interesa por esta palabra incomprensible en términos del vacío semántico y la posibilidad de ser interpretada que este uso de palabra permite. En cambio, la particularidad de la clasificación nativa en diferentes usos de la palabra en el teatro de estados reside en que dicha clasificación se encuentra en una estrecha relación con el modo en que cada uso de la palabra encuentra o no una cierta afinidad con la exploración de un movimiento extracotidiano.

4.El cuerpo cotidiano y la “tendencia” a repetir ciertos movimientos: la intervención constante del maestro durante las clases

Una vez que la palabra es restituida en su forma poética, esta es entrenada junto al movimiento, en la búsqueda de que el estudiante explore una economía extracotidiana del movimiento y el sonido. No se trata simplemente de adoptar una forma de hablar y de moverse extracotidianos, sino también de poder articular ciertas discontinuidades, a veces abruptas, entre un tipo de movimiento y una forma de hablar y otra o, como se dice, una articulación de estados distintos.

Claro que toda discontinuidad es una discontinuidad en algún sentido —en el telón de fondo de alguna continuidad—. En el caso de las “asociaciones poéticas” por ejemplo, tiende a haber una discontinuidad en la narración y en la comunicación de algún tipo de mensaje, pero se suele mantener una continuidad en la sintaxis. Es decir, que si bien muchas oraciones pueden no tener un sentido claro en términos semánticos, sí suelen sonar como frases bien formuladas, de acuerdo a las reglas sintácticas del español, (como si digo: los navíos, féretros del estero, galopan manifiestos en un albor promiscuo). Veamos cómo se entrena esta discontinuidad, tanto en la palabra como en el movimiento, en una clase de Pablo de Nito, otro de los maestros del estilo de actuación del teatro de estados.

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

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

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

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

Algunas de sus indicaciones son concretas sobre el tipo de movimiento: “la cara, involucren los gestos, la boca, la nariz, los ojos”. En algunos casos le hace comentarios a algún estudiante en particular: “Julián no muevas tanto las patitas que se pone payaso”. Otras veces, ve alguna cuestión en alguno –por ejemplo, un cuerpo que “se pone muy cotidiano”— pero llama la atención a todos sobre eso y simplemente grita: “no abandonen, no abandonen” o “la forma, la forma”. La noción de “la forma”, utilizada en algunas clases de este estilo de actuación, remite a esa economía extracotidiana del movimiento, la tensión muscular y el sonido a la que nos venimos refiriendo.

Ahora que el movimiento de todos se volvió más rápido, por el tempo rápido de la música, Pablo hace hincapié en metáforas ligadas a la precisión y a la conciencia de

que “el cuerpo está siendo mirado”: “No es un cuerpo que se entrega, tiene una presencia muscular. Definan la forma. Soy un cuadro en movimiento.” Este tipo de metáforas proliferan en los entrenamientos en este estilo de actuación, en general remitiendo a artes performáticas y marciales, o a deportes donde la precisión y la intensidad son fundamentales como, “soy un karateca” o “soy un bailarín”.

A continuación Pablo les indica que improvisen de a dos –todos al mismo tiempo, por lo que el ruido se superpone en la sala—. Sucesivamente, quizás con veinte segundos entre cada indicación, les indica que la actuación debe ser: en polaco; es una tira de pol—ka; es expresionismo alemán; es en una tragedia de Shakespeare; son actores del “método”.

Con este tipo de ejercicio, se busca que los estudiantes vayan alternando diferentes “estados de actuación” a partir de lo que asocian con lo que el maestro dice. Los cambios en la voz por ejemplo, son particularmente notorios. Durante la tira de pol—ka todos gritan menos o si lo hacen es con gritos asociados a una forma barrial – bastante estereotipada— de hablar, sin pronunciar las “s” y con onomatopeyas. También algunas parejas se quedan paradas y hablan en el lugar, algunos de ellos con una mano en la cadera y moviendo la otra en el aire, a la altura del abdomen. Este momento contrasta por ejemplo con el de “expresionismo alemán” en el que todos gesticulan mucho, miran de costado o con los ojos bizcos e impostan la voz –y varios otros rasgos de lo que más arriba describíamos como un cuerpo extracotidiano—. O con la “tragedia de Shakespeare”, en la que algunos levantan las manos por arriba de la cabeza, o se llevan las manos a la cara y lloran falsa y exageradamente. Ser “actores del método”, remite a actores entrenados en las técnicas de Stanislavski –a las cuales se las suele llamar “el método” en relación al método Strasberg, quien desarrollara una variante de estas enseñanzas en Estados Unidos—, y en este caso los actores se quedan parados o se mueven poco, y hacen como si lloraran o se muestran en un estado de conmoción.

Los cambios –a veces abruptos— en la actuación, las oscilaciones entre una actuación más extrañada y otra más “cotidiana”, entre algo trágico y algo cómico, entre una actuación tranquila y sosegada y una desbocada, en suma, todas estas discontinuidades, son una habilidad central que este estilo de actuación busca entrenar. Esta discontinuidad de “estados” es parte fundamental de la extracotidianidad en la actuación, que no se trata simplemente de moverse o poner

una parte del cuerpo de manera rara. La discontinuidad es uno de los rasgos principales por los que este estilo de actuación se diferencia de técnicas como las que proceden de la memoria emotiva de Stanislavski que, de acuerdo a la crítica del teatro de estados, suponen la inmersión emocional del actor en el personaje que está representando. Dicha inmersión produciría una actuación más monocorde y predecible, al dificultar la posibilidad de que el actor pueda pasar de un “estado” a otro.

En algunos casos, cuando la palabra es introducida en los ejercicios –en general diferentes tipos de improvisaciones individuales o de a dos—, las indicaciones de Pablo se vuelven, por momentos, omnipresentes. Esto es porque el movimiento y la palabra “cotidianos”, y sobre todo, la amenaza de la preponderancia de un tipo de “palabra cotidiana” que tiende a anular el movimiento, acechan constantemente las clases.

En otra clase, luego de ejercicios como los que describí más arriba, Pablo toca la pandereta, apaga la música e indica que armen un círculo. Vuelve a tocar la pandereta y le pide a uno de los estudiantes que pase al centro del círculo e improvise.

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

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

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

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

Julieta se tapa la cara con las manos y hace que llora, mira para un lado y para otro.

Pablo toca la pandereta, ella vuelve al círculo con los otros compañeros.

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

Pablo: Ven que no hace falta hablar tanto.

Florencia se para, agita el puño cerrado en el aire rápidamente, a la altura de la cabeza y dice unas palabras de su texto. Pablo toca la pandereta y ella vuelve al círculo.

La omnipresencia de indicaciones para mantenerse en un tipo de actuación extracotidiana son más recurrentes hacia los estudiantes más principiantes que, como Julieta, tienen mayor dificultad para realizar y mantenerse en este tipo de actuación. Si el estudiante tiene que improvisar y se queda quieto y empieza a hablar mucho, o si su movimiento se “pone muy cotidiano”, Pablo le pide que hable menos, que vea qué pasa con el cuerpo, o le dice “forma” y toca la pandereta. Si el estudiante no recupera y vuelve a explorar cierta extracotidianidad entonces es posible que Pablo repita varias veces “forma, forma, forma”, tocando la pandereta cada vez.

Es muy común, entre los principiantes, que después de un rato pierdan la atención y la tensión del cuerpo, que sus posturas y movimientos se vuelvan a “poner cotidianos”, y que el eje de la actuación vuelva a ser la palabra. Es por eso que se habla de “sostener” o de “no abandonar”, como cuando, más arriba en un ejercicio colectivo Pablo le pedía al grupo: “sostengan, sostengan” o “no abandonen, no abandonen”. Como mencionábamos más arriba, la dificultad de “sostener” la extracotidianidad suele llevar en muchos casos a que el estudiante principiante resuelva con una tensión muscular excesiva, uno de los vicios más comunes de este tipo de entrenamiento, tal como lo reconocen algunos de sus estudiantes. Esta tensión suele ser una manera fácil de “sostener” o mantenerse en “la forma”, pero dificulta, por ejemplo, el cambio de ritmos, y pone al actor en un lugar muy “duro” o “rígido”.

En el ejercicio que acabo de describir, después de Julieta y Florencia, pasa Rafael. Camina en círculos rengueando de una pierna en la que no flexiona la rodilla al avanzar. Mira a los compañeros y va diciendo su texto sin separar unas palabras de otras y pronunciando enfáticamente algunas consonantes.

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

Risas de los compañeros.

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

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

Varios compañeros se ríen de nuevo.

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

Después de ese ejercicio hacen uno más y paran a descansar. Todos se sientan en el piso y Pablo habla y le comenta algo a cada uno de los que pasaron. A Rafael le dice: “todas esas cosas que hacés”, y hace un movimiento de la mano rápido delante de su cara y cierra y abre los ojos como imitando el movimiento que en el ejercicio anterior había llamado la trola, “eso no es conveniente. Es una forma de escapar, es muy superficial. Lo mismo las patitas de pingüino.”

Osswald (2015) ha señalado que, en el aprendizaje de la danza en instituciones no formales en Buenos Aires, el maestro busca conseguir que el alumno se haga consciente de sus hábitos y de sus inclinaciones (“le saca la ficha”), para deshacerlos y cambiarlos. De modo similar, las intervenciones que Pablo hacía durante la

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

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

Seguir la perspectiva nativa sobre ciertas “tendencias” recurrentes en el movimiento de los estudiantes y el modo en que el maestro procede ante ellas nos permite dar un paso más en la reflexión sobre la relación entre palabra y movimiento. Pero a diferencia del análisis que he llevado a cabo hasta ahora en este capítulo, no se trata aquí del problema de la tensión entre palabra y movimiento en el estudiante, mientras este realiza la práctica. Se trata de la relación entre palabra y movimiento –o palabra y práctica corporal—, en el contexto del aprendizaje, del vínculo entre quien enseña y quien aprende. Como vemos en el caso de Rafael, el uso de la palabra que el maestro utiliza para ayudarlo a seguir explorando su propia actuación es una palabra muy diferente de esa palabra proposicional o conceptual, ese *knowing that* (saber que) que no precisa de contexto al que se refiere Harris (2007), siguiendo a Ryle (1984). Por el contrario, es una palabra situada a tal punto que, signos icónicos como la “trola” o el “pingüino” no remiten a un objeto que quien escucha podría haber visto en alguna parte y recordar, sino a algo tan efímero como un estudiante en movimiento, es más, a una particularidad de ese movimiento que, para poder ser percibida en tanto “tendencia”, es preciso haber visto varias veces.

Los lectores recordarán aquella escena con la que comencé la tesis: después del show de flamenco, las dos chicas a las que en el patio de La Minga les pregunté cómo es que el estudiante también aprende viendo. En ese caso, en vez de responderme con un saber, con un tipo de palabra proposicional que contuviera el saber de eso que se aprendía, una de las chicas empezó a darme indicaciones sobre mi movimiento, diciendo en varias ocasiones, “*eso es mucho*”.

Deícticos como *eso*, que referían a mi movimiento –y siendo el deíctico un caso por antonomasia de la palabra que sólo puede ser comprendida en situación—, o signos icónicos como “la trola” o “el pingüino”, forman parte de una serie de usos situados de la palabra que refieren al movimiento y que, como seguiremos viendo, ocupan un lugar central en la enseñanza de la actuación.

5. Conclusión: palabras nativas y palabras teóricas

Para los maestros que enseñan en el estilo de actuación del teatro de estados, la palabra se encuentra en una relación problemática con el movimiento. Sin embargo, a diferencia de otras disciplinas corporales como el box o la capoeira, cuya práctica no requiere el uso de la palabra, en las clases del estilo de actuación del teatro de estados el maestro no puede apelar simplemente al silencio de sus alumnos. Despliega entonces, estrategias más sutiles: por momentos la palabra es anulada y se busca una exploración del movimiento; luego, la palabra es clasificada en diferentes usos, uno es permitido y el otro desalentado. No hay aquí, de parte de los maestros, una teoría general sobre el aprendizaje, sino, una serie de estrategias para que el estudiante vaya descubriendo este estilo de actuación: la perspectiva nativa sobre la enseñanza es sobre la enseñanza de una estética determinada, y ambas —la perspectiva sobre la enseñanza y la estética— son inseparables. (Esto es así porque, como hemos visto, la perspectiva sobre la enseñanza está relacionada a los problemas que aparecen cuando se intenta enseñar un cierto estilo de actuación.)

Las estrategias de los maestros buscan modificar, en los alumnos, un uso “cotidiano” del cuerpo, que es el que se manifiesta en la “vida cotidiana” —y en cierto estilo de actuación stanislavskiano en el que el estudiante puede haberse formado previamente—. Estas estrategias responden a una serie de constataciones de los maestros sobre algunas cuestiones recurrentes en los entrenamientos, que tienden a obturar la exploración de un movimiento y una palabra extracotidianos, y que entre otros aspectos comprenden: ciertas relaciones problemáticas entre un movimiento extracotidiano y cierto tipo de palabra, y la “tendencia” de cada estudiante a repetir algunos movimientos durante su actuación.

La relación problemática entre palabra y movimiento en el contexto del aprendizaje, que los estudios sobre aprendizaje de prácticas corporales había establecido como un problema teórico, es aquí un problema nativo. No se trata exactamente del mismo problema, ya que en su elaboración teórica se trata de una cuestión ligada al modo en que la palabra puede —o no— ser un medio para la enseñanza de prácticas corporales. En general, como mostré en la introducción a esta tesis, la literatura sobre aprendizaje de prácticas corporales ha sostenido que estas no se aprenden a través de la palabra sino de la mimesis. En cambio, en las clases del estilo de actuación del teatro de estados, la relación entre movimiento y palabra es problemática para quien realiza la práctica (quien debe hablar y moverse a la vez). Sin

embargo, hay un paralelismo en tanto en ambos casos existe una tensión entre el movimiento —o la realización de la práctica corporal— y la palabra.

La perspectiva nativa sobre el aprendizaje que he descrito tiene el interés particular de llamar la atención sobre la existencia de diferentes usos de la palabra y señalar que algunos de estos usos serían más afines con la exploración de un cuerpo extracotidiano que otros. Tomar en serio la perspectiva nativa en este punto, conlleva un aporte significativo para uno de los argumentos centrales de esta tesis, como hemos visto en este capítulo y seguiremos viendo en los próximos. De modo similar al maestro de teatro que sabe que hay ciertos usos de la palabra que son más afines con la exploración de un movimiento extracotidiano que otros, también en la relación maestro-alumno hay algunos usos específicos de la palabra que son particularmente afines al aprendizaje y la enseñanza de una práctica corporal.

Como hemos visto, algunas de las estrategias del maestro están ligadas a tratar de que el estudiante se vuelva consciente de ciertas “tendencias” a repetir algunos movimientos durante sus improvisaciones, lo que obtura la exploración en una actuación extracotidiana. Para ello, el maestro utiliza la palabra, pero no es cualquier tipo de palabra, ni tampoco esa palabra que contiene un conocimiento abstracto que no depende de la situación, ese *saber que* al que, como dijimos, se refiere Harris (2007). En cambio, se trata de una palabra a la que me he referido como icónica, una que refiere al movimiento que está siendo visto y que es evidente sólo en el contexto de un grupo que viene viendo actuar a un estudiante durante algún tiempo, y que por lo tanto reconoce esa “tendencia” en el movimiento a la que el maestro refiere. Es decir, se trata de una palabra situada.

En los capítulos siguientes seguiremos indagando en ciertos usos de la palabra del maestro que ocupan un rol central en las clases de actuación. Como con la palabra icónica que aquí describí, se trata de usos de la palabra que sólo tienen sentido en un contexto. Además, como han señalado Osswald (2011), Mora (2015) y Saez (2017) se trata de una palabra en dónde el tono de aquello que se dice —y no sólo el significado semántico de las palabras, como en la palabra conceptual y proposicional— es totalmente central. En el capítulo 4 presto atención al modo en que lo que el maestro dice articula, a través de un cierto lenguaje, una forma de aprender a disfrutar de la actuación y fronteras simbólicas que distinguen y jerarquizan el tipo de actuación que se enseña en el estudio de otras. En el capítulo 5 muestro cómo la palabra del maestro

contribuye a crear un clima en las clases, un cierto humor desde el cual quienes miran ven a sus compañeros actuar. Finalmente, en el capítulo 6 muestro cómo ciertas palabras que el estudiante aprende de su maestro son técnicas en el sentido de Mauss, actos tradicionalmente eficaces que luego —si deviene maestro o tiene que comentar las actuaciones de otros— le permiten también, guiarlo en un cierto estilo de actuación.

Capítulo 4

Emocionales e histriónicos: fronteras simbólicas en dos estilos de actuación

1.Introducción: llorar en serio, llorar de mentira

Una noche, comiendo unas empanadas con varios estudiantes en un restaurant en Boedo después de una de las clases con Lorena Barutta en *Timbre 4*, una clase del estilo de actuación stanislavskiano, algunos empezaron a hablar sobre cómo hacían para emocionarse o llorar durante la actuación. En un momento de la conversación le conté a Juana, que estaba sentada a mi izquierda, que yo en una época estudiaba en un lugar donde no era tan importante llorar de verdad y que si, mientras actuabas, no podías llorar bien, podías llorar de mentira.

“Bueno, no, eso está mal”, me contestó Juana.

En otra ocasión, hablando con Ramiro –un ex compañero en las clases de Pablo de Nito, uno de los maestros del estilo de actuación del teatro de estados— le conté de mi trabajo de campo en *Timbre 4*, y sobre la importancia que se le daba en el entrenamiento a entrar en un “estado” emocional profundo.

“El problema de eso es que no te atrase la actuación”, me dijo Ramiro.

El estilo de actuación stanislavskiano y el estilo de actuación del teatro de estados se interesan de modos variables y particulares por el entrenamiento de la palabra el movimiento y las emociones. Ambos estilos de actuación proponen formas particulares de encarar el entrenamiento del actor, así como el modo de componer una escena –o una obra—. Utilizo el término componer para referirme a los modos en que uno o varios artistas realizan el trabajo de crear su arte –el producto de su arte, eso que usualmente llamamos “la obra de arte”, una pieza de teatro, una canción, un libro, etc—. Este término tiene la virtud de enfatizar el trabajo de la creación, antes que pensar a esta como el fruto de una inspiración o revelación, y en este sentido está en la línea de Becker (2008) sobre los mundos del arte. Osswald (2015) señala que este

es un término nativo en la danza contemporánea porteña. Por su parte, Mora (2016) también utiliza este término para referirse al modo en que los raperos crean sus músicas en La Plata.

El tipo de entrenamiento y composición que se propone en cada estilo de actuación busca sensibilizar al estudiante en una serie de cuestiones ligadas al detalle de la emoción, el movimiento o la palabra, y permitirle que vaya desarrollando una serie de habilidades, además de alentar un modo particular de sentir y gozar la actuación. Pero además, el maestro interviene activamente, comentando la actuación de cada estudiante. Esos comentarios buscan en buena medida y, de modo similar a como veíamos en el capítulo anterior, mantenerlo dentro de una cierta “búsqueda” de la actuación y, sobre todo, alejarlo de ciertos “vicios” que podrían obturar esa exploración. Ese procedimiento se basa, en cada uno de los estilos, en una perspectiva nativa sobre ciertas cuestiones que, durante la actuación, obturan esa “búsqueda”. Como sostuve en el capítulo anterior para el caso del teatro de estados, estas perspectivas nativas son al mismo tiempo perspectivas nativas sobre la enseñanza y sobre cómo actuar bien en un cierto estilo. En otras palabras, se trata en cada estilo de una perspectiva nativa sobre cómo se enseña un cierto estilo —y no una perspectiva general sobre la enseñanza de la actuación—. Asimismo, en cada caso, y como veremos en este capítulo, aquello que obtura la “búsqueda” es un modo de actuación diferente al que se enseña en el estudio, un modo de actuación que se considera peor o menos interesante. Así, mientras guía al estudiante a entrenar de una cierta manera y a gozar de la actuación de un modo particular, el maestro también distingue esa actuación de otras, erige oposiciones y diferenciaciones, fronteras simbólicas en los términos de Lamont y Molnar (2002).⁴⁶ Se organiza allí, al menos para algunos de los estudiantes, para los que pudieran estar cautivados por el maestro y lo que él enseña, una primera oposición entre el estilo de actuación que se entrena en ese estudio y algún otro, que se realiza en otra parte. Este es uno de los primeros modos a través del cual ciertos estudiantes empiezan a organizar algunas de las profusas referencias y propuestas del teatro alternativo, proceso al que me referí en el capítulo 2.

Este capítulo buscará abordar este problema de manera etnográfica para los casos del estilo de actuación stanislavskiano y del estilo de actuación del teatro de

⁴⁶ “Fronteras simbólicas son distinciones conceptuales hechas por actores sociales para categorizar objetos, personas, prácticas e incluso el tiempo y el espacio” (Lamont y Molnar, 2002: 2, la traducción es mía).

estados. Creo que la mejor estrategia consiste en prestar atención a aquello que se prioriza y a aquello en lo que cada uno de estos estilos de actuación invierte el tiempo del entrenamiento. Pondré el eje en el modo en que cada uno de estos teatros procede para componer escenas.

Al componer escenas u obras, los estudios del estilo de actuación stanislavskiano parten del análisis de la obra de teatro para comprender el personaje que van a componer. A continuación, desarrollan ciertas estrategias para entrar en el “estado” emocional que les permita actuar de un modo acorde al personaje que tienen que interpretar, y en un estilo de actuación que busca “poner la verdad en escena”. Este estilo de actuación suele entrenar, en las clases, con escenas de a dos: el vínculo y la relación entre los actores es fundamental. En la siguiente sección veremos cómo se compone en el estilo stanislavskiano en dos clases de *Timbre 4*.

En la tercera sección veremos cómo se compone en el estilo de actuación del teatro de estados. Este teatro rechaza la preexistencia de la palabra escrita por sobre el momento de actuación, y compone a partir de un cierto tipo de improvisación. En estas improvisaciones se busca, en línea con lo que veíamos en el capítulo anterior, que la palabra no sea el eje de la actuación. En cambio, se toma como punto de partida “la forma” o la “mancha”, una cierta extracotidianidad de la relación entre los cuerpos de los actores en escena; y se da mucha importancia al “estar” o “estar presente”.

2. Componer en el estilo de actuación stanislavskiano

Timbre 4 es un teatro y una escuela en el barrio de Boedo, dirigido por Claudio Tolcachir. Tolcachir –y varios de los maestros que dan clases en la escuela— se formaron en *Andamio 90*, escuela creada por Alejandra Boero. Tolcachir también estudió con Juan Carlos Gené.

Timbre 4 obtuvo una gran repercusión a partir de *La omisión de la familia Coleman*, estrenada en 2005. La escuela propone una formación de cuatro años, con diferentes técnicas de actuación en los diferentes años. En los dos años centrales, el segundo y el tercero, se trabaja en un estilo de actuación afín a lo que hemos llamado

estilo de actuación stanislavskiano. Como hemos afirmado en el capítulo 1, las enseñanzas de Stanislavski fueron introducidas en Buenos Aires en diferentes momentos y por diferentes maestros. Los maestros de *Timbre 4* no tienen una filiación directa con los maestros del linaje realista.

Durante tercer o cuarto año, los estudiantes de *Timbre 4* pueden asistir, además de a su curso regular, a un seminario de dos meses con Claudio Tolcachir. En este seminario, Tolcachir propone una aproximación y una mirada afines al estilo de actuación stanislavskiano. Las escenas que veremos a continuación, provienen de clases de tercer año impartidas por Lorena Barutta, así como de clases del seminario de Tolcachir.

Estamos en un living amplio en una casa de la calle México que *Timbre 4* alquiló recientemente –para tener nuevos espacios donde dar clase— y que está siendo remodelada. No hay muebles a excepción de una mesa y dos sillas de madera idénticas a las que hay en todas las clases de la escuela, y que fueron traídas especialmente para la clase. El sonido resuena mucho porque la casa es vieja y de techos altos, y cuando todos hablamos al mismo tiempo se arma un fuerte barullo. Escogemos una parte del living desde la que podemos ver una esquina en la que van a desarrollarse las escenas. Esa área tiene una puerta al fondo por la que entrarán y saldrán los actores.

Nos sentamos en el piso. También dejamos nuestros abrigos y mochilas. Varios alumnos traen valijas de viaje al interior de las cuales hay elementos para escenografía y vestuarios. Algunos de los estudiantes tienen los textos de sus escenas –subrayados y anotados— en la mano y otros, al igual que yo, tienen cuadernos y toman notas de algunas de las cosas que se dicen durante la clase. Son las siete y cuarto de la tarde, y aunque es agosto y es de noche y llueve, hacen más de quince grados. La clase se extenderá durante casi cuatro horas hasta las once.

La estructura de la clase consiste en varias escenas y devoluciones de la maestra, que se desarrollan una a continuación de la otra. Son todas escenas de dos actores –en general un hombre y una mujer— de Chéjov. Antes de cada escena los actores se cambian, preparan la escenografía y el espacio de acuerdo a sus necesidades y calientan. Cada escena toma alrededor de veinte minutos o media hora e incluye varias interrupciones de Lorena, que en algunos casos pide que hagan ciertas partes de nuevo o incluso que comiencen desde el principio. Al finalizar la

escena, Lorena le da una devolución a la pareja. Los otros alumnos escuchan la devolución y en algunos casos también hacen comentarios, a excepción de la pareja que ya hace el calentamiento para la próxima escena, y que para eso se pone en una parte más alejada del living.

Por ser la primera vez que se pasan las escenas de Chéjov, Lorena no hace demasiadas correcciones durante la pasada, sino que pone el énfasis en si las escenas fueron comprendidas. Luego de cada pasada, se discute durante un buen rato sobre cómo los actores entendieron a los personajes y sobre por qué estos dicen ciertos textos.

Cuando un actor en este estilo de actuación recibe una escena, lo primero que hace es leer la obra y tratar de comprender su personaje. En particular, su carácter, su forma de ser, qué le pasa y por qué “acciona” y “reacciona”. Eso le permite entender cuál es el “objetivo” del personaje en la escena que va a interpretar, y comprender para qué dice cada una de las palabras que dice. El actor divide entonces el texto en diferentes “unidades de acción”, dependiendo de cómo diferentes fragmentos del texto suponen diferentes “acciones” que buscan acercarlo a su “objetivo”.

En las fotocopias o libros que los estudiantes traen a las clases para repasar sus escenas, el texto impreso suele tener palabras escritas en birome. Arriba del texto ponen el “objetivo” del personaje en la escena –por ejemplo, seducir al otro personaje o convencerlo de algo—. El resto del texto –solamente aquellos textos que el personaje del actor dice— se dividen en “unidades de acción”. Para cada una de esas unidades, el estudiante escribe un verbo al margen. Este verbo es la “acción” que el personaje busca realizar en cada momento, mientras actúa. Algunos de estos verbos pueden ser: seducir, provocar, humillar, denigrar.

La “acción” es fundamental en este tipo de entrenamiento. Los textos de las escenas deben ser respetados minuciosamente, pero el modo de llevar a cabo las “acciones” –que como veíamos, son palabras abstractas que pueden ser llevadas a cabo de diferentes maneras en escena— cambia de pasada a pasada y no debe estar pautado con anterioridad por los actores. Esto debería ayudar a los actores a vivir la escena cada vez como si fuera la primera. “Accionar” es hacer algo sobre el otro –o sobre uno mismo— para “afectarlo” y así conseguir el “objetivo” que el personaje está buscando en escena. La “acción” es el eje del vínculo entre los actores en escena. Dado que los actores deben encontrarse inmersos en el “estado” emocional del

personaje que están representando, todo lo que sucede en escena los “afecta” – idealmente, pero esto de hecho sucede muy a menudo— como si pasara en la vida real. Así, la idea de entrar o estar inmerso en un “estado”, refiere principalmente a un estado emocional, que permita al actor atravesar la escena sintiendo y viviéndola como la sentiría su personaje, “accionando” y “reaccionando” a lo que sucede en escena como su personaje reaccionaría y como si fuera la primera vez.⁴⁷

Esta predisposición hacia la escena es lo que permite que la “acción” tenga un lugar tan central: lo que un actor hace sobre el otro lo modifica, es decir, lo “afecta” y lo va ayudando a profundizar el “estado” que necesita transitar a lo largo de la escena. Pero aquí también interviene la inteligencia del actor que, conociendo la escena, debe reconocer cómo “dejarse afectar” por lo que el otro le produce. Como se suele explicar en las clases, las “acciones” de un actor sobre otro producen “impulsos” en este, algunos de los cuales deben ser potenciados y otros reprimidos, dependiendo de si ayudan o no al actor a continuar “accionando” hacia su “objetivo”.

Existen dos formas de “accionar”: con el texto o con un movimiento –o con una combinación de ambos—. “Accionar con el texto” implica ponerle una intención al texto, decirlo de una cierta manera –por ejemplo, rogando, seduciendo—. En otros casos, “accionar” puede implicar un movimiento sobre el otro personaje –empujarlo, arrodillarse enfrente suyo, darle un cigarrillo—. Durante una pasada, es común que Lorena grite a uno de los alumnos “accioná” o “accioná con el texto”. En otros casos, Lorena directamente interrumpe la escena y le pregunta a uno de los actores “¿para qué dice esto tu personaje?” o “¿cuál es la acción?”.

Durante una de las clases del seminario de Tolcachir, dos actrices interpretaron la primera parte de *Las Criadas* de Jean Genet. La primera parte de la obra presenta a dos criadas, una de las cuales se hace pasar por La Señora y le da órdenes a la otra, que la obedece. Pero en realidad, las criadas están realizando esta escena para que la que está siendo denigrada tome fuerzas y vaya a matar a la verdadera Señora. En una de las pasadas que las actrices realizaron durante el seminario de Tolcachir, la actriz que se hacía pasar por La Señora le sacó la pollera a la otra, dejándola en ropa interior y medias canchán. Al final de la pasada, la actriz que había perdido la pollera dijo que

⁴⁷ Si bien irá quedando claro a lo largo de este capítulo, me es preciso aclarar que el término “estado” es una categoría nativa que tiene un significado diferente en cada estilo de actuación. En el estilo de actuación stanislavskiano remite a algo mucho más ligado a un estado emocional, mientras que en el estilo de actuación del teatro de estados esto no es así.

eso no lo habían ensayado y que la había ayudado a ponerse en un “estado” de denigración total, que era lo que estaba buscando.

Sacarle la pollera es un ejemplo concreto de “acción”, que consiguió modificar el “estado” de la otra actriz ayudándola a profundizar el “estado” que ella estaba buscando. Pero eso fue algo que surgió en la escena misma, y que no estaba pautado ya que, como veíamos, los verbos que los estudiantes piensan, en tanto “acciones”, son abstractos, y luego deben ser improvisados de manera concreta al momento de actuar, en las clases.⁴⁸

Dado que las “acciones” dependen tanto del “objetivo” como del carácter del personaje —es decir, del modo en que un personaje buscaría alcanzar un “objetivo”—, es común que durante las devoluciones se discuta cómo el actor está entendiendo la escena y a su personaje. En particular, suele discutirse si hay algún texto que el actor no entiende cómo y por qué su personaje lo dice. Estas discusiones fueron muy recurrentes durante la clase que describíamos más arriba porque era la primera vez que se trabajaba con Chéjov y porque, como suele decirse, este es un autor difícil de analizar ya que casi todo lo que les sucede a los personajes no está dicho de manera clara o explícita en el texto.

En la clase de Lorena, luego de representar una parte de la segunda escena del segundo acto de *Tío Vania* de Chéjov, en la que Sonia y Ástrov conversan, y al final de la cual Sonia, que está enamorada de Ástrov se queda sola y dice un monólogo, la actriz que representaba a Sonia dijo que no entendía uno de los textos de su personaje. Durante este monólogo, Sonia dice estar muy feliz, a pesar de que acaba de insinuar de varias maneras su amor a Ástrov y este le ha dado a entender que no está enamorado de ella. La discusión de por qué Sonia dice este texto y por qué está tan feliz si acaba de ser sutilmente rechazada por Ástrov se extendió durante más de cinco minutos. Otra de las alumnas, que estaba preparando el mismo personaje y la misma escena dijo que ella creía que la felicidad se debía a que Ástrov le había prometido que iba a dejar de tomar y eso a ella la ponía contenta, porque lo quería. Entonces Lorena las interrumpió y dijo: “no chicas, no se enrosquen tanto. Lo que pasa acá es que tu personaje está feliz porque pudo pasar un rato con el hombre del que está enamorada. No importa lo que él le haya dicho.”

⁴⁸ En cambio, al momento de ensayar una obra, esas “acciones” irán quedando fijadas a lo largo de los ensayos, y el margen para la improvisación será menor.

Este tipo de discusiones son muy comunes y el objetivo es conseguir una buena comprensión de la escena para poder actuar desde allí. Pero la comprensión del personaje también tiene el objetivo de ayudar a que el actor pruebe nuevas posibilidades de actuación. Dos meses antes de la clase que acabo de describir, dos estudiantes de Lorena estaban preparando el cuadro segundo del segundo acto de la obra *Yerma* de García Lorca. En esta escena, Yerma y Juan, una pareja que está casada pero no puede tener hijos, se encuentra en la casa y discute. Juan está enojado porque no entiende por qué su mujer es tan infeliz y por qué no sigue sus órdenes de quedarse en la casa mientras él no está. Luego de una de las pasadas, Lorena le sugirió al actor que hacía de Juan que no entendiera a su personaje como un machista que quería dominar a su mujer, sino como un hombre que hace un esfuerzo por comprender a su mujer, pero no puede. Esta sugerencia cambió notablemente el modo en que el actor interpretó y actuó a su personaje en las pasadas siguientes, desde un lugar menos mandón y menos seguro de sí mismo, dando mayores matices a su forma de hablar y dirigirse a la actriz que interpretaba a Yerma.

Para el estilo de actuación stanislavskiano, el primer paso para la composición consiste en analizar la obra, el personaje a interpretar y cada uno de sus textos y “acciones”. El segundo paso es llevar esto a cabo en escena, a través de algunos recursos que les permiten entrar en el “estado” del personaje y realizar las “acciones” que se ha propuesto. Este último es un trabajo que implica un calentamiento previo al momento de la actuación, y que se continúa durante toda la escena —u obra—. A su vez, las “acciones” que cada uno de los actores realiza sobre su compañero — recordemos que en las clases, en general, se trabajan escenas de a dos— contribuirán a modificarlo y a ayudarlo a entrar en el “estado”.

El calentamiento busca entrar en el “estado” del personaje que se va a representar. Durante la clase de Lorena, se establece un orden en el que se pasarán las escenas y es común que cada pareja aproveche la escena que viene antes de la suya para irse a un lugar alejado o salir de la clase y calentar. Dependiendo de cada pareja y de la escena que tengan que representar, calentar puede consistir en desplazarse rápidamente por el espacio e incluso correr, acariciarse, besarse, abrazarse, empujarse y decir partes del texto. También supone una serie de procedimientos internos como evocar “imágenes” que pueden tener que ver con la historia del personaje y con el

momento del personaje en la obra. O se pueden evocar “imágenes”, “pensamientos” y recuerdos emotivos de la vida del propio actor que le permitan entrar en el “estado” que necesita para actuar. En algunos casos, el calentamiento se extiende hasta el comienzo de la escena en la que el actor pone una música que le permita entrar en un “estado” determinado o llevar a cabo “acciones” en escena, ligadas al momento del personaje en la obra. El actor continuará trabajando su “estado” sutilmente a lo largo de toda la escena, que a su vez se irá modificando en relación al intercambio con su compañero.

Durante una escena de *Mariana Pineda* de García Lorca, la actriz que hacía de Mariana Pineda debía representar una escena que comenzaba luego de que su amante y otros hombres habían tenido que huir de su casa por la ventana. En esos casos, la actriz comenzaba la escena mirando por la ventana y, tal como me contó en una ocasión, pensando si su amante habría podido huir sano y salvo, pero también, si su padre –su papá en la vida real— que estaba enfermo, estaría bien, ya que ella había tenido el celular en silencio durante toda la tarde. Entonces imaginaba cosas trágicas como que su padre podría haber tenido un ataque y podría estar internado, que la ayudaban a entrar en el “estado” que necesitaba para la escena.

Evocar “imágenes” de la propia biografía para ayudarse a entrar en un “estado” acorde al que necesita el personaje en escena es una herramienta de memoria emotiva, una de las técnicas popularizadas a partir de las enseñanzas de Stanislavski, y a través del método Strasberg –que se basa y transforma algunas de las técnicas del maestro ruso—. Los alumnos de *Timbre 4* realizan un entrenamiento en ejercicios afines a la memoria emotiva durante segundo año.

A veces, los actores traen elementos que les permiten entrar en un “estado”, como ropa u objetos. En otros casos, uno de los compañeros puede traer un elemento sorpresa para ayudar a su compañero a entrar en el “estado”. Esta es otra forma de ayudar al compañero a modificar y profundizar en su “estado”. Una de las secuencias más llamativas que vi durante mi trabajo de campo fue el caso de un estudiante que se contactó en secreto con la madre de la actriz con la que estaba haciendo una escena, y le pidió si le podía escribir una carta de las cosas que le diría a su hija el día de su casamiento.

Esta pareja interpretaba una de las escenas de *Bodas de Sangre* de García Lorca. Durante esta escena, La Novia –que pronto se casará con El Novio— se encuentra

sola. Leonardo llega y hablan del amor que hay entre ellos, de cuánto él sufre porque ella se vaya a casar con otro y de que ella también sufrió mucho cuando él se casó con otra mujer. Durante una de las pasadas de esta escena, cuando terminaron de calentar y antes de salir de la clase por la puerta —ya que la escena comienza cuando Leonardo entra en escena—, el actor dejó caer, sin que la actriz se diera cuenta, la carta en un sobre blanco. La escena comenzó con la actriz en su habitación escuchando música. Lorena le dijo, mientras ella actuaba: “ordená la ropa del piso que queda mal”. Entonces la actriz empezó a juntar la ropa que había dejado tirada pero inmediatamente vio el sobre en el piso y reconoció la letra de su madre que decía “Para Camila” —el nombre de la actriz, no de su personaje—. Camila volvió a dejar caer la ropa, cayó al piso de rodillas, agarró el sobre y se puso a leer la carta, emocionándose casi instantáneamente. La carta decía algo así como: "Amorcito, sabés que no soy como todas las mamás que se acuerdan tu primer palabra, el día que se te cayó el primer diente y esas cosas, pero sí me acuerdo cuando aprendiste a andar en bici, tan chiquita, e intentabas hasta poder lograrlo...". En la obra, la madre de La Novia, el personaje de Camila, está muerta, lo que agregaba un condimento del que la actriz podía valerse. La semana anterior, Lorena le había sugerido a Camila que para la escena, además de ponerse linda, pensara en el hecho de que su madre no pudiese estar el día de su casamiento, y que pensara en el vestido que usaba —que era de su madre en la vida real— y que se llevara para actuar otras cosas de su mamá como aros, anillos y colgantes. Con ejercicios como estos, los estudiantes de *Timbre 4* van entrenando para desarrollar habilidades que les permitan entrar en un “estado” emocional profundo, acorde al del personaje que tienen que representar, y al que, como veremos, relacionan con una actuación a la que caracterizan como “verdadera”.

Durante los meses de julio y agosto los alumnos de Lorena empezaron a asistir paralelamente a un seminario de Claudio Tolcachir. El seminario es únicamente para los estudiantes de tercer y cuarto año de *Timbre 4* y no supone un pago adicional. Los estudiantes de segundo año pueden asistir como oyentes. El seminario dura cuatro horas y se ofrece seis días a la semana, aunque cada estudiante va una vez. En su estructura, es muy similar a las clases de Lorena y consiste en escenas que los alumnos muestran y que Tolcachir —y a veces los otros compañeros— comenta. Pero, aquí los estudiantes podían elegir la escena que quisieran, o elegir y adaptar escenas de películas. Otra diferencia notable con la clase de Lorena era que había más

alumnos –entre alumnos y oyentes, habría unas treinta personas o a veces incluso más— y que en general había sillas en las que nos sentábamos quienes mirábamos – en las clases, normalmente los estudiantes que miran se sientan en el piso.

Al principio de cada clase, Tolcachir toma lista. En esta parte a veces les habla de usted, pero no es formal, es distendido. La primera clase les pidió que se presentaran brevemente, y cada vez les hace algún comentario sobre su trabajo o sobre alguna cuestión personal que recuerda o tiene anotada. Después comienzan las escenas, que duran alrededor de media hora cada una, entre pasada y comentarios.

En una de las clases, Sebastián y Lara, de poco más de veinte años, interpretaron una parte de la escena tres de *La malasangre* de Griselda Gambaro. En la obra de Gambaro, Dolores es la hija de un hombre rico que contrata a Rafael, un maestro jorobado –del que se burla— para que le enseñe varias disciplinas a su hija. En esta escena, Rafael quiere continuar con sus clases pero Dolores insiste en que la perdone por haberle mentado a su padre y por haberlo humillado frente a él. Dolores le declara su amor, pero Rafael se muestra distante.

En la representación que hacen estos alumnos, el actor omitió la joroba de Rafael. En cambio, está sentado en una silla de ruedas, como si no pudiera caminar. Al empezar la escena, la actriz que hace de Dolores está sentada junto a él en una silla de madera. Junto a ella, hay una mesa en la que está apoyado el cuaderno en el que escribe sus lecciones. El actor se desplaza con su silla de ruedas describiendo un arco por el escenario, alejándose de la actriz. Luego regresa, la mira, se hablan.

Después de que interpretan la escena, Claudio les pide que la hagan de nuevo, pero comienza a intervenir con comentarios. Mientras actúan, repite varias veces: “pensamiento”; “pensamiento”.

Tolcachir a Sebastián: ¿qué le dirías si pudieras ser completamente sincero con ella? Decíselo.

Sebastián, sin mirar a Tolcachir y sin dejar de actuar, le empieza a decir a la actriz lo que su personaje piensa del personaje de ella.

Tolcachir, lo vuelve a interrumpir: ¿La amás?

Sebastián, sin dejar de mirar a la actriz: No.

Tolcachir: ¿La querés?

Sebastián: Sí.

Ellos siguen actuando la escena. A los pocos segundos, Tolcachir se para y va a decirle algo al oído a cada uno de los actores. Vuelve a sentarse.

Tolcachir: Están completamente enamorados el uno del otro. —Después de un minuto o dos agrega.— Ustedes hablen de lo que quieran pero ustedes saben de lo que

hablan. Están hablando del amor, de lo que ustedes saben del amor. No actúes nada Sebastián. Hablá vos. Vos podés amar, vos podés odiar.

La escena termina nuevamente.

Tolcachir, dirigiéndose a Sebastián: Se nota la inteligencia del actor. Las dos veces recorriste el espacio con la silla de ruedas, y eso está bien. Pero es como si tuvieras demasiado control sobre la escena, es como una forma de resolver. Lo mejor es que no resuelvas, que busques, que te sientas en pelotas. Un actor es alguien al que le suceden las cosas. Las preguntas que vos tengas eso es lo importante. Los miedos, las dudas. (...) Es raro que no hayas puesto el amor en juego. Como decisión es mala. Siempre, entre las opciones que te de la escena, elegí la que más te comprometa. Buscá en los personajes que te toquen dónde está la grieta para poder estar vos vulnerable. —Y dirigiéndose a Lara— Cuando sientas vacío, no actúes. Bancate el vacío. Sé honesta. (...) A todos, creo, se nos nubló el corazón cuando dijiste te amo.

Tolcachir habla unos cinco minutos, en total. Hacia el final, y en referencia a lo que le había dicho a Sebastián sobre encontrar la grieta donde estar vulnerable él, dice:

El actor tiene un par de obsesiones que lo acompañan. En los autores se ve más porque escriben la misma obra toda la vida”. Esto último lo dice de manera figurada, en el sentido de que escriben diferentes obras pero siempre están hablando sobre los mismos temas que los obsesionan. “Pero el actor también tiene sus obsesiones a través de las cuales se relaciona con los personajes que le tocan.

Una y otra vez, durante sus clases, Tolcachir hace hincapié en el “pensamiento”. A veces, como acá, sólo repite, con voz parsimoniosa, mientras los estudiantes actúan: “pensamiento”. En este caso también le pidió a Sebastián que dijera en voz alta lo que pensaba sobre el personaje de su compañera. En otras ocasiones, él mismo dice el “pensamiento” del personaje. Hablando en primera o segunda persona, sugiere aquello que podría estar pasando por la cabeza del personaje —y que debería estar pasando en la cabeza del actor— que está en escena. En otras ocasiones, le pregunta a un actor por su “pensamiento” e inmediatamente agrega: “no me lo digas. Si vos pensás, nosotros lo vemos”.

Aún en otras ocasiones, Tolcachir ayuda a los personajes a evocar “pensamientos” —poniendo en relación lo que tiene que suceder en escena con cuestiones de la vida personal del actor—. En una escena en la que una actriz tenía que actuar con otro personaje con el que había tenido una historia de amor pero del que ya se había separado, y después de que los estudiantes hubieran pasado la escena sin que el “pensamiento” apareciera, Tolcachir le dijo a la actriz:

Tolcachir: ¿Tuviste una relación que terminó mal?
Ella asiente.

Tolcachir: ¿La pasaron bien? —Hace una pausa—. Bueno, ahí se te ponen los ojitos de otra manera, ¿ves?

El “pensamiento” refiere a los modos en que el espectador puede ver cómo el personaje piensa, todo lo que pasa por su interior mientras actúa. A su vez, la noción de “pensamiento” remite a una idea de interioridad, y no supone una oposición pensamiento—emoción. En cambio, remite a un “estado” emocionalmente intenso, un “estado” sensible que permite al actor “dejarse afectar” por lo que pasa en escena, por la situación que atraviesa su personaje y por las “acciones” del otro actor.

Como veíamos, el “estado” en el que el actor busca entrar está relacionado con las decisiones que ha tomado al leer e interpretar la obra. En el caso de la escena de *La Malasangre*, Tolcachir indaga y descubre la decisión que Sebastián ha tomado sobre su personaje y le pide que la cambie, le pide que Rafael ame a Dolores. Luego, le dice que como decisión era mala, porque el actor siempre tiene que buscar comprometerse al máximo. En general, a los actores que todavía tienen dificultades para entrar en un “estado”, se les sugiere que elijan el sentimiento más intenso (en este caso “amar” en vez de “querer”). Pero, con el tiempo, los actores deben aspirar a dejar entrever las formas más sutiles y matizadas del “pensamiento” de sus personajes, que implican sentimientos más contradictorios, como el caso de la actriz a la que le habla de un amor que terminó mal pero tuvo momentos buenos, y le pide que actúe eso. La mejor actuación sería aquella que permite dejar entrever eso que el actor siente y piensa, por eso Tolcachir le decía a Sebastián: “No actúes nada Sebastián. Hablá vos. Vos podés amar, vos podés odiar.”

“Ver el pensamiento” es el modo principal en que este estilo de actuación se refiere a un “estado” que aflora en el actor y que da cuenta de un actor al que le están pasando —en términos emocionales— las cosas que le pasan a su personaje. Por eso este tipo de entrenamiento dedica mucho tiempo y esfuerzo a ayudar a los actores a entrar, mantener e ir modificando sutilmente, “momento a momento”, durante la actuación, ese “estado”. También, se busca que los actores registren cómo hacen para producirse ellos mismos —y en la relación con el otro actor— los “impulsos” que les permiten entrar en el “estado”, para después poder repetirlo.

En sus clases, Lorena no deja que sus alumnos avancen en el desarrollo de una escena si no hay “pensamiento”. Los obliga a repetir varias veces un texto, o a esperar y no decirlo hasta que haya “pensamiento”.

Si, mientras alguien está diciendo su texto, o trabajando el “estado” para poder decirlo, el otro actor en escena se adelanta y dice el próximo texto, Lorena le grita: “Pará. Estoy trabajando con tu compañero.” También, si Lorena le pide al actor que no diga su texto hasta que aparezcan las “imágenes” y el “pensamiento” pero el actor se apura, ella dice: “Esperen chicos. Ya nos dimos cuenta que estos no son los tiempos de la escena. Esperen a que aparezca la imagen, el pensamiento”. Algo parecido quería decir Tolcachir cuando le dijo a Lara que cuando sintiera el vacío “no actuara”, que se bancara el vacío y que fuera honesta. Es decir, que esperara que el “pensamiento” apareciera para actuar. Los maestros de este estilo de actuación dedican mucho esfuerzo a que cada actor pueda encontrar los “pensamientos” y las “imágenes” –“el estado”— que le permita decir cada uno de sus textos, así como ir aprendiendo a registrar cómo se va generando, “momento a momento”, el “pensamiento” que permite una actuación a la que se refiere como “honestá”, “verdadera”. A la sucesión de “pensamientos” que el actor debe ir atravesando, “momento a momento”, a lo largo de toda una escena para que esa actuación se llene de “verdad” se la llama “línea de pensamiento”.

Frente a la tarea de generar “pensamiento” que permita una actuación “verdadera”, otras tareas son relegadas por ser consideradas de segundo orden e incluso, como obstáculos para la misma. Esto tiene que ver, en particular, con todo lo que remite a la puesta en escena. Durante una escena, Tolcachir le pide a un actor que no se preocupe porque le viéramos la cara. “Primero, lo importante es que esté el vínculo, el pensamiento, después si te tenés que correr para que te vean la cara, o tenés que estar más dado vuelta hacia el público, de eso se encarga el director, se arregla muy fácil.” En esta misma línea iba el comentario que le hizo a Sebastián sobre cómo recorría el escenario con la silla de ruedas. El recurso era bueno, pero lo alejaba de lo importante, que era generar el “pensamiento” y el vínculo con su compañera.

En otra de las clases de Tolcachir, dos chicas cerca de los treinta años –Luciana y Julia— hacen la primera parte de *Las Criadas* de Jean Genet a la que nos referíamos más arriba, en la que una de las criadas se hace pasar por La Señora. Las actrices han

traído todo tipo de objetos para la escenografía. Hay flores en un florero, un mantel de colores que recubre una mesa —del estudio—, lustrador de muebles, franela, guantes de goma, un vestido en una percha. A pesar de que se han encargado de conseguir y traer todos los objetos que se encuentran ya sea explícita o implícitamente en la descripción de la escena, hay un detalle que omiten. Al comienzo de la obra Genet explicita:

CLARA (de pie en combinación, de espaldas a la coqueta. Su ademán —tiende el brazo— y su tono, serán de un trágico exacerbado). —¡Y estos guantes! Estos eternos guantes. Mira que te lo he dicho y repetido que los dejaras en la cocina (Genet, 2003: 183).

Clara se hace pasar por La Señora y Genet indica que tanto su movimiento y su tono serán de un trágico exacerbado. Sin embargo, Luciana, la actriz que hace de Clara, omite esta indicación y actúa sin exagerar los ademanes ni el tono de voz. Durante la devolución, Tolcachir les dijo, entre otras cosas:

En esta obra es muy fácil quedarse en la forma del juego, pero ustedes lo fueron llevando momento a momento. (...) Hay claridad de análisis y eso se ve en el trabajo. Hay dos momentos, uno de entender la obra y tomar decisiones. Y otro de plasmarlo. (...)

Julia, para que no se apoye en la fuerza teatral, puede aparecer más verdad. Hay tanto odio acumulado. Me parece que en tu pensamiento..., usa todo, para que sea cargadito. (...)

Lu, la decisión que tomaste, el lugar desde el que querés que se produzca la transformación del personaje no es desde un lugar formal, sino que es verdad. Y esa decisión yo la apoyo. Por más que es un juego teatral el que están haciendo [se refiere a que los personajes actúan actuar], es un juego teatral como el que hacemos nosotros, que es a creer que es en serio. Te fuiste hasta donde podías sostener. No forzaste nada, siendo este personaje una tentación para —y levanta y agita las dos manos a los costados, más arriba de la cabeza, y grita— Ahhh. —Después vuelve a hablar— Pero vos la llevaste a un lugar más sutil.

Como con los actores de *La malasangre*, Tolcachir volvió a hablar sobre las decisiones que tomaron las actrices para llevar la obra a escena. Esas decisiones están relacionadas con cómo se interpreta al personaje y cómo se decide actuar. Sin embargo, a diferencia del caso anterior, donde parecía que se trataba de una mala decisión que no había ayudado al actor a actuar bien, acá se puede entrever algo más. La decisión de Luciana de no exagerar el juego de la actuación, y en cambio, actuar

como si fuera verdad, la ayuda a actuar bien pero también la ayuda actuar de un modo que en este estudio se considera mejor, o al menos, preferible, a otros estilos y decisiones de actuación, y que a su vez es claramente diferente a lo que Genet explicita al comienzo de su texto, donde describe una actriz de un movimiento y un tono “de un trágico exacerbado”. Los comentarios de Tolcachir dejan en claro la diferenciación entre “un juego teatral como lo hacemos nosotros, que es a creer que es en serio”, y otro teatro, que hubiera optado por una actuación exagerada para el personaje de Luciana.

En Tolcachir, como en todos los maestros a los que nos referimos en este trabajo, la oposición entre una buena y una mala actuación está todo el tiempo parcialmente superpuesta con una segunda diferenciación: esta es, entre el tipo de actuación que se entrena en este estudio —y que de algún modo se considera mejor, preferible, más interesante—, y otro tipo de actuación, que se promueve en otra parte.

En las palabras de Tolcachir se puede entrever la oposición entre una transformación del personaje que hubiera sido formal (“quedarse en la forma del juego”), y una transformación que es “verdad”. La “verdad”, “no forzar nada”, o ser “honesta” como le pedía a Lara en la escena de *La malasangre*, son valores que este teatro reivindica, y remiten a actuar solamente desde el “pensamiento”, desde un “estado” sensible, es decir, a partir de sentir como siente el personaje mientras se actúa. Dice Tolcachir: “un juego teatral como el que hacemos acá, que es a creer que es verdad”. Por eso es preferible un actor que, aunque todavía no alcance una actuación destacada, no fuerce nada, porque ese forzar lo que no se llega a actuar desde el “pensamiento”, eso, justamente, es actuar desde un lugar “formal”.

El otro teatro, es el teatro que hubiera aprovechado la tentación de un personaje como este para actuar de una manera histriónica, desaforada, exagerada, a los gritos, ese teatro al que Tolcachir imita o parodia levantando las manos por arriba de la cabeza y gritando, como lo vi hacer esta y otras veces durante su seminario. En otras ocasiones, dio un golpe rápido y fuerte sobre una mesa. Siempre, se trataba de unos actores que hablan fuerte y se mueven mucho. Esa forma “espectacular” de actuar, no deja aflorar una actuación más “verdadera”, contenida y sensible.⁴⁹

⁴⁹ Si bien a lo largo de esta investigación me centro en el modo en que la palabra y el movimiento del maestro se combinan en su intento por comunicar algo a los estudiantes, es preciso señalar que este tipo de comunicación no se limita a la relación maestro-alumno o director-actor. Como señala Szuchmacher

En su investigación sobre las artes circenses en Buenos Aires, Infantino (2014) muestra cómo algunas personas establecen fronteras y diferenciaciones entre diferentes formas de hacer y enseñar circo que pueden estar relacionadas a una cierta estética y/o a formas de cuidar el cuerpo. Por su parte, en su investigación sobre la danza independiente en Buenos Aires, Osswald (2015) señala que la maestra, en algunas ocasiones también imita o parodia con su movimiento el tipo de danza que se enseña en una institución que no recomienda a sus estudiantes. En ese caso, la maestra desaconseja ese tipo de entrenamiento, al que denomina como “neoclásico” y por considerar que tiende a “endurecer” el movimiento de los bailarines. Como señala Osswald (2014), esto está relacionado con una perspectiva nativa en la danza según la cual la circulación entre diferentes estudios independientes preserva al bailarín de ciertas “marcas” asociadas con las instituciones formales. Para el caso de las clases de Tolcachir, aquello que no se recomienda y que ocasionalmente el maestro imita o parodia con su movimiento y su voz, remite a una perspectiva nativa sobre el aprendizaje que es análoga a la tensión entre movimiento y palabra a la que me referí en el capítulo anterior. Para el estilo de actuación stanislavskiano, los recursos teatrales —“actuar”— son una manera de “zafar”, de “escapar”. Golpear sobre la mesa, gritar o, como hacía Sebastián en la escena de *La Malasangre*, pasearse de manera vistosa por el escenario con la silla de ruedas, son todas formas de “resolver”. “Resolver”, “zafar”, “escapar”, no permiten “buscar”. Y el actor es alguien que busca. Por eso es preferible una actuación que, aunque no sea tan buena, “no fuerce nada”. Si, como vimos en el capítulo anterior, para el estilo de actuación del teatro de estados la “palabra cotidiana” tiende a obturar la exploración en un movimiento y un sonido extracotidianos, para el estilo de actuación stanislavkiano son los “recursos teatrales” los que no permiten dejar aflorar una actuación más “verdadera”. Es decir, una actuación donde al actor le pasa aquello que le pasa al personaje. En ambos casos el principio es el mismo: hay ciertos elementos que el actor tiene a mano, que le permiten justificar su presencia en escena y que obturan otro tipo de “búsqueda”, que es la que, en cada caso, se considera central.⁵⁰

(2015), este tipo de comunicación puede darse también, por ejemplo, entre el director y el escenógrafo de una obra.

⁵⁰ Esta misma lógica también se encuentra presente en otras formas de entrenamiento que no abordamos en este estudio. Por ejemplo, en el método Lecoq, los ejercicios de máscara neutra buscan que el estudiante se ponga una máscara para neutralizar la gestualidad de la cara e incentivar la expresión con las otras partes del cuerpo.

A través de los comentarios que hace a los estudiantes mientras actúan —lo que dice pero también el tono con el que lo dice—, así como al modo en que imita otro tipo de actuación con su voz y con su movimiento, Tolcachir articula una serie de oposiciones que son también fronteras simbólicas (Lamont y Molnar, 2002). El maestro busca orientar al estudiante en un tipo de actuación, y opone y distingue esa forma de actuar de otras. Esa oposición viene dada ante todo porque ciertas formas de actuación obturan el entrenamiento y atentan contra el tipo de “búsqueda” que se propone en el estudio. Pero también, estas oposiciones distinguen la forma de actuación que se enseña y se prefiere en el estudio, frente a otras que se hacen en otros lugares, y que serían peores o menos interesantes.

En una clave similar a la de Mauss (1979), Bourdieu (1977) señala que en el proceso de aprendizaje, los niños imitan la acción de los otros de un modo particular. “La *hexis* corporal se dirige directamente a la función motora, en un patrón de posturas” (87, la traducción es mía). Así, los niños prestan atención a formas de caminar, gestos y formas de sentarse asociadas a tonos de voz y a ciertas subjetividades (Bourdieu, 1977). Jackson (2010) retoma a Bourdieu y establece una relación estrecha entre usos del cuerpo —cuando son disruptivos de los *habitus*— y el modo en que estos redundan en subjetividades, para el caso de los ritos de iniciación entre los *kuranko*.

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

Por su parte, en un estudio sobre las formas de conocer a través del cuerpo y los sentidos entre personas que hablan *anlo-ewe* en África occidental, Geurts (2002) muestra cómo, para estas personas, el sentido del equilibrio es fundamental y cómo, ciertas formas de moverse están asociadas a formas de ser. Caminar de una manera *lugulugu*, por ejemplo, una expresión que remite a moverse balanceándose como si uno estuviera borracho, puede provocar una forma de ser *lugulugu*, asociada con la vagancia, la pereza y el vagabundeo. Geurts cuenta que por esa razón, los padres retan a sus niños cuando los ven caminando de una manera *lugulugu*.

Como en el caso que señala Geurts, el maestro de actuación del estilo stanislavkiano –pero también el del teatro de estados, como vimos en el capítulo anterior y seguiremos viendo en la sección siguiente— tiene una cierta perspectiva sobre algunas formas del movimiento y la actuación que no son convenientes para el estudiante, en este caso porque obturan el tipo de “búsqueda” actoral que se propone en el estudio. A través de la palabra, el maestro busca que sus estudiantes se alejen de esas formas de actuación, al igual que los padres de la comunidad estudiada por Geurts buscan que sus hijos no caminen de una manera *lugulugu*. A diferencia del caso de Jackson, donde ciertos usos disruptivos del habitus parecerían redundar en ideas mentales, aquí la palabra del maestro media entre un modo de entrenar y la articulación de una subjetividad en algunos de los estudiantes. En las clases de Lorena y de Tolcachir, el maestro dedica tiempo y esfuerzo a que el estudiante pueda entrar en un “estado” que le permita sentir como su personaje y disfrutar de los matices de una actuación profundamente emocional. Pero también, el maestro jerarquiza el tipo de actuaciones que efectivamente consiguen actuar desde un lugar “verdadero”, que producen una emoción en quien las mira, y las opone a otro tipo de actuación, exagerada y falsa. Así, una forma de entrenar y de enseñar a disfrutar la actuación se articula, a través de la palabra del maestro, en una serie de oposiciones morales, de fronteras simbólicas que diferencian una buena y una mala actuación, porque aquello que obtura la “búsqueda” es también un tipo de actuación peor o menos interesante, en los términos del estudio donde se entrena.

En las clases, el maestro despliega una forma particular de hablar sobre teatro, un lenguaje para referirse a las buenas y a las malas actuaciones, que adquiere un sentido particular en el contexto de actuar y ver a otros actuar. Hay una actuación que está mal, es menos interesante y obstruye la “búsqueda” de una actuación más sensible. Para el estilo de actuación stanislavskiano, actuar desde “la forma”, lo “formal”, el “juego formal”, es decir, hacer movimientos o sonidos exagerados que no provienen del “pensamiento”, de estar atravesando la escena como lo haría el personaje, es un problema. “Se nos cae el teatro encima”, decía Tolcachir varias veces cuando los actores “actuaban”, cuando evidenciaban una cierta espectacularidad. Algo similar sucede con la oposición entre un “disfraz” y un “vestuario”. La palabra “disfraz” se utiliza para hablar despectivamente de ciertos vestuarios que son demasiado raros para un personaje, demasiado falsos. “¿Te sirve lo que tenés puesto

para actuar?”, le preguntan Lorena o Tolcachir a alguno de sus alumnos cuando creen que no les sirve. Aquí, nuevamente, podemos ver la superposición entre un tipo de vestuario que sirva para entrar en el “estado” del personaje —el caso que veíamos de Camila, que usaba el vestido y las joyas de su madre, sería un ejemplo extremo de algo que siempre se busca en alguna medida— y cuestiones más específicamente relacionadas a la estética del estudio, que tiende a utilizar vestuarios más bien cotidianos —sobre todo, cuando se representan obras realistas—.

Frente a ese otro teatro, se opone un lenguaje que remite a la honestidad, a no forzar nada, a esperar que el “pensamiento” aparezca. Un lenguaje de “no actuar”, de “ser vos” (“lo que vos sabés del amor”). Un lenguaje que remite a la “verdad”. Y la “verdad”, en contextos de un entrenamiento que tiende a trabajar obras y escenas con un fuerte contenido dramático, tiene que ver con estados de una emocionalidad intensa, que no pocas veces implican llorar o estar al borde del llanto.

El lenguaje de la “verdad” también remite a una forma de apropiarse de la vida cotidiana. “No barriste porque no es barrer eso. Actúo que barro. En tu casa no barrés así, entonces acá tampoco”, le dijo Tolcachir a una actriz después de una escena, severo pero en su voz mesurada. La vida real siempre es retomada como un ejemplo de un modo de hacer las cosas que sea “verdadera” y no exagerada o estereotipada.

La vida real también se retoma para mostrar que hay formas “verdaderas” de actuar ciertas situaciones que en principio parecen raras o extrañas a la realidad cotidiana de los actores, como una forma de mostrar que es posible acceder a ese “estado” sin recurrir a una actuación exagerada o forzada. Durante la devolución de la escena de *Las Criadas*, Tolcachir también dijo:

No es sólo la repetición de una ceremonia, la escena, sino un ensayo para entrar en un estado que les permita concretar el asesinato. [Se refiere al hecho de que, en la obra, actúan que actúan.] Yo pensaba: ¿cómo es la primera vez de robar, de dos personas normales? El chorro no nació chorro. ¿Cómo hace esta gente para tomar la decisión? (...) Si sabemos que hay un apropiador⁵¹ en la otra cuadra. Bueno vamos y lo hacemos cagar, ¿quién se anima?

En este caso, Tolcachir trata de acercar la escena a un hecho que “afecte” emocionalmente a los presentes y plantea que realizar una “acción” de ese tipo

⁵¹ Apropiador es el término que se utiliza para designar a las personas que se quedaron con los hijos de las mujeres que fueron secuestradas y torturadas estando embarazadas, y que dieron a luz en cautiverio, durante la última dictadura cívico-militar argentina.

también supondría, primero, entrar en un cierto “estado”, que el odio o la bronca que una situación puede generar no es en sí misma suficiente para asesinar a alguien, y que por eso la ceremonia de actuar que actúan es fundamental para que puedan concretar el asesinato. A continuación, Carla, una estudiante cerca de los cuarenta, que está en el “público” y que también va a la clase de Lorena, les pregunta a las actrices si saben que la obra está basada en un hecho real y ellas contestan que sí.

3.Componer en el estilo de actuación del teatro de estados

En el teatro de estados los estudiantes no pasan tiempo tratando de entrar en un “estado” en el que puedan sentir como su personaje. El entrenamiento está centrando en el movimiento y en la palabra extracotidianos. No se trata simplemente de la búsqueda de lo extracotidiano; la extracotidianidad debe encontrarse también en la discontinuidad, en una economía particular y peculiar del movimiento y el sonido.

Entrenar la discontinuidad es una cuestión central para evitar un tipo de actuación que el teatro de estados refiere como “solemne”, y a la que caracteriza como previsible, demasiado seria, donde los actores actúan guiados por una lógica psicológica. En oposición a esa solemnidad, busca entrenarse un actor capaz de articular diferentes posibilidades en el movimiento y en la voz. También en el género, que puede pasar rápidamente de lo trágico a lo cómico. Este entrenamiento de la discontinuidad se opone a la inmersión en un “estado” –tal como veíamos que sucede en el estilo stanislavskiano—, a la búsqueda de sentirse en escena como el personaje; el actor debe poder entrar en el “estado” de un personaje pero también debe ser capaz de salir de él para entrar en otro. A esto es a lo que Ramiro se refería, en la introducción a este capítulo, cuando me decía que el esfuerzo dedicado –en estilos como el stanislavskiano— a entrar en un “estado” emocional profundo te puede “atrasar la actuación”.

Observando la disposición y la circulación de objetos en las clases de un estilo de actuación más cercano a las técnicas de Stanislavski, y comparándola con las del teatro de estados, hay dos cuestiones que llaman la atención casi a primera vista y que

están íntimamente relacionadas con el modo en que se entrena, pero sobre todo en cómo se compone, en los dos estilos. En las clases del estilo de actuación stanislavskiano, abundan dos tipos de elementos que en el entrenamiento del teatro de estados se encuentran casi ausentes: los textos impresos y los elementos de vestuario y escenografía.

Los objetos de vestuario y escenografía dan cuenta de un tipo de entrenamiento que busca hacer uso de esos elementos para que el actor pueda entrar profundamente en el “estado” de un personaje, como veíamos que hacía Camila con el vestido y los elementos de su madre, pero también, de un modo más general, para que el actor pueda compenetrarse con una situación y vivirla como real. Por su parte, los textos impresos dan cuenta de una forma de composición diferente en cada teatro. El estilo de actuación stanislavksiano tiende a partir de textos de escenas y obras escritas que son analizadas para entender el personaje que se debe representar y luego buscar cómo entrar en un “estado” acorde; el estilo de actuación del teatro de estados, en cambio, parte de un cierto tipo de improvisaciones.

Componer a partir de un tipo particular de improvisaciones permite enfrentar la amenaza que la palabra presenta para este tipo de actuación de dos maneras. Por un lado, como veíamos en el capítulo anterior y profundizaremos aquí, estas improvisaciones están organizadas de un modo específico para evitar que el eje esté puesto en un tipo de palabra narrativa, es decir, que el interés de lo que está pasando en escena no pase principalmente por aquello que está siendo contado a través de la palabra. En segundo lugar, permite evitar la preeminencia de la palabra escrita por sobre el momento de actuación. En una entrevista realizada al diario Página/12 en el año 2014, Ricardo Bartís explicaba este segundo punto.

¿Por qué, entonces, otros creadores siguen dependiendo del texto? ¿Están todos ellos equivocados?

No, no están equivocados. Es una visión de lo teatral. Primero, porque lo escrito tiene un valor. Es la ley. Hay una preeminencia de lo escrito sobre lo corporal. Porque perdura. Lo que queda del teatro son los textos, porque los actores se mueren, los espectáculos no se ven... pero el texto no son los espectáculos. El teatro es el espectáculo en la combinación de la presencia del acontecimiento de la escena con los espectadores. Y eso se muere. Es pura ocasión, una cosa performática, momentánea, reducida. Las cosas que rinden son las que quedan, las que se pueden guardar, heredar, pasar. El texto funciona, por decirlo de una manera simpática, como un soutien que contiene la carne. La carne, que sería lo deseable, está en la escena, en el lenguaje y en los cuerpos. El teatro dominante no puede ocultar eso, porque aun en el teatro de texto, más elemental, la identificación siempre es con los actores, no con los

personajes: no le van a pedir autógrafos a Otelio, al Rey Lear. Y lo que vende en situaciones simpáticamente mersas son los cuerpos de los actores, sus operaciones y separaciones. Siempre los actores han producido fascinación (Yaccar, 2014).

La palabra en tanto palabra escrita que precede a la puesta y, sobre todo, a los actores en escena, es un elemento problemático para el estilo de actuación del teatro de estados. La lógica de un teatro en el que existiría un texto previo que debe ser representado por los actores es rechazada de plano. Frente a este teatro representativo, Bartís opone otro en el que el texto —y las ideas—, dirá una y otra vez en diferentes entrevistas, es una excusa para poner los cuerpos en escena. El cuerpo en el escenario —o, como se dirá durante las clases, para enfatizar su materialidad concreta en el “espacio”— es la única materialidad de la que parte el teatro. Pero el cuerpo aquí es sobre todo el cuerpo en tanto exterioridad, en su relación con el espacio y con otros cuerpos, y se opone en este sentido a la estrategia stanislavskiana, que —según este teatro la define— toma como punto de partida la interioridad del actor y la psicología del personaje. En este mismo sentido, aquello que sugiere la apariencia física de los actores es materia prima fundamental para las improvisaciones.

Dada esta crítica al predominio y preexistencia de la palabra escrita sobre el momento de la actuación, en el teatro de estados la composición de escenas parte de la improvisación. En general, la segunda mitad de las clases en este estilo de actuación consiste en hacer ejercicios de improvisaciones o pasar escenas compuestas a partir de improvisaciones. “Pasar esas escenas”, que son improvisaciones con algunos elementos que muy de a poco se irán pautando —algunos temas, algún tipo de relación entre los personajes—, suele implicar nuevas improvisaciones, ya que el maestro interviene casi constantemente en las pasadas, señalando nuevos rumbos que tienden a modificar buena parte de lo pautado. Se buscará que no sea la palabra la que defina el sentido de aquello que está sucediendo en escena, o al menos, que ese sentido se retrase lo más posible. Esto está en relación con la perspectiva nativa a la que nos referíamos en el capítulo anterior: si el sentido se cierra y se justifica que algo ya está sucediendo a través de lo que se cuenta con la palabra, el actor deja de “buscar”. Para que siga buscando, para que se esfuerce en “buscar” a través del movimiento, de la palabra, y del vínculo que de este modo se establece entre los actores, se intenta que la palabra hablada no explique lo que está sucediendo, ni la relación que tienen los personajes en escena. Por eso, es muy común que las

improvisaciones empiecen en silencio, con largos intercambios de miradas entre los actores o con ciertos movimientos que pueden dar cuenta de una relación entre ellos sin definirla. A su vez, la irrupción del sonido tiende a repetir ciertas palabras aisladas, o a referir a situaciones vagas, que en principio no terminan de entenderse bien.

Para no estar centradas en la palabra y en el sentido que ella impone, estas improvisaciones parten de “la forma” o “la mancha”. Al final de una clase en el *Sportivo Teatral* de Ricardo Bartís en 2014, nos entregaron una fotocopia de una entrevista que Marguerite Duras le hizo al pintor Francis Bacon. La entrevista comienza diciendo:

No dibujo. Empiezo haciendo todo tipo de manchas. Espero lo que llamo «el accidente»: la mancha desde la cual saldrá el cuadro. La mancha es el accidente.

Pero si uno se para en el accidente, si uno cree que comprende el accidente, hará una vez más ilustración, pues la mancha se parece siempre a algo. No se puede comprender el accidente. Si se pudiera comprender, se comprendería también el modo en que se va a actuar. Ahora bien, este modo en el que se va actuar, es lo imprevisto, no se lo puede comprender jamás...

(...)

Pues si tomáramos materia y la lanzáramos contra un muro o sobre una tela, se hallarían enseguida rasgos del personaje que quisiéramos retener. Esto se habría hecho sin voluntad. Se llegaría a un estado inmediato del personaje, y fuera de la ilustración del sujeto.⁵²

Esas “manchas” o ese pedazo de materia lanzado contra una tela y el modo en que Bacon dice proceder a partir de ellos es, para los maestros y los cultores de este estilo de actuación, el equivalente a improvisar y componer a partir de “la forma”, entendida acá como dos actores que se mueven y emiten sonidos de manera extracotidiana en escena. Bacon habla de no tratar de comprender el accidente; en las improvisaciones que se llevan a cabo en este estilo de actuación, ese mismo problema sucede cuando los actores, a poco de comenzar la improvisación, dicen o hacen cosas que buscan aclarar la situación: explicar quiénes son, qué vínculo tienen, cuál es el conflicto entre ellos. El contenido de la escena, aquello que pasa, debe ir apareciendo de a poco, y en gran medida será una consecuencia de aquello que sucede en la actuación más allá del sentido de las palabras que son dichas.

⁵² El reportaje completo se reproduce, por ejemplo, aquí:
<http://www.elciudadano.cl/entrevistas/marguerite-duras-entrevista-a-francis-bacon/11/02/>

En el estilo de actuación del teatro de estados, el entrenamiento en un tipo de improvisación particular viene acompañado de un lenguaje que se refiere a lo “formal”, al “artificio”, incluso a lo “falso”, a algo que no importa tanto que sea “verdadero” como que permita incursionar en la composición de un cierto universo que no aspira a una lógica realista. Pero además “la forma”, como punto de partida para las improvisaciones y como categoría nativa que aparece de manera constante en este teatro, remite a dos usos, que se superponen parcialmente. Como veíamos en el capítulo anterior, “la forma” se refiere a una forma extracotidiana de la postura corporal, del movimiento y del sonido –que no precisa de un “estado” emocional interior, “verdadero”, como en el estilo stanislavskiano—. Pero también, remite a la oposición forma-contenido y en ese sentido, a la experimentación formal, al cómo y no al qué, al modo en que se cuenta algo en oposición a aquello que se cuenta. Al finalizar un ejercicio en el que se buscaba componer a partir de “la forma” Pablo de Nito explicó: “Es como que estamos invirtiendo la pirámide. No es que está la obra y nosotros la venimos a hacer. Todas las historias ya están contadas, el tema es cómo contarlas. Por eso no hay que apurarse en contar nada”. Ese modo de contar, esa experimentación formal, es aquí una experimentación centrada en el uso extracotidiano del movimiento y de la palabra del actor –y sólo de manera secundaria con otros elementos del teatro como la escenografía o la iluminación-.

Ejercicios en los que se busca improvisar a partir de “la forma” son comunes, con ciertas variantes, en todas las clases del teatro de estados a las que asistí. En una de sus clases, luego de una primera parte de calentamiento, Pablo de Nito le pide a los actores que se pongan de a dos, “como en una foto”. Los catorce estudiantes se ponen en grupos de a dos. Los actores de cada pareja están en contacto en posturas extracotidianas. No se trata de una foto de dos personas abrazadas y mirando a cámara. Dos actores están enfrentados, agarrando cada uno el antebrazo del otro con la mano, en una postura de tensión, como si estuvieran tironeando. En otro caso, un actor abraza a una actriz desde atrás, cruzando sus brazos por el abdomen de ella. En una tercera pareja, los actores están enfrentados y uno de ellos agarra al otro del pelo detrás de la oreja derecha.

Todos están quietos en esa “fotografía”. Pablo va dando las indicaciones mirando a los alumnos, y deja pasar algunos segundos entre cada indicación (acá separadas en oraciones): “Aguantar la forma. No abandonen lo que hay en el medio

sería. La foto cada vez más intensa del momento. Vean desde ahí cómo podemos seguir a otra foto”.

Las parejas van cambiando de posición para pasar de una “foto” a otra. Se mantienen en contacto y en “la forma”, es decir, en posturas extracotidianas, ya que en esta parte del ejercicio nadie habla. En algunos casos pasan de una “foto” a la siguiente de manera abrupta y en otros, con movimientos más lentos, deslizándose en contacto con el cuerpo del compañero. Después de hacer tres fotos, Pablo les pide que vuelvan a hacer la primera foto, y les indica que pueden empezar a hablar y a moverse un poco, y a partir de ahí ir yendo a la siguiente foto.

“Se dicen pequeñas cosas. Poquitas”, dice Pablo. Los alumnos empiezan a hablar, pero a un volumen bajo, entonces Pablo grita: “Pero tienen que sacar la voz.” Toca el silbato. “Una nueva forma. Escuchen esa forma.” Después va dando las siguientes indicaciones, dejando pasar algunos segundos entre cada frase. “Cambiemos la forma pero todavía no hablamos. ¿Cómo son las miradas?, ¿qué hay en el medio? Y tengan en cuenta cómo evoluciona la forma, como si fueran fotogramas. Que no se ponga ilustrativo. Cambiemos la forma en contacto con el compañero. Que sea clara, tiene que ser definida. Desde ahí viene la palabra. El sonido viene como si estuviera exprimiendo la imagen. No se queden en la palabra. Del cuerpo viene la acción. Insisto que la imagen tiene voluntad de decir algo. Aguanten la forma, empiecen a habitar. La mirada ¿hacia dónde mira?, todo el cuerpo tiene que estar presente. Ahora le voy a decir algo al otro, como si fuera una poesía, una oración, pero el cuerpo no se queda quieto, evoluciona”.

Este es un típico ejercicio de improvisación a partir de “la forma”. A veces se realiza una variante más simple en la que se pide a los actores que se pongan en una forma —lo cual suele implicar que se agarren o entren en contacto de alguna manera— y que empiecen a improvisar a partir de ahí. Es decir, en lugar de realizar varias “fotografías”, se parte de una sola. En este tipo de ejercicios aparecen varios de los procedimientos señalados por Bacon, tal como este teatro lo interpreta. “La forma” en tanto movimiento extracotidiano, en este caso en contacto con otro compañero, es el equivalente de la mancha de la que habla Bacon. Y como dice Bacon, esa mancha, así como el modo en el que se va a actuar —en el sentido de proceder frente a la pintura, en el texto de Bacon—, es imprevisible y no debe ser pautada de antemano ni tratar de ser comprendida rápidamente mientras se actúa.

La suspensión o el retraso de la explicación de lo que se está improvisando – quiénes son los personajes, y qué problema o vínculo tienen— es fundamental. Esa suspensión debe darse tanto a nivel de la palabra –que puede estar presente, pero no explicar y aclarar la situación— como a nivel del movimiento y la palabra. Es en este último sentido que Pablo se refiere, como Bacon, al problema de la “ilustración” (“que no se ponga ilustrativo”), que consiste en querer comprender o explicar rápidamente aquello que “la forma” –o en el caso de Bacon, la mancha— significa. Lo que se pone ilustrativo se refiere a formas de moverse que indican, aunque sea sin palabra, de qué trata la situación. Un ejemplo de esto sería un actor que se golpea una vena del brazo con dos dedos repetidamente, como pidiendo que le inyecten droga. Improvisar desde “la forma” busca suspender este tipo de explicaciones rápidas de la escena, permanecer en un estado de incertidumbre y ver, como se suele decir, “qué va apareciendo en el medio”.

Estas improvisaciones sirven como punto de partida para la creación de escenas. Eso significa que, si bien se retrasa el significado de aquello que sucede en la situación, poco a poco este va apareciendo. A partir de las improvisaciones, se van reteniendo algunos elementos de lo que sucede, a partir de los cuales los alumnos se juntan a improvisar por fuera de la clase. Esas improvisaciones modifican la propuesta anterior. Cuando los alumnos muestran una nueva versión de la improvisación en clase, el maestro suele intervenir activamente dando indicaciones, lo que implica que la improvisación vuelve a transformarse. De a poco, se van fijando algunas partes y la improvisación empieza a convertirse en una escena, aunque siempre abierta a nuevas modificaciones.

Después de que los alumnos muestran una improvisación en clase, sus compañeros también les hacen comentarios. Pero los maestros suelen rechazar ahondar en cualquier reflexión o comentario sobre la vida interior de los personajes que van apareciendo a partir de las improvisaciones. Los análisis sobre la interioridad de los personajes son aquí rechazados y tachados de “psicológicos”. Esta palabra remite a todo lo que tenga que ver con pensar y justificar el comportamiento de un personaje a partir de su carácter o lo que le pasa interiormente. El rechazo a este tipo de recursos es un rechazo al tipo de composición que proviene de las diferentes técnicas que hacen uso de Stanislavski, así como al tipo de actuación que estas técnicas suelen producir, de acuerdo a la visión de este teatro.

Tampoco aparecen las comparaciones entre una escena y la vida real, ni existe articulación alguna entre la biografía individual del actor y sus relaciones sentimentales, y la del personaje, como veíamos que sucedía en las clases del estilo de actuación stanislavskiano. Con respecto al no hablar de la biografía personal, además de rechazarse una cierta visión de la actuación lo que se rechaza es un cierto uso terapéutico de la actuación.

Si bien con cada pasada las improvisaciones van sufriendo modificaciones, a veces radicales, algunos elementos de la escena van quedando fijados. Empieza a quedar más claro cuál es la situación, quiénes son los personajes, qué vínculo tienen. Pero, se dice que es fundamental que los actores no dejen de estar presentes. El “estar” o “estar presente” es una noción crucial para este teatro. Remite a que el actor pueda, con su sola presencia —es decir, actuando, pero no necesariamente hablando o contando algo— hacerse mirar, resultar interesante de ver para el espectador. Pero la idea de estar también supone que el actor debe estar “abierto” para aprovechar e incorporar todas las cosas que sucedan en escena durante la improvisación y usarlas para alimentar su actuación.

A medida que varios elementos de una escena van siendo fijados y repetidos, es común que los estudiantes empiecen a mostrar sus escenas por fuera de las clases, en general en varietés. Las varietés son shows que se hacen en pequeños teatros o centros culturales, y en las que se muestran varios números, entre los que pueden haber números de circo, música y actuación —por ejemplo, escenas compuestas en una clase de teatro—. La mayoría de las personas que asisten a estas varietés son actores, muchos de ellos conocidos de quienes actúan, que a su vez traen a sus amigos.

La Mansa es una varieté que se realiza mensualmente en una casa en la zona del Abasto. Ludmila, su organizadora se formó en varios estudios del circuito del teatro de estados, y por eso, es común que se muestren en esta varieté, escenas producidas en los estudios de este estilo de actuación, aunque también se muestran shows de música y números de circo. En una ocasión, se mostró una escena surgida originalmente a partir de una improvisación en una clase del *Sportivo Teatral*. La escena comenzaba con un Sireno recostado sobre un costado, de frente al público, sobre un tablón puesto con dos caballetes a un metro del piso. El actor que hacía de Sireno era un hombre de unos treinta años que vestía una tela que le recubría las piernas y los pies y que tenía una terminación de aletas. Su pecho desnudo,

profusamente recubierto de vello, contrastaba con una cierta idea estilizada que tenemos de una sirena, generando una imagen algo extraña. También cómica para el público, que se reía mientras el actor se acariciaba el pelo de su pecho. Cuando el actor no se tocaba el pecho, jugaba con unos caracoles y un poco de arena que tenía junto a él sobre el tablón, y que daban la idea —un poco irónica— de una playa. En ese contraste sin dudas buscado, entre la imagen estilizada de una sirena y este Sireno peludo, puede verse un ejemplo claro de cómo el cuerpo del actor en escena, es decir aquello que se ve, es un punto de partida fundamental para la composición en el teatro de estados.

A poco de comenzar, entra en escena una actriz de unos treinta años, hablando por teléfono con su marido. Se la escucha mal, triste, angustiada, como medicada. Tiene un vestido de fiesta y sostiene, en la mano en que no tiene el celular, dos zapatos de taco alto. Al ver al Sireno, la actriz se sorprende, corta el teléfono y empieza a hablar con él en una conversación que da a poco comienza a estar teñida por el tono de la seducción.

Mientras actúan, Eustaquio, uno de los dos gatos de Ludmila entra en escena y, después de dar unas vueltas por el escenario, se sube al tablón en el que está recostado el Sireno. Eso no estaba pautado. El Sireno saluda al gato y le habla un poco mientras le acaricia la punta de la nariz con la mano del brazo que tiene estirado.

Pero a los pocos segundos, los actores trataron de seguir con la escena pautada y se notó que se ponían nerviosos y no conseguían sobrellevar la situación, o al menos eso fue lo que le pareció Ludmila, que así nos lo comentó al final de la noche, cuando ya todos se habían ido y tomábamos el último vaso de vino con Martina, otra actriz y amiga de ella que esa noche había ayudado a cobrar las entradas.

Ludmila: Se notó mucho la ansiedad de ellos.

Martina: Qué lástima, con todas las posibilidades que les daba, porque los gatos comen peces y él era un Sireno —como sugiriendo las posibilidades que había para improvisar a partir de una relación posible entre un Sireno que viene del mar, y un gato, que come pescados-.

Eustaquio no estaba suelto por un descuido. Es muy común que Eustaquio y Felipe, el otro gato de Ludmila, aparezcan en escena en las varietés de La Mansa. Era algo que también pasaba en una obra en la que actuaba Ludmila en esa época, en la que el gato del teatro también estaba suelto y a veces entraba en el medio de la obra, y

era incluido de alguna manera. De hecho, en el flyer de invitación a la obra se le agradecía especialmente a Gruñido, el gato.

Para el estilo de actuación del teatro de estados en el que se formó Ludmila, el problema no era tanto que el gato estuviera suelto como que los actores no hubieran podido incorporarlo a la actuación. En las clases del teatro de estados, se habla de la cualidad que a los actores aquí les faltó, como el “estar” o “estar presentes”. La idea de “estar presentes” tiene algunas similitudes con la noción de entrar en el “estado” y “que pase como si fuera la primera vez”, a la que se refiere en las clases del estilo de actuación stnaislavskiano. En ambos casos, el espectador no debería ver un actor que actúa mecánicamente, diciendo un texto que sabe de memoria. Pero, en el teatro de estados, la idea de “estar” tiene que ver con un tipo de cualidad ligada a la improvisación en tanto proceso compositivo, a la posibilidad de estar abierto para incorporar cualquier contingencia que pueda acontecer durante los procesos de ensayos —o incluso durante una varieté—. También, la noción de “estar” remite a un tipo de actor capaz de despertar interés de ser visto por su mera presencia en escena, más allá de lo que tenga para decir, o el drama que tenga para contar a través de la palabra. El “estar” también supone no perder de vista que el actor está al mismo tiempo haciendo su papel, y que está en escena como persona, con todas las dificultades que eso le puede suponer.

Pero, fundamentalmente, la idea de “estar” se opone a la idea de ser del estilo de actuación stanislavskiano. En este sentido, el teatro de estados opone un teatro del “estar” —de unas actuaciones atractivas por su modo de estar en escena—, a un teatro del “ser”, en donde el “ser algo” viene dado por una unidad psicológica que procede de la interpretación del texto y las características del personaje a representar, como sucede en las clases de actuación del estilo stanislavskiano.

Como venimos viendo, en su administración de la palabra y en su oposición a un movimiento y una palabra “cotidianos”, el maestro del teatro de estados organiza una oposición entre el adentro y el afuera, que se opone al mismo tiempo a la “vida cotidiana” y al estilo de actuación stanislavskiano. Ahora podemos decir más claramente que estas prácticas de ritualización que veíamos en el capítulo anterior son también fronteras simbólicas a través de las cuales este tipo de actuación se diferencia de otras.

En el capítulo anterior veíamos cómo, para entrenar la discontinuidad, Pablo pedía que los actores pasaran rápidamente por distintos tipos de actuación — expresionismo alemán, una tragedia de Shakespeare, etc—. Entre estas indicaciones, era notable cómo, cuando Pablo decía “son actores del método”, los estudiantes tendían a quedarse quietos y hacer como que lloraban. En algunos casos, se notaba que las actuaciones eran muy paródicas, por ejemplo, en la exageración de la falsedad del llanto. “El método” es el modo en que, en clases del teatro de estados, se refiere negativamente, y sin distinguir entre ellas, a todas las técnicas de actuación provenientes de Stanislavski.

El entrenamiento de una economía extracotidiana del movimiento y la palabra, de un tipo de actuación que tiende hacia el histrionismo y es capaz de articular estados diversos, se opone de manera explícita, durante las clases de actuación de este estilo, a otro teatro al que se define como muy “cotidiano”, “naturalista” o “realista”. Estas palabras —que en general son utilizadas de manera intercambiable— son dichas con un tono negativo durante las clases, cuando el tipo de actuación de un estudiante tiende a quedarse sin movimiento durante mucho tiempo, o cuando la palabra empieza a ser el eje de su actuación. También se habla, siempre en un tono negativo, de una actuación que “se pone muy solemne”, cuando un estudiante realiza una actuación que se queda siempre en un mismo “estado”, sobre todo si se trata de un “estado” trágico y con pretensiones de ser grave o importante. Las técnicas de memoria emotiva de Stanislavski son particularmente asociadas a lo “solemne”, ya que, se dice que ayudan al actor a entrar en un “estado”, pero luego no le permiten pasar a otro. A eso se refería Gastón al inicio del capítulo, cuando me decía que hay que tener cuidado porque ese tipo de técnicas te pueden “atrasar” la actuación.

La oposición a lo “solemne” da sentido a un tipo de entrenamiento que entrena la extracotidianidad y la discontinuidad —en el movimiento, en la palabra, pero también en la articulación de lo trágico y lo cómico—. Así, la crítica de lo “solemne” —aunque también aquella referida a lo “cotidiano”, lo “realista” y lo “naturalista”— articula y opone entre sí, estilos de actuación, de composición y visiones de lo teatral. Por un lado, las técnicas de memoria emotiva, un tipo de actuación que busca la inmersión en el personaje y un tipo de teatro que tiende a ser “solemne”. Por el otro, un estilo de actuación que entrena la extracotidianidad, produce actuaciones capaces de articular diferentes “estados” y un tipo de teatralidad que no imita a la realidad, y

que se articula con un lenguaje sobre “la forma”, la experimentación formal, la “mancha” y el “artificio”.

4. Conclusiones

Hasta aquí hemos visto las formas paradigmáticas de componer, aquellas en las que cada estilo de actuación busca formar a sus estudiantes. Estas formas de componer presuponen un entrenamiento particular, aunque el momento de componer es en sí mismo parte de ese entrenamiento.

Esto no quita que el estilo de actuación del teatro de estados trabaje a partir de textos y que los actores del estilo stanislavskiano no trabajen a partir de improvisaciones. De hecho, *La omisión de la familia Coleman*, la obra más conocida de Claudio Tolcachir, se compuso a partir de improvisaciones. Por eso, las dos aproximaciones a la composición que hemos visto aquí no pueden reducirse a una oposición entre componer a partir de un texto o a partir de improvisaciones: debe atenderse a las particularidades y especificidades del trabajo con texto y de las improvisaciones, tal como aquí hemos buscado hacer. Además, y esto es lo central, en cómo deciden entrenar y enseñar a componer a sus estudiantes, en suma, en qué invierten el tiempo de las clases, puede verse aquello que cada estilo de actuación otorga más centralidad.

Entrenar de una manera va sensibilizando al estudiante —al menos, a algunos de ellos— en una cierta forma de hablar, pensar, sentir, mirar, gozar, hacer y querer hacer teatro. Los actores del estilo de actuación stanislavskiano se entrenan en una serie de habilidades que les permiten una inmersión profunda en el “estado” del personaje que tienen que representar. Así, consiguen abordar sensiblemente sus personajes, y a partir de allí alcanzar un “estado” que les permita “accionar” y “dejarse afectar” por las “acciones” del otro actor. Por su parte, los actores del teatro de estados se entrenan en un tipo de actuación extrañada, histriónica, en algunos casos desbocada, y en un modo particular de improvisar.

Las habilidades que los estudiantes desarrollan en diferentes tipos de entrenamiento les permiten desenvolverse con mayor facilidad en algunos abordajes

teatrales que en otros. Durante mi trabajo de campo, varios estudiantes que se estaban formando en el estilo de actuación del teatro de estados, pero que habían tenido un tipo de formación anterior en el estilo stanislavskiano, me señalaban que los estudiantes de este estilo de actuación es decir, del teatro de estados, tienen dificultades para trabajar a partir de textos escritos, de obras dramáticas. Por otra parte, una persona que había trabajado con actores de *Timbre 4* en una obra que partía más de improvisaciones y de una búsqueda centrada en el movimiento —más similar, aunque no exactamente igual al tipo de composición que se entrena en las clases del teatro de estados—, decía que algunos de estos actores tenían dificultades para trabajar de esta manera. Algo que sucedía, tal como me lo contaron, era que estos actores tenían una tendencia a querer delimitar las características de su personaje, saber cómo era, algo que el director se negaba a definir.

En cada uno de estos entrenamientos, las sensaciones que cada tipo de entrenamiento provocan son articuladas por el maestro en un cierto lenguaje, en una forma de hablar de una cierta actuación, que a su vez se opone a otra. Al guiar al estudiante en una exploración que se aleje de ciertas tendencias que obturan la actuación tal como se la entiende en un estudio determinado, algo que ya venimos viendo desde el capítulo anterior, el maestro también articula una forma de entrenar con un cierto lenguaje sobre la actuación. Ese lenguaje articula las sensaciones con un tipo de actuación que es mejor o más interesante, tal como se la entiende en un estudio, y que se opone a otra, que el maestro a veces representa con su palabra y su movimiento. En este caso, disponer el cuerpo de una cierta manera no redundaría en ideas o concepciones mentales, sino que las sensaciones y las habilidades que un tipo de entrenamiento busca desarrollar y producir son articuladas por la palabra del maestro, que establece ciertas fronteras simbólicas.

En el estilo de actuación stanislavskiano, la emocionalidad profunda, la búsqueda por vivir la escena como el personaje en el contexto de una profunda emocionalidad, se articula con un lenguaje de la “honestidad”, de la “verdad”, de “no forzar nada” y de “no actuar”. En el estilo de actuación del teatro de estados, “la forma”, articula un lenguaje del “artificio” y de lo “falso” como punto de partida para la actuación; también de lo que se opone a lo “realista” y a lo “solemne”, un tipo de actuación que permita articular búsquedas de actuaciones más extrañadas, un cierto despliegue corporal y una articulación de diferentes estados.

Si el entrenamiento busca sensibilizar al estudiante en una cierta forma de disfrutar y gozar de la actuación –que a su vez el maestro diferencia, a través de su palabra, de otras—, esto también sucede al momento de mirar a otros actuar. En el capítulo siguiente veremos cómo el maestro promueve, en cada estilo de actuación, un cierto clima en las clases, un humor particular desde el cual los estudiantes miran a sus compañeros actuar.

Capítulo 5

Aprender mirando: el humor en dos estilos de actuación

1. Introducción

Un rato antes de la clase que empieza a las siete de la tarde, llego a *Timbre 4* y me encuentro a varios de los estudiantes de la clase de Lorena conversando en la vereda, junto a la puerta. El ambiente es risueño y hace calor para ser la primera semana de agosto. Me entero que la clase de hoy no es en la sala de siempre porque ahí va a estar dando el seminario Tolcachir hoy.

Todos hablan sin parar del seminario de Tolcachir. Como es la primera semana del seminario y dependiendo del día en que se anotaron, algunos ya arrancaron y otros no. Se cuentan cómo es la dinámica del taller, algunos ya la conocen porque fueron el año pasado –los alumnos de segundo año pueden ir a observar el seminario—. Están todos muy excitados. Natalia cuenta que el día del seminario estuvo temblando todo el día y que una compañera del trabajo –ella es actuario, trabaja en una aseguradora— la vio muy nerviosa y le preguntó (imita la conversación):

La Compañera: ¿Qué te pasa?

Natalia: Es que tengo clase con Tolcachir.

La Compañera: ¿Con quién? –exagera la acentuación de la pregunta como diciendo, ¿quién es ese?, en mi vida lo sentí nombrar.

Los alumnos de *Timbre 4* escucharon nombrar a Tolcachir muchas veces antes de llegar al seminario con él. En las clases con los otros maestros de la escuela, se lo suele mencionar y citar frases suyas. También vieron sus obras y lo vieron a él en la escuela o en el teatro.

A partir de mediados de Julio, los alumnos de la clase de Lorena habían empezado a hablar, cada vez con mayor frecuencia e intensidad, sobre el seminario que Claudio Tolcachir dictaría durante Agosto y Septiembre para alumnos de tercer y cuarto año de la escuela. Mientras Lorena da una devolución, después de una escena, algunos de los alumnos cuchichean y se preguntan qué día se anotaron al seminario,

qué escena van a preparar y con quién. Carla le cuenta a Tatiana que va a hacer *La gata sobre el tejado de zinc caliente*, una obra de Tennessee Williams. Pero esto último no lo aclaran, ya lo saben, ambas la leyeron.

Tatiana: Te va a servir lo que venís trabajando con Yerma [un personaje de una obra de Lorca que Carla venía trabajando para la clase de Lorena].

Carla: Sí pero Yerma por lo menos dice lo que le pasa, esta es una superficial de mierda, es todo interior.

Durante el período que duró el seminario de Tolcachir, empecé a asistir a *Timbre 4* tres veces por semana. Cada día, me encontraba, en las clases de Tolcachir, con algunos de los estudiantes de la clase de Lorena. Si nos cruzábamos en la pausa que se hacía a mitad de la clase era inevitable hablar sobre él. Entre elogios de todo tipo, había dos comentarios que se repetían una y otra vez: los que remitían a la agudeza de su mirada (“ve todo”) y los que referían a su claridad para expresarse (“es re claro, muy simple cuando habla, es como estar leyendo un libro”).

Estar sentado mirando a otros actuar y escuchando al maestro comentar esas actuaciones es una de las actividades en la que un estudiante pasa mayor tiempo en una clase de teatro.⁵³ El maestro habla *sobre* esas actuaciones, en el doble sentido de durante y a propósito de. Al menos algunos de los estudiantes que no están actuando miran y escuchan inmersos en un profundo respeto, incluso una devoción por la palabra y la mirada del maestro, con la que buscan empatizar. En ese proceso, el estudiante que mira empieza a percibir los matices en la palabra del maestro —y en las actuaciones a las que él se refiere—, en el modo en que utiliza ciertas palabras, en la emoción o la ironía en el tono de su voz, en sus risas, en sus silencios.⁵⁴

Varios estudios antropológicos (Fabian, 1983; Stoller, 1989; Howes, 2003) han criticado el lugar hegemónico que el sentido de la vista —el ocularcentrismo— ha ocupado en los estudios etnográficos, así como la matriz de pensamiento occidental en la que estos descansan. Howes (2003) ha resaltado la tendencia a separar la inteligencia de lo sensible, donde la observación sería el modo de entablar una relación inteligente con el mundo, desligada de los otros sentidos. Por su parte, Fabian (1983) critica el lugar que la vista, asociada con la linealidad y la neutralidad, tuvo en

⁵³ Senay (2015) señala esta misma característica para las clases de flauta ney.

⁵⁴ Sigo en este sentido a Osswald (2011), Mora (2015) y Saez (2017), quienes ya han señalado la importancia de prestar atención a las sutilezas en el tono de la voz del maestro.

la construcción de un tipo de retórica etnográfica desapegada. Stoller (1989) también problematiza la construcción de una mirada y de una escritura desapegadas, y sostiene la necesidad de construir “etnografías con sabor”.

En su trabajo etnográfico con criadores de ganado en los Alpes, y retomando la perspectiva ecológica de Ingold (2000), Grasseni (2004^a; 2007) ha desarrollado el término *skilled vision* (que podría traducirse como visión entrenada o experta) para referirse al modo en que estos criadores miran al ganado. No se trata, sostiene Grasseni, de una mirada distanciada y neutral –como tendieron a definir a este sentido los estudios en antropología de los sentidos y las críticas al ocularcentrismo—, sino que involucra toda una multisensorialidad –en particular el uso del tacto— y requiere de un entrenamiento particular de la atención.

En los estudios sobre aprendizaje de prácticas corporales, la mirada, sobre todo si se trata de un mirar por fuera del momento de realizar la práctica estudiada, también ha sido identificada como una actividad reflexiva y distanciada, y que no contribuye al aprendizaje, cuando no ha resultado completamente soslayada por estas etnografías. Senay (2015) ha llamado la atención sobre este último punto –la escasa atención prestada al momento de mirar y/o escuchar a otro realizar la práctica—, y ha buscado otorgarle una mayor importancia en su estudio sobre el aprendizaje de la flauta ney. A su vez, Senay (2015) y Dalidowicz (2012) –esta última en su investigación sobre la danza kathak— han llamado la atención sobre el estado anímico (*mood*) particular que se crea en torno al maestro durante las clases, que hace también a una forma de mirar, escuchar y aprender, y que se da en un contexto más amplio de respeto profundo del alumno por el maestro.

Al hablar del estado anímico (*mood*) que se genera en torno al maestro en las clases, Senay (2015) y Dalidowicz (2012) se estaban refiriendo principalmente a una intensidad en el vínculo con el maestro, y a la importancia de esa intensidad para el aprendizaje. El término humor, tal como lo utilizo en este capítulo, depende en cierta medida de esa intensidad. Pero, este término alude ante todo a una cierta predisposición en el mirar que tiene que ver con un estado anímico que no se reduce a una cuestión de intensidad, sino que, en cada uno de los estilos de actuación, tiene sus características específicas.

No me refiero al humor como risa sino como predisposición, como un estado, un cierto ánimo o espíritu a partir del que se aprende a percibir, a ver, escuchar y

sentir la actuación propia y la de otros. Este humor puede suponer tanto un clima jocoso como uno serio.⁵⁵ A continuación, trato de dar cuenta etnográficamente de este humor, para cada uno de los estilos de actuación.

2. El humor en el estilo de actuación stanislavskiano

Después de una escena, en la misma clase en la que los actores hicieron *La malasangre* de Griselda Gambaro a la que me referí en el capítulo anterior, Tolcachir le pide a Sebastián —el actor que había representado a Rafael y que ahora está en el público, mirando desde la silla de ruedas en la que antes había actuado— si puede prender una luz.

Tolcachir, mirándolo: Sebas, ¿no me prendés una luz más?

Sebastián sigue mirando al escenario, con el codo sobre el apoyabrazos de la silla de ruedas y la cabeza apoyada en la mano. No reacciona.

Tolcachir: Sebas...

Sebastián: Ay perdón, me quedé en estado de shock.

Es muy común que, luego de ver ciertas escenas, los estudiantes de *Timbre 4* manifiestan de varias maneras la conmoción y la emoción, o el modo en que quedaron compenetrados con lo que acaban de ver. Empecé a tomar conciencia de la importancia del lugar del espectador en las clases de teatro, a partir de mi primera incursión como oyente en las clases de Lorena Barutta. Como parte de mi investigación, y con el objetivo de desnaturalizar mi relación con un tipo de actuación y una visión de lo teatral de la que yo era nativo —una actuación más cercana al circuito del teatro de estados—, decidí comenzar a asistir a clases de teatro de un estilo de actuación totalmente distinta.

A pesar de que mi intención era ahora comportarme como un antropólogo y no como el estudiante de actuación que era, es decir, estar abierto al nuevo campo que ahora trataba de abordar, lo cierto es que estaba lleno de prejuicios. La clase de teatro

⁵⁵ En este sentido, la utilización que hago del término humor puede ser entendida en una línea similar a lo que Dell Hymes, al analizar los actos de habla, llamó, la clave (*key*) de la conversación. “La clave [key] es introducida para referirse al tono, la forma o el espíritu en que un acto es llevado a cabo.” (Hymes, 2005:12-13).

a la que ahora asistía, representaba bastante fielmente aquello de lo cual el teatro en el que yo me había formado se burlaba.

Al poco tiempo de que empecé a asistir a las clases, los estudiantes empezaron a trabajar escenas de Lorca. Me resultaba muy chocante que hablaran de usted y con lenguaje antiguo. También que representaran tan fielmente las escenas, y que Lorena los corrigiera si se olvidaban una palabra del texto. En particular, recuerdo que me chocaba una parte de una escena de *La Casa de Bernarda Alba* de Lorca, en la que hablaban de “Pepe el romano” y “los juncos de la orilla”, ya que eran unos textos que una compañera mía del otro teatro retomaba en una escena, pero de manera irónica.

Durante las primeras clases a las que asistí, me pasó que algunos comentarios que la maestra hacía a los compañeros que estaban actuando me parecían graciosos, y más de una vez me encontré riéndome en voz alta. Pero me daba cuenta de que los otros compañeros que estaban escuchando no se reían, o sólo algunas veces se reían, mientras que otras seguían muy compenetrados en lo que estaban viendo. Mi risa estaba fuera de lugar, había algo que no estaba entendiendo.

Un punto de quiebre en mi experiencia vino en una de las representaciones de una escena de *Mariana Pineda*. Basada en un personaje real de la historia española del siglo XIX, en la escena que los estudiantes representaban, un juez llega a la casa de Mariana Pineda de noche y le dice que está buscando a un cabecilla rebelde —que es amante de Mariana. El juez le pide a Mariana que colabore con él, le dice que sabe que ella estuvo bordando una bandera liberal y que por eso merece ser torturada. Mariana desespera y el juez le dice que puede olvidar el asunto, mientras se le insinúa e intenta abusar de ella.

Viendo esa escena me sentí angustiado. Apenas terminó, dos de los estudiantes que miraban a sus compañeros actuar manifestaron su angustia. Uno de los estudiantes dijo que se le había puesto la piel de gallina y otra estudiante dijo que se le había armado una pelota en la panza.

En las clases siguientes se repitieron varios comentarios de este tipo durante esta escena, e incluso algunos de los estudiantes se quejaron —un poco en chiste pero con tono serio— de tener que ver esa escena dos veces seguidas, ya que había dos parejas de actores que la representaban. Con las semanas comprendí que los comentarios sobre la angustia que esta y otras escenas despertaban eran también una forma de expresar a quienes habían actuado que la escena había salido muy bien,

porque las actuaciones habían logrado su cometido de transmitir un sentimiento intenso en el espectador.

Un segundo tipo de devoluciones de los compañeros se referían a perder la conciencia de estar viendo una obra de teatro: “Me olvidé que estaba en el teatro” o “Sentí como si estuviera en el living de su casa”, eran comentarios comunes después de una escena. Estos comentarios dan cuenta de un espectador que se encuentra tan inmerso en la actuación que está mirando que olvida que está en el teatro.

Los sentimientos de angustia y la sensación de inmersión e identificación total con lo que se está viendo aparecen en quienes miran en el contexto de un humor particular que el maestro promueve durante las clases. Este humor es posible en la articulación de varios elementos. En primer lugar, como vimos, un tipo de entrenamiento que busca la inmersión del actor en el “estado” del personaje que va a representar, privilegiando su “estado” emocional por sobre otros aspectos. Además, la mayoría de las obras representadas –tanto en tercer año como en el seminario de Tolcachir— son tragedias, y en muchos casos, lo que Lorena llamaba, “escenas de final de obra”, es decir con una condensación dramática e intensidad particular. Un tercer elemento que promueve un cierto humor en estas clases son las intervenciones del maestro. El maestro observa las escenas y dependiendo de cada caso, decide intervenir de diferentes maneras u opta por el silencio.

En ciertas ocasiones, el maestro interviene con muchos comentarios hacia los actores, buscando corregir su actuación. Algunos de esos comentarios resultan graciosos. “¿Podés dejar de moverte como un dron por el espacio?”, le decía Lorena a uno de los estudiantes que caminaba de un lado para el otro sin quedarse quieto, mientras actuaba. Los estudiantes que miraban se rieron en este caso. Este tipo de chistes e intervenciones graciosas del maestro hace reír a los alumnos y contribuyen a relajar la tensión. Sin embargo, en general, el maestro hace esos comentarios en aquellas escenas que cree que no están saliendo muy bien, y que los actores necesitan algunas indicaciones para mejorar su actuación. Cuando, como en la escena de *Mariana Pineda* a la que me referí más arriba, las actuaciones están bien encaminadas, el maestro hace silencio, y ese silencio es una parte fundamental del clima que permite que ciertos sentimientos se produzcan en quienes miran.

Otras veces, los comentarios y la intervención activa del maestro producen una mayor tensión. Durante una clase de Tolcachir, una pareja representaba una escena de

La gata sobre el tejado de zinc caliente de Tennessee Williams. La escena trata de una pareja en su habitación. Él, Brick, es alcohólico y ya no la ama. Tiene una muleta –en la representación de esta pareja un bastón. Ella, Margaret, todavía lo quiere, quiere ayudarlo. La estudiante que hace de Margaret es Carla, una de las estudiantes de la clase de Lorena a la que me referí al comienzo del capítulo.

Luego de una primera pasada, Tolcachir sugirió a la actriz que pensara más en lo que a su personaje le pasa con él, en el hecho de que él ya no la desea y que se siente sola. Y a él, le dijo que se concentrara más en el odio que le tenía a ella, aunque de manera interior, es decir, que no hacía falta que lo expresara en grandes acciones. Luego les pidió que pasaran de nuevo la escena y empezó a intervenir, diciendo “pensamientos” de cada uno de los personajes. En una parte de la escena, al hombre se le cae el bastón y le pide a su esposa que se lo alcance. Ella, en lugar de alcanzárselo se ofrece a que él se apoye en ella y él se niega y vuelve a reiterar su pedido. Para cuando llegaron a este momento de la escena, Tolcachir se había parado y estaba junto a los actores. Agarró el bastón y lo tiró más lejos de donde había caído e hizo que los actores repitieran el siguiente diálogo una y otra vez:

Brick: Alcánzame el bastón.

Margaret: Apóyate en mi brazo.

Brick: No, no quiero. Te dije que me des el bastón. (Williams, 2007: 28)

Después de que dijeran estos diálogos varias veces, Tolcachir les pidió que los dijeran como quisieran, y ellos empezaron a improvisar variantes de estos mismos diálogos varias veces sin parar, gritando y maldiciendo. Cada vez que los actores trataron de seguir la escena, él los hizo repetir de nuevo esos diálogos. Tolcachir, cuya voz siempre es suave y tranquila ahora hablaba de manera estridente, imperativa, sugiriéndoles “pensamientos” y formas de decir estos diálogos a los actores. Esta situación se extendió varios minutos.

La tensión que se produce es dramática pero también muscular, acortando las respiraciones de quienes miran la escena, que se vuelven más lentas y menos profundas. Por eso, cuando Tolcachir dio por terminado el ejercicio diciendo a los actores “bueno, relajen”, se escuchó un “ahhhh” generalizado, una larga espiración de relajación colectiva, entre buena parte de los estudiantes que miraban la escena.

La situación de la clase genera un contexto particular donde la empatía entre el que actúa y el que mira se da al menos por dos vías. En algunos casos, esta empatía viene dada por la identificación del espectador con el personaje y con el drama que está siendo contado. Pero además, como señala del Mármol (2016) en su estudio sobre los estudiantes de actuación en La Plata, quienes miran a sus compañeros actuar, miran desde una mirada particular que involucra mirar aquello que también se va a hacer –hay una alternancia entre mirar y hacer—. De manera similar, en este caso existe un segundo drama que promueve la identificación: quienes actúan se encuentran expuestos a la mirada del maestro, situación por la que, quienes miran, también pasarán tarde o temprano, y que genera una empatía adicional. En este caso, este drama se vio a flor de piel por la intervención activa de Tolcachir en el escenario y el cambio repentino en su tono de voz, que no era usual en él. Estos elementos, exacerbaron la tensión de la escena, que ya de por sí planteaba una situación de tensión entre los personajes.

La mayoría de las intervenciones del maestro en este estilo de actuación son habladas. Lo que el maestro dice –una palabra que llama la atención sobre momentos, situaciones de la actuación que está siendo vista— es tan importante como el tono con el que habla. Durante las devoluciones, es evidente para quien lo ha escuchado ya varias veces cuando el maestro aprueba lo que los estudiantes han hecho y cuándo no. En este estilo de actuación, cuando una escena está bien, la devolución siempre aparece en el lenguaje de la emoción, de lo que conmueve. A veces, Tolcachir deja entrever la emoción en su tono de voz durante una devolución, como cuando después de la escena de *La malasangre* que veíamos en el capítulo anterior le dijo a la actriz: “A todos, creo, se nos nubló el corazón cuando dijiste te amo”.

Algunas de las palabras que el maestro usa adquieren un significado muy particular que orienta la mirada y la forma de mirar y sentir a otros actuar. Los alumnos retoman –no necesariamente de manera consciente— esa forma de hablar, y ese ejercicio es parte de aprender a mirar como el maestro. Algo de esto sucedió con la palabra “intimidad”, que a diferencia de otras, Claudio Tolcachir usaba en su seminario pero Lorena no utilizaba en sus clases. Fue muy evidente cómo, al poco tiempo de estar asistiendo al seminario de Tolcachir, algunos alumnos comenzaron a utilizar esta palabra en la clase de Lorena. Mientras Carla y su compañero hacían la escena de *La gata sobre el tejado de zinc caliente* que describíamos arriba, Tolcachir

les había dicho: “Busquen intimidad. Una pareja que está en un cuarto hablando. Eso lo conocen. Ayuden al otro a generar intimidad.” Y a los pocos segundos, agrega. “Si uno de los dos busca generar intimidad es muy difícil que el otro siga actuando.”

Aquí, la palabra “intimidad” se opone a “actuar” y replica algunas de las oposiciones y las fronteras simbólicas que veíamos en el capítulo anterior. Pero hay algo más. Esta palabra era usada una y otra vez pero no siempre, sólo en determinados momentos. Cuando no estaba, la “intimidad” era mencionada, como aquí, como un pedido; en otros casos, en general en las devoluciones después de las actuaciones, se mencionaba como algo que había aparecido y como un elemento fundamental para producir “verdad en escena”.

La palabra “intimidad” remitía, cuando la utilizaba Tolcachir, a actuar como si no hubiera nadie más, pero también, en un contexto de privacidad —en este caso una pareja en su habitación—, un lugar donde suceden cosas que no se mostrarían nunca en público y que tienen una intensidad emocional particular. Los actores deberían producir la sensación de estar mostrando un momento totalmente privado de la vida real, algo que en circunstancias normales sería imposible presenciar sin ser parte. La palabra “intimidad”, se agregaba al vocabulario de la “verdad” y de la emoción que este estilo de actuación refiere como la aspiración y el norte de la actuación. Al mismo tiempo, adquiría un significado particular, que los alumnos iban aprendiendo al escuchar esa palabra usada una y otra vez.

Al poco tiempo, la palabra “intimidad” comenzó a ser utilizada por los alumnos de la clase de Lorena. En un caso, Victoria la utilizó durante una devolución a sus compañeros y otro de los estudiantes la interrumpió con tono burlón mientras hablaba: “Ayyy, estuvo yendo a las clases de Tolca[chir].”

Sería necio pretender ver aquí la mera obsecuencia que el compañero señala en su burla a Victoria. Que los alumnos, como seguiremos viendo en el capítulo siguiente, empiecen a hablar el lenguaje del maestro, no significa simplemente que, como se dice, estén queriendo “chuparle las medias” —aunque la búsqueda de aprobación por el maestro es un rasgo fundamental en esta relación—. Significa también que el clima que el maestro promueve, tiñe las clases de un humor en el contexto del cual los estudiantes empiezan a ver, sentir, disfrutar y esperar de y en una actuación. A eso que se empieza a ver y sentir y que no tiene un nombre en la “vida

cotidiana”, es preciso nombrarlo con las palabras del maestro. En comidas después de las clases, antes del teatro y después, una y otra vez los alumnos retoman las palabras y la forma de hablar de su maestro para hablar sobre teatro. En algunos casos, pude escuchar esas formas de hablar por haber hecho trabajo de campo en los lugares donde esos estudiantes tomaban clases; en otros, eran los propios compañeros los que explicitaban que algunas de las palabras utilizadas por el otro eran del maestro. Pero esto sólo sucede raramente; en general, los compañeros de un estudio ya dan por sentado una forma de hablar que comparten, y que se encuentra en una relación de continuidad con una forma de mirar, escuchar y sentir el teatro.

3. El humor en el estilo de actuación del teatro de estados

Al estudio de Alejandro Catalán se entra por un portón rojo de estacionamiento en la calle Warnes. Subiendo la escalera, se accede tras una puerta en el primer piso. Hacia la derecha hay un pasillo angosto con unos bancos largos en los que los estudiantes se cambian cuando llegan. También hay una kitchenette y dos baños. Aparte de eso, hay un amplio ambiente más o menos rectangular en el que sucede la clase. El piso es de madera y las paredes están recubiertas de cortinas detrás de las cuales se guarda todo tipo de utilería —incluyendo sillones, escaleras, ropa para vestuarios, etc. En una de las paredes hay una grada angosta que tiene unas diez sillas —todas diferentes entre sí— para un eventual público. Alejandro Catalán —y su asistente— se suelen ubicar hacia la izquierda de esa grada, donde está la consola de luces y el equipo de música. La clase se extiende entre las siete y las diez de la noche, aunque algunos de los estudiantes y yo llegamos un poco antes, a eso de las siete menos veinte.

Durante la segunda mitad de las clases, los alumnos muestran trabajos creados a partir de improvisaciones, y que se van modificando a partir de las pasadas y los comentarios que el maestro hace en sus clases, con una lógica similar a la que describimos en el capítulo anterior. En este caso, se trata de una escena de un actor de unos cuarenta años, Pablo, y una actriz de unos treinta, Anabella. Es la segunda vez que van a pasar esta escena. Trata de una pareja que está en su casa, hay una cierta

tensión entre ellos, ya no se aman. Tal como se va a desarrollar esta improvisación, ellos tienen que ir a algún evento formal, pero él todavía no se cambió.

Al comenzar la escena, él mira por una de las ventanas que suelen estar cerradas durante las clases para no molestar a los vecinos con el ruido, y que fue abierta especialmente. Está vestido con un buzo y un jean. Ella está sentada en un sillón en el centro de la escena, de frente al público y con un vestido corto, negro y oscuro, elegante, de fiesta. Los que miramos –Catalán, su asistente, los otros estudiantes y yo—, estamos sentados a unos tres metros de los actores.

La escena ya comenzó pero los actores están quietos, todavía no hablan.

Catalán le dice a él, que sigue mirando por la ventana: Cuando la ves es un mecánico que te arregló mal el auto.

Risas de los estudiantes en el público.

Catalán: Cuando la mires..., parece más el almanaque de un mecánico –como diciendo, un almanaque de chicas lindas y semidesnudas— pero vos ves al mecánico.

Risas del público. Ellos siguen actuando.

Catalán, después de unos segundos agrega: Ella tiene inflamación de mamas y él, los huevos los arrastra levemente.

Más risas del público.

Catalán sugiriéndole el pensamiento a ella: ¿Por qué está vestido así él? –se refiere a por qué no está vestido elegante, como ella. Después de una pausa agrega— Está *casual* –esta palabra la pronuncia en inglés— para armar quilombo sin tener la culpa.

Risas del público.

Recién ahora los actores empiezan a hablar. Dicen algunas pocas cosas. Catalán les sigue haciendo comentarios sobre cómo están actuando y les pide algunos cambios. A cada comentario que Catalán les hace a los actores una de las alumnas, asiente con la cabeza y dice “sí, sí, tal cual”. Habla en voz baja, la escucho porque la tengo justo atrás.

De golpe el actor se enoja y grita algo.

Catalán: No seas impune con la bronca.

La alumna sentada atrás mío: Sí, tal cual.

La actriz se levanta del sillón y da unos pasos.

Catalán le habla como si fuera su pensamiento: ¿Para qué me paré? —ella da unos pasos cerca del sillón en el que antes estaba sentada—. Camino, camino porque me camina la mente.—hace una pausa breve y le ordena: —El cuerpo, el cuerpo, lo que él ya no ve.

El actor dice algo más.

Ella, le contesta sobresaltada: ¿Qué te pasa?

Catalán, como asustado por el tono de voz de ella: Uy....

La alumna sentada atrás mío, siempre hablando bajito de modo que sólo los que estamos sentados cerca de ella podemos escucharla: uhh, parááá

(la escena continua...)

El clima en las clases del teatro de estados es totalmente diferente a lo que sucede en el estilo stanislavskiano. Con los comentarios irónicos, burlones, absurdos y recurrentes del maestro, es casi imposible que los estudiantes que miran se identifiquen totalmente con el sentimiento trágico de lo que está sucediendo. Tampoco aparecen aquí los dolores de panza por la angustia, ni la piel de gallina. Si algo sacude a los estómagos de los estudiantes que miran son las contracciones producto de la risa. Y la risa funciona, en el contexto de escenas que tienden —en lo que se actúa— antes hacia el drama que hacia lo cómico, como una forma de distanciamiento entre lo que está sucediendo y el que está mirando, pero también, entre el actor y el personaje que está actuando.

Algunos de los comentarios del maestro podrían ser entendidos como “pensamientos” —en el sentido que veíamos que le da a esta palabra el estilo stanislavskiano. Pero aquí, no se trata sólo de los pensamientos del personaje sino también de los pensamientos del actor en escena. En algunos casos, esos pensamientos suelen incluir las miserias del actor, como por ejemplo su voluntad por tener un mayor protagonismo en la obra en la que está participando. En otros casos incluyen sus nervios, su sentimiento de confusión por haber cometido un error, como cuando la actriz se paró y no supo qué hacer ahí parada y Catalán se lo hizo notar.

Los comentarios que realiza el maestro tienen casi siempre un componente irónico que apuntan a producir un desdoblamiento en la actuación: buscan al mismo tiempo que el actor entre en un “estado” acorde al personaje que tiene que representar pero que también, conserve una distancia frente a él. En la escena que veíamos, el

actor tiene que ver en la actriz, una mujer que ya no le despierta deseo. Catalán le sugiere “ves un mecánico que te arregló mal el auto”, y luego agrega: “parece más el almanaque de un mecánico pero vos ves al mecánico.”

Este tipo de comentarios buscan alentar un tipo de actuación que se opone a la inmersión en el personaje que veíamos en el teatro realista. El actor tiene que conservar una distancia con respecto a su personaje, no debe perder de vista que está actuando y lo que le pasa por estar actuando —en oposición a, como en el otro teatro, tratar de sentir como siente el personaje—. A esto se remite también la idea de estar, que veíamos en el capítulo anterior: el actor no pierde de vista que está en escena, con las contrariedades que eso pueda ocasionarle, los pensamientos que se le puedan cruzar a él por la cabeza —como por ejemplo en este caso que la mujer con la que él actúa es atractiva, aunque él tiene que actuar que no le interesa, porque de eso trata la escena—.

Veamos ahora otra escena un poco más larga. Aquí el maestro va alentando momentos más arrebatados y otros de una actuación más sosegada. Es particularmente interesante el uso de la palabra “francelleala”, que remite a hacer como Guillermo Francella, un actor argentino del que se retoma, en este caso, ciertos gestos que hacía con las cejas y al morderse los labios en algunos programas de televisión.

La escena es un “solo” —así llama Catalán a las actuaciones de un solo actor para evitar la palabra monólogo, que remite, en su evidente etimología, a la centralidad de la palabra en la actuación. En este solo, una mujer recuerda a un tal Boris, que al parecer fue su amante en el pasado. La actriz, Fabiana, de unos treinta y cinco años empieza parada, vestida de tacos, pollera negra ajustada y corta y camisa blanca con volados. Tiene un vaso de vino en una mano y con la otra, se toca el pelo castaño que es abundante.

Ella, con una voz algo rasposa, en una mezcla de sufrimiento y nostalgia: Ay dios dios ayy dios dios —se despeina y se revuelve el pelo de a poco mientras habla—.

Risas de los compañeros. Luego silencio.

Catalán: ¡Eso! Qué zafarrancho actuar.

Más risas. Silencio.

Ella camina, se acerca al público, mira como al horizonte, detrás nuestro.

Risas. Silencio.

Ella toma del vaso, inspira profundo, y se lleva la mano izquierda a la cadera.

Risas. Silencio.

Catalán, en referencia a su respiración profunda y rasposa: Dark Vader –y Vader lo pronuncia como sonaría en español.

Pocas risas. Silencio.

Catalán con una voz grave, como en un susurro audible para ella : Está muerta...

Ella: Boris Barret...

Risas. Silencio.

Ella: Boris eraaaa... un dios en la tierra. –y se ríe.

Catalán: Tiempo. Tomás, no estés por hablar. Piensa. Piensa, siente...

Ella toma, espera, luego: Boris era, ehhhh... —y se peina el pelo con la mano y se lo saca de la frente.

Catalán: Eso. Cerrá la boca. No estés por hablar. Está buscando la palabra, con las cejas, con los ojos –. Hace una pausa. Le sigue hablando en tercera persona — con las cejas, los ojos, busca la palabra y... se le ocurrió, sonrío.

Ella sonriendo: ...un gentelman —y se muerde el labio inferior, se vuelve a peinar.

Risas. Silencio.

Catalán: Eso. Francelleala.

Ella: Era... — mira al suelo a su izquierda, se pasa la mano izquierda por la cola y la lleva de nuevo a la cadera, mira a la derecha, se muerde el labio inferior.

Catalán: Robá con Francella en los ojos en la boca... Eso. Cejas, nosotros, ojitos.

Ella mira para adelante mordiéndose el labio, gira la cabeza para la derecha y mira a público de reojo y sonrío, se vuelve a peinar y luego estira el brazo por arriba de la cabeza. Dice: —el aire... y el fuego.

Catalán: Cejas. Platea alta.

Ella levanta las cejas rápidamente mientras mira arriba nuestro. Agarra el vino con las dos manos, y da un paso para adelante y para la izquierda, siempre mirando por arriba del público.

Risas. Silencio.

Catalán: Fueguito fueguito fueguito...

Ella: fueguito fueguito fueguito— mientras sigue caminando hacia adelante y hacia la izquierda. Apoya la mano en una puerta cerrada, baja la mirada y mira a uno de los actores del público, y se agacha cerca de él. Le dice: Era...

Catalán: ¡Eso! ¡Es de participar! –y dirigiéndose al borde de la risa al estudiante al que ella se acercó y que ahora se ríe— Boludo es de participar

Carcajadas de todos los alumnos.

Catalán, gritando: ¡Que la pase mal, que la pase mal!

Ella se acerca más sobre él, sensual: Era... el cielo y la tierra... —y estalla en una carcajada alejándose de él. Se va para atrás con pasos largos y estirando los dos brazos a la altura de los hombros.

Catalán: ¡Eso! –imperativo— ¡Corré! ¡Corré! ¡Corré!

Ella corriendo para el fondo sigue riéndose y grita: Ayyyy Boris Boris... Booooooo

Catalán: ¡Sí!, sos hincha de Boris. ¡Saltá! Bo ris Bo ris Bo ris

Ella, cerca del fondo de la sala: bo ris bo ris bo ris...

Catalán: ¡Saltá! ¡saltá!, no importa el vino... Instanos a gritar por Boris. – Arengando a los que miramos— ¿qué pasa que no grita la hinchada?

Todos muertos de risa. Alentamos (“Bo ris Bo ris Bo ris”) y aplaudimos, y ella sigue caminando, se vuelve a acercarse al público y agita la mano en la que no tiene el vino para alentarnos gritando (Bo ris, Bo ris, Bo ris). Ella da una vuelta por todo el escenario.

Catalán, de golpe con una voz imperativa y gritando para ser oído arriba de todo ese ruido: ¡Eso! Se puso rara. –Y con la voz más grave— Eso estás rara. ¡Seguí, seguí!

Ella deja de alentar, se pone seria. El público deja de alentar, de aplaudir y de reírse. Sólo se escuchan los tacos de ella, que da una vuelta más por el escenario.

Ella vuelve a hablar, ahora murmurando fuerte: Ay Boris Boris...

Algunas risas más de los compañeros. Silencio.

Ella: Ay Boris Boris Boris...

Catalán, con voz calma y grave de nuevo: Tranquila, no, no pierdas oscuridad.

Ella da unos pasos más y se queda quieta en el centro del escenario. La mano que sostiene el vino cuelga al costado del cuerpo y con la otra se agarra el pelo. Suspira varias veces, se queda callada, en el lugar.

Catalán: Pensá en el ruido que hubo recién, en el desplazamiento que hubo y pensá en esta quietud, en este silencio y cómo redespertás el ojo para lo pequeño —y estira la e de la palabra silencio y la voz se le pone suave, como si sentir ese tono de voz fuera sentir ese silencio y esa quietud.

(La escena continua...)

Los estudiantes que miran se ríen de los comentarios del maestro pero también antes y después. Los comentarios y las constantes ironías del maestro promueven un humor, un espíritu, una forma de mirar. Ese espíritu supone una cierta simpatía a pequeñas exageraciones exabruptos o asociaciones más o menos hilarantes —en la palabra o en el movimiento— que se cuelan en la actuación.

Algunos alumnos adoptan este humor y lo llevan más allá de las clases. Tal es el caso de las varietés en las que se presentan solos producidos en la clase de Alejandro Catalán —o de otros maestros del teatro de estados—, y en las que algunos espectadores —también alumnos del estudio— se ríen de algunas pequeñas exageraciones o gestos de los actores, como veíamos que sucedía con el Sireno que se acariciaba el pelo del pecho en el capítulo anterior.

Al empatizar con la mirada y el humor del maestro —y esto sucede sobre todo estando sentado y escuchándolo, porque el que actúa no puede reírse de sus comentarios— algunos estudiantes empiezan a interiorizar un cierto espíritu jocoso, una parte fundamental del entrenamiento de este estilo de actuación. Este humor también es importante al momento de actuar ya que alienta en ellos asociaciones que les permiten generar un tipo de improvisación discontinua en términos del sentido de lo que está siendo dicho. Esta habilidad es fundamental para llevar a cabo una actuación que no esté guiada por el sentido o la lógica de lo que está siendo dicho, ni por una supuesta psicología de lo que debería hacer el personaje que dice unas palabras determinadas o habla de una cierta manera. En cambio, este humor busca alentar asociaciones de otro tipo, como cuando ciertos tonos y formas de moverse pueden sugerir —a través de cierta lógica absurda que hace a este humor— cambios abruptos en el ritmo del movimiento o en la cadencia de la voz. Esto fue claro en el momento en que la actriz empezó a correr y a gritar Boris y, buscando que cambiara

la cadencia con la que venía lamentándose al decir la palabra “Boris...”, Catalán le pidió que empezara a decir “Bo Ris Bo Ris”, como si estuviera hinchando por un equipo de fútbol. A partir de ahí, Catalán le indicó que empezara a saltar, como si fuera una fanática. El cambio en la cadencia de la voz condujo a un cambio en el movimiento, y nada de eso estuvo impulsado por la lógica del sentido de lo que estaba siendo dicho.

Este clima supone una forma de aprender a improvisar en este estilo particular de actuación y en este sentido, no es sólo una predisposición para el mirar sino también para el hacer. La escena que veíamos está siendo compuesta a través del proceso que señalábamos en el capítulo anterior. Por eso no importa —en esta instancia— si en una versión más acabada de la escena la actriz va a saltar y gritar “Bo ris Bo ris”. De hecho, era casi obvio que la idea de que se trataba de una “obra de participar” no iba a perdurar, porque no es el tipo de escenas que suele producir este teatro. Todas estas asociaciones absurdas —gritar como una hinchada de fútbol, que de golpe el solo se convierta en “una obra de participar”—, son pruebas para la actuación que están orientadas por este humor absurdo y jocoso que se promueve en las clases, y que buscan ser una alternativa a otro tipo de asociación fundada en la “psicología” de personajes creados previamente —en un texto dramático—. La lógica y la unidad del personaje no es un punto de partida sino de llegada, y no estará unificada única ni principalmente por una cierta interpretación de su carácter o de su psicología.

Los comentarios un poco absurdos del maestro buscan imbuir a los alumnos en un clima que les permita introducir este tipo de asociaciones y maniobras en su propia actuación. Este tipo de humor y estas formas de asociación alientan una cierta lógica de actuación durante las improvisaciones y son otra forma —complementaria a aquellas que vimos en el capítulo 3— de promover la discontinuidad y los cambios de estados durante las improvisaciones. En la escena que veíamos recién, después de los gritos de “Bo ris Bo ris” —en los que el público acompañó gritando como una hinchada—, Catalán volvió a guiar a la actriz a un estado de tranquilidad, quietud y silencio. Para ello, cambió el tono de voz, que se hizo suave y dejó de incluir comentarios graciosos, y marcó un quiebre hacia una actuación más apaciguada. La actriz dejó de dar vueltas por el escenario y parada en el lugar tomó del vaso, mientras Catalán la instaba de varias maneras a que permaneciera en esa quietud (“pensá en esta quietud, en este silencio”). Después de eso la escena continuó, pero cuando

Catalán dijo “Francella” ya nadie se rio. El humor había cambiado, ahora el tono de su voz era aplomado y buscaba guiar a la actriz a que permaneciera en una actitud tranquila, sosegada. Al pedirle que llevara su atención nuevamente a lo pequeño, a los gestos de la cara, Catalán buscaba que ella permaneciera en una actuación calma. Si bien en este caso no sucedió, hay otras veces donde es más evidente que el actor o la actriz no le hace caso, y Catalán empieza a repetir más veces y más seguido indicaciones que buscan, como en este caso, mantener a la actriz en un “estado” calmo, ayudarla a tomar conciencia de los contrastes entre los diferentes ritmos de la actuación, y entender que esos cambios abruptos y en apariencia absurdos también deben responder a una lógica que otorgue valor a cada momento, a una cierta economía del movimiento y el sonido, que no se trata de una simple proliferación sin fin de estados.

El humor que el maestro promueve en las clases del teatro de estados es una forma concreta de aprender a disfrutar viendo teatro, y se convierte, en algunos estudiantes, en una serie de expectativas sobre algo de lo que una buena actuación debería producir. En las risas que produce el encuentro entre un tipo de actuaciones y un humor desde el cuál se mira, este teatro afirma un tipo de actuación alternativa a esa que critica como “solemne”. Si en el capítulo 4 veíamos cómo algunos elementos del entrenamiento se articulan con ciertas formas de hablar sobre el teatro que también son fronteras simbólicas, acá vemos que esas fronteras también se articulan con el momento de mirar a otros actuar. Al ver y reír con ciertas actuaciones, los estudiantes que miran aprenden una forma de disfrutar el teatro, un cierto goce de una actuación que se define en oposición a otra, “solemne”. En este sentido, es importante entender que aunque no haya una palabra que nombre por la positiva esa “no solemnidad”, es la experiencia misma de actuar y ver a otros actuar en este estilo la que afirma lo que ninguna palabra nombra.

4. Conclusión

A pesar de la dificultad que implica estudiar etnográficamente una práctica que es la mayoría del tiempo muda y quieta, el momento de mirar a otros actuar mientras se escucha hablar al maestro es una instancia fundamental para el aprendizaje y no debería ser soslayada por los estudios interesados en el aprendizaje de prácticas donde el movimiento y la atención al cuerpo ocupan un lugar central. Siguiendo la propuesta de Grasseni (2004a), en este capítulo presté particular atención al mirar, no como un sentido desapegado y racional, sino como un sentido que es entrenado en el contexto de una ecología de la práctica. Así, el mirar a partir de un humor puede entenderse como una *skilled visión* en la que la educación de la atención viene dada por el progresivo desarrollo de una cierta predisposición en el mirar. Asimismo, esa predisposición, ese humor, no importa sólo en el mirar porque, como he intentado mostrara, este humor también es relevante al momento de encarar la actuación.

En las clases de teatro se da un tipo de sobreimpresión particular al momento de mirar, la de las actuaciones que se ven y las palabras del maestro que comenta esas actuaciones. En esa instancia, el alumno va desarrollando una progresiva sensibilidad en el mirar. Pero esa sensibilidad no viene dada sólo por el desarrollo de una mayor agudeza, en el sentido de una progresiva percepción de matices —en las actuaciones que se ven y en el modo en que se escucha la palabra del maestro—. Escuchada en detalle —durante semanas, meses e incluso años—, la palabra del maestro también organiza y propicia un clima durante las clases y contagia un cierto humor.

En el capítulo 3 señalé que la palabra del maestro puede ser icónica en el modo en que se refiere al movimiento de los estudiantes mientras estos actúan. En el capítulo 4 mostré cómo el maestro jerarquiza algunas actuaciones sobre otras, y cómo remite a ellas con todo un lenguaje específico al estilo de actuación y que a su vez, articula oposiciones y fronteras simbólicas con otros estilos. En ambos casos, la palabra del maestro es situada, en tanto cobra sentido en relación al movimiento que está siendo visto.

En este capítulo en cambio, he dado cuenta de un uso de la palabra que importa en un sentido adicional. Si bien se trata de una palabra que sigue refiriendo o sugiriendo en relación a la actuación que está siendo vista, no importa sólo en lo que dice sobre esa actuación, sino en el modo en que promueve un clima. No se trata solamente de educar y orientar la mirada del estudiante hacia los matices, en poder

percibir, por ejemplo, qué es una actuación en la que hay “intimidad”. La palabra del maestro —en su sentido y en su tono— no sólo “señala” y dirige la atención a qué debe mirarse o de cuándo una actuación es buena; también, crea un clima en la clase, promueve un humor a partir del cual es más fácil identificarse con cierto tipo de actuaciones.

El momento de mirar a otros actuar y escuchar al maestro hablar no supone —al menos no solamente— un momento reflexivo o intelectual, en el que se incorpora —en los términos de Pagis (2010)— un “conocimiento abstracto” que luego sería corporizado cuando los estudiantes actúan. En esa instancia, al menos algunos de los estudiantes, los que sienten ese estado anímico al que refieren Senay (2015) y Dalidowicz (2012) comienzan a desarrollar un cierto humor, una predisposición que también será fundamental al momento de encarar la actuación.

Divertirse, angustiarse, gozar de una cierta manera —desde un cierto humor— al ver una actuación, también está en el origen de expectativas de lo que una buena actuación debería producir y, por lo tanto, de fronteras simbólicas. Pero, aquí, estas fronteras simbólicas no están necesariamente articuladas en oposiciones conceptuales, como veíamos que sí sucedía en otros casos, en el capítulo 4 —aunque, palabras como “intimidad” o “solemne”, parecerían articular y nombrar, en alguna medida, alguno de los dos lados de esas fronteras—.

En el estilo de actuación stanislavskiano, el clima que se promueve está ligado a un tipo de entrenamiento que enfatiza empatizar con el personaje, ante todo a nivel de lo emocional y, la mayoría de las veces, en obras que tienden a lo trágico. El maestro interrumpe a veces, pidiendo “intimidad” o “pensamiento”; siempre, mayor compromiso emocional. En otras ocasiones, cuando una actuación está saliendo bien, calla, y sólo vuelve a hablar en el lenguaje y el tono de la emoción. O, convencido de que los estudiantes también han sentido la intensidad de una actuación, simplemente pregunta, “¿Qué les pareció?”, para que ellos se expresen —y lo hacen siempre en esos mismos términos—. Al menos algunos de quienes miran empiezan a desarrollar este humor, se angustian y sufren con las actuaciones que ven y experimentan una actuación a la que se refieren como “verdadera” al punto que dicen olvidar, a veces, que están viendo teatro.

En el estilo de actuación del teatro de estados el clima es otro. El entrenamiento busca una cierta discontinuidad, romper con la “solemnidad”. El clima es jocoso,

promovido por un maestro que sugiere asociaciones y pensamientos absurdos e hilarantes a los actores. En el contexto de esas risas, una inmersión análoga a las clases del estilo de actuación stanislavskiano es imposible; se produce un distanciamiento, un humor que disfruta de ciertas actuaciones extrañadas, que atraviesan diferentes ritmos e intensidades, en cierto modo imprevisibles, aunque sólo en cierta medida. Pero el maestro también promueve momentos de calma, de serenidad. Busca, con sus comentarios, alentar las asociaciones absurdas que permitan quiebres y cambios de estados pero también una conciencia de la economía del movimiento y la quietud, del sonido y el silencio.

Capítulo 6

“Y también traicionarlo.” Reelaboraciones y síntesis personales de las enseñanzas del maestro

1. Introducción

Como señalé en el capítulo 2, suele haber un momento en la carrera de los estudiantes de actuación en que éstos quedan cautivados por un maestro y adhieren a sus enseñanzas –y a la visión del estilo de la actuación que este propone, estudiando con maestros de un mismo linaje-. Este período suele estar seguido por otro, en que los estudiantes reelaboran lo que han aprendido. En este capítulo, desarrollo principalmente este cuarto momento.

Las clases de actuación no son una buena instancia etnográfica para ver el modo en que los estudiantes efectúan esta reelaboración. Esto se debe a que las clases tienden a ser una instancia de poca disidencia, donde la mayoría del tiempo se observa de parte del estudiante, el silencio, o el intento de hacer del modo en que su maestro le pide.

De modo similar a Dalidowicz (2012), me intereso por el modo en que esta reelaboración sucede luego –e incluso en el contexto— de un apego largo y disciplinado a las enseñanzas del maestro. Para ello, me centraré en dos tipos de trayectorias en las que el alumno reformula alguna de las enseñanzas del maestro: la del alumno que deviene maestro; y la del estudiante que, al seguir su recorrido y circular por otras disciplinas, también realiza su propia síntesis de esas enseñanzas.

En el siguiente apartado describo etnográficamente las clases de Alejandro Catalán, quien fue estudiante de Ricardo Bartís y, como señalé en el capítulo 1, es uno de los maestros centrales del circuito del teatro de estados. Me intereso por las particularidades de las clases de Catalán –con respecto a otras clases del circuito del teatro de estados— que son percibidas por los estudiantes que circulan en ese circuito. También, profundizo en el modo en que Catalán reelabora algunas de las enseñanzas de este estilo de actuación. Para ello, no me intereso por la filosofía, las ideas o la

estética de Catalán sino es a través de las técnicas —en el sentido de Mauss (1979)— que este maestro utiliza para guiar a los estudiantes a una cierta forma de actuación.

El tercer apartado relato la historia de Jimena, una actriz que estudió con Catalán y que reelabora y hace su propia síntesis de algunas de sus enseñanzas al ponerlas en práctica en la escritura de obras de teatro y guiones de cine y televisión.

Finalmente, en el cuarto apartado me refiero a la historia de Leandro, quien luego de estudiar actuación por mucho tiempo con maestros del circuito realista, estudia canto de comedia musical. Las historias de Leandro, también la de Jimena, dan cuenta de ciertos modos particulares en que las personas se “enganchan” —con una práctica- en circulación es decir, mientras circulan entre una práctica y otra.

2. El alumno que deviene maestro y la heterogeneidad del circuito del teatro de estados

La primera semana que asistí a las clases de Alejandro Catalán, me encontré con dos actores que conocía bien —Carolina y Lucas— porque habíamos sido compañeros en la clase de Mirta Bogdasarian dos años antes. En el recreo, converso con Lucas en la cocinita, mientras tomamos un vaso de agua.

Lucas: Santi, ¿cómo andás?, ¿vas a empezar?

Yo: No, vine a ver nomás, estoy haciendo lo de la investigación.

Lucas: Ah, cierto. ¿Y, cómo viene eso?

Yo: Bien, re bien. ¿Qué onda la clase?, ¿estás contento?

Lucas: Sí, está bueno, creo que te vendría muy bien entrenar acá, porque es totalmente diferente a lo de Pompeyo —se refiere a que yo venía de estudiar en lo de Pompeyo Audivert cuando lo conocí en lo de Mirta Bogdasarian—. O sea, dentro de un teatro coherente, porque son todos hijos del *Sportivo* [Teatral], Pompeyo y esto serían dos extremos. A los que vienen de Pompeyo les hace muy bien. Hay un pibe alto que viene de lo de Pompeyo, que también, no sabés lo que cambió.

La heterogeneidad en el tipo de entrenamiento, entre los maestros del circuito del teatro de estados es algo percibido por los propios actores que en él circulan. Los estudiantes —que hacen recorridos diferentes al interior del circuito— intercambian perspectivas y opiniones sobre otros estudios y por eso tienen cierta idea de lo que sucede en esas clases, aunque nunca hayan ido. De Catalán se suele decir que “es todo

más chiquito [que en otros estudios del circuito]” o que “es como Bartís pero más primeros planos, como si fuera actuación frente a cámara”. A esto se refería Lucas cuando me decía que era lo contrario a lo de Pompeyo, es decir, a la idea de que si imagináramos un continuo de los estudios del circuito de estados, en el estudio de Pompeyo se promueve una actuación mucho más histriónica, extrañada y extracotidiana, mientras que en lo de Catalán se entrena un tipo de actuación menos “rara”.

En las clases de Catalán, lo extracotidiano suele estar reducido a detalles más pequeños y a momentos más cortos, en comparación a las clases de Pompeyo que describíamos en el capítulo 3. De Catalán también se dice, y a esto también se refería Lucas cuando me hablaba de cómo había cambiado el chico alto, que te “saca” ciertas tensiones musculares exacerbadas, que son uno de los “vicios” más comunes del circuito del teatro de estados, tal como algunos de quienes circulan en este, así como otros estudiantes que no circulan por el circuito suelen afirmar. Otro estudiante me decía en una ocasión: “yo venía de estudiar con Bartís y tenía algo re duro, re trabado —y levanta y tensa los hombros y frunce la cara—, y cuando llegué a lo de Catalán lo primero que me dio para hacer fue un “solo” de un tipo que estaba apoyado en una barra, tomando un trago, muy tranquilo. Y eso me sirvió para empezar a sacarme algunas cosas muy tensionadas que traía.”

Las descripciones de las diferencias entre uno y otro maestro al interior del circuito de estados se hacen de manera comparativa, es decir, contrastando ciertos aspectos del entrenamiento de cada maestro. Entre otras cosas, se habla de lo que cada maestro ayuda al estudiante a entrenar. Ramiro, otro estudiante del circuito de estados, me decía que le gustaría ir a lo de Pompeyo alguna vez porque él sentía que no era muy bueno asociando en las improvisaciones, y cree que esas clases lo ayudarían a desarrollar este aspecto. Aquí Ramiro se refiere a las asociaciones poéticas que Pompeyo promueve en sus clases y que describimos en el capítulo 3. Mercedes, que también se formó en el circuito de estados pero tampoco tomó clases con Pompeyo, describía el ejercicio de la “máquina-libro” —uno de los ejercicios que Pompeyo propone para mejorar la asociación— así: “es como que te ponés en frente de una mesa que está llena de hojas de libros de poesía, y te empezás a mover y a asociar algunas cosas poéticas”. Hablando con personas que estudiaron con otros maestros del circuito, los estudiantes escuchan sobre ejercicios, sobre formas de

entrenamiento con cada maestro. También ven actuar a actores que se formaron con uno u otro maestro y ven el tipo de entrenamiento que recibieron —hay ciertos rasgos reconocibles en la mayoría de los estudiantes que estudian con un cierto maestro, se suele afirmar— y así se van haciendo una idea de las particularidades de cada uno.

Las clases de Catalán se extienden entre las siete y las diez de la noche y, como todas las que observé durante mi trabajo de campo, tienen una estructura que no varía demasiado. Cuando los estudiantes llegan —entre las siete menos cuarto y las siete y diez—, empiezan a calentar por su cuenta. En general empiezan calentando el cuerpo y después la voz. Para calentar el cuerpo elongan, agitan brazos y piernas, y mueven la cabeza en torno a los hombros. Algunos hacen posturas de yoga, en general fragmentos de saludos al sol, otros saltan en el lugar o se mueven de un lado al otro. Para calentar la voz dicen vocales o palabras sueltas en volúmenes altos, probando diferentes tonos y cadencias.

Con el pasar de los minutos el movimiento y el sonido se van incrementando. A eso de las siete y diez, Catalán empieza a intervenir. Sugiere un ejercicio que implica repetir un movimiento —en general agitado— y a partir de ahí entrar en una breve improvisación. Estas improvisaciones deben tener un uso muy restringido de la palabra que sobre todo, debe ser utilizada en tanto sonido y en tanto ritmo —vocales, palabras sueltas y onomatopeyas, son comunes—. Este es el momento de la clase en el que los estudiantes realizan los movimientos y sonidos más desbocados y agitados. Luego, Catalán empieza a sugerir que se “achique” el movimiento y el sonido —“achico, achico, achico, respiro para que no se endurezca, achico, achico”—, lo que supone seguir actuando algo parecido pero con menor movimiento y con un sonido más contenido.

A partir de allí, se suele pasar a un ejercicio de a dos. Algunas veces, este ejercicio es muy similar a uno de los que describíamos en el capítulo 4, donde dos estudiantes entran en contacto o se agarran, y a partir ahí empieza una improvisación. Sin embargo, acá el agarre tiende a ser más suave, a implicar un menor forcejeo, menor contacto corporal, menor tensión muscular, y suele ser menos extrañado que en las clases de Bartís por ejemplo, donde también se suele realizar este tipo de ejercicio. Otras veces, el ejercicio entre dos actores parte de una interacción a una cierta distancia que suele comenzar en silencio, con un intercambio de miradas. La mayor

suavidad en el agarre y el menor forcejeo y extrañamiento hacen parte, como seguiremos viendo, de una síntesis propia que a un tiempo replica las técnicas de enseñanza del circuito y las transforma.

Una de las particularidades de cada uno de los diferentes estudios del teatro de estados viene dada por el modo concreto en que abordan, en el contexto del entrenamiento, el problema de la tensión entre la “palabra cotidiana” y movimiento, al que nos referíamos en el capítulo 3. Durante las improvisaciones, y a diferencia de las “asociaciones poéticas” utilizadas en las clases de Pompeyo o los “textos” utilizados en las clases de Bartís, los alumnos pueden improvisar hablando sobre lo que está pasando en escena. Pero Catalán los interrumpe constantemente pidiéndoles que hablen menos, o que la palabra no sea usada para contar nada, que no hace falta contar.

“Lo que tiene de bueno es que no te deja hablar”, me decía Carolina después de una clase, en referencia a las constantes interrupciones de Catalán. Durante las clases, después de calentar, mientras todos los actores improvisan en grupos de a dos, Catalán grita cosas como: “No se engolosinen. Si se engolosinan con la palabra — composición tema la vaca— tienen que ir a un curso de dramaturgia y actuar mal”; “Hablan de cosas sin importancia, hablan de laburo”; “El conflicto no puede estar en la palabra”; “Guarda con la dramaturgia. No nos interesa el encadenamiento de palabras copadas. Nos interesa lo que se ve.”; “La palabra como artefacto escénico, no como diálogo”; “¿A quién le importa lo que digo? A nadie, a Kartun solamente.”

Las referencias a Kartun⁵⁶ son recurrentes y son una crítica a un teatro centrado en la dramaturgia, en lo que se cuenta a través de la palabra. Como vimos en los capítulos 3 y 4, el teatro de estados busca restarle importancia a la palabra en tanto forma de comunicar aquello que está sucediendo en escena. La propuesta de Catalán difiere de las propuestas de las “asociaciones poéticas” utilizadas en las clases de Pompeyo Audivert y los “textos” utilizados en otras clases (a las que me referí en el capítulo 3). Nuevamente, al permitir una conversación más “cotidiana”, Catalán propone un tipo de improvisación menos “extraña” que la de otras clases del circuito del teatro de estados. Sin embargo, la preocupación porque el sentido de lo que se

⁵⁶ Mauricio Kartun era sin duda, durante mi trabajo de campo, el dramaturgo más nombrado en el teatro alternativo. Reconocido por su larga trayectoria como dramaturgo, su última obra, *Terrenal* —que estuvo en cartelera durante buena parte de mi trabajo de campo— era una de las obras más mencionadas entre los estudiantes.

dice no sea el eje de la improvisación sigue siendo central. En cambio, se busca que la improvisación esté centrada en las miradas —las formas de no mirarse, de mirarse, dejar de mirarse y volver a mirarse—, los acercamientos y los alejamientos entre los actores, las pausas, los tonos y las cadencias en la voz: todo lo que esos actores en escena cuentan, más allá de lo que las palabras narran a través de su sentido. Por eso los diálogos no deben tener importancia, y en general, se tiende a improvisaciones que repiten mucho las mismas palabras, que hablan de cuestiones vagas, que utilizan deícticos cuyo referente nunca se aclara, que refieren a cuestiones que no quedan claras y en las que no se profundiza, y que no aclaran la situación o la relación entre los personajes (¿quiénes son?, ¿dónde están?, ¿qué vínculo y qué conflicto tienen?).

Después de las improvisaciones de a dos, Catalán suele pedir a cada pareja que se junte con otra, y que una pareja actúe y la otra los “couchee”. En una de las clases, Catalán le pidió a cada pareja que se junte con otras dos —es decir, que hagan grupos de a seis—. El ejercicio consiste en que dos improvisan, dos “coachean” de cerca, y dos miran de lejos.⁵⁷

En esta ocasión, Catalán les pide que saquen mucho la voz. Si los que están improvisando empiezan a hablar muy bajo, los que miran de lejos tienen que pedirles más volumen. Catalán dice: “Saquen el volumen. Hablan como locutores.” Y con una sonrisa en la cara y un tono irónico que dice algo que al mismo tiempo es en serio y en chiste y que es muy común entre los maestros del circuito de estados, agrega: “Es entrenamiento para sala Casacuberta.”⁵⁸

Por unos segundos dejo de tomar nota, apoyo mi cuaderno en la tarima sobre la que estoy sentado y me quedo mirando. Un muchacho de unos cuarenta años, sentado al lado mío y que como yo vino a ver la clase, me pide la birome para anotar algo. Le

⁵⁷ “Coacheo” es un término que Catalán utiliza para referirse a un alumno que mira a otro actuar y después —o a veces mientras actúa— le va dando recomendaciones para mejorar su actuación, que pueden ir desde modificar cuestiones de su postura y de su movimiento hasta sugerirle formas de hablar o texto para que diga en la improvisación. Este rol también es utilizado en otros estudios del circuito de estados aunque en general no se lo llama de esta manera.

⁵⁸ Sala Casacuberta es una de las salas del Teatro San Martín. Varias de las salas de este teatro oficial y otros, suelen ser criticadas en este estilo de actuación, dado que, desde su punto de vista, la actuación queda totalmente condicionada al tamaño de las salas —por ejemplo por la necesidad de proyectar la voz de manera completamente exagerada, aplanando todas las actuaciones y volviéndolas iguales—. La sala Casacuberta tiene lugar para 566 espectadores, y la sala Martín Coronado —otra de las mencionadas en este tipo de comentarios— tiene lugar para 1049 espectadores. El tamaño de estas salas contrasta a su vez con la mayoría de las salas del teatro alternativo que no suelen superar las cien butacas. En este caso, de todas maneras, los alumnos no entienden necesariamente la referencia, que lo único que busca es plantear un ejercicio en donde se hable muy fuerte.

digo que sí. Mientras Catalán habla, él anota algunas de sus palabras en una hoja blanca doblada en dos. Después vuelve a dejar la birrome al lado de mi cuaderno.

Dado que la consigna de este ejercicio pedía que hubiera dos actores que miraran a los que actuaban desde lejos, todos los alumnos –los que miran y los que actúan— quedan distribuidos en los extremos del estudio, contra las paredes y junto a la tarima en la que estoy sentado. Justo delante de mí, hay dos chicas actuando y un varón y una chica *couacheando*. La chica que *couchea* es Carolina que, como comenté, había sido compañera mía en la clase de Mirta Bogdasarian. El muchacho sentado al lado mío aprovecha que apoyé un segundo la birrome, me la saca, ahora sin pedírmela, y anota algo. Al rato la vuelve a dejar y yo la agarro. Carolina le hace comentarios, a un volumen muy bajito a la muchacha que actúa, pero como está tan cerca alcanzo a escucharla.

Carolina: Hablá de cualquier cosa.

Los actores que improvisan actúan una escena de una pareja que habla de sus hijos. Un segundo que apoyé la birrome, el muchacho sentado al lado mío la vuelve a agarrar.

Carolina, hablándole a la actriz al oído: Mientras hablan se están calentando – Hace una pausa—. Sí, mucho labio. Lengua y labio. Es entre ustedes.

No se me ocurre nada sobre lo que seguir tomando nota entonces escribo estas palabras para no tener que dejar la birrome y que el muchacho al lado mío me la saque por tiempo indefinido.

Carolina le sugiere a la actriz, que repite sus palabras: “Mucho calor”. –Después le ordena—. Eso. Prepotealo.

El muchacho a mi derecha me mira de reojo a ver si dejo la birrome. Me arrepiento y se la comparto. Él la agarra y sigue escribiendo algunas de las frases de Catalán, que sigue dando instrucciones sobre la actuación mientras todos actúan.

Carolina, a la actriz: No te ingenuices. No corras.

Catalán, dando por terminado el ejercicio: Charlen muchachis.

Yo aprovecho para hablar con el muchacho que me sacaba la birrome. Se llama Javier, es de Rosario. Estudió con Catalán durante cuatro años y luego varios años más ensayando y actuando en una obra dirigida por Catalán. Ahora sigue viniendo dos días a la semana a Buenos Aires, está estudiando con Bartís. “Bartís”, me dice, “es como ir a la fuente”, en referencia a que fue el maestro de Catalán. “Bartís le hizo muchas cosas al teatro argentino”, agrega. Igual, cuando puede, Javier sigue viniendo a ver alguna clase de Catalán, y anota algunas de las cosas que Catalán dice con el mismo fervor que si fuera la primera vez que las escucha.

Las devoluciones que los actores se dan después del ejercicio, al igual que las indicaciones que Carolina le daba a la actriz a la que le había tocado “coachear”, están totalmente atravesadas por palabras y formas de hablar del maestro. Esto se da de varias maneras. Por un lado, los alumnos utilizan palabras o expresiones del maestro, como “que no se ingenuice” o “la voz, no el diálogo”. Los alumnos también arman oraciones con ciertas sintaxis parecidas a las del maestro. Por ejemplo, decir “es un montón”, en el medio o al final de una frase: “Esa imagen tuya ya es un montón, entonces no hace falta que...”.

Este fenómeno no es específico del estilo de actuación del teatro de estados. Como veíamos en el capítulo 5 también sucedía en un estudio del estilo de actuación stanislavskiano con la palabra “intimidad”, entre otras. Si bien al momento de “coachear” se hace muy evidente cómo los alumnos hablan de manera similar al maestro, esto sucede en casi cualquier circunstancia en la que se habla de teatro, como antes o después de ver una obra, mientras se ensaya o en cenas después de las clases.

Usando las palabras del maestro en voz alta, los alumnos van descubriendo aquello que esas palabras significan. Pero también, al usar las palabras y/o ciertas formas de expresarse del maestro, los alumnos empiezan a apropiárselas, desarrollando incluso, ciertas variaciones. Mientras hacían el ejercicio que veíamos recién, Carolina, que estaba “coacheando”, le sugería a la actriz que se calentara mientras hablaba. Además, le decía, “labios” y “lengua”.

Estas indicaciones que refieren a partes de la cara, son similares a algunas que Alejandro Catalán da durante las improvisaciones a los estudiantes. Sin embargo, Catalán dice “cejas”, “ojos”, o “mordete el labio”. Catalán no dice “lengua”. En esta pequeña variación Carolina introducía su impronta, buscando llevar la escena hacia un tono más explícitamente sexual, a contribuir a la sugerencia de que se estaban calentando mientras hablaban. Este tipo de escenas más erotizadas no son tan comunes en el estudio de Catalán, aunque sí en otros estudios del circuito de estados en los que Carolina estudió.

Cenando en una pizzería con alumnos del estudio de Catalán una noche después de una clase, saqué el tema de cómo los alumnos imitaban a los maestros. Una de las chicas, que antes de estudiar con Catalán había estudiado con uno de sus asistentes dijo que él hacía muchas cosas parecidas a Catalán, por ejemplo cuando en la clase

mostraba un ejercicio mientras lo explicaba, y lo imitaba poniéndose algunos dedos de la mano en un maxilar, como pensativo, y después en la manera de rascarse el pelo.

Otra de las actrices dijo que Catalán era muy parecido a Bartís en el modo de hablar. Ella lo había visto a Bartís en acción la semana anterior, porque había ido a ver una clase abierta de un ex compañero que ahora estaba entrenando con él: “A ver ahora decile... decile...”, arengaba moviendo una mano rápidamente arriba de la mesa, imitando cómo Bartís le sugería texto a un actor mientras improvisaba, y dando a entender que Catalán hacía lo mismo.

Si Carolina o el asistente de Catalán lo imitan a él, Catalán, que también fue alumno, imita a Bartís. Asimismo, con el tiempo, Catalán ha ido desarrollando su propia impronta que, como venimos viendo, los estudiantes del circuito del teatro de estados reconocen, lo que da cuenta de una cierta heterogeneidad al interior del circuito.

A esa singularidad, esa impronta personal que se da de manera análoga en la pedagogía, en la actuación y en la dirección, se suele referir como la “poética” o “el lenguaje” de un actor, un director o un pedagogo. En un universo artístico como el del teatro alternativo porteño, donde uno de los principales valores es la innovación y la singularidad, cada nombre –ya sea de un actor, de un director o de un pedagogo—, suele estar asociado con una serie de particularidades. Así, para el caso de la pedagogía y al revés de lo que señala Bizas (2014) para la enseñanza del saber en Nueva York, aquí no parece haber una tendencia hacia la estandarización y la homogeneización de las clases. Por el contrario, cada maestro desarrolla una serie de particularidades –lo que no quita que estas se desarrollen en el contexto de una tradición, de un cierto linaje—, con las que su nombre tiende a quedar asociado. Así, el ser reconocido como maestro en el teatro alternativo está vinculado principalmente a quedar asociado con un cierto tipo de entrenamiento –que como veíamos, es descrito en sus particularidades por quienes han entrenado con ese maestro-, o con un cierto estilo de actuación y/o dirección como cuando, y esto sucede con mucha frecuencia, un maestro cobra mayor reconocimiento luego de dirigir una determinada obra.⁵⁹

⁵⁹ Con todo, como señalé en el capítulo 2, qué significa cada nombre y con qué se lo asocia –o, mejor dicho, cómo se valora aquello con lo que se lo asocia— depende también en parte de donde se ha formado y qué recorrido ha hecho el estudiante.

Durante la última parte de las clases de Catalán, los alumnos muestran escenas creadas a partir de improvisaciones. En el “solo” que veíamos en el capítulo anterior, el de la mujer que recordaba a Boris, Catalán le pidió a la actriz que saltara y gritara arengando como si fuera “hincha de Boris” (“Bo ris Bo ris”). Como vimos, después de eso Catalán fue guiando a la actriz hacia una actuación más apaciguada (“pensá en esta quietud, en este silencio y cómo redespertás el ojo para lo pequeño”). Justo después ocurrió lo siguiente.

Ella sigue quieta, en silencio. Después de algunos segundos, se saca la mano del pelo y la deja colgando al costado del cuerpo, pone la boca como una trompita y empieza a hacer un ruido, despacito, como si llamara a un perro. Gira la cabeza para atrás y empieza a darse vuelta, como si lo buscara.

Catalán: Eso. Tiempo. Es como un vals –por el modo en que se está dando vuelta—.

Ella camina dos, tres pasos para atrás, vuelve a mirar para adelante pero al piso, como buscando al perro.

Catalán, con voz suave: Tiempo. Pensá en la cara, en las cejas. Francella.

No hay risas.

Ella, girando la cabeza para un lado y para otro como si buscara al perro: Honkie.

Catalán: Tiempo. Miranos, sonreímos. Y ahora volvé a Honkie.

Sobre el final de la escena, Catalán busca que la actriz pase de una actuación agitada a una más sosegada, tranquila, lenta. La palabra “tiempo” suele utilizarse en algunas clases de este estilo de actuación para propiciar en el estudiante este tipo de cambio de estados –de una actuación acelerada y energética a una actuación más calma—. Cuando Catalán dice “tiempo”, lo pronuncia con un cierto énfasis gutural en la *m*. Esa extensión en la guturalidad, que busca sugerir la hondura, la profundidad, una dilatación en el tiempo, es exactamente igual a cómo Ricardo Bartís pronuncia esa palabra. De hecho, algunas veces al pronunciar esta palabra, el tono de voz de Catalán se vuelve idéntico al de Bartís.

Como alumno devenido maestro, Catalán conserva algunas de las formas de hablar que aprendió de su maestro. Es que el tono, el modo de pronunciar ciertas palabras es también una forma de guiar al estudiante a una cierta forma de hacer teatro. En este caso, una forma de propiciar en el alumno una comprensión y una toma de conciencia de la rítmica de la actuación y la discontinuidad de estados, la capacidad de oponer a un momento de alboroto, la importancia y el valor del silencio. En su investigación sobre el aprendizaje del canto en algunos estilos musicales del norte de la India que se transmiten de maestro a alumno a través de linajes, Rahaim

(2008) ha mostrado cómo el alumno, durante el aprendizaje, copia toda una serie de gestos de su maestro —por ejemplo, en el modo de mover las manos o la cabeza mientras canta—. Rahaim ha utilizado el término *cuerpos parampara* (parampara es el término en sánscrito para linaje), que ha definido como “una forma de ser musicalmente hablando, formada a partir de disposiciones que son transmitidas tácitamente a través de un linaje de enseñanza” (340, la traducción es mía). Rahaim sostiene que, por los gestos que realiza mientras canta, es posible reconocer con qué maestro estudió un alumno, al punto de que sugiere hablar de un dialecto de gestos basado en el linaje (lineage-based gesture dialect) (Rahaim, 2008).

La transmisión tácita a la que se refiere Rahaim remite a la descripción de un aprendizaje mimético de esta práctica corporal. Sin embargo, para el caso de la actuación, tal como lo he venido describiendo, este aprendizaje no se da de una manera mimética —o al menos no de una manera meramente mimética—. Cabe preguntarse entonces, ¿cómo es posible que un estilo de actuación se transmita de generación en generación, al interior de un linaje? Dicho de otro modo, si el aprendizaje —y la enseñanza— no es únicamente mimético, ¿cómo se aprende a enseñar?

Para el caso de la actuación hemos visto que, de modo similar a lo que sugiere Rahaim, el alumno copia algunas de las formas del maestro —actitudes, formas de hablar—. Propongo pensar algunas de las formas de hablar que el alumno copia de su maestro como técnicas corporales en el sentido de Mauss (1979), es decir, actos tradicionalmente eficaces que se aprenden en la imitación de personas prestigiosas. La particularidad de los maestros del linaje del teatro de estados, tal como vengo mostrando, es que algunas de esas formas de hablar devienen —cuando el alumno se vuelve maestro o cuando da recomendaciones a sus compañeros— técnicas a través de las cuales guiar al otro hacia un estilo de actuación.⁶⁰ En otras palabras, en este caso el linaje se reproduce no porque, como dice Rahaim, el alumno copia al maestro en el modo de realizar la práctica, sino en las técnicas que le permitirán enseñar, cuando devenga maestro, en un mismo estilo de actuación.

⁶⁰ Los lectores encontrarán en esta forma de conceptualizar la palabra, como técnica, un análisis similar al de Austin (1982) sobre el hacer cosas con palabras, o a la idea de Malinowski (1935) de las palabras como acciones. Si prefiero el término técnicas de Mauss (1979), es porque quiero mantener una relación de continuidad entre lo que se dice y lo que se hace, como cuando, como veremos a continuación, el maestro toca a sus alumnos al mismo tiempo que les habla de una cierta manera.

Pero, además de copiar, cada maestro incorpora variaciones en las técnicas existentes u otras nuevas, lo que hace parte central de la particularidad al entrenamiento que este propone. En el caso de Catalán, una de esas particularidades son las referencias a Francella –o el uso del imperativo *francelleala*, como veíamos en el capítulo anterior—, que no se utiliza en otras clases del teatro de estados. Es una invención de Catalán, que busca propiciar el uso de gestos en la cara, en particular, de las cejas y de la boca, como hacía el actor Guillermo Francella en ciertos programas cómicos de televisión. Este elemento es algo específico del entrenamiento de Catalán, que suele confinar la extracotidianidad a elementos más pequeños que otros maestros del circuito. Sin embargo, el uso de la palabra *francelleala* también remite a una cierta forma de hablar que es común en el teatro de estados. Ricardo Bartís –en un estilo que a su vez retoma de Alberto Ure (Mauro, 2011)—, realiza constantemente un cierto procedimiento que implica posicionar palabras informales, en general provenientes del lunfardo, en categorías centrales para hablar del teatro y la actuación. Esto refiere a su vez, a una tendencia fundamental en el teatro de estados de mezclar lo alto con lo bajo, lo culto con lo popular y, en particular, a recuperar la actuación del actor popular argentino.

En este caso, Catalán realiza un procedimiento similar al enaltecer a un actor considerado menor en el teatro alternativo, y convertir su apellido en un modo de acercar al actor a una forma de actuación más cercana a la de su estudio –en este caso, pequeños extrañamientos en la gestualidad de la cara—.

La poética de Catalán que, como hemos visto, suele ser descrita al interior del teatro de estados como algo “más chiquitito”, “como lo de Bartís pero más como si fuera actuación frente a cámara”, toma forma en las clases a partir del modo en que este maestro resuelve de un modo singular algunas de las tensiones centrales del teatro de estados a la que me he referido en los capítulos 3 y 4. En lo que respecta a la economía de lo cotidiano y lo extracotidiano, es evidente que este director se encuentra muy lejos de la articulación que hace, por ejemplo, Pompeyo Audivert. Aquí, lo extracotidiano de los movimientos se vuelve mucho menor. La monstruosidad en los personajes tiende a desaparecer, o a quedar confinada a momentos más cortos y/o a pequeños elementos –como un gesto de la cara—. Las voces tienden a sonar menos raspadas, y la extracotidianidad también desaparece casi totalmente de los vestuarios, que son, en algunos casos, a la moda –jeans, camisas

entalladas, vestidos cortos—. Además, a diferencia de otros maestros del circuito, son mucho más frecuentes, durante las clases, las referencias a actuaciones que no provienen del teatro, sino del cine, de la televisión y de series.

Para llevar a sus alumnos a una actuación menos extrañada, Catalán también los toca y les habla de una manera sumamente particular mientras actúan. Durante las clases, después de que los alumnos calientan, Catalán en general les pide que hagan algunos ejercicios de improvisar a partir de agitarse –agitar el cuerpo, sacar la voz— y “entrar en una”. En algunas de las clases a las que asistí, Catalán les pedía a los estudiantes, durante este ejercicio, que hicieran “el loco”. Este ejercicio desataba en ellos ciertas formas de actuación con mucha tensión muscular y sumamente extrañadas.

En una de esas clases, mientras los diecisiete alumnos hacen el ejercicio, Catalán camina entre ellos, combinando algunas correcciones y comentarios particulares con otros más generales, dirigidos a toda la clase. “Un poco menos”, le dice a Lucas, acercándose a él. Grita para toda la clase: “No tiene un problema evidente. Está loco. Se ve en los ojos o en algo.” A los alumnos que hacen un loco encorvado, les pone una mano en el pecho y otra en la espalda y los endereza. A una actriz le dice, “blando”, extendiendo la *a*, mientras le pasa la mano por los pómulos de la cara, para que afloje la tensión.

Mario, un actor de unos cincuenta años, tiene el entrecejo fruncido y la mano derecha como una garra, casi a la altura del pecho. Catalán se le acerca, le señala la cara y le dice: “Esto ya es un montón. Así que sacale la mano”, y se la agarra y la baja al costado del torso. A otro actor, al que siempre le señala lo mismo, le dice “no tenso el trapecio”, y con el índice extendido le toca varias veces este músculo. Luego dice en voz alta, para todos: “Cómo no se me rigidiza el torso, el cuerpo, la cara. Cómo no pierde humanidad. Cómo no se me delata un muñecardo de segundo orden.”

A una actriz que tiene los músculos de un brazo muy tenso le pasa la mano, apenas haciendo contacto, desde el hombro hasta la mano, mientras le dice, con una voz suave y extendiendo la *o*, “aflojo”. Luego, para todos, en voz alta pero sin ser estridente, y extendiendo la *i*, “Tranquilos, tranquilos”.

Si las intervenciones activas del maestro sobre el alumno –que incluyen hablarle desde afuera constantemente o acercarse y tocarlo para modificarlo o hablarle al oído— son muy comunes entre los maestros del teatro de estados, este modo suave en

que Catalán toca y habla a sus alumnos mientras actúan es sumamente particular y no lo he visto en otras clases de este circuito. Sus, llamémoslos, toques, tienen algo más liviano, más suave, que en otros maestros. Su mano es más pesada, se mueve más lento, hace ajustes precisos, pequeños, a veces se trata simplemente de rotar una cabeza quince grados hacia la derecha, para reorientar una mirada.

Para liberar las tensiones musculares de los alumnos, Catalán los toca y les habla de la manera que acabo de describir. La combinación entre esa forma de tocar los músculos tensos y pedir la relajación con una voz suave es un recurso sumamente común en algunas terapias holísticas del circuito alternativo (Carozzi, 2000). En mi caso, pude presenciar este tipo de toques en clases de yoga —el maestro o coordinador observa una tensión en un músculo, lo toca apenas y con una voz suave le indica al practicante la relajación—.

Los toques de Catalán dan cuenta de un encuentro puntual entre el estilo de actuación del teatro de estados y el circuito alternativo nueva era. Como señalé en el capítulo 3, los maestros de ese estilo rechazan un uso terapéutico de la actuación. Los maestros suelen diferenciarse y mantener a raya ciertos usos más terapéuticos del teatro, que asocian con algo liviano y de un menor compromiso que el oficio del actor. Durante una de las clases, mientras los estudiantes calentaban, Catalán observaba que los actores se movían agitándose mucho, con movimientos pocos precisos y les gritó, explicitando esta demarcación: “Son actores, no participantes de una terapia corporal.”

Sin embargo, que se rechace un uso terapéutico o una finalidad terapéutica de los entrenamientos, no quiere decir que no se produzcan todo tipo de encuentros entre actuación y terapias holísticas de lo que Carozzi (2000) denominó el circuito alternativo nueva era. Durante los tres meses que presencié sus clases, escuché a Alejandro Catalán mencionar varias de estas terapias o disciplinas corporales como Iyengar, RPG, Fedora y Eutonía, entre otras. Estas menciones se producían casi siempre por fuera de las clases, y en el contexto de personas que contaban que estaban realizando algunas de estas terapias, sobre las que Catalán manifestaba tener un conocimiento de primera mano. En una ocasión también mencionó algunas de estas técnicas, sugiriendo que el que las conociera, las utilizase para entrar en calor al principio de la clase.

Para el caso de los toques, el introducir estas técnicas no tiñe uniformemente las clases de Catalán de ese tono suave más o menos monocorde que suele imperar entre los coordinadores de las terapias holísticas del circuito alternativo (Carozzi, 2000). Ese tono suave se alterna, como vimos en el capítulo anterior, con otros más estridentes, imperativos y de arenga.

La particularidad de este tipo de procedimiento –en el caso de Catalán, la introducción de técnicas no teatrales que este maestro aprendió por fuera del circuito, adaptó e incorporó a sus clases- permite explicar, en parte, las singularidades de los diferentes maestros y la heterogeneidad –y el carácter cambiante— del circuito de estados. El centrarme en las técnicas que el maestro utiliza para guiar a los alumnos hacia una forma de actuación antes que en su “filosofía” o su “estética”, ha resultado una estrategia heurística provechosa para mostrar cómo, cuando el alumno deviene maestro, reproduce el linaje al que pertenece pero también lo transforma en cierta medida.

3.Jimena: “Y también traicionarlo”

Un jueves, Catalán propuso terminar la clase una hora antes e ir a ver *Constanza Muere*, obra protagonizada por Analía Couceyro. Una de las chicas del curso me dijo que íbamos porque la actuación de ella tenía mucho que ver con lo que se enseñaba en el estudio. Couceyro y Catalán se conocen del *Sportivo Teatral* de Ricardo Bartís, donde estudiaron juntos durante algún tiempo y se hicieron amigos.

La obra era a unas treinta o cuarenta cuadras del estudio. Algunos de los estudiantes fueron en los autos de algunos compañeros; Jimena y yo fuimos en bicicleta.

En el camino, Jimena me contó que para ella el estudio de Catalán había sido fundacional en su formación. También hablamos sobre la relación entre escritura y actuación, porque ella, como ya me había contado en otras ocasiones, además de actuar, escribe.

Jimena: Yo estudié cine también...Diseño de Imagen y Sonido.

Yo: Ah, vos llegaste a escribir a través del cine. —Le dije eso porque ella me había contado que había escrito dos tiras para televisión.

Jimena: No. Yo llegué por la actuación. Y por un seminario de dramaturgia que tomé con Daulte. Y Ale [Catalán] siempre me decía, viste —lo imita como si él hablara con un tono reprobatorio—, ay, la escritura... pero ahora con el tiempo lo fue entendiendo más porque no es tan distinto, no es tan diferente en realidad.

Yo: ¿Hay cosas en común, para vos, entre la actuación y la escritura?

Jimena: Sí, en el tema de no resolver, en ser paciente, estar ahí...— mientras hablaba empezó a toser. Puntual y oportuna, era 22 de septiembre, la primavera se levantó en una tormenta de viento que arrastraba un polvo amarillo de los árboles. Jimena tosía tanto que ya no pudo hablar, paramos en una esquina a comprar agua y caramelos.

Aunque nos cruzábamos los jueves en la clase de Catalán, quedamos en juntarnos un día a tomar un café y hablar un poco de cómo ella veía la relación entre actuación y escritura. Dos o tres semanas después nos encontramos en un bar en la esquina de Medrano y Cabrera, en el barrio de Palermo. Cuando llegué había terminado de almorzar con su novio, que me saludó y se fue.

Jimena me contó que estaban preparando todo para filmar una película de ella al año siguiente y que un rato antes también se habían reunido con uno de los actores. Después conversamos de cómo había ido llegando a dedicarse a la actuación y luego a la escritura.

Jimena tomaba un taller de teatro en la escuela secundaria. Toda la semana esperaba que fuera miércoles para tener su clase, no entendía cómo algunos de sus otros compañeros habían elegido otros talleres, como plástica. Cuando terminó la secundaria no se animó a elegir teatro como carrera universitaria y se anotó en Diseño de Imagen y Sonido. Siguió haciendo un taller de actuación con Emilia Mazer una vez por semana, con quién estudió cuatro años. Por lo que cuenta Jimena, Emilia se había formado con Fernandes y con Alezzo, y todo era muy emocional y, ahora piensa, poco efectivo, porque “yo tengo que actuar ahora y no puedo hacer el ejercicio de no sé qué, y acordarme de no sé quién”.⁶¹

⁶¹ Al igual que señalé en el capítulo 2, la trayectoria de Jimena podría tratarse de una conversión de un estilo de actuación a otro que, por el modo en que ella cuenta su historia no podemos terminar de comprender acabadamente en estos términos.

Un día, una amiga de teatro la invitó a ver una muestra de Catalán y “*flasheó*”. No podía parar de reírse. Se anotó con Catalán en un seminario de verano y se terminó quedando cuatro años. Participó de los *Solos* –un show de unipersonales que dirigía Catalán— durante dos años, y después empezó a ensayar una obra, también bajo su dirección. Los ensayos duraron dos años y medio. “Porque partiendo de cómo trabaja Catalán, el ensayo es una búsqueda. Muy rápido se armaron las parejas, al principio trabajamos en un living. Hasta que aparecieron las linternas y las ramas pasó como un año, y después seguimos trabajando, muy intenso.” Llegaron a ensayar cuatro veces por semana, casi cuatro horas, hasta que un día los actores le pidieron a Catalán que querían poner fecha de estreno.

Mientras tanto, Jimena se había recibido de la carrera de Diseño de Imagen y Sonido. Consiguió un trabajo en la tele pero no lo aceptó porque se dio cuenta que le iba a consumir toda la vida y no le iba a dejar tiempo para dedicarse al teatro. Prefirió seguir trabajando de camarera. Trabajó de niñera, de camarera y como administrativa en un estudio jurídico. También actuó en algunas publicidades, hizo algún trabajo para televisión. A su madre no le parecía bien que si tenía un título no lo usara para ejercer.

A Jimena también le gustaba escribir. A los veintisiete, vio una obra de Daulte que le gustó mucho, *Estás ahí*, y cuando se enteró que enseñaba dramaturgia, decidió anotarse en su taller. Ahí escribió una obra de teatro que después dirigió y estrenó, y después empezó a escribir una película, también en el taller de Daulte, y al momento de la entrevista estaba escribiendo una segunda.

Al taller de Daulte también iba un muchacho que escribía para tele y que fue el primer musicalizador de una obra en la que Jimena actuaba. Él también había entrenado con Catalán. Entre el taller y la obra se hicieron amigos. Un día él le avisó que estaban buscando gente para hacer una prueba para escribir para Telefé. Jimena se presentó. Para la prueba le enviaron los primeros dos capítulos de una telenovela, y la escaleta del tercero. Ella tenía que escribir el capítulo en unos días. Quedó, pero al mismo tiempo su amigo la volvió a llamar y le dijo que a él le habían ofrecido escribir otra serie para Telefé, y si quería trabajar con él. Jimena rechazó el trabajo para el que había hecho la prueba y se puso a escribir en el proyecto dirigido por su amigo. Después de eso, surgió otro proyecto para Telefé, que también están escribiendo.

Ese día, en el bar, Jimena y yo también hablamos sobre la relación conflictiva que hay entre dramaturgia y actuación, tal como se la enseña en el estudio de Catalán.

Jimena: Cuando yo le dije, bueno estoy escribiendo —y hace unas miradas serias, como que la miraba con reprobación—. O cuando le dije, voy a empezar a escribir para Telefé porque me salió este trabajo fue como —y lo imita— uhhh... —Volviendo a su voz—. Pero para mí está bueno... —de nuevo imitándolo con dudas, con silencios largos entre cada palabra— sí, sí. Hay que vivir de algo...⁶²

Jimena no cree que exista una tensión irresoluble entre la actuación —como la enseña Catalán— y la escritura. Por el contrario, ella encuentra muchas cosas en común.

Jimena: Como yo la tomo [la escritura]. Esto que te decía de que, primero, arrancar sin saber qué voy a contar, pero inevitablemente se termina contando algo, en todos los solos, aunque no haya dramaturgia previa, algo se termina contando, algo termina pasando. No pasa tanto por lo que se dice, pero sí por lo que pasa. Y para mí la escritura, de la manera en que yo la planteo, digo, cuando yo estudié cine, el guion que me enseñaron a escribir era, primero tenés una sinopsis, después una escaleta, después tenés el guion, pero siempre sabés cómo va a empezar y cómo va a terminar. Así me enseñaron en la facultad. Cuando yo estoy escribiendo ahora con Daulte, no es así. Yo arranqué escribiendo sin saber cómo iba a terminar. ¿Qué me interesaba? Y, esta mina, la peli que estoy escribiendo ahora, es una mina que está en un auto, en un embotellamiento, tiene un par de llamados que te das cuenta que está separada, tiene un hijo, y no está llegando a buscarlo. Y lo llama al ex que le dice “no te preocupes yo voy”. Pero ves que hay una situación tensa entre ellos. Ella como que está mal, todavía no superó la situación. Un auto se mete por un descampado y ella lo sigue. Sale de la ruta y lo sigue por un descampado, y lo sigue, se van a la mierda —y estira la r—. Así empezaba, yo no sabía cómo iba a terminar. No sabía cuántos personajes iba a tener. Al principio quería que fuera re simple, un personaje, dos personajes. Al final terminaron apareciendo más, y uno de los personajes que yo creía que era más protagonista no terminó siendo tan protagonista. Terminó siendo medio coral de hecho. Sin embargo es sencilla, y pasa todo en un pueblo. Hay algo de la comedia que a mí inevitablemente me sale cuando escribo, pero también hay algo dramático, familiar. Y nada, no es ir a una idea. Es una idea pero desarrollar eso, no es otra idea, otra idea, otra idea. Sino, la forma de escribir tradicional es tener un principio, y tener un final e ir yendo a eso. Acá es ir sorprendiéndote, e ir siguiendo con lo que va apareciendo. Y eso es, me parece, lo que hace Ale [Catalán]. Viste cuando dice, no te vayas a otra cosa, pará, pará, quedate acá. O cuando identifica que hay alguien que está teniendo una idea y está yendo a una idea y estás desestimando cómo estás ahora con el cuerpo, estando ahí. En ese sentido siento que hay mucha estimación del presente, de lo que hay, de lo que está ahí. (...) Si yo estoy pensando en el final, me estoy perdiendo lo que está pasando. Y además me estoy limitando porque si yo tengo que ir ahí..., pero si yo tengo infinitas posibilidades, no tengo que ir a ningún lado, puedo aprovechar lo que hay ahora. En ese sentido siento..., y

⁶² Aunque Jimena no lo aclara, es preciso no perder de vista que aquí, el conflicto podría ser, no sólo con la escritura, sino también parte de una oposición entre lo alternativo y lo comercial (aquí representado por el canal Telefé), que en cierta medida persiste en el teatro alternativo.

también yo, escribo muy desde la actuación, me di cuenta también al escribir con otras personas. Los diálogos, cuando quieren bajar línea, es porque son muy mentales.

Yo: ¿Bajar línea?

Jimena: Y no sé, una escena de amor puede ser hablar de amor, pero es obvio. En cambio si se habla de, me gusta comer sushi con la mano, cualquier cosa, la situación es más cotidiana y nunca se dice amor. Pero eso más porque actúo puedo ir a esos lugares. Igual a veces caigo también en ser obvia. En nombrar lo que querés decir. Y decís, no lo nombres, que suceda.

Como señalé en el capítulo 4, el teatro de estados suele oponerse a un tipo de composición en donde la dramaturgia o la obra escrita precede a los cuerpo en escena. Por eso las composiciones suelen partir de un tipo particular de improvisación. La escritura de guiones de Jimena, acaba siendo muy similar al trabajo dramático al que el teatro de estados suele oponerse. Sin embargo, ella asegura que su entrenamiento en este estilo le otorgó algunas de las herramientas centrales que ella utiliza para escribir. A eso se refiere con el ejemplo de la escena de amor, a través del cual Jimena pone en relación la tendencia a no contar con la palabra, o no usar tanto una cierta palabra que explica la situación —que como ya hemos visto, representa un problema para el teatro de estados—, con la idea de hacer que las cosas “sucedan”, en lugar de nombrarlas. Lo interesante del caso de Jimena es cómo ella encuentra que una sensibilidad particular que adquirió entrenando en el teatro de estados, le sirve también para la escritura. Lo mismo sucede con toda la descripción que hace de su forma de escribir, empezando por una imagen —la mujer en el auto que le suena el teléfono y luego sale por el descampado—, y luego ir escribiendo desde ahí, sin saber qué va a pasar. En su descripción de cómo escribe, hay una gran reminiscencia al modo en que el teatro de estados interpreta las palabras de Bacon —a las que nos referíamos en el capítulo 4— sobre crear a partir de la “mancha”, y el tipo de ejercicios que parten de esa “mancha” o de “la forma” y a partir de ahí van improvisando sin saber hacia dónde va la escena.

“Viste cuando dice, no te vayas a otra cosa, pará, pará, quédate acá”, me dice Jimena, recordando las palabras de Catalán. Recordar esas palabras no es simplemente recordar una instrucción, sino la puesta en palabras de una sensibilidad que Jimena fue adquiriendo con años de entrenamiento con Catalán, y que siente poder aplicar —en una síntesis propia que el maestro no aprueba del todo— a la escritura. Jimena encuentra una relación entre ambas experiencias y consigue llevar lo que ha aprendido en una disciplina a la otra.

Mientras conversábamos con Jimena en el café esa tarde, ella me contó cómo lo había ido viendo evolucionar a Catalán.

Jimena: Cuando él arrancó a dar clases, que era en otro lugar, por ahí por Chacarita, ahora se llama Espacio Esquina. Y él daba ahí clases y todo era más monstruoso y más bartoliano [se refiere al estilo de Ricardo Bartís] —y hace gestos raros con las manos, con la cara—. Más buscar el personajit[o]... más cosas así. Eso me encanta, no es que se queda en una fórmula. Y el otro día alguien le decía... che pero vos decías otra cosa... [y él dijo] y sí... [como diciendo que va cambiando]. Lo vas viendo evolucionar... porque se piensa y se cuestiona a si mismo...

Yo: Está bueno eso de ver evolucionar al maestro, ¿no?...

Jimena: Sí, y también traicionarlo. Viste, eso de —lo imita, ligeramente reprobatorio— ¿estás escribiendo?... sí... Y después, qué bueno que ... —como que acepta con el tiempo—. Él también se deja sorprender, pero también ser maestro debe ser... como que tenés que estar enseñando algo todo el tiempo. ¡Pará! no me tenés que estar enseñando todo el tiempo. Yo ya lo siento como algo familiar, para mi es mi familia. Es zarpado.

El caso de Jimena y el de Catalán dan cuenta de lo que en el capítulo 2 referí como el cuarto momento de la carrera secuencial del estudiante de actuación: el momento en el que el estudiante, después de un largo camino, se reapropia, reinterpreta y consigue realizar su propia síntesis de las enseñanzas de su maestro. En el caso de Catalán, tal como señala Jimena, esto se fue dando a través de su propia experimentación en las clases, con los años. En el caso de Jimena podemos ver una reinterpretación y una síntesis propia de las enseñanzas del maestro, que le permiten reconciliar escritura y actuación de un modo original —y que no necesariamente el maestro aprueba—.

El caso de la circulación entre artes y disciplinas —o, mejor dicho, entre formas particulares de practicar estas—, no es exactamente igual al de la circulación al interior de un circuito de actuación. Se trata de cambiar de disciplina, de empezar a hacer algo que en algún sentido, es totalmente nuevo para la persona. Si en realidad no es tan nuevo —más allá del hecho de que Jimena seguramente había tomado clases de guion antes, durante su carrera universitaria—, es porque la persona encuentra una serie de continuidades a nivel sensible entre una disciplina y otra que, en el caso de Jimena, le permiten reconvertir algo de su experiencia en la actuación a la escritura. La trayectoria de Leandro nos permitirá seguir ahondando en el modo en que esto sucede.

4. Leandro: “en el arte integrás cosas”

Hablamos de Leandro en el capítulo 2. Leandro se formó como actor en el circuito realista. Estudió con Lili Popovich, con Julio Chávez y con Agustín Alezzo.

Leandro tuvo una novia a la que le gustaba la comedia musical y la música popular brasilera. Nunca antes se había interesado por eso, pero cuando se decidió por estudiar canto le consultó a Lili Popovich que, además de ser la maestra que primero lo cautivó en la actuación, también es su consejera en varios aspectos. Lili le recomendó a Amilkar Majlin con quien, cuando conversamos, hacía seis años que Leandro estaba estudiando.

Leandro: Yo no seguí teatro pero te quería decir esto: pienso que en el arte vos integrás cosas, no sé si en todas las disciplinas artísticas, pero de lo que son las artes performativas, no sé si es el mejor término, pero todo suma. Pero yo no te conté que yo empecé a estudiar canto, en el 2010. Lo cual sigo, sigo religiosamente. Y empecé canto en realidad, ¿sabés por qué?, porque quería..., estaba en pareja en ese entonces, y mi chica hacía comedia musical, ahí empecé a aprender algo de comedia musical, algo que a mí no me interesaba, hoy me interesa bastante y.... Me decía [su chica], ¿por qué no empezás clases de canto?, y yo fui para mejorar mi voz, viste, y después me copé con el canto porque.... Mi profe de canto, Amilkar Majlin, tiene una mirada muy... él encontraba que... yo por ahí resolvía las cosas desde el personaje, desde lo actoral, y con él seguí laburando... y me pasó con Lili, la última vez que retomé, que me dijo Lili, porque además Lili tiene una memoria kilométrica, me dijo que había notado un cambio como muy importante en relación a mi proceso, a mi laburo como actor, de la última vez que había entrenado con ella, y había sido... no tomé clases con nadie. Porque había hecho, ya te digo, varietés, porque después me dieron más ganas de laburar que de tomar clases y... había tomado clases de lo de pedagogía, pero no había tomado clases con otros maestros de actuación. Y Lili vio una diferencia, y para mí la diferencia tiene que ver con que siguiendo laburando canto, desde esta perspectiva, que canto no es simplemente poner bien la voz, sino que es... es ponerle un personaje, digamos, un personaje que... que cuenta que le están pasando cosas, y en ese sentido viene bárbaro como lenguaje la comedia musical porque a diferencia de... vos cantás rock ponele. Canto algunas cosas de rock, pero a mí básicamente me gusta la música popular brasilera y la comedia musical. Lo que tiene de interesante la comedia musical es que cuenta una historia y es clarísimo para interpretar. El rock es más críptico, frases sueltas, ¿qué quiso decir este?, por ejemplo, la gente que se desvela con qué quiso decir el Indio Solari en tal canción, ¿entendés? Y eso en realidad es fundamental cuando vos cantás algo, cosa que yo, ingenuo de mí totalmente, yo pensaba que cantar era, colocar bonito la voz. No tenía idea que era interpretar, ¿entendés?, y que también tiene que ver con hacer una escena.

(...)

Yo: ¿Y ahora hace cuánto tiempo que estás estudiando canto?

Leandro: Ininterrumpidos, seis años ya. Semanal eh, semanal e individual, y paro para las vacaciones un mes, un mes y pico y retomo. Por ahí no estoy entrenando puntualmente teatro, eh... pero estoy haciendo un laburo que tiene totalmente que ver

con eso porque te digo el chabón me dice, a ver ¿qué está pasando acá?, ¿qué le está pasando? Ahora me armé una trilogía de canciones de un musical que es Jesucristo Superstar, que me encanta y que lo descubrí de casualidad, y que me parece ¡bua! Bueno ¿qué le pasa a Judas acá?... Es el laburo que hace un actor y un entrenador. Bueno a ver... Judas... o sea... tiene esa mirada, ¿entendés?. Y esto de “no te creo” o “no te compro”, o “compré”.

Como he señalado en la introducción a esta tesis, los estudiantes de actuación también circulan entre otros roles en el teatro —como dirigir, hacer luces, escribir, diseñar, pensar y buscar vestuario o escenografía—, y entre otras disciplinas y artes —y, como vimos en la trayectoria de Jimena y aunque esto sea menos común, también de la cultura masiva—. Parte de esa circulación y de las prácticas en las que se involucran vienen dadas por encontrarse —en alguna de esas prácticas— con personas que vienen desarrollando otra práctica y se la recomiendan. En algunos casos, son amigos o parejas —a las que también conocieron en su recorrido entre algunas de estas disciplinas alternativas— quienes les cuentan, les muestran, o los motivan a probar nuevas cosas.

Varias investigaciones (Osswald, 2011; Krochmanly, 2012; Aschieri, 2013) han dado cuenta de este fenómeno —la circulación entre disciplinas—. Particularmente relevante es el aporte de Osswald (2011) quien, al recuperar la historia de Ana Frenkel, muestra cómo esta performer se diferencia de una cierta formación neoclásica en danza y se muestra más cercana a “diversas técnicas de entrenamiento corporal como el Kung Fu y el *contact improvisation*, el teatro, la música.” (130). El caso de Frenkel, tal como Osswald lo recupera es importante porque, entre otras cosas, da cuenta de la importancia de prestar atención al modo particular de practicar cada disciplina, y de no pensar cada disciplina como una unidad. Así, el tipo de danza o performance que realizaba Frenkel puede estar mucho más cerca del “rock” o del “teatro de la imagen” que de otro tipo de danza —digo cerca tanto en términos estéticos como en las relaciones y circulaciones que acontecen entre las personas que realizan estas prácticas—.

Un rasgo común de este fenómeno de circulación entre disciplinas es que las personas utilizan, combinan y reformulan parte del conocimiento que adquirieron en una disciplina o práctica, al realizar otra, como cuando se combina circo y yoga (Infantino, 2014). Como ha señalado Osswald (2015) para el caso de los ámbitos de aprendizaje no formal de danza contemporánea en Buenos Aires, junto a las personas

circulan movimientos de diferentes prácticas corporales, palabras de disciplinas tan diversas como las ciencias naturales, la salud, las terapias alternativas asociadas a filosofías y espiritualidades alternativas, así como ideas sobre la composición, es decir sobre el modo en que debe construirse un personaje en danza o teatro.

En su trabajo sobre la circulación de brakers, cirqueros y punks en la ciudad de La Plata, Bergé, Infantino y Mora cuentan la historia de Viqui, una joven a la que le gustaba la cultura del hip hop y el break dance y que, “encontró en el diseño de indumentaria el trabajo que le permite explorar el universo de la “ropa rara” con que solía vestirse” (Bergé, Infantino y Mora, 2015: 34). Si bien su investigación sobre la danza butoh no se encarga directamente de la circulación, Aschieri (2013) sí da cuenta del modo en que las personas reinterpretan una actividad en función de otra que han realizado previamente —o que realizan paralelamente—. Aschieri señala cómo un practicante interpreta esta danza en relación a la pintura y en particular, al expresionismo alemán; o cómo otra persona interpreta el butoh en relación a su interés previo por la obra de Stanislavski. Asimismo, Aschieri utiliza el término trayectorias corporales, para dar cuenta de la influencia de prácticas anteriores como la danza o el teatro, o filosofías como el zen, en el modo en que las personas interpretan y realizan la danza butoh.

Los casos de Jimena y Leandro —y el de otras personas a las que encontré en mi trabajo de campo— nos permiten indagar sobre un aspecto adicional del modo en que se produce la circulación. Este es, ¿por qué y cómo, es que los estudiantes se quedan enganchados y profundizan en algunas de las disciplinas entre las cuales circulan? Si la bibliografía a tendido a hacer hincapié en las hibridaciones, las combinaciones y la interpretación de una disciplina en función de otra, aquí me gustaría centrarme en el modo en que estas reinterpretaciones son relevantes para el aprendizaje y para el quedar enganchado en una disciplina.

En el capítulo 2 ya me he referido a la profunda influencia que algunos maestros tienen sobre sus estudiantes, al cautivarlos en una cierta forma de entender y querer practicar la actuación. Antes que este, varios trabajos se han preguntado por los modos particulares en que las personas desarrollan un apego a una práctica particular (Becker, 2012; Benzecry, 2012; Wacquant, 2006; Aliano, 2015).

Para el caso del aprendiz de boxeador, Wacquant (2006) se ha referido a un proceso que va del horror o la indiferencia inicial a la curiosidad, y luego al interés

pugilístico, “al placer carnal de boxear” (75). Wacquant hace énfasis en la lentitud del aprendizaje, en cómo se va desarrollando, semana a semana, una modificación con relación al cuerpo y a la práctica.

Para el caso de los fumadores de marihuana, Becker (2012) sostiene que la persona atraída por la curiosidad debe aprender primero la técnica para fumar y que la sustancia le haga efecto, luego aprender a reconocer y decodificar los efectos. Este aprendizaje sucede a través de la interacción con otros fumadores más experimentados. Así, el curioso va modificando su actitud y reinterpreta su experiencia al fumar, empieza a disfrutar de los efectos producidos por la marihuana y se convierte en un consumidor comprometido.

Por su parte, Benzecry (2012) ha investigado cómo algunos novatos pasan a ser fanáticos de la ópera, en los pisos superiores del teatro Colón. Benzecry sostiene que el novato queda enganchado antes de poder encontrar una forma de interpretar la experiencia y decodificar el goce. Al igual que en Becker, la afiliación es consecuencia de una interacción con la práctica y con otros practicantes. Pero en el caso de la ópera, el goce llega al inicio de la práctica, y no, como en Becker, después de que se aprende a consumir de manera adecuada. Así, el fan queda enganchado a través de una conexión visceral con la ópera, que sólo con el tiempo va aprendiendo a modular a través de una inmersión en la práctica.

El trabajo de Benzecry recupera el de Becker para dar cuenta de un tipo de afiliación que proviene de la interacción con otros y con la práctica, que Benzecry opone a un tipo de afiliación o gusto que provendría de la ubicación de la persona en el espacio social, en los términos de Bourdieu (1984). Las trayectorias de Jimena y Leandro dan cuenta de otro proceso de afiliación que parece ser muy común entre personas que, como ellos, circulan entre disciplinas en Buenos Aires. Aquí, la afiliación, el quedar enganchado, no viene necesariamente de la interacción con la práctica, sino de las relaciones que el estudiante establece entre la práctica y otra práctica que realizó con anterioridad o que realiza de manera simultánea, pero en la que ya se encontraba inmerso. De modo similar a cómo señalaba Aschieri (2013), Jimena y Leandro reinterpretan la práctica en relación a otra práctica que realizan o realizaron. Pero aquí, no se trata simplemente de cómo interpretan y realizan la práctica actual en función de la anterior. También, la relación entre ambas prácticas les permite que la nueva práctica les resulte menos extraña, encontrar una continuidad

sensible entre ambas en la que también viaja el apego, la pasión. Por lo que Jimena y Leandro cuentan parece que además, el establecer esta continuidad les permite realizar la nueva práctica con cierto éxito, algo que, si bien no parece ser estrictamente necesario para apegarse a una disciplina, sí parece tener una influencia importante en el proceso de engancharse en prácticas que requieren, de quien las practica, producir algo que, finalmente, será juzgado en términos de bueno o malo por alguien más.

El psicólogo del desarrollo infantil Lev Vygotsky (1962, 1978) elaboró la noción de zona de desarrollo próximo según la cual el estudiante siempre va aprendiendo aquello que está justo más allá de sus capacidades actuales para desarrollar una tarea. Así, el aprendizaje se produciría cuando el estudiante consigue dar el salto entre lo que sabe y lo que está justo más allá. En las trayectorias de Leandro y Jimena, la relación o “cercanía” entre aquello que saben —la práctica anterior— y aquello que están aprendiendo, no es para nada obvia, y requiere de una reinterpretación particular que les permita poner en relación ambas prácticas. Retomando a Vygotsky (1962, 1978) y a Wood. et al (1976), Downey (2010) utiliza el término *scaffolding* (en general traducido como educación guiada) para dar cuenta del modo en que el maestro de capoeira enseña a sus estudiantes mostrándoles movimientos simplificados, que va complejizando progresivamente. Algo similar parece ocurrir en el caso de Leandro, en su aprendizaje de la comedia musical. Sin embargo, no se trata aquí de ir progresando al interior de una misma disciplina —donde la relación entre un movimiento y su versión simplificada es, aunque no pueda ser realizada por el estudiante, en cierto sentido, evidente—, sino de descubrir que, la sensibilidad y experiencia que el estudiante adquirió en una disciplina anterior sirve para realizar otra. Así, el maestro de Leandro, Amilkar, parece enseñarle a cantar con una lógica de trabajo similar a la que Leandro aprendió en su entrenamiento anterior en el estilo de actuación stanislavskiano: aquello que Leandro canta son personajes que hacen parte de una historia, que es preciso entender y analizar, para descubrir qué les pasa a esos personajes y poder cantar desde ese lugar, desde ese “estado” emocional.⁶³ A su vez, el maestro evalúa esas interpretaciones, al menos en parte, con

⁶³ Es preciso no perder de vista que, como afirma Leandro, esta forma de encarar el canto es posible porque a él le gusta cantar “comedia musical”. Esta forma de encarar sus personajes no sería posible, como él mismo afirma, si cantara otro género como el rock, donde lo críptico del mensaje no hace posible este tipo de interpretación. Para el tipo de productividades que las letras metafóricas y crípticas del rock permiten, ver, por ejemplo, Garriga Zucal (2008) y Aliano (2015).

el lenguaje de la “verdad” que como vimos (en el capítulo 4), impera en el estilo de actuación stanislavskiano (de ahí que Leandro cuenta que su maestro le dice cosas como “no te creo” o “no te compro”, o “compré”).⁶⁴ Aquí, Leandro parece aprender y desarrollar cierta facilidad y apego por el canto de comedia musical en tanto el modo en que su maestro se la enseña acerca dos prácticas que en principio no tendrían nada que ver y torna el canto en algo que se encuentra en una “zona de desarrollo próximo”, dada la experiencia y la sensibilidad de Leandro.

El caso de Jimena es algo diferente. Jimena parece haber encontrado por su propia cuenta las relaciones entre escritura y actuación en el estilo de actuación del teatro de estados. Aquí, el modo en que ella interpreta la práctica de la escritura en relación a la actuación y el modo en que esta es promovida en las clases de Catalán, parece permitirle poner una cierta sensibilidad que desarrolló en la actuación al servicio de la escritura. Es ella misma la que acerca ambas prácticas y consigue dar el salto entre lo que sabía o hacía mejor (actuar) y lo que no —o al menos no en la misma medida— (escribir).

Jimena y Leandro se enganchan con la escritura y el canto de comedia musical, en cierta medida, porque reinterpretan aquello que están haciendo en función de otras prácticas con las que ya estaban —o en algún momento estuvieron— enganchados. Esta segunda práctica, es reinterpretada de modo tal que ciertos conocimientos, la sensibilidad y el modo de hacer y disfrutar de la práctica anterior se encuentran en una relación de continuidad y reaparecen en la nueva práctica. Así, como en los casos de Benzecry y Becker, el engancharse proviene de la relación que se establece con la práctica y con otros pero, a diferencia de los casos que estos etnógrafos describen, aquí no se trata de una sino de varias prácticas: la persona se engancha al reinterpretar el modo de realizar la práctica en una relación de continuidad con otra práctica con la que ya estaba enganchada.

5. Conclusión

⁶⁴ Es preciso señalar que Amilkar Majlin, el maestro de Leandro, da clases en la escuela de Julio Bocca, donde también enseñan, Lili Popovich y otros maestros de teatro formados en el circuito realista. Es posible que sea por eso, o como parte de su formación, que conoce y aplica para el canto, y al menos para algunos de sus estudiantes, una aproximación similar a la composición de personajes en el estilo de actuación stanislavskiano.

Después de un largo y disciplinado entrenamiento, algunos estudiantes consiguen reformular algunas de las enseñanzas de su o sus maestros. Uno de los modos en que esto sucede es cuando el alumno deviene maestro.

Como señalé en la introducción a esta tesis, la bibliografía ha tendido a señalar la mimesis como la principal forma de aprendizaje de prácticas corporales. Sin embargo, cuando, como he venido mostrando en capítulos anteriores, esto no es así sino que, la palabra del maestro ocupa un lugar central en el aprendizaje, un nuevo interrogante se vuelve inevitable. Este es: ¿cómo se aprende a enseñar?

La literatura sobre aprendizaje de prácticas corporales no se ha encargado de esta cuestión en profundidad.⁶⁵ Como hemos visto, Rahaim (2008, 2012) señala que los *cuerpos parampara* se reproducen a través de una imitación tácita que se da entre maestro y alumno cuando aquel enseña a este a cantar.

Como intenté mostrar, durante el entrenamiento, al menos algunos de los estudiantes adhieren a la visión de la actuación del maestro y van desarrollando, entre otras cosas, una forma de hablar de la actuación similar a la de este. Como vimos, en las clases de Catalán, los modos de hablar que el alumno ha aprendido de su maestro son en sí mismos técnicas que, cuando deviene maestro, le permiten guiar a sus estudiantes hacia una cierta forma de actuación.

Podría decirse que los modos de aprendizaje, tal como habían sido descritos por una buena parte de la literatura sobre aprendizaje de prácticas corporales, quedan invertidos para los estilos de actuación aquí analizados: la práctica corporal se aprende en buena medida, a través de la palabra, mientras que el modo en que se habla se aprende de manera mimética. Asimismo, analizar la palabra en tanto técnica, como he hecho en este capítulo, es otro modo —complementario a las estrategias utilizadas en los capítulos anteriores— de abordarla sin reducirla a su significado semántico —como sucede cuando se habla de palabra proposicional y/o conceptual—, reducción que a su vez supone una visión dualista del hombre.

Pero además, analizar las palabras —y el movimiento— del maestro en tanto técnicas, nos ha permitido dar cuenta de un modo en que los linajes se reproducen y se transforman. Como vimos, Catalán aplica técnicas aprendidas de su maestro pero

⁶⁵ La investigación de Bizas (2014) sería una excepción en este sentido. En esta etnografía sobre el aprendizaje de la danza *sabar* esta antropóloga presta particular atención a la reflexividad de las maestras de danza y cómo éstas van mejorando sus técnicas para enseñar.

también incorpora otras y así, reformula y realiza su propia síntesis al interior de un linaje, que a su vez es reconocida por los estudiantes del circuito.

Palabras finales

Como veíamos en el capítulo 4, en una pasada de *La malasangre*, Tolcachir se refería a las “decisiones” que el actor había tomado al interpretar la obra y su personaje. El actor había decidido que Rafael quería a Dolores pero no la amaba, decisión que, para Tolcachir, había sido mala. La noción de “decisión”, como categoría nativa en el estilo de actuación stanislavskiano, refiere al modo en que el actor ha leído la obra y, justamente, a las decisiones que ha tomado para llevarla a escena. Decisiones que suelen tener que ver con algún cambio en el texto original —en general menor— o con las elecciones de vestuario y de escenografía —por ejemplo, si decide adaptar una obra que sucede en la Rusia del siglo XIX a la Argentina contemporánea—. Esas “decisiones” son evaluadas, siempre, en relación a si permitieron potenciar y expresar al máximo los dramas de los personajes, los conflictos, y sobre todo, si ayudaron a los actores a entrar en un “estado” profundo.

Al igual que estos actores, en el proceso de una investigación doctoral, el antropólogo toma muchas decisiones —en el campo, en las lecturas y las discusiones que decide priorizar, en la escritura—. Me gustaría concluir este trabajo refiriéndome a algunas de las decisiones que he tomado a lo largo de esta investigación y pensarlas, de modo similar a estos actores, en sus consecuencias, en su productividad, en el modo en que me han permitido dar cuenta, etnográficamente, de algunos aspectos de la formación de estos estudiantes de teatro.

En primer lugar, quisiera referirme a mi decisión de poner el foco en los maestros, en su palabra y en su perspectiva nativa sobre el aprendizaje. Como ya he señalado, una de las primeras cuestiones que llamó mi atención en el trabajo de campo fue la especial atención que Pompeyo Audivert dedicaba a clasificar la palabra en diferentes usos, y a articularla con el movimiento.⁶⁶ Si bien, por ejemplo, los estudios en antropología del ritual, ya habían clasificado la palabra de acuerdo a sus usos, la particularidad de este caso era que aquí la diferenciación venía dada en tanto un uso de la palabra era más afín que otro a la exploración de un movimiento extracotidiano. A medida que mi trabajo de campo avanzó, esta idea fue madurando y, también en un diálogo con la literatura sobre aprendizaje de prácticas corporales,

⁶⁶ De hecho, la primera ponencia que escribí en el contexto de esta investigación (Battezzati, 2015), versó sobre este tema.

comencé a preguntarme si, del mismo modo, no habría algunos usos de la palabra – del maestro— que eran más afines que otros a la enseñanza de prácticas corporales.

La mayoría de las veces que buena parte de la literatura –principalmente anglófona— sobre aprendizaje de prácticas corporales se refiere a la palabra, lo hace refiriéndose a un tipo de palabra conceptual y proposicional (Harris, 2007; Pagis, 2010). Es decir, supone que si la palabra tuviera un rol en el aprendizaje, este sería el de llevar y transmitir el conocimiento a través de proposiciones y conceptos. Dado que estas proposiciones y conceptos no pueden enseñar lo “corporal” de las prácticas corporales, el uso de la palabra tiende a ser minimizado o directamente soslayado. Esta aproximación a la palabra tiene que ver con la oposición de trabajos como los de Lave (1988) a las teorías del aprendizaje planteadas por la antropología y la psicología cognitivas, así como las teorías funcionalistas de su época, que postulaban el conocimiento como algo que debía ser transmitido de manera abstracta, para que luego el aprendiz pudiera aplicarlo a cada caso.

Como señalé en la introducción a esta tesis, Bourdieu, en un trabajo seminal para esta agenda de estudios había señalado que:

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

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

Después del largo recorrido que hemos realizado a través de las clases de actuación de diferentes maestros en dos estilos en Buenos Aires, creo que esta última

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

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

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

En la escena que abre esta tesis, converso con dos estudiantes de actuación después de escuchar cantar flamenco a otra amiga que también estudia teatro. Juliana y Daniela hablan sobre todo lo que se aprende mirando pero, cuando les pregunto qué es lo que se aprende mirando, en vez de responder a mi *qué* con un *que* —un “conocimiento proposicional”, justamente, un saber que (en el sentido que Harris – 2007- retoma de Ryle –1984-)—, Juliana empieza a comentar y dar recomendaciones sobre mi movimiento. Mientras seguimos conversando —y entre otras cosas— Juliana me repite más de una vez, “¿Ves?, eso es mucho”.

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

Las palabras no dirigen únicamente la atención a lo que debe ser mirado, sino que también, de manera constante, opinan sobre aquello que está siendo visto al tiempo que procuran dar indicaciones a quien actúa. Como vimos en el capítulo 3, una de las formas de referirse al movimiento es a través de ciertas palabras icónicas a través de las cuales el maestro del teatro de estados pone nombres a ciertos movimientos que el estudiante tiene una “tendencia” a repetir. Nuevamente, aquí se hace evidente la importancia de no perder de vista la perspectiva nativa sobre el aprendizaje. Si tiene sentido nombrar ciertos movimientos y burlarse de ellos para indicarle al estudiante que no los siga haciendo, si este uso de la palabra es afín a la enseñanza de esta práctica corporal, es porque los maestros constatan que cada estudiante tiene una “tendencia” a repetir ciertos patrones de movimientos mientras improvisa. Según esta misma perspectiva, esta repetición tiende a obturar la exploración de lo extracotidiano, uno de los objetivos centrales del entrenamiento de este estilo de actuación.

Durante las clases, el maestro propone un cierto tipo de entrenamiento. En el estilo stanislavskiano, ese entrenamiento está ligado a entender un personaje y poder entrar en un “estado” emocional acorde al mismo. En el estilo de actuación del teatro de estados, el entrenamiento está ligado a la exploración de una actuación extracotidiana y a la posibilidad de articular “estados” diversos. Al mismo tiempo, el maestro habla sobre el movimiento que es visto, aprobando algunas actuaciones y desalentando otras. En particular, el maestro suele desalentar ciertas actuaciones que alejan al estudiante de —y no lo ayudan a profundizar en— la “búsqueda” que el estudio propone. Otra vez, para comprender la intervención del maestro es preciso dar cuenta de la perspectiva nativa sobre el aprendizaje. Como mostré en el capítulo 4, en el estilo de actuación stanislavskiano, el maestro desalienta actuaciones histriónicas, desafortadas, a los gritos, “espectaculares”, actuaciones que obturan la exploración en una actuación contenida, “verdadera”. En cambio, en el estilo de actuación del teatro

de estados, el maestro procura que el estudiante se aleje de una actuación “cotidiana”, “realista”. En cada uno de los estilos y a través de sus palabras, que refieren la mayoría del tiempo al movimiento que está siendo o acaba de ser visto, el maestro articula las sensaciones que un entrenamiento debería producir. A su vez, en cada caso, aquello que obtura la exploración en el estilo de actuación que se propone en el estudio, se parece bastante a otro tipo de actuación que se realiza en otra parte, y a la que el maestro refiere —a través de su palabra y de su movimiento y, a veces, de manera paródica— como peor o menos interesante. Así, al guiar al estudiante en un tipo de actuación y alejarlo de otro el maestro erige también, fronteras simbólicas.

En el capítulo 5 me referí a otro uso de la palabra del maestro que es fundamental en el aprendizaje, y que no depende tanto del contexto como, en un cierto sentido, acaba creándolo. Escuchada por estudiantes cautivados en diversa medida por su maestro, y por lo tanto, interesados en empatizar en cada detalle con aquello que este propone, se trata de un uso de la palabra que crea un clima en las clases, que a su vez infunde en los estudiantes un humor desde el cual éstos miran a otros actuar. Infundida de un cierto humor, la mirada de los estudiantes no puede ser reducida a una mirada racional y distanciada. En el estilo de actuación stanislavskiano, se trata de un humor ligado a una emoción profunda, a un “estado” de compenetración con lo que sucede en escena, y se expresa en comentarios sobre la angustia que se produce al mirar. En el estilo de actuación del teatro de estados, el maestro promueve un humor jocoso que busca un cierto distanciamiento de la situación —en general— trágica que está siendo vista. Pero, esos momentos jocosos y arrebatados se alternan con otros, de mayor sosiego y tranquilidad.

La importancia del uso de la palabra en la enseñanza de esta práctica me despertó una nueva pregunta, ¿cómo se aprende a enseñar? Esta pregunta estaba ausente en otros estudios donde, dado que el aprendizaje se daba principalmente por imitación, aprender una práctica equivalía a aprender a enseñarla. Como mostré en el capítulo 6, las palabras a través de las cuales el maestro enseña pueden ser entendidas, en buena medida, como técnicas en el sentido de Mauss (1979), prácticas eficaces tradicionales que se aprenden en la imitación a personas prestigiosas. Si el alumno aprende a actuar en buena medida, a través de la palabra del maestro, en ese aprendizaje aprende también algunas de las que serán sus técnicas para enseñar —si deviene maestro—. Estas técnicas, estas formas de hablar, se aprenden, en buena

medida, por imitación. A su vez, en algunos casos, cuando el alumno deviene maestro, combina las técnicas de su maestro con otras, y esto permite dar cuenta, en cierta medida, de la reproducción así como de la transformación de ciertos linajes.

Prestar atención a la palabra en sus usos y articulaciones con el movimiento, y como técnica (corporal), me ha permitido también, colocarla en la misma dimensión que el movimiento —de modo similar a, como vimos en el capítulo 3, sucede en el estilo de actuación del teatro de estados cuando la “palabra poética” aparece en una relación de continuidad con el movimiento—. Al no reducir la palabra a su dimensión semántica, como sucede con la palabra proposicional o conceptual, y de modo similar a otros estudios que habían prestado atención, entre otras cosas, a la importancia del tono de la palabra del maestro (Osswald, 2011; Mora, 2015; Saez, 2017), pensar la palabra como técnica (corporal) me permitió sustraerla de una cierta concepción dualista (donde la palabra estaría reducida a lo mental).

Siendo un nativo del estilo de actuación del teatro de estados, mi decisión de comenzar a asistir clases del estilo de actuación stanislavskiano fue quizás la más radical que tomé en el campo. Radical porque implicaba un tipo de circulación totalmente improbable para cualquier estudiante de actuación que viniera de una trayectoria similar a la mía. El observar clases en un estilo tan diferente me permitió sensibilizarme al menos en cierta medida, en una visión totalmente diferente de la actuación. Sin esta inmersión, hubiera sido imposible desnaturalizar, por ejemplo, el clima que los maestros promueven en las clases del estilo de actuación del teatro de estados. Paradójicamente, si decidí asistir a clases de otro estilo de actuación porque sentía que mi mirada estaba demasiado identificada con la de mi maestro, fue esta incursión en otro estilo la que me permitió terminar de comprender hasta qué punto, identificarse y mirar como mira el maestro es una parte central del aprendizaje de la actuación.

Pero haber incursionado en otro estilo de actuación tuvo una segunda consecuencia para mí, que también estuvo ligada a la decisión de seguir principalmente a aquellos estudiantes que habían sido cautivados por un maestro durante un período largo de tiempo. Como he señalado, varios trabajos han dado cuenta del modo en que ciertas prácticas se realizan en circulación. En la mayoría de esos estudios, dicha circulación parece ser equivalente a los límites de la disciplina, es decir, a la totalidad de los lugares donde se practica una disciplina en una ciudad

determinada. El prestar atención a estos estudiantes y al modo en que, en determinados momentos de su formación circulaban por circuitos —que eran definidos por ellos y que sólo incluían ciertos estudios— me permitió dar cuenta de un fenómeno que, creo, nos obliga a seguir complejizando nuestra mirada sobre esta cuestión. A su vez, el prestar atención a las carreras de estos estudiantes como carreras secuenciales, como hice en el capítulo 2, me ha permitido llamar la atención sobre la temporalidad de esa circulación, sobre cómo circular al interior de un circuito puede ser sólo una parte de un proceso mayor en el que se circula —o no— de diferentes maneras y de acuerdo a diferentes criterios y lógicas.

Otra de las decisiones que tomé fue la de seguir, principalmente, a los estudiantes que habían sido cautivados por un período largo por un maestro. ¿Por qué no prestar atención también a los otros, a los que combinaban miradas de maneras menos fundamentalistas y ortodoxas, a los que circulaban de otras maneras? Esta pregunta tiene al menos dos respuestas. En primer lugar, creo que esta decisión se debió a una cierta visión colectiva y complementaria de la investigación en ciencias sociales. El único trabajo reciente que se había encargado de la formación de los actores entendida como una práctica corporal es el de del Mármol (2016) donde esta autora, para el caso de La Plata y como señalé en la introducción, recoge el aspecto más ecléctico de este fenómeno (maestros y estudiantes que combinan estilos). Si bien, claro, el trabajo de del Mármol y el mío se ocupan de diferentes ciudades —y esto no es una diferencia menor— también es cierto que, al menos en Buenos Aires, pueden encontrarse, creo, ambos fenómenos (estudiantes con visiones y recorridos más eclécticos y otros más “ortodoxos”), y que en este sentido ambos trabajos pueden ser leídos a la par, dando cuenta de recorridos alternativos.

Con todo, el principal interés de centrarme en los alumnos que habían quedado cautivados por un maestro fue el de seguirlos y ver a aquellos que, con el tiempo —en general sólo después de una década de entrenar y formarse— comienzan a desarrollar su propia impronta, su propia síntesis personal. En este sentido, creo que las trayectorias de Catalán y de Jimena dan cuenta de una cierta reformulación y síntesis personal que sólo se torna perceptible —y sólo en algunos casos— luego de adherir de manera casi devocional y por un período largo de tiempo a la visión de alguien más.

Finalmente, la historia de Jimena, pero también, la de Leandro —ambas analizadas en el capítulo 6—, dan cuenta de un modo particular en que suceden cierto

tipo de circulaciones entre diferentes disciplinas. Como he mostrado, no se trata de una circulación entre disciplinas en el sentido de alguien que pasa del canto a la actuación, de la actuación a la danza contemporánea o de la danza contemporánea al circo. Se trata, por lo menos en lo que a la actuación respecta, de una circulación que se da entre formas particulares de realizarla, entre un estilo de actuación y una disciplina. Así, Leandro se engancha con el canto de comedia musical, en buena medida, porque descubre —a través de su maestro— una forma de encarar esta disciplina que es sumamente similar a como se encara la composición de un personaje en el estilo de actuación stanislavskiano, en el que se había formado.

Las historias de Leandro y Jimena dan cuenta de un fenómeno que muchos trabajos en el ámbito local vienen señalando: me refiero a los cruces e intercambios entre disciplinas. Como también sucede en otros trabajos, y en el contexto de una agenda cuyas investigaciones siguen centrándose en una disciplina particular, estos cruces e intercambios continúan teniendo un lugar más bien marginal, como aquí, hacia el último capítulo de la tesis. Sin embargo, espero que el modo en que he abordado estas historias pueda contribuir a una agenda futura que ponga estas circulaciones e intercambios en el centro y permita dar cuenta, de maneras novedosas, de las vidas de estas personas, que en algunos casos no son más actores o estudiantes de actuación que traductores, cantantes, diseñadores, escritores o músicos.

Fuentes

Notas de diarios y periódicos

Bartís, R. (2017), “Noche de reyes”, en *Página/12*. Disponible en:

<https://www.pagina12.com.ar/40470-noche-de-reyes>

Halfon, M. (2015), “Tocando Timbres”, en *Página/12*. Disponible en:

<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-10880-2015-09-06.html>

Halfon, M. (2017), “El héroe de las tablas”, en *Página/12*. Disponible en:

<https://www.pagina12.com.ar/40469-el-heroe-de-las-tablas>

Pacheco, C., (2015) “Agustín Alezzo: "En la vida hay que pelear, no se puede vivir de otra manera"”, en *La Nacion*. Disponible en:

<http://www.lanacion.com.ar/1765732-agustin-alezzo-en-la-vida-hay-que-pelear-no-se-puede-vivir-de-otra-manera>

Yaccar M. D. (2014), “Vivimos en un país en el que todo el mundo actúa”, en *Página/12*. Disponible en:

<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/10-32943-2014-08-03.html>

Blogs y revistas digitales

Mascardó, L. (2017), “Literatura E Intimidación: Silvina Giaganti II”, en *Los Anormales*.

Disponible en: <http://losanormales.com.ar/2017/05/30/silvina-giaganti-ii-literatura-e-intimidacion/>

Otras páginas webs consultadas

<http://teatroelduende.blogspot.com.ar/>

www.alternivateatral.com

<http://www.elciudadano.cl/entrevistas/marguerite-duras-entrevista-a-francis-bacon/11/02/>

<http://www.teatroelcuervo.com.ar/material-para-alumnos.html>

Referencias Citadas

- Aliano, N. (2015) “Música, afición y subjetividad entre seguidores del Indio Solari. Un estudio sobre procesos de individuación en sectores populares” Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Aschieri, P. (2013). *Subjetividad en Movimiento. Reapropiaciones de la Danza Butoh en Argentina*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Atkinson, M. (2006). *Everyday arias: An operatic ethnography*. London: AltaMira.
- Austin, J.L. (1982), *Como hacer cosas con palabras*. Paidós: Barcelona.
- Barba E, y Savarese N. (1988) *Anatomía del actor*, México: GEGSA.
- Bateson, G., & Margareth M. (1942) “Balinese character: A photographic analysis”, *Special publications of the New York Academy of Sciences*, V. 2. Pp17-92
- Battezzati, S. (2015) “¿La palabra o las palabras?: el logocentrismo como problema nativo entre los estudiantes de teatro under en Buenos Aires”. Ponencia presentada en la XI Reunión de Antropología del Mercosur. Montevideo.
- Bayardo, R. (1997), El teatro “off corrientes”: ¿Una alternativa estético-cultural? Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
- Becker, H. (2008) *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- _____ (2012) *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires:

Siglo XXI Editores.

Benzecry, C. (2012). *El fanático de la ópera. Etnografía de una obsesión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bergé, E., Infantino, J. y Mora A. S. (2015) “Aparecer, bailar y actuar en la ciudad: modos de ser punks, breakers y cirqueros”, en Chaves M. y Segura R. (editores), *Hacerse un lugar: circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos*, Buenos Aires: Biblos.

Berger, P. y Luckman T. (1972) *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bizas, E. (2014) *Learning Senegalese Sabar: Dancers and Embodiment in New York and Dakar*. Berghahn Books.

Bourdieu, P. (1977) *Outline of a theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (1984) *Distinction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

_____ (1990) *The logic of practice*. Stanford: University Press.

_____ (1996) “Programa para una sociología del deporte”, en *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.

Carozzi, M. J. (1999) “La autonomía como religión: la nueva era”, *Alteridades*, 9(18), 19-38.

_____ (2000). *Nueva Era y terapias alternativas. Construyendo significados en el discurso y la interacción*. Buenos Aires: EDUCA.

_____ (2015) *Aquí se baila el tango. Una etnografía de las milongas porteñas*. Buenos Aires, Siglo XXI.

_____ (2011) (comp.) *Las Palabras y los pasos*. Buenos Aires, Gorla.

Carozzi, M. J. y Frigerio A. (1994) "Los estudios de la conversión a nuevos movimientos religiosos: perspectivas, métodos y hallazgos", en *El estudio científico de la religión a fines del siglo XX*. Buenos Aires, CEAL.

Cavarero, A. (2005) *For more than one voice. Towards a philosophy of vocal expression*. Standford: Standford University Press

Cortese, N. (1998) *Galina Tolmacheva o el teatro transfigurado*. Buenos Aires: INT

Csordas, T. J. (1987) "Genre, Motive, and Metaphor: Conditions for Creativity in the Ritual Language of Catholic Pentecostalism", *Cultural Anthropology* 2:445-469.

Dalidowicz, M. (2012) Learning Kathak: Crafting bodies and selves in the guru shishya parampara. Ph. D. Thesis, Department of Anthropology, Macquarie University.

Delamont S. (2006) The smell of sweat and rum: teacher authority in capoeira classes, *Ethnography and Education*, 1:2, 161-175.

Delamont, S. y Stephens N. (2008) "Up on the roof: the embodied habitus of diasporic capoeira", *Cultural Sociology*, 2 (1): 57 -74.

- Desmond, M. (2011[2006]) “Haciéndose Bombero”, *Apuntes de Investigación del CECYP*, Año XV, diciembre, pp. 95-132.
- Downey, G. (2008) “Scaffolding Imitation in Capoeira: Physical Education and Enculturation in an Afro-Brazilian Art”, *American Anthropologist* 110(2): 204-213.
- _____ (2010) “Practice without theory: a Neuroanthropological Perspective on Embodied Learning”, *Journal of the Royal Anthropological Institute* 16(1):22-40.
- Downey, G., Dalidowicz, M. & Mason, P.H. (2015) “Apprenticeship as method: embodied learning in ethnographic practice”, *Qualitative Research*, 15(2): 183-200.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1992). *What computers still can't do: A critique of artificial reason*. Cambridge: MIT.
- Fabian, J. (1983) *Time and the other. How anthropology makes its object*. New York: Columbia University Press.
- Frigerio, A. (2012) “Lógicas y límites de la apropiación new age: donde se detiene el sincretismo”, en de la Torre R., Zúñiga C.G. y Juárez Huet N. (comp.), *Variaciones y Apropiaciones Latinoamericanas del New Age*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: El Colegio De Jalisco.
- Fukelman, M. (2017). *El concepto de “teatro independiente” en Buenos Aires, del Teatro del Pueblo al presente teatral: estudio del período 1930-1944*. Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Garriga Zucal, J. (2008), “Ni ‘chetos’ ni ‘negros’: rockeros”, Trans. Revista Transcultural de Música, N° 12, Sociedad de Etnomusicología.
- Genet J. (2003) *El balcón. Severa Vigilancia. Las sirvientas*, Buenos Aires: Losada.
- Geurts, K.L. 2002. *Culture and the Senses: Bodily Ways of Knowing in an African Community*. Berkeley: University of California Press.
- Gibson, J. J. (1979) *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Grasseni, C. (2004a) ‘Skilled Vision. An Apprenticeship in Breeding Aesthetics’, *Social Anthropology*, 12(1), 41–55.
- _____ (2007). “Good looking: learning to be a cattle breeder” *In Skilled visions: between apprenticeship and standards*. Grasseni C., ed. pp. 47-66. Oxford: Berghahn.
- Halbwachs M. (1995) “Memoria colectiva y memoria histórica”, *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, No. 69 (Jan. - Mar.), pp. 209-219
- Harris, M. (2007) “Introduction: 'Ways of Knowing'”, en *Ways of Knowing: New Approaches in the Anthropology of Experience and Learning*. Oxford: Berghahn.
- Howes, D. (2003), *Sensual Relations: Engaging the Senses in Culture and Social Theory*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Hymes, D. (2005), “Models of the Interaction of Language and Social Life: Towards a Descriptive Theory”, *en* Scott F. Kiesling & Christina Bratt Paulston (eds.), *Intercultural discourse and communication: The essential readings*, pp. 4–16. Malden, MA: Blackwell.
- Infantino, J. (2014). *Circo en Buenos Aires. Cultura, jóvenes y políticas en disputa*. Buenos Aires: Instituto Nacional del Teatro.
- Ingold T. (2000) *The Perception of the Environment: Essays on Live-lihood, Dwelling and Skill*. London: Routledge.
- Jackson M. (2010). “Conocimiento del Cuerpo”. En Citro, S. (Coord.) *Cuerpos plurales: antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires. Ed. Biblos.
- Kaeppler, A. L. (2003) “La danza y el concepto de estilo”, *Desacatos*, otoño, N 12, pp. 93-104.
- Krochmalny, P. (2012), “De la utopía al mercado: Los artistas de la postcrisis (Buenos Aires, 2001-2011)” Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Lamont, M. Y Molnár, V. (2002) ‘The Study of Boundaries in the Social Sciences’, *Annual Review of Sociology*, vol. 28: 167–195.
- Lave, J. (1988) *Cognition in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. and Wenger E. (1991) *Situated Learning: Legitimate-Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Leder, D. (1990) *The absent body*. Chicago: University Press.
- Lemos M.F. (1965). *El desarrollo de los teatros filodramáticos*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas.
- Malinowski, B. 1935. *Coral Gardens and Their Magic, 2 Vols*. London: Allen & Unwin
- Magnani, J. G. (1999), “O Circuito Neo-esotérico na Cidade de São Paulo” en Carozzi M. J. (ed.), *A Nova Era no Mercosul*. Petrópolis : Vozes, pp. 27-46.
- _____ (2002) “De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana”, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Vol.17 No 49
- _____ (2006), “Urban youth circuits in São Paulo”, *Tempo social*, vol.2 nov-sept.
- del Mármol, M. (2016). *Una corporalidad expandida. Cuerpo y afectividad en la formación de los actores y actrices en el circuito teatral independiente de la ciudad de La Plata*. Tesis Doctoral. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- Mauro, K. (2011) *La técnica de actuación en Buenos Aires. Elementos para un Modelo de Análisis de la Actuación Teatral a partir del caso porteño*. Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Mauss, M. (1979) *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- Milton, K. (2002), *Loving Nature: Towards an Ecology of Emotion*. London: Routledge.

Mogliani L. y Sanz M. de los A. (2001). “Olinda Bazán. La vida y la representación”, en Pelletieri O. (dir.), *De Toto a Sandrini. Del cómico italiano al “actor nacional” argentino*. Buenos Aires: Galerna.

Mora, A. S. (2010), “El cuerpo en la danza desde la Antropología. Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal”. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de la Plata.

_____ (2011), “Entre las zapatillas de punta y los pies descalzos”, En Citro S. (coord.) *Cuerpos Plurales*. Buenos Aires: Biblos.

_____ (2015). “El cuerpo como medio de expresión y como instrumento de trabajo: dualismos persistentes en el mundo de la danza”, en *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 10(1), 117-130. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae10-1.cmei>

_____ (2016) “El rapero como escritor: la casa, la calle y la web en las prácticas de composición de letras de rap”, ponencia presentada en las IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP)

Neuman, D. A. (2004) “A House of Music: The Hindustani Musician and the Crafting of Traditions”. PhD diss., Columbia University.

Obarrio, E. (1998) *Teatro Fray Mocho 1950-1962: historia de una quimera emprendida*. Buenos Aires: INT

Osswald, D. (2011) “Comunicación y movimiento en la formación dancística independiente porteña”, en: Carozzi M. J. (coord.). *Las palabras y los pasos: etnografías de la danza en la ciudad*. Buenos Aires: Gorla, p. 117-154.

_____ (2014), “El circuito independiente de danza en Buenos Aires: de categoría nativa a categoría analítica en la delimitación del campo de investigación”, ponencia presentada en el coloquio de artes escénicas y ciencias sociales. 12 de septiembre, Centro Cultural de la Cooperación.

_____ (2015) “Deshacer los hábitos bailando. Concepciones alternativas del cuerpo en la transmisión dancística independiente en Buenos Aires”, en Carozzi M. J. (coord.), *Escribir las Danzas. Coreografías de las ciencias Sociales*, La Plata, Gorla.

Pagis, M. (2010). “From abstract concepts to experiential knowledge: Embodying enlightenment in a meditation center”, *Qualitative Sociology*, 33, 469–489.

Paolantonio J. M. y Degregori O. R. 2017. *El irreverente mensaje del teatro. Oscar Fessler en Santa Fe*. Buenos Aires.

Peirce, C. S. (1960). *Collected papers*. Cambridge: Harvard University Press.

Pelletieri, O. (2003) *Historia del teatro argentino en Buenos Aires, Tomo IV, La segunda modernidad (1949- 1976)*. Buenos Aires: Galerna.

Pererneau, M. (2016), “Panorama del arte Contemporáneo argentino: teatro”, *Nadie Duerma: Revista del foro analítico del Río de la Plata*, 6, junio.

Prickett, S. (2007) “Guru or Teacher? Shishya or Student? Pedagogic Shifts in South Asian Dance Training in India and Britain”, *South Asia Research*, Vol. 27, No. 1, pp. 25–41.

Radcliffe-Brown, A. R. (1968) *Estructura y función en la sociedad primitiva*, Barcelona, Península.

Rahaim M. (2008) “Gesture and Melody in Indian Vocal Music”, en *Gesture* 8(3):

325-347.

_____ (2012) *Musicking Bodies: Gesture and Voice in Hinduistani music*,
Middletown: Wesleyan University Press.

Ramonet, C. (1996) *Antonio Cunill Cabanellas (Un hombre de teatro)*. Buenos Aires:
Instituto Nacional de Estudios de Teatro.

Risetti, R. (2004). *Memorias del Teatro Independiente Argentino 1930-1970*. Buenos
Aires: Corregidor.

Roca, C. (1998) *Hedy Crilla. La palabra en acción*. Buenos Aires: INT

Rosaldo, R. (1989) "Aflicción e ira de un cazador de cabezas" En R. Rosaldo (Ed.),
Cultura y verdad. La reconstrucción del análisis social. México: Grijalbo.

Rosenzvaig, M. (2015) *Técnicas actorales contemporáneas II. Las poéticas de 15
maestros del presente*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Ryle, G. (1984[1949]) *The concept of mind*. London: Hutchinson.

Saez, M. (2017), *Presencias, riesgos e intensidades. Un abordaje socio-
antropológico sobre y desde el cuerpo en los procesos de formación de
acróbatas y bailarines/as de danza contemporánea en la ciudad de La Plata*.
Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos
Aires.

Samudra, J.K. (2008) 'Memory in our Body: Thick Participation and the Translation
of Kinaesthetic Experience', *American Ethnologist* 35 (4): 665-681.

Szuchmacher, R. (2015), *Lo incapturbale. Puesta en escena y dirección teatral*,
Buenos Aires: Reservoir Books.

- Senay, B. (2015) "Masterful words: Musicianship and ethics in learning the ney", *Journal of the Royal Anthropological Institute* , 21, 524-541
- Simpson, E. (2006). "Apprenticeship in Western India", *Journal- Royal Anthropological Institute* 12, no. 1: 151-171.
- Sklar, D. (2000) 'Reprise: On Dance Ethnography', *Dance Research Journal* 32(1): 70-77.
- Snow, D. y R. Machalek. (1984). "The sociology of conversion", *Annual Review of Sociology*, 10: 167-190.
- Spinella, S. (2011) "Condiciones de producción del fenómeno emergente de la Nueva Dramaturgia y de su relación con el crecimiento del número de salas en el circuito independiente en la ciudad de Buenos Aires (1990-2010)". Tesis de Maestría en Sociología de la Cultura, IDAES- UNSAM.
- Stoller, P. (1989) *The Taste of Ethnographic Things: The Senses in Anthropology*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Tcherkaski J. (2009). *Rebeldes Exquisitos. Conversaciones con Alberto Ure, Griselda Gambaro y Cristina Banegas*. Buenos Aires: Inteatro.
- Tirri, N. (1973) *Realismo y teatro argentino*. Buenos Aires, La Bastilla
- Trastoy, B. (1991), "En torno a la renovación teatral argentina de los años '80", *Latin Americana Theatre review*, Spring, (93-100).
- Tríbulo, J. (2014) *El pensamiento vivo de Oscar Fessler. Tomo 1: el juego teatral en la educación*. Buenos Aires: INTeatro
- Vygotsky, L. S. (1962) *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

- _____ (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wacquant, L. (2006 [2000]). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Weidman, A. J. (2006) *Singing the classical, voicing the modern: The postcolonial politics of music in South India*. Duke University Press.
- Wheelock WT. 1982. The problem of ritual language: from information to situation. *J. Am. Acad. Relig.* 50(1):49–71
- Williams, T. (2007) *La gata sobre el tejado de zinc caliente*, Buenos Aires: Losada.
- Wood, D., Bruner J.S., and Ross G. (1976) “The Role of Tutoring in Problem Solving”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17:89–100.