



SANTIAGO BATTEZZATI

El creador como traficante

Una etnografía de los procesos creativos
en el teatro de Buenos Aires


EduLP

Industrias
Culturales

El creador como traficante

El creador como traficante
Una etnografía de los procesos creativos
en el teatro de Buenos Aires

SANTIAGO BATTEZZATI



Battezzati, Santiago

El creador como traficante : una etnografía de los procesos creativos en el teatro de Buenos Aires / Santiago Battezzati. - 1a ed - La Plata : EDULP, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8475-63-9

1. Teatro. I. Título.

CDD A863

El creador como traficante Una etnografía de los procesos creativos en el teatro de Buenos Aires

SANTIAGO BATTEZZATI



EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (EDULP)

48 N° 551-599 4° Piso/ La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina

+54 221 644-7150

edulp.editorial@gmail.com

www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales de las Universidades Nacionales (REUN)

ISBN 978-987-8475-63-9

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

© 2022 - Edulp

Impreso en Argentina

Agradecimientos

A María Julia Carozzi, mi directora, por la paciencia, el humor, la rigurosidad y la dedicación, cualidades que califican su forma de trabajo.

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

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), que me brindó la posibilidad de acceder a la beca doctoral (2014-2019).

A la Universidad de San Martín, mi casa de estudios, sus profesores y el personal administrativo (en especial a Romina Giler por su eterna buena onda).

A Cristina Schettini, por su mejor clase del doctorado.

A la Universidad Federal De Río de Janeiro, por abrirme sus puertas y mostrarme otras posibilidades para la antropología.

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

A Nicolás Aliano, Guillermina Guillamon, Romina Sánchez, Juliana Verdenelli, Mariana Funes, Lucía de Abrantes, Leandro de Martirelli, Mariana del Mármol, Denise Osswald, Catalina Monjeau y Mariana Saez, por acompañarme en diferentes momentos de este recorrido.

A María Sonia Cristoff, Tamara Kamenszain y Adriana Amante, por haberme ayudado a reconciliarme con la escritura académica.

A María Mosquera, bibliotecaria del Instituto Nacional de Estudios del Teatro, por su simpatía y gentileza.

A Laura Pellegrino y a la Editorial de la Universidad de La Plata, por el cuidado y el trabajo sobre este manuscrito.

A mi hermana todo.

A mi madre la vida, la ritalina en la infancia.

A Mauricio, Marce y Marto, por la paz de las casas en las que escribí.

A Malhu Magalhaes, por la conversación esa tarde en Arpoador.

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

A todes, gracias.

ÍNDICE

Introducción: Hacia una sociología de los procesos compositivos	9
1. Aprender teatro en la Ciudad de Buenos Aires.....	17
2. Desarrollar una sensibilidad aprendiendo una práctica corporal.....	25
3. La organización de este libro	32

Primera parte

Capítulo 1

Historia(s) del aprendizaje y la enseñanza de la actuación en Buenos Aires	36
2. Breve historia del aprendizaje y la enseñanza de la actuación en Buenos Aires.....	38
2.1. Circo criollo, compañías y filodramáticos	38
2.2. La ética y la épica del teatro independiente	40
2.3. La preocupación por la formación de actores	43
2.4. La proliferación de estilos de actuación en Buenos Aires....	57
2.5. Enseñar y aprender teatro a principios del siglo XXI.....	61
3. El circuito del teatro realista, el circuito del teatro de estados y sus historias de la actuación porteña	70

Capítulo 2

Aprendiendo en movimiento. La carrera de los estudiantes de actuación	82
2. La carrera de los estudiantes de actuación.....	86
2.1. Circular por ahí.....	86

2.2. Ser cautivado por un maestro.....	88
2.3. Circular al interior de un circuito	97
2.3.1. La conversión: la historia de Inés.....	103
2.4. Distanciarse del maestro: la propia visión	107
3. La temporalidad de la circulación.....	114

Segunda parte

Capítulo 3

Palabras nativas y palabras teóricas. La tensión entre palabra y movimiento en las clases del estilo de actuación del teatro

de estados.....	116
2. La palabra anulada	123
3. La palabra reintroducida	127
4. El cuerpo cotidiano y la “tendencia” a repetir ciertos movimientos: la intervención constante del maestro durante las clases.....	134
5. Conclusión: palabras nativas y palabras teóricas	144

Capítulo 4

Emocionales e histriónicos: fronteras simbólicas en dos estilos de actuación

en dos estilos de actuación	148
1. Componer en el estilo de actuación stanislavskiano	151
2. Componer en el estilo de actuación del teatro de estados	171
3. Conclusión: emocionales e histriónicos.....	184

Capítulo 5

Aprender mirando: el humor en dos estilos de actuación

1. Introducción	187
2. El humor en el estilo de actuación stanislavskiano.....	191
3. El humor en el teatro de estados	199
4. Conclusión	209

Tercera parte

Capítulo 6

Cuando el alumno deviene maestro	213
1. La heterogeneidad del circuito del teatro de estados.....	215
2. El creador como traficante: las técnicas del cuerpo y la transformación del linaje.....	224
3. Conclusión	233

Capítulo 7

El creador como traficante: Llevar y traer procesos

compositivos	237
1. Franco: “Él fue el que me movió”	242
2. Leandro: “En el arte integrás cosas”	245
3. Jimena: “Y también traicionarlo”	249
4. Conclusiones.....	260

Conclusiones

Componiendo la escena de los procesos creativos en el teatro	264
---	-----

Referencias bibliográficas	272
---	-----

INTRODUCCIÓN

Hacia una sociología de los procesos compositivos

En los albores del siglo XXI, al mismo tiempo que la era de la reproductibilidad técnica derivaba en una distopía que el mismo Benjamin no se hubiera atrevido a imaginar y casi todas las artes adquirirían la posibilidad de ser reproducidas infinitas veces por un único dispositivo, en ese mismo momento, cada vez más y más jóvenes se reunían a practicar un arte que requiere que ellos estén ahí, repitiendo los mismos pasos y las mismas palabras. Podría pensarse que, desde el rincón que su época les ha dejado, juegan algún tipo de broma absurda y sin demasiada gracia o que se rebelan de forma novedosa –aunque quizás demasiado privada y por eso destinada al fracaso– contra su tiempo y quieren enviarnos un mensaje. Y, sin embargo, no. No es una broma ni quieren enviar un mensaje a su sociedad toda, aunque no hay duda que cada forma de estar en el mundo, sobre todo si es persistente, comprometida y corrida de las convenciones genera opiniones, puntos de vista que de hecho ellos tienen y están dispuestos a expresar.

Sucede muy en serio. Y como si todo esto fuera poco, hace años que se vienen juntando, una vez por semana como mínimo, en torno a uno u otro maestro que les enseña en una sensibilidad, pero sobre todo, les infunde o les ayuda a infundirse esa fe que ahora tienen. Y luego de años de juntarse de manera privada, de peregrinar por la ciudad, siguiendo primero a un maestro y luego a otro, un día, el maestro deviene director y los alumnos actores, y abren las puertas de su pequeño templo y lo convierten en teatro.

En su trabajo seminal de *Los Mundos del Arte*, Howard Becker (1982) buscó analizar aquello a lo que los artistas dedican su tiempo como un trabajo igual a cualquier otro. Con la osadía y la tenacidad de un cirujano del Renacimiento que se atreve a diseccionar cadáveres, Becker desacraliza y desentraña. Lo hace con el arte; luego, con la escritura –a la que sugiere llamar tipeo– en sus libros metodológicos (Becker 1986, 1998) que también pueden ser leídos como investigaciones de años sobre las lógicas compositivas de la escritura académica. En sociología del arte, esta obsesión personal y académica acabó por convertirse en el eje de una agenda de investigación que durante cuatro décadas y a través de diferentes metodologías ha buscado abordar un objeto tan desafiante como elusivo. Trabajos en la línea de Becker, y en la de Pierre Bourdieu, que propuso conceptos como los de campo y *habitus* para analizar la producción (1995 [1992]) y el consumo de arte (1984), fueron los principales ejes en esta área de indagaciones desde los años ‘80s. Más recientemente, algunos estudios han comenzado a señalar las limitaciones y el agotamiento de estas perspectivas. En todas estas investigaciones, sugiere esta crítica, la acción social en torno al arte viene orientada por *habitus*, convenciones o alguna de las clásicas variables sociológicas, mientras que la obra de arte en sí misma no juega ningún rol y permanece como una caja negra o punto ciego (De la Fuente 2007; Acord y De Nora 2008). Frente a estas limitaciones, la perspectiva del *arte en acción* desarrollada por Acord y De Nora (2008) ha mostrado la productividad al reorganizar buena parte de la agenda de investigación en torno a la

importancia de prestar atención a la coproducción entre la obra de arte y sus consumidores, espectadores o escuchas. Es en la sociología de la música donde se han producido algunos de los trabajos más interesantes de esta nueva agenda. Por ejemplo, el trabajo de Tia De-Nora (2000) sobre la relación que las personas entablan con la música en la vida cotidiana, y cómo se sirven de lo que esta les produce para alentar ciertos estados de ánimo y llevar a cabo algunas actividades. También han resultado iluminadoras las investigaciones de Antoine Hennion (1993) sobre la relación íntima que los escuchas entablan con la música y cómo está mediada y coproducida por la materialidad específica a la discomorfosis.

Aunque esta nueva agenda en sociología del arte tendió a centrarse en el lado del consumo, es decir, los escuchas y los espectadores, una insatisfacción similar también se manifestó entre quienes se han interesado por la producción. Ya desde el énfasis del título del libro, que busca investigar el arte *from start to finish* (Becker, Faulkner y Kirshenblatt-Gimblett 2006), puede intuirse el interés por estudiar la totalidad del proceso de producción en el arte, prestando particular atención a ese punto ciego que ha significado la obra de arte “en sí misma”. Con esta afirmación, los autores mantienen su crítica a los abordajes bourdieusianos, a las miradas de la producción de la cultura (Peterson 1976; Peterson y Anand 2004) y, más en general, a todos los análisis que buscan explicar el arte por las clásicas variables sociológicas (clase, raza, género, organización), y señalan la necesidad de ir más allá. Investigar la carrera de una obra de arte, la obra como un proceso en el que intervienen muchos actores y que resulta en algo distinto a lo que cada quien había imaginado, prestar atención a la materialidad de la obra y al modo en que una obra se da por terminada son algunas de las preocupaciones centrales que atraviesan los artículos compilados por estos autores.

De manera general, creo, este énfasis en la obra de arte en *sí misma* refiere a la dificultad de aprehender un fenómeno que los investigadores involucrados con artistas y obras de arte han observado y

merodeado pero no han podido abordar a través de las perspectivas existentes, algo que los excede, una especie de resto que no ha podido ser desacralizado y analizado por la investigación social. A lo largo de este libro busco contribuir a este debate sosteniendo que este punto ciego puede ser pensado, desde el punto de vista de la producción de arte, en términos de una parte del trabajo de los artistas que no ha podido ser abordado de manera sistemática. Me refiero a una cierta parte de ese trabajo que suele denominarse bajo el rótulo de “la creación” o “el trabajo creativo”. El problema reviste un desafío mayor porque, como suele suceder, y a pesar del éxito en mostrar que buena parte del trabajo de *Los Mundos del Arte* es colectivo, siempre parece haber uno o unos pocos creadores últimos en quienes descansan las verdades sobre su propio proceso creativo, que además de individuales y geniales, resultan inaccesibles al investigador y esquivas a las herramientas de la investigación social. Harry Partch necesitó de una serie de personas que le construyeran instrumentos que sonaran en la tonalidad que él había inventado y tuvo que entrenar una generación de músicos que aprendieran a tocarlos, es cierto (Becker 1982). Como sugiere Becker, alejarse de tal modo de las convenciones supuso un esfuerzo colectivo enorme de una cantidad de personas que colaboraron con Partch. Sin embargo, también es evidente que en esa división del trabajo hay una parte de ese trabajo creativo –nada menos que la invención de una tonalidad musical, la invención de un sistema de notación y la composición de la música– que permanece centralizada y sucede en el trabajo solitario –e inaccesible al investigador– de una persona.

La dificultad de poder acceder a aquello que sucede en la intimidad del creador se manifiesta incluso en uno de los casos más desafiantes que presenta Becker (1982), la escritura del poema *La Tierra Baldía*. Como se supo luego de su muerte, T.S. Eliot necesitó de la ayuda de su esposa y de otro de los poetas más importantes del siglo, Ezra Pound, quienes editaron y lo ayudaron a conformar la versión final de su célebre obra. Pero incluso aquí, donde este tipo de co-

laboración no nos permite hablar de una centralización del trabajo creativo en una sola persona, e incluso cuando contamos con la versión original de Eliot y las correcciones de su esposa y de Pound, poco sabemos sobre cómo y por qué cada uno de ellos hicieron lo que hicieron. Es que la productividad de la perspectiva de *Los Mundos del Arte* no radica sólo en que, al mostrar que el trabajo del arte es colectivo contribuye a deshacer el mito del artista genio que crea en solitario. Además, el estudiar lo colectivo del arte permite hacer asible este universo a las herramientas del interaccionismo simbólico. Lamentablemente, lo que vengo llamando el trabajo creativo de los artistas suele ocurrir en solitario, por eso no podemos saber cómo y por qué Partch, Pound o Eliot hacían lo que hacían, ni cómo hacían, de principio a fin (*from start to finish*), Beethoven para componer sus sinfonías, o Schiele para pintar sus retratos. La sacralización del trabajo creativo del artista parecería hallar su reducto en esos momentos de soledad entre el músico y su instrumento, el pintor y su lienzo, el escritor y su pluma o su computadora. A no ser que el proceso a través del cual ciertos actores y directores de teatro ponen en escena obras teatrales en Buenos Aires presente un caso diferente.

Como sugerí, en el teatro y, de modo general, en las artes performativas, la obra (de arte) no ha podido encontrar autonomía del cuerpo de los artistas que la producen –porque todos los actores y directores que aparecen a lo largo de este libro coinciden, y probablemente cualquiera que haya ido alguna vez al teatro seguramente concuerde, que los diálogos y las didascálicas en los que se basa la obra no son la obra de teatro–. Dado que sólo puede suceder a través de la presencia física de los actores, el arte de poner en escena una obra no permite, al menos no en la medida en que otras artes lo permiten, una división del trabajo de la producción de la obra (de arte) que suponga, a su vez, una centralización del trabajo creativo. Y aunque, evidentemente, existen momentos de trabajo en solitario del director y de cada uno de los actores y las actrices, el trabajo creativo no sólo no se centraliza en ninguna de estas personas, sino que se socializa

larga y trabajosamente, como parte de un entrenamiento que precede a la preparación de la obra y que suele durar años, y que va allanando el terreno para la sintonía fina entre director y actores que este tipo de obras de teatro necesitan. En otras palabras, y al menos para un cierto teatro¹ centrado en la actuación tal como se enseña y se produce en Buenos Aires, no hay un genio artista que centralice los conocimientos sobre cómo se pone en escena la obra (de arte) y que en todo caso delega las tareas y piezas menores que luego él –y, a lo sumo, algunos colaboradores cercanos–, ensamblará todas juntas con los secretos, el secretismo y la intimidad de un alquimista.

No es tanto la noción de genio la que me interesa –que por otra parte ha sido analizada de manera magistral en investigaciones sobre Mozart (Elias 1993 [1991]) o Beethoven (De Nora 1995)– como otra idea que cristalizó junto a esta durante el romanticismo: me refiero a una cierta forma de entender la creatividad y la creación como ligada a la originalidad y a la expresividad más íntima del autor (Williams 1958). Como ha señalado Meyer Abrams (1953), es durante el romanticismo que las metáforas sobre el creador y la creación como un espejo que refleja la naturaleza, empiezan a dejar lugar a aquellas que se refieren al creador como una lámpara, que a través de su obra emite luz e irradia sus pensamientos y sentimientos, muchas veces adelantados a su propia época.²

Algunas investigaciones en humanidades y ciencias sociales han buscado acercarse y desmitificar esta visión de la creación abordándola, como también haré aquí, bajo el término menos pomposo de

¹ A lo largo de este libro, utilizo de manera indistinta expresiones como “el teatro en Buenos Aires” o “teatro alternativo”, para referirme a una serie de –en su mayoría– pequeños teatros que se encuentran a lo largo de la ciudad y que en general no se financian principalmente por la venta de entradas para sus funciones sino, ofreciendo clases de actuación. Esta forma de referirme al teatro, que retomo de los estudiantes y maestros de actuación con los que he realizado este estudio excluye deliberadamente a los teatros comerciales de la Av. Corrientes, así como a los teatros estatales.

² Claro que esta concepción del arte y el artista no es completamente original al romanticismo y se puede encontrar, por ejemplo, en el célebre *Ion* de Platon. Pero es en este período donde cristaliza esta visión mistificada del artista, y de su creación como una especie de chispa divina, tal como hasta hoy nos acompaña.

trabajo compositivo. Desde una perspectiva de la historia oral, *The Singer of Tales* de Albert Lord (1960) analiza los modos de composición de los contadores de historias en Yugoslavia como un modo de contribuir a las discusiones sobre la épica homérica. El trabajo de Lord muestra ciertas lógicas de composición de estas historias ligadas a la condición iletrada de los cantantes así como a la urgencia del tiempo –ya que los cantantes componen mientras cantan–, y al uso de fórmulas y temas, que se van transformando con los años. Desde la etnomusicología y, en una línea similar, el trabajo de Paul Berliner (1994) también muestra cómo los estudiantes de jazz van desarrollando un repertorio al que sólo con el tiempo empiezan a incorporar ciertos matices en la forma de tocar. Es sólo después que manejan toda una forma de tocar y una serie de nociones muy estructuradas, que pueden empezar a improvisar y componer su propia música.

Por su parte, desde la antropología, la investigación de David Sudnow (1975) destaca por su audacia metodológica. Partiendo de una perspectiva autoetnográfica y fenomenológica, Sudnow busca sortear el problema de adentrarse en la intimidad del proceso creativo de otro artista al convertirse él mismo en un aprendiz de piano y aprender a tocar y componer jazz. Con todo, la propuesta de Sudnow adolece de algunos problemas no del todo infrecuentes en este tipo de enfoques: al comprometerse de tal manera con una práctica irreflexiva, acaba por descuidar la relación de intersubjetividad con un lector que, la mayoría de las veces, no ha practicado su disciplina. Es el mismo Sudnow quien reconoce este problema en el prefacio a la reescritura de su libro donde confiesa que, al releer varios años después la versión original, no conseguía entenderla (Sudnow 2001).

Desde una perspectiva etnográfica, estos trabajos comparten con el presente estudio el centrarse en el aprendizaje de una disciplina como un modo privilegiado de abordar el trabajo compositivo desde una mirada que permite deshacerlo de su aura mística y alejarse de la noción romántica de la creación como una chispa de inspiración y originalidad surgida de la nada. No se trata de desterrar o eliminar

completamente la originalidad o la particularidad de cada artista –lo que en teatro a veces se llama su poética o su singularidad–, sino de restituir esas peculiaridades como parte de un proceso social. Los procesos compositivos aparecen aquí como una serie de pequeñas variaciones en el contexto de largos y disciplinados entrenamientos – así como de tradiciones y formas existentes previamente–, a través de los cuales los practicantes van adquiriendo una serie de habilidades y desarrollando una sensibilidad particular. A lo largo de este trabajo, poner el eje en el aprendizaje será un modo de aproximarme a una serie de actividades y sentires que hacen a una sensibilidad en donde la composición es una pieza central entre otras: la adquisición de habilidades y el desarrollo de una forma de mirar, escuchar, valorar, sentir y disfrutar la propia actuación y la de otros.

El caso de algunos estudios y teatros alternativos en Buenos Aires donde se montan piezas en las que la actuación ocupa un lugar central, se presenta una oportunidad excepcional para estudiar los procesos compositivos desde una perspectiva etnográfica e interaccionista. Estos teatros, que además son escuelas de actuación, suelen estar identificados con la figura de un director de renombre, que también da clases de actuación en un estilo similar al que se actúa en sus obras. Este modo de organización en teatros-escuelas ha ido tomando forma a lo largo de un proceso histórico que podría remontarse a la década del treinta del siglo pasado. En uno de los estudios más interesantes sobre la historia del teatro argentino en el siglo XX, Néstor Tirri (1973) se refiere a uno de los momentos cruciales de este proceso al mostrar cómo, durante la década del setenta, el nucleamiento de actores y maestros en pequeños talleres privados se convierte en el nuevo eje de la producción teatral en Buenos Aires, desplazando a los teatros independientes, que habían tenido un lugar preponderante desde los años treinta. Este desplazamiento se debió a la centralidad que adquiriría a partir de entonces la formación y el entrenamiento de actores. Si bien ese proceso irá evolucionando hasta el presente, y algunos de los rasgos de este fenómeno tienen su origen en la tradición del tea-

tro independiente que es anterior, los talleres de teatro nucleados en torno a ciertos maestros siguen siendo el eje para comprender tanto la formación de los actores como las lógicas de producción y composición del teatro alternativo porteño. Un factor fundamental en este proceso fue la inestabilidad de la enseñanza pública de actuación que, signada por los golpes de Estado, los cierres y el desfinanciamiento de las universidades y las listas negras no pudo, como ha sucedido en otras latitudes, atraer a los grandes maestros de cada generación, y consolidar un modelo de educación de acuerdo a la lógica universitaria, que supone estudiar un cuatrimestre o un año con cada maestro, en lugar del modelo de estudiantes formándose durante varios años con un maestro –o con varios, que enseñan en un mismo estilo y linaje– que finalmente prevaleció.³

Así se fue consolidando un modelo de escuela-teatro en el que algunos estudiantes aprenden, en general durante varios años, guiados por un maestro que, a su vez, en muchos casos pertenece a un linaje en el cual hace décadas –y generaciones– se vienen desarrollando y explicitando una serie de ejercicios y entrenamientos que buscan entrenar ciertas habilidades en los estudiantes, y guiarlos hacia un estilo de actuación y un trabajo compositivo particulares.

Aprender teatro en la Ciudad de Buenos Aires

A lo largo de este libro, sigo a los estudiantes –en particular, a ciertos alumnos que son cautivados por un maestro durante un período largo– a medida que se van formando como actores y van desarrollando

³ Evidentemente, muchos estudiantes se han formado y continúan formándose en las universidades públicas. Sin embargo, no son ni el título universitario que estas otorgan, ni las producciones surgidas de sus aulas o la particular formación de sus estudiantes las que se han destacado en el teatro en Buenos Aires. En cambio, las producciones más destacadas son las producidas por los estudios y teatros privados, y muchos de los estudiantes de las universidades públicas estudian también, en algún momento de su formación, en estos estudios donde en muchos casos consiguen participar en una de sus primeras obras.

una cierta sensibilidad en el contexto de la cual un cierto modo de componer obras de teatro ocupa un lugar central. La formación de los estudiantes de actuación tiene lugar a lo largo de varios años y diferentes etapas que suelen suponer momentos de mayor circulación y otros en los que un estudiante permanece durante largos períodos bajo la tutela de un mismo maestro. También es común que estos jóvenes –en su mayoría– circulen a lo largo de la ciudad entre clases y grupos en los que practican diferentes artes –que incluyen, entre otras, la poesía, la música y la danza– y entre centros culturales, radios digitales y terapias de autoconocimiento con una perspectiva holista. Así, estos jóvenes estudian pero también forman parte de un grupo más amplio que es el principal productor y consumidor de la cultura alternativa y que en general tiene lugar en centros culturales, casas privadas especialmente acondicionadas para eventos y bares en distintos barrios de la Ciudad de Buenos Aires. En estos intercambios, circulan también nociones y prácticas sobre procesos compositivos. Sucede entre diferentes maestros de actuación que pertenecen a un mismo linaje y que suelen incluir entre sus referencias al proceso compositivo, nociones o escritos que provienen de otras artes (como la escritura o la pintura), que en algunos casos han heredado de sus propios maestros; o cuando, por ejemplo, un estudiante de actuación empieza a practicar una nueva disciplina y descubre que algunas de las estrategias compositivas que había aprendido en su estilo de actuación le sirven para practicar, con cierta eficacia, una nueva disciplina. Este último tipo de intercambio es parte de un proceso interactivo más general a través del cual los estudiantes desarrollan una pasión o se enganchan en una nueva disciplina. Como ha sugerido la literatura sociológica sobre el tema (Becker 1953; Wacquant 2006; Benzecry 2012), este engancharse se da en una interacción con la disciplina y con otros practicantes. Pero, a diferencia de estos estudios, aquí la interacción se da en un ir y venir entre disciplinas distintas –y en un llevar y traer estrategias compositivas–.

Como los actores de teatro que aparecen en este libro, yo también circulé entre estudios y disciplinas. Empecé a estudiar teatro a los dieciocho años. Estudié un año en Andamio 90 y luego, por períodos breves, en talleres privados de algunos maestros. 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.⁴ También participé de muestras, varietés y performances que se realizaron, y que en general tuvieron su origen en las clases a las que asistía. Paralelamente, realicé otras actividades. Estudié trapecio en el Circo Criollo y tomé clases de yoga en la casa cultural de una compañera de teatro, dictadas por otra actriz y clown. 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. Esta última experiencia, que realicé de manera paralela a mi Doctorado de Antropología Social en la Universidad de San Martín y al trabajo de campo de esta investigación, me permitió desarrollar, por otras vías, algunas reflexiones personales sobre procesos compositivos que poco a poco se fueron articulando con mi investigación y que, espero, en este libro puedan haber hallado, desde una perspectiva sociológica, una forma provisoria pero digna.

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, a las que asistía paralelamente. En 2015 asistí 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–.

⁴ A lo largo de este libro, 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 etnografía, se debe a que, como se verá, los nombres propios de los maestros (así como los de actores y directores) tienen un lugar central en la(s) topografía(s) del teatro alternativo, en tanto esta es percibida por los estudiantes. Asimismo, he conservado el nombre de algunos actores o actrices, cuando me han autorizado o me lo han pedido. Para claridad de los lectores y las lectoras, utilizo el siguiente código: los nombres originales aparecen con nombres y apellido, mientras que los que han sido cambiados aparecen solamente con nombre de pila.

Durante algún tiempo, el primer año de mi trabajo de campo, dejé de participar activamente en algunas de las clases a las que asistía –las de Pablo de Nito y las de Pompeyo Audivert– y me quedé tomando notas desde afuera, mientras miraba. En una de esas ocasiones, 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 responder. No recuerdo, debo haber dicho alguna vaguedad para salir del paso pero por dentro pensé, “veo lo mismo que vos”. Como etnógrafo, 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, al escribir, rememoro esta situación, puedo reinterpretarla y comprender que en realidad, eso que me pasaba, ese sólo poder ver lo que el maestro ve, es una parte central del aprendizaje de la actuación.

Dado que para algunos lectores los nombres que vengo mencionando no deben significar nada y porque, como veremos, estos y otros nombres propios son los principales organizadores del universo del teatro, me es preciso aclarar que los maestros con los que me formé durante más tiempo –Pablo de Nito y Pompeyo Audivert– son maestros que enseñan en el estilo de actuación del teatro de estados, del que, para entonces, yo era un nativo. Convencido de que necesitaba descentrar mi mirada, tomé la decisión de empezar a realizar trabajo de campo, a partir de mi segundo año de investigación, en un estudio de actuación que enseñara en una perspectiva cercana a las enseñanzas de Konstantin Stanislavski, que los practicantes del teatro en el que yo me había formado referían como totalmente diferente –sino completamente opuestas– al tipo de teatro al que aspirábamos. 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 sociológica 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 del estilo de actuación del teatro de estados –me refiero a la oposición entre el estilo del teatro de estados y el estilo stanislavskiano– 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 esta escuela me permitió acercarme a una sensibilidad y 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 –junto a otros estudiantes que en cada momento miran a dos actores mostrar su escena–, me permitiría prestar atención a esta instancia, y al tipo de clima y estado de ánimo 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 y que luego descubriría, es fundamental para el aprendizaje en cada caso y un punto de partida para la composición.

Pero además, por su excepcionalidad, *Timbre 4* me permitió desnaturalizar un fenómeno ligado al modo en que se aprende teatro 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 Tolcachir, no da seminarios anuales, ni da seminarios todos los años).

Llamaré a los dos estilos en los que me centraré a lo largo de este trabajo, 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, lo que requiere de una serie de habilidades y un proceso compositivo específico, que suele tomar como punto de partida un texto previamente escrito. Este proceso compositivo tiene dos partes: la lectura e interpretación del texto, para comprender la obra y el carácter del personaje a interpretar; y el proceso de ensayos, en el que el actor va buscando entrar y atravesar cada escena –a través de ciertas habilidades que ha entrenado– en un estado emocional acorde a su personaje.⁵

En cambio, el teatro de estados busca un tipo de actuación extracotidiana. Este teatro entrena actores capaces de articular, en la actuación, estados (físicos o emocionales) 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. A partir de este entrenamiento, este estilo busca crear y poner en escena obras cuyos personajes y tramas no responden a una lógica realista. Para ello, el proceso compositivo de este estilo de actuación suele tomar como punto de partida un tipo de improvisación particular en la que, al menos al principio, no se busca clarificar la relación entre los personajes (¿quiénes son? ¿dónde están? ¿qué vínculo tienen?), y se suele restringir el uso de la palabra, con el fin de incentivar un tipo de expresividad centrada en una economía extracotidiana del movimiento.

Tal como lo vengo describiendo, la mayor parte de mi trabajo de campo se realizó en clases de teatro marcadas por las figuras centrales de maestros que enseñan una cierta aproximación a la actuación.

⁵ En sociología, el tipo de trabajo que estos actores realizan fue popularizado a través del concepto de “trabajo emocional” en el ya clásico trabajo de Arlie Hochschild (1979) quien, de hecho, basa este concepto en los trabajos de Konstantin Stanislavski.

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 y sobre cómo, en esa circulación, van desarrollando una síntesis personal en su visión del teatro y de otras artes.

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. Además, entre 2016 y 2019 realicé entrevistas abiertas y en profundidad con estudiantes y docentes 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 fueron buscando reconstruir el recorrido de cada quién por diferentes estudios y disciplinas. El nombre de un maestro que los marcó profundamente apareció siempre como un momento central en las descripciones de esos recorridos. Fue entonces que empecé a tomar conciencia de la centralidad que una relación de muchos años con un maestro parecía tener en la formación de los actores de teatro. Esta centralidad viene dada además, por al menos dos factores que no he mencionado hasta ahora. En primer lugar, los maestros son formadores de espacios y grupos, de personas que se conocen, se hacen amigas y compañeras de trabajo y de proyectos. También, los nombres propios de los maestros son los principales organizadores del teatro alternativo porteño, ya que cada uno está vinculado con ciertas estéticas y estilos de actuación, a su vez que se articulan entre sí en linajes y/o corrientes estéticas.⁶

A medida que mi trabajo de campo avanzaba me di cuenta que prestar una atención particular a estos estudiantes –los que habían

⁶ Algunos artistas y practicantes de otras disciplinas y artes en Buenos Aires me han sugerido que este tipo de vínculo entre maestro y alumnos, que se extiende durante varios años, también parece ser central la formación de jóvenes artistas, por ejemplo, en las artes plásticas, o en algunos círculos intelectuales.

quedado cautivados por un maestro, más allá de cuál fuera el estilo de actuación que este enseñaba– y seguirlos durante un período considerable, en algunos casos, durante varios años, me permitía, también, 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 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 Monica Dalidowicz (2012), en su estudio sobre el aprendizaje de la danza kathak en India y Estados Unidos, 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 empiezan a reformular y articular de modos personales sus enseñanzas. Esto ocurre cuando el alumno circula entre disciplinas, aplicando en una nueva práctica y a través de una adaptación personal, ciertos procesos compositivos que aprendió al estudiar teatro; o, cuando el alumno empieza a enseñar actuación y combina ejercicios provenientes de distintos maestros, transformándolos. En esas pequeñas modificaciones puede observarse también una manifestación de una creación lenta, algo del modo en que ciertos linajes y estilos de actuación se van transformando con el pasar de las generaciones. A diferencia de las metáforas del creador como espejo (de la naturaleza) o como lámpara (que irradia sus sentimientos más profundos) a las que se refería Abrams (1953) estas secuencias se adecúan más a la figura del creador como traficante, que lleva y trae estrategias compositivas y técnicas corporales entre esferas distintas. En el capítulo 6 indago sobre esta figura del creador, y la utilizo para dar cuenta del modo que se dan, a nivel etnográfico, ciertos procesos de continuidad y transformación social, en este caso al interior de un linaje de actuación.

Desarrollar una sensibilidad aprendiendo una práctica corporal

Como ya mencioné, durante su formación, los estudiantes van aprendiendo, en cada estilo de actuación, un modo de componer obras teatrales, que sólo puede ser entendido como una parte del desarrollo más amplio de una cierta sensibilidad. Con la noción de sensibilidad me refiero a modos particulares de hablar, pensar, sentir, mirar, gozar, hacer y querer hacer en relación a una práctica, en este caso, la actuación de teatro. Desde una perspectiva holista, no pienso estos aspectos como compartimentos estancos sino profundamente interrelacionados: se piensa desde el hacer y desde las habilidades con las que se cuenta para hacer, se mira a través del sentir y el gozar, etc.

Si bien, como he señalado, el caso de los estudiantes de actuación en Buenos Aires parece una oportunidad excepcional para estudiar el trabajo compositivo en tanto este se socializa de manera inusual y no parece residir en la íntima labor de uno u otro creador, otro problema parece asomar. El riesgo sería que, una vez que hemos encontrado un modo y una ocasión para abordarlo, el objeto de investigación se vuelva a refugiar en ese otro elemento sagrado, de difícil acceso y gran resistencia a las herramientas de la investigación social hacia finales del siglo XX: el cuerpo. Me refiero a la centralidad que el movimiento y la atención al cuerpo –o, como simplemente se lo suele llamar, el cuerpo– tienen en una práctica como la actuación.

Los estudios en sociología y antropología del cuerpo llevan en su origen una crítica al dualismo cartesiano y al modo en que la tradición judeo-cristiana privilegió la mente y desestimó –cuando no demonizó– al cuerpo. Esta área de estudios se organizó en torno a una agenda de investigación que buscó colocar al movimiento y la atención al cuerpo como ejes. En lo que respecta a los estudios sobre aprendizaje de prácticas donde el movimiento y la atención al cuerpo tienen un lugar central (o, como las llamaré en adelante, prácticas corporales), dicha agenda quedó delimitada al definir un tipo de

saber y una forma de aprenderlo específicamente corporales. En su *Programa para una sociología del deporte*, Pierre 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 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 propuesta de Bourdieu tendría un profundo impacto en la agenda de investigación de trabajos sobre aprendizaje de prácticas corporales. Dicha propuesta, quedaría estructurada en torno a la idea de que existen, al menos, dos tipos de conocimiento, uno corporal que se opone a otro conceptual, proposicional y verbal; y de que esos tipos de conocimiento 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.

Los estudios sobre adquisición de habilidades (*enskillement*), cuyo principal referente es Tim Ingold, también han ejercido una importante influencia en investigaciones sobre aprendizaje de prácticas corporales. La propuesta de Ingold se basa en el enfoque ecológico de James 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 a 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, contribuyen a generar las condiciones en las que, quienes aprenden podrán explorar su relación con el entorno y adquirir sus propias habilidades (Ingold 2000).

Abordar el aprendizaje como imitación y en sus formas no verbales, ya sea en clave bourdieusiana, ingoldiana o en una combinación de ambas perspectivas, produjo una agenda de investigación que se fue complejizando y sofisticando pero que, sin embargo, comenzó a mostrar sus limitaciones. 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 la antropóloga María Julia 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 (Carozzi 2011: 22).⁷

Para el caso del aprendizaje de prácticas corporales es preciso notar que, en todos los casos, cuando se habla del conocimiento “no corporal”, aquel del que estas etnografías no se encargan, se refiere a ciertos usos muy particulares de la palabra. Un antecedente en este aspecto es el trabajo seminal de Jean Lave (1988) entre aprendices de sastre en Liberia. En su etnografía, esta antropóloga rechaza la

⁷ Los trabajos de Samudra (2008) y Downey (2010) serían una excepción en este sentido en tanto destacan que el conocimiento corporizado puede no ser inconsciente.

noción de aprendizaje tal como había sido planteada por la psicología cognitiva y las teorías funcionalistas dominantes en la época. Los investigadores que sostenían estas teorías realizaban experimentos con individuos aislados 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 lo pudieran aplicar a diferentes situaciones. La oposición a estas teorías es un antecedente histórico imprescindible para comprender el rechazo que los estudios sobre prácticas corporales tendrán al rol de la palabra en el proceso de aprendizaje y, en particular, a qué usos de la palabra: aquellas que llevan el conocimiento al “resumirlo” en proposiciones o conceptos que luego la persona debería aplicar a situaciones concretas.

En este sentido, es sumamente iluminador el aporte de la filósofa Adriana 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?*). El aporte de Cavarero nos permite reflexionar sobre cómo, paradójicamente, mientras buscaban alejarse de aproximaciones dualistas al aprendizaje de prácticas corporales, los estudios sobre prácticas corporales han tendido a reafirmar una aproximación dualista a la palabra, al asociarla a lo conceptual y proposicional, es decir, a lo puramente intelectual. Así, en las etnografías centradas en el aprendizaje de prácticas corporales, toda práctica que incluya la palabra –la lectura, la conversación– suele igualar a esta a su sentido semántico, ignorando completamente otros aspectos de la misma.

Cada una de las prácticas corporales estudiadas en esta línea de investigación tiene sus propias especificidades, las cuales, abordadas etnográficamente, realizan un aporte singular a esta discusión. El caso del aprendizaje de la actuación presenta una particularidad en tanto 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. La actuación se vuelve

entonces un caso ideal para problematizar las formas en que palabra y movimiento interactúan en el contexto del aprendizaje. Pero, además, los dos estilos que analizaré a lo largo de este libro y que, por lo demás, tienen visiones muy distintas de la actuación, coinciden en un punto central con respecto a la palabra: esta no puede reducirse nunca al mero sentido de aquello que está siendo dicho. Tanto para el estilo stanislavskiano como para el del teatro de estados, el significado literal y semántico de las palabras hace parte de algo más amplio que está sucediendo entre los personajes y/o entre los actores en escena.

La omnipresencia de la palabra del maestro y de los actores durante las clases de actuación a las que asistía durante mi trabajo de campo ponían en cuestión el lugar de total irrelevancia al que los estudios sobre aprendizaje de prácticas corporales habían confinado a la palabra. Frente a este desencuentro entre mi trabajo de campo y aquello que describía la teoría busqué dejar de lado la idea *a priori* de que la palabra contribuye solo al pensamiento, y que la práctica corporal se aprende solo a través de la imitación. En cambio, preferí prestar atención a aquellos modos a través de los cuales los maestros se servían de la palabra en el contexto del aprendizaje. Fue a través de aportes como los de Carozzi y Caravero que pude comenzar a discernir que, en las clases, hay ciertos usos de la palabra que no consisten en “llevar” el conocimiento a través de la semántica de las palabras. Estos usos se combinan particularmente bien con el movimiento –del maestro y de los alumnos– y en ese sentido hacen parte de un proceso de enseñanza algo diferente al que habían descrito las investigaciones en esta área, (en el capítulo 3 desarrollo esta cuestión).

La diferenciación entre distintos usos de la palabra fue el primer elemento que me permitió repensar el lugar de la palabra en el aprendizaje desde una perspectiva no dualista; el segundo, fue pensar la relación maestro alumno como eje de la enseñanza. Una incipiente tradición de estudios locales en las ciudades de Buenos Aires y La Plata (Osswald 2011; Mora 2015; Saez 2017) ya venía reflexionando sobre la importancia de analizar la palabra del maestro en el apren-

dizaje sin reducirla a su aspecto semántico. En particular Mariana Saez (2017), en su investigación entre bailarines de danza contemporánea y cirqueros en instituciones no formales en La Plata, sostiene la importancia de prestar atención a la “voz” de las y los docentes, expresión con la que busca incluir toda emisión sonora por parte del maestro como sonidos, onomatopeyas y cantos, así como en prestar atención al tono de la voz y no sólo al significado de las palabras. Por su parte, algunas investigaciones realizadas en el departamento de Antropología de la Universidad de Macquarie en Australia también contribuyeron de manera determinante a mi visión sobre los modos en que el vínculo entre maestro y alumno es central en el aprendizaje. Me refiero a la ya mencionada investigación de Dalidowicz (2012) y la de Banu Senay (2015) entre aprendices de la flauta ney en Turquía. Dalidowicz y Senay desplazan el foco de análisis de los modos en que el maestro construye y despliega su autoridad sobre sus alumnos, para poner el eje en el 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. De este modo, estas antropólogas muestran la productividad de estudiar el aprendizaje poniendo como eje la palabra del maestro, el estado de ánimo (*mood*) que se genera en torno al maestro, y el modo en que este vínculo contribuye al aprendizaje.

Abordar la palabra desde una perspectiva no dualista nos permitirá comprender el modo en que esta ocupa un rol central en el desarrollo de una sensibilidad hacia la actuación de dos maneras. En primer lugar, y al igual que sucede entre los actores en escena, entre maestro y alumno se establece un vínculo profundo. Es en el contexto de ese vínculo que las palabras que se dicen y los movimientos que se hacen –porque las clases están plagadas de observaciones, comparaciones y valoraciones sutiles, burlas, parodias y emociones expresadas, la mayoría de las veces, por el maestro–, contribuyen a propiciar un cierto clima en las clases y cobran una relevancia y un significado particulares, y hacen parte del desarrollo de una sensibilidad. En segundo lugar, y

en relación a lo señalado más arriba, ciertos usos de la palabra –que no son ni proposicionales ni conceptuales– permiten que el maestro vaya apuntalando el quehacer del alumno en el contexto de ciertos ejercicios orientados a la adquisición de habilidades específicas, que le servirán para actuar y componer de un modo particular.

En su trabajo seminal en antropología del cuerpo, Michael Jackson (2010 [1983]) señaló que ciertos usos del cuerpo (ciertas formas de moverse y prestar atención al cuerpo) podían redundar en ideas, imágenes y estados mentales. Así, desde una perspectiva bourdieusiana este antropólogo avanzaba una aproximación holista del hombre y la práctica humana según la cual “dentro del campo unitario del cuerpo-mente-habitus es posible intervenir y efectuar cambios desde cualquiera de estos puntos” (Jackson 2010: 75). A pesar de que Jackson buscó hacer hincapié en que los cambios podían iniciarse desde la mente o desde el cuerpo, los estudios en aprendizaje de prácticas corporales tendieron a mantener la división, como ya he apuntado, entre prácticas corporales, que se aprenden por imitación, y prácticas “no corporales” que se aprenden a través de la palabra. Si bien en algunas ocasiones, estos trabajos refieren a una modificación en el orden del pensamiento a través de la realización de una práctica corporal (como es el trabajo de Jackson y algunos otros), el caso inverso no se da jamás. Como también he señalado, esto se da por la aproximación dualista hacia la palabra que ha imperado, y que el caso de la actuación nos permite abordar desde otro ángulo. A lo largo de esta investigación, el dejar de lado una aproximación dualista de la palabra, pero también, los aportes hechos por la sociología del cuerpo y la antropología de los sentidos,⁸ me permitirán adoptar una visión sobre el desarrollo de la sensibilidad que, desde una perspectiva holista, es concebida como una experiencia fluida y dinámica, y no como la sumatoria de comportamientos estancos (en los que

⁸ Como desarrollaré en el capítulo 5, algunos trabajos en antropología de los sentidos también contribuyeron a una mirada holista del desarrollo de una sensibilidad.

a pensar se aprendería solamente hablando, a hacer, haciendo, y a mirar, mirando).

La organización de este libro

Recapitulando, este libro se propone estudiar la producción del arte centrándose en una parte de este trabajo que desde el romanticismo y hasta el presente ha estado rodeada, en el imaginario popular, de una especie de halo sagrado: el trabajo compositivo. Lo hago a partir de una investigación etnográfica centrada en el aprendizaje de una práctica corporal como la actuación, que nos permitirá abordar el desarrollo de sensibilidades en las que un cierto modo de componer ocupa un lugar central. Dadas las características del tipo de teatro que busca producirse, la enseñanza y la producción de obras, tal como suceden en los estudios que aquí analizaremos, presentan la particularidad de que el proceso compositivo ocurre de forma inusualmente descentralizada. Me refiero a un teatro centrado en la actuación, que requiere de –y ocurre en– una profunda sintonía entre actores y director en lo que respecta al estilo de actuación y al proceso compositivo que se requiere para llevarlo a cabo.

Para lograr este objetivo, el libro ha quedado organizado como se detallará a continuación.

A partir de la reconstrucción de la historia del aprendizaje de la actuación y de un cierto modo de producción de obras de teatro en Buenos Aires, el capítulo 1 busca mostrar cómo se fue consolidando un modo de enseñanza centrado en estudios privados con un maestro como referente, con el que los estudiantes pasan mucho tiempo –en algunos casos varios años– formándose en un estilo de actuación y en una serie de estrategias compositivas, y que en algunos casos acaban produciendo obras de teatro u otros formatos de espectáculos para un público. También, me referiré a dos circuitos –el circuito realista y el circuito del teatro de estados– que algunos estudiantes re-

corren durante su formación, y a cómo, en cada circuito, las personas reconstruyen una cierta historia de la actuación reciente en Buenos Aires, que tiene como eje la historia del linaje que a su vez vertebra cada uno de estos circuitos.

En el capítulo 2, desarrollo algunas recurrencias en las trayectorias de la formación de los estudiantes de estos dos circuitos, en los términos de una carrera secuencial (Becker 2012). Si la antropología urbana ha puesto el eje en el uso del espacio urbano, aquí me refiero a las distintas temporalidades de la circulación a lo largo de la ciudad, prestando atención a los diferentes ritmos y lógicas a partir de los cuales los estudiantes recorren los estudios de teatro en diferentes instancias de su formación.

En el capítulo 3, problematizo y reelaboro el lugar que la palabra– y en particular, ciertos usos de la palabra– ocupan en el aprendizaje de una práctica corporal como el teatro. En la primera parte del capítulo, describo algunas de las estrategias más básicas de composición en las clases de Pompeyo Audivert –quien enseña en el estilo del teatro de estados– y analizo la perspectiva nativa que lleva al maestro a clasificar la palabra en modos particulares y en tanto estos se articulan –o no– con el movimiento. Asimismo, seguir los modos en que la palabra es clasificada y articulada con el movimiento nos ayudará a entender varios aspectos de la perspectiva nativa de los maestros de este estilo sobre la actuación y la composición, lo que a su vez 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 en la enseñanza de prácticas corporales. Hacia el final del capítulo analizo algunos de estos usos en otra clase de este estilo de actuación, las de Pablo de Nito.

El capítulo 4 se mete de lleno en los procesos compositivos y analiza, de manera comparada, los íntimos vínculos entre formas de entrenar y formas de componer en el estilo de actuación *stanislavskiano* (en particular, en las clases de Lorena Baruta y Claudio Tolcachir en *Timbre 4*) y en el estilo del teatro de estados (en las clases de Pablo de

Nito y en algunas situaciones que se generaron en variedades organizadas por estudiantes de este estilo de actuación). Durante el entrenamiento –que en muchos casos consiste en ejercicios de composición– el maestro va guiando a los alumnos hacia un tipo de actuación que a su vez diferencia de otras. A través del entrenamiento que propone, lo que dice –pero también sus tonos, sus silencios y cómo manifiesta sus emociones– y los modos en que se mueve e imita formas de actuar, el maestro establece fronteras simbólicas (Lamont y Molnár 2002) que diferencian y jerarquizan unas actuaciones sobre otras.

El capítulo 5 muestra la sintonía más íntima que se genera en las clases entre maestro y alumnos, al analizar dos tipos de climas y estados de ánimo contrastantes que se crean en torno al maestro en las clases de actuación de los estilos stanislavskianos (las de Lorena Baruta y Claudio Tolcachir) y del teatro de estados (en las clases de Alejandro Catalán). Este clima propicia un cierto humor a partir del cual al menos algunos de los estudiantes sienten, ven y escuchan mientras sus compañeros actúan. La sintonía con ese humor, con ese espíritu, es un punto de partida fundamental al momento de componer, en las estrategias propuestas por cada uno de estos estilos.

En el capítulo 6, introduzco la noción del creador como traficante, aquel que crea al llevar y traer estrategias compositivas y técnicas corporales entre disciplinas o esferas distintas. A través de lógicas como esta, el alumno devenido maestro comienza a desarrollar su propia síntesis y mirada particular de la actuación. El capítulo analiza el caso de Alejandro Catalán, quien enseña desde una perspectiva similar a la de su maestro Ricardo Bartís, pero incorporando varios elementos de su propia impronta. Así, mostraremos cómo un linaje se reproduce –pero también se transforma, lo que es también un modo de crear e innovar–.

Finalmente, en el capítulo 7 veremos cómo algunos estudiantes de teatro 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 “traicio-

narlo” y, en otros, simplemente supone adaptar los procesos compositivos aprendidos en una disciplina, para ponerlos en práctica en otra. Este último fenómeno es parte de un proceso más general a través del cual las personas se inician, se enganchan o se apasionan por una nueva práctica, en el contexto de la constante circulación entre disciplinas que es tan característica de la cultura alternativa porteña.

CAPITULO 1

Historia(s) del aprendizaje y la producción de teatro en Buenos Aires

En 2018, sólo en la Ciudad de Buenos Aires se produjeron aproximadamente 4 mil obras de teatro en unos 400 espacios o teatros alternativos en Buenos Aires.⁹ Esta cifra, que arrojó resultados similares en los años anteriores y que sólo es igualada por unas pocas ciudades en el mundo, se debe en buena medida a una forma de producción que supone una relación peculiar entre la producción de obras y el modo en que se forman los actores de teatro en Buenos Aires.

A diferencia de otras ciudades del mundo, en Buenos Aires el sistema universitario público o privado no es el principal formador de actores. En cambio, la mayoría de los actores se forman en la circulación entre estudios privados, que también suelen ser teatros, cada

⁹ Estas cifras provienen de las estadísticas de la página web www.alternativateatral.com. Si bien estas estadísticas se basan en información suministrada por los mismos espacios teatrales de manera voluntaria y no de un procedimiento sistemático, hay motivos para pensar que la cifra subestima el número total de espectáculos que se producen en la Ciudad. Esto se debe a que muchos espectáculos se hacen en lugares que no están habilitados por el Gobierno de la Ciudad, y prefieren no difundir sus eventos en páginas con tanta visibilidad, limitando su difusión a redes sociales con perfiles cerrados u otras formas de difusión en el barrio en el que se encuentran.

uno de los cuales está encabezado por un maestro de renombre, en general también actor y/o director. Así, la producción de obras en el teatro alternativo en Buenos Aires se basa en una lógica que está profundamente entrelazada con la formación de actores. Esta lógica de producción debe entenderse como consecuencia de un proceso histórico que comenzó, al menos, en 1930, con la conformación del teatro independiente.

Claro que la pregunta por la producción del teatro alternativo no se basa solamente en la cantidad de obras, sino también en cierto modo de producir al margen de las exigencias del mercado del entretenimiento. Este fue uno de los ideales del movimiento del teatro independiente. En este movimiento, los miembros del teatro realizaban todas las tareas (desde limpieza y construcción de escenografía, hasta difusión y actuación), sin esperar una remuneración. Uno de los objetivos centrales de este movimiento era permanecer independientes, ante todo, del dinero recibido por la taquilla. A lo largo del siglo XX, ese teatro fue evolucionando y tomando distintas formas. Durante los años '60s se produjo un giro, en el que la formación de actores comenzó a ocupar un lugar central, lo que también implicó un auge de las clases de teatro; muchos de los grandes directores de esta generación y las siguientes fueron también grandes maestros. Fue a lo largo de este proceso que se cristalizó un modelo de enseñanza y producción de obras que fue también un modelo económico que dio continuidad, bajo una forma específica y no planeada, al ideal de un teatro que fuera independiente de los retornos de taquilla. Dado que muchos de los grandes maestros serían también grandes directores, esta lógica de producción se basó en escuelas que serían también pequeños teatros, y en las que, desde un punto de vista económico, las obras no tendrían un retorno económico en sí, sino que contribuirían a dar visibilidad a los directores y actores, atrayendo estudiantes a sus clases.

Analizar el proceso histórico a través del cual fue cristalizando este modo de enseñanza y producción de obras en el teatro alternativo será el primer objetivo de este capítulo. Me interesaré particular-

mente por la historia del modo en que se enseñó actuación en Buenos Aires, ya que el entrenamiento de actores tuvo un lugar central en la producción de obras, a partir de un cierto momento. Además porque, como veremos, lo que se acabó consolidando hacia el presente es un mercado de clases de actuación, antes que un mercado de obras de teatro alternativo. Para llevar a cabo este objetivo, la mayor parte del capítulo se basa en una reconstrucción de fuentes secundarias; también, introduzco algunos testimonios recabados 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 fueron dirigidas por directores reconocidos; reconstruir sus historias nos permitirá comprender algunas de las prácticas ligadas al aprendizaje de la actuación y la producción de obras en cada período.

Si la primera parte del capítulo busca reconstruir el proceso que acabo de mencionar a partir de investigaciones históricas y testimonios, 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 en el presente 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).

Breve historia del aprendizaje y la producción de teatro en Buenos Aires

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. Olinda pasó del circo 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 Bazán, muchos actores y actrices 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.

La ética y la épica del teatro independiente

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. Era en este sentido que eran independientes: las obras ele-

gidas 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.

Muchos de los miembros fundadores de los teatros independientes tenían estrechos lazos o habían participado en partidos políticos de izquierda. Como ha mostrado la investigadora María Fukelman (2017), el teatro Juan B. Justo estaba estrechamente relacionado con el Partido Socialista. También, Dubatti (2012) ha señalado la relación del Teatro Proletario con el Partido Comunista, además de la conocida militancia de Leónidas Barletta, fundador del Teatro del Pueblo.

A falta de otros fondos, y en la resistencia a tener que conseguir ese dinero a partir del éxito en taquilla, estos teatros se basarían en el trabajo voluntario de sus miembros, y en un compromiso orientado hacia la transformación social. Entendido también como una militancia orientada a ilustrar al pueblo y transformar el mundo desde el arte, el teatro independiente incorporó una ética del trabajo y el compromiso análoga a la lógica de la militancia. Pedro Asquini, que luego sería uno de los protagonistas de la época, cuenta que cuando se acercó al teatro La Máscara, luego de ver un anuncio en el diario, Ricardo Trigo le dijo: “Mirá, acá los actores tenemos que hacer de todo, barrer, lavar el piso y los baños, martillar, serruchar y pintar” (Risetti, 2004: 72). Asquini dijo que estaba de acuerdo y cuando conoció a Ricardo Passasno este le volvió a decir lo mismo y él volvió a afirmar su convicción de querer formar parte del teatro.

Fue Max Weber (1984 [1905]) quien primero apuntó que la ética del trabajo que dio origen al capitalismo tenía su origen en raíces religiosas. En su célebre estudio, Weber sugirió que una ética protestante ligada a una cierta idea de la salvación orientó un comportamiento económico que tuvo una importancia determinante en el origen del capitalismo. De modo similar, y salvando las distancias, en el teatro

independiente se importó una cierta ética del compromiso y el trabajo, que provenía de la esfera de la militancia política de izquierda. Esta ética se mantuvo a lo largo de las décadas, en parte, porque el teatro se mantuvo también, en sus diferentes variantes, más o menos cerca del mundo de la militancia y la política. Además, la dificultad de conservar y mantener teatros independientes, que se resistían a sustentarse en base al éxito de la taquilla, generaría toda una épica del teatro independiente en la que los principales antagonistas serían el teatro comercial, pero también los dueños de las salas y los edificios que estos actores alquilarían. A través de estas historias épicas, que algunos maestros cuentan hasta el presente en sus clases, se contribuye a mantener viva la llama de una ética del trabajo y el compromiso hacia el teatro.

Durante mi trabajo de campo Claudio Tolcachir, uno de los maestros y directores de teatro más renombrados hacia comienzos del siglo XXI, solía recordar en sus clases algunas de las hazañas de quien fuera su maestra, Alejandra Boero, otra de las protagonistas del teatro independiente. Estas historias estaban principalmente vinculadas a la entrega total al teatro y a la dificultad y los riesgos, también económicos, que Boero y otros corrían en la gestión de salas de teatros y en la formación de grupos y la realización de obras. En una entrevista de los últimos años, Tolcachir revive la épica de su maestra, fundada en ideales como la entrega total al teatro, y la necesidad de fundar espacios y grupos, y se establece como uno de los herederos de una cierta ética del trabajo teatral:

¿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)

La preocupación por la formación de actores

En lo que respecta a las técnicas de actuación, Karina Mauro sostiene que la actuación que denomina culta –y que define en oposición a aquella ligada a la tradición del actor popular– estaba en este período dominada por las técnicas de la declamación, también llamada *dicción interpretativa*. García Velloso estaba al frente del 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. 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. 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). Asimismo, destacan las figuras de Galina Tolmacheva, de origen ruso, que fundó la Escuela de Teatro de Mendoza, dependiente de la Universidad de Cuyo (Cortese, 1998) y la de Oscar Fessler, de origen austrohúngaro, que estuvo al frente de la Escuela de Teatro de Santa Fe (Tribulo, 2014; Paolantonio y Degregori, 2017).

La influencia recibida de inmigrantes europeos que habían venido a instalarse en Argentina –algunos de ellos huyendo de la guerra y el nazismo– y que se habían formado o habían tomado contacto con las enseñanzas de algunos de los grandes pedagogos del teatro de la época fue central. También, 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.

Tal es el caso de Oscar Ferrigno quien además de estudiar en el Conservatorio de Música y Declamación viajó a Francia y se formó

en varias técnicas teatrales, entre ellas las de Jaques Copeau. Obarrio (1998) señala que la creación del teatro independiente *Fray Mocho* en 1951 se dio como una escisión en el teatro independiente *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 Ferrigno, que luego sería el principal referente del teatro *Fray Mocho*. Este teatro 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. Asimismo, Fukelman (2017) sostiene que 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 había organizado una escuela de teatro en 1947.

Con todo, en los teatros independientes el interés por la formación no tenía un lugar central, y la mayoría de estos teatros no otorgaban mucha importancia –si acaso alguna– a la formación de sus actores. Así, la actuación de los actores del teatro independiente venía dada principalmente por aquello que pudieran conocer de haber visto actuar a otros actores de su época.

Varios de los maestros y las maestras que acabo de mencionar –en particular Tolmacheva, Fessler y Ferrigno– se habían interesado y venían trabajando de una u otra manera por las enseñanzas de Stanislavski. Sin embargo, fue a partir de las obras que estrenaría el grupo formado en torno a Hedy Crilla hacia finales de la década del cincuenta que el sistema Stanislavski produciría un profundo impacto en la enseñanza y la actuación en Buenos Aires. Como iremos viendo, esta será una constante en el teatro argentino: más allá de quién esté investigando con una cierta pedagogía o estilo de actua-

ción,¹⁰ esta cobra visibilidad sólo cuando se ponen en escena obras teatrales en las que destacan las actuaciones de actores entrenados de una u otra manera.

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 pequeños burgueses que querían formarse y estudiar (Risetti, 2004) lo que da cuenta de que, si bien, como señalé, había en el teatro independiente un cierto interés por la formación, este generaba controversia y no formaba parte del sentido común de la época. Este grupo comenzó a estudiar con la actriz austríaca Hedy Crilla. Crilla había huido de Europa durante el nazismo y se encontraba actuando y 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*.

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 innovadoras. La novedad de las actuaciones basadas en las técnicas de Stanislavski –y en el modo en que Crilla se las apro-

¹⁰ Me vengo refiriendo al estilo de un modo similar al que lo utiliza Adrienne Kaeppler. 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 de actuación y la producción de obras, me interesaré aquí principalmente, en los modos a través de los cuales los estudiantes se van formando en una forma determinada de actuar o representar, pero también, en toda una sensibilidad.

pió, 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. 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). Estas obras consagraron a Crilla como maestra de actores y convirtieron sus talleres en una referencia central para el estudio de actuación en Buenos Aires en los años que siguieron.

Con la creciente importancia de la formación, durante la década del sesenta comienza a proliferar, según Néstor 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, 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, como iremos viendo, hasta el presente da cuenta de un modo de organización, enseñanza de la actuación y producción de obras en el teatro alternativo en Buenos Aires. Esta forma de producción giraría en torno a los estudios privados, en donde se formarían muchos actores que luego serían actores en las obras de sus maestros, también directores. Las clases de actuación serían el principal sustento económico de los maestros y, las obras de teatro, como en el caso que acabo de mencionar, la principal publicidad del estilo de actuación y la calidad de las actuaciones producidas en las clases de un maestro o una maestra.

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. Esto permitirá que los estudiantes puedan 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, 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 Bidonde, quien se formó en teatro durante estos años.

Héctor Bidonde nació en La Plata en 1937. Fue camino a seguir la carrera eclesíastica 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 nunca se estrenó. Luego entró en el Conservatorio Provincial de Música y Arte Dramático de La Plata, donde estudió un año con Milagro de la Vega. 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 en-

viaban a sus alumnos de teatro con estas maestras. Hacia final de año, Fernandes, que tenía la misma edad que Héctor, le dijo que iba bien, pero que necesitaba aflojar más el cuerpo, que tenía que hacer yoga.

Héctor: Si vos lo que pretendés es que yo los domingos a la tarde me vaya al parque Pereyra 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 Tella,¹¹ que quedaba a 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 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 mismo sus compañeros no hubieran ido al Di Tella, ellos tenían “una profesionalidad

¹¹ 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.

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”.

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 –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 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 funda 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 po-

litizando 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 más tarde se disolvería y supondría un “intercambio de procedimientos” entre ambas tendencias (Pelletieri, 2003).¹²

En lo que respecta al aprendizaje de la actuación, el estilo de actuación stanislavskiano siguió 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 a Stanislavski y a la memoria emotiva.¹³ 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 Martín, 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.

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

¹² Pelletieri (2003) se refiere como “intercambio de procedimientos” al momento en que, a finales de los sesenta, la dramaturgia realista comienza a incorporar procedimientos simbolistas y la dramaturgia absurdistas procedimientos realistas.

¹³ 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.

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...

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 a ver a su maestro.

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. En otra mesa estaban los actores y algunas personas más. “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 en el barrio de Recoleta, 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 señaló 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.¹⁴

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

¹⁴ El Conservatorio Nacional de Artes Dramáticas, fundado en 1957 por Cunill Cabanellas 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.

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?

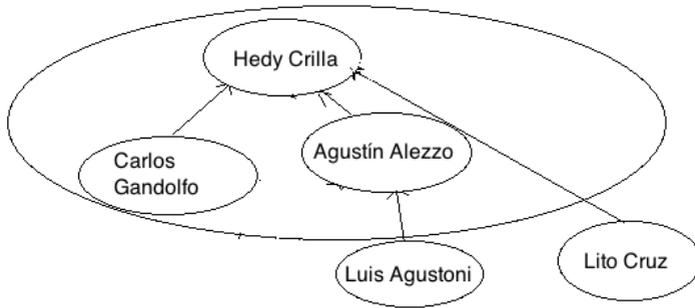
— Sí, con Alezzo.

— ¡¿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 primera 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 Lito Cruz, con Alezzo, con Gandolfo y con Fernandes, y vendría en 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. Llamaré linaje realista a la cadena de maestros formados por Hedy Crilla y por sus alumnos que continuaron enseñando en la misma línea. En su trabajo sobre el aprendizaje del canto en estilos que Rahaim (2008) engloba bajo el término música hindustani,

este etnomusicólogo ha prestado atención al modo en que, durante el aprendizaje, el estudiante va desarrollando un *cuero parampara* (término que en sánscrito significa linaje), que 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). Si bien Rahaim no precisa el significado del término linaje, podemos definirlo, siguiendo en cierta medida su propuesta, como la cadena de maestros y alumnos –algunos de los cuales luego devienen maestros– en la que se enseña una cierta sensibilidad, en este caso ligada a la actuación.



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. 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.

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. 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 marginados por el teatro stanislavskiano, como veíamos 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. Unas particulares repercusiones tendrían, luego de la vuelta de la democracia, sus ensayos abiertos de *Puesta en Claro*, de Griselda Gambaro, y en la que actuaba Cristina Banegas. Por su parte, Banegas 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. 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.

Luego de formarse en Rumania, Raúl Serrano 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. Sin embargo, 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 linaje realista, comenzarían a estudiar y practicar una actuación clownesca. Particularmente interesante sería el caso de Guillermo Angelleli, que luego de formarse en un estilo stanislavskiano, se formaría en clown con Cristina Moreira –participando en el *Clú del Clown* junto a Bata-to, Martí y otros–, y luego, viajaría a Dinamarca para unirse al *Odin Teatret*, donde se formaría con Iben Nagel Rassmusen, 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 principios 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.

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 Centro Cultural Rojas.¹⁵ 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.¹⁶ Analía quedó encantada, se dijo que cuan-

¹⁵ 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.

¹⁶ 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

do cumpliera dieciocho iba a ir a estudiar con Bartís, porque él no aceptaba alumnos antes de esa edad. “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”. 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 veintidós años. “Fue un bombazo en mi vida, teatro oficial, me pagaron un sueldo, gané

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.

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.

Enseñar y aprender teatro a principios del siglo XXI

Durante la década de los ‘90s y la primera década de este siglo, algunos fenómenos concretos así como la cristalización de ciertos procesos que venían gestándose, modificaron en buena medida el universo del teatro y la cultura alternativos en Buenos Aires.

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 dé cuenta de este fenómeno. Asimismo, es preciso aclarar que estos subsidios sólo alcanzan a una minoría de

salas y que la suma otorgada no suele alcanzar para pagar el alquiler de los establecimientos durante el período que dura el subsidio.

La noche del 30 de diciembre de 2004 se produjo una de las más terribles tragedias de la Argentina: durante un recital de la banda *Callejeros* una bengala incendió el techo de *Cromagnon*, y los fans tuvieron muchas dificultades para evacuar el lugar que, a pesar de estar habilitado no cumplía con las normas de seguridad. Murieron 194 jóvenes y alrededor de 1500 resultaron heridos. Luego de esta situación, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires impulsó una política estricta para otorgar habilitaciones a todo tipo de lugares, y revisó las habilitaciones ya otorgadas, lo que produjo una clausura sistemática de muchísimos espacios en todo el espectro de la cultura alternativa. Este intento por hacer cumplir la ley se encontraría con un fenómeno inesperado: muchas de sus regulaciones resultaban absurdas y kafkianas para muchos nuevos espacios surgidos en las últimas dos décadas, y que no habían estado contemplados en la ley. Fue en este contexto que varios de estos espacios alternativos se organizaron fundando MECA (Movimiento de Espacios Culturales y Artísticos) para repudiar las clausuras y pedir una Ley de Centros Culturales que creara una nueva figura jurídica para este tipo de establecimientos.

Entre todos los espacios alternativos, como centros culturales o establecimientos de música alternativa que estaban siendo afectados por esta nueva política, se encontraban muchos de los pequeñísimos teatros que se habían multiplicado exponencialmente durante la década del noventa y principios de siglo, y que en muchos casos no habían regularizado su situación, ni tenían las herramientas para conseguir una habilitación en este nuevo contexto.

Aunque una minoría de teatros alternativos han conseguido un ingreso considerable de taquilla, o funcionan junto a pequeños emprendimientos como cafés o restaurantes (como *La Carpintería*, *Timbre 4* o *El Camarín de las Musas*), la gran mayoría de estos pequeños teatros se sustentan económicamente, en primer lugar, por las clases de teatro que se ofrecen durante la semana, de ahí que una de las

exigencias centrales en la pelea de MECA fue la incorporación del derecho de estos espacios a ofrecer clases o talleres de distintas disciplinas.¹⁷ Así, desde una perspectiva económica, y como veíamos en los apartados anteriores, las obras de teatro no importan tanto en su retorno económico como en la visibilidad que otorgan a uno u otro director o directora, actor o actriz. Esta visibilidad y renombre importa sobre todo entre los potenciales estudiantes de actuación, antes que entre el público en su totalidad.

En un interesantísimo estudio sobre el aprendizaje de la danza Sabar en Dakar y en Nueva York, la antropóloga Eleni Bizas (2014) muestra que las clases de danza Sabar en Nueva York tienden a estandarizarse, sobre todo en lo que respecta a la forma de enseñanza. Esta forma de enseñanza está ligada a la trayectoria de las maestras, que antes de estudiar Sabar estudiaron ballet, y suele consistir en integrar los movimientos que se van aprendiendo en coreografías. Según Bizas, los maestros son evaluados por sus alumnos en tanto se adaptan o no a las expectativas que las clases sean de este modo, por lo que los maestros no tienen mucho margen para alejarse de este modo de enseñanza.

El mundo de las escuelas de teatro tal como se terminó de consolidar hacia finales de los noventa y principios de este siglo en Buenos Aires muestra una situación bastante diferente, sino opuesta. Aquí, el mercado de las clases de teatro no ha tendido a una estandarización como en el caso que describe Bizas, sino que cada maestro se destaca por enseñar en una pedagogía y un estilo de actuación distintivo. Es justamente a partir de las obras de teatros que estos directores realizan, que ese estilo de actuación cobra visibilidad entre los estudiantes de actuación.

A través de esta forma de organización en teatros que son también escuelas cristalizó, en parte, el ideal original del teatro independien-

¹⁷ En 2014 y 2018 se consiguió que la legislatura de la Ciudad de Buenos Aires sancionara dos leyes que reconocen a los centros culturales y que recogen estas y otras exigencias.

te. En el presente, esta forma de organización permite la dedicación a tiempo completo de los maestros y directores a enseñar, y actuar y/o dirigir obras. Además, permite el sostenimiento de espacios que son también el lugar en donde estudiantes de actuación se conocen, establecen amistades y grupos de trabajo, y ensayan y preparan obras, en muchos casos disponiendo gratuitamente del uso del lugar y ensayando durante períodos mucho más largos que los que usualmente se dedica a la preparación de una obra de teatro comercial.

En esta forma de organización, cada teatro escuela suele estar organizado, la gran mayoría de las veces, en torno a la figura de un maestro principal que en general también es director o actor y que ha cobrado cierta visibilidad por una o varias obras en las que ha actuado o ha dirigido. 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.

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 cooperativa 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.

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).¹⁸ Algunos trabajan en kioscos,

¹⁸ A diferencia de la UNA, la EMAD funciona como una escuela en la que cada cohorte de estudiantes se la piensa como un grupo que estudia, durante varios años, con un mismo profesor. En este sentido, en la EMAD podrían darse algunas de las

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

características que describo a lo largo de este libro, de lo que ocurre cuando se pasa mucho tiempo con un mismo maestro.

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.¹⁹ Esto fue posible también porque, a partir de la década del ochenta, la idea misma de lo que es una sala de teatro mudó rápidamente y las salas más pequeñas tendieron a ser vistas con buenos ojos, en parte por la intimidad que generar entre actores y público. Fue también por este motivo que muchos de los estudios privados pudieron pensarse y concebirse también, como

¹⁹ Para una investigación que ha profundizado en la noción de grupo como eje de análisis para entender la actuación, ver la investigación de Mariana Del Mármol (2016).

pequeñas salas de teatro –aunque la habilitación legal siga siendo 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 con un grupo –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. Algunos de estos grupos se convertirían en colectivos y otros darían origen a amistades que se irían forjando a fuego lento en un camino compartido de años, duplas o tríos creativos que se acompañarían durante muchos años, realizando todo tipo de proyectos en conjunto y apoyándose mutuamente, desde diferentes roles. Es en este sentido que algunos actores y actrices hablan de estos amigos y amigas como “copilotos”, compañeros de ruta en la larga y sinuosa carrera del actor.

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 y principios del presente. 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, y se busca que sus obras tengan visibilidad –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 de 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). Es a través de este proceso que muchos de los grupos de estudiantes formados en algunos teatros acabarían formando sus propios espacios y salas de teatro. 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 en este sentido. El éxito de *La omisión de la familia Coleman*, estrenada en 2005 otorgaría una gran visibilidad a este teatro y a su escuela.

El circuito del teatro realista, el 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 7, 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 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 esta sección, 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. Maurice Halbwachs (1995) sostiene que la memoria colectiva se diferencia de la historia en tanto es una corriente de pensamiento

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 este trabajo, 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.

“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. 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. Estos circuitos no excluyen 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, existieron 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 pertenecieron a 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 comienza a dar cursos en Buenos Aires de forma intermitente durante

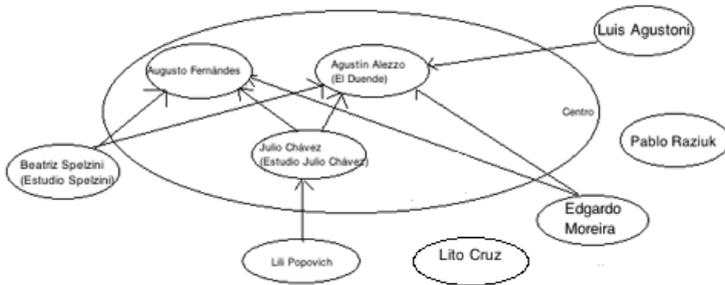
²¹ Utilizo el término realista por la importancia que tuvo el realismo, y en particular el realismo norteamericano para este linaje. Esto no significa, de ningún modo, que los maestros y estudiantes ligados al linaje iniciado por Hedy Crilla, representen únicamente obras realistas. A su vez, en algunas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

la década del ochenta y luego regularmente a partir de la década del noventa. Su estudio no se encuentra diferenciado en años, sino que hay diferentes grupos, a los que se incorporan los alumnos, dependiendo de la experiencia de cada uno.

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 lo recorrieron hacia 1975, 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 trató 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 quién 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 en Buenos Aires del modo en que la he venido reconstruyendo 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.

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 Escuela Metropolitana de Artes Dramáticas (EMAD)²³ y al Institu-

²³ Creada en 1974, al independizarse del Instituto Labardén, la EMAD tiene en la actualidad una lógica de formación diferente al de la UNA (ex IUNA). En la EMAD, los estudiantes se forman durante varios años con un mismo docente que va siguiendo al grupo, a diferencia de la formación en la UNA donde, los estudiantes aprenden

to Universitario Nacional de las Artes (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 con Alezzo. Franco también actuó en algunas obras de Alezzo y 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 comparás 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. Me parece que tenemos una calidad de actores increíble, que creo que 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 sé 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 queremos" y empezaron a

cada año con un docente distinto (que no necesariamente les enseña en el mismo estilo de actuación que el anterior).

buscar. Y se juntaron él [Alezzo], Gandolfo, Fernandes y unos cuantos más, y comenzaron a buscar profesores, eso es rarísimo. Por lo general, el alumno va a tomar clases con el profesor. Ellos no, traían profesores y los echaban. “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 tuvieron una clase y dijeron: “sí, esto es lo que queremos”. Esa convicción 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 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 nun-

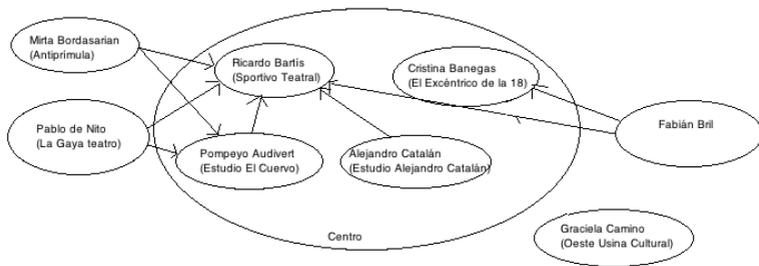
ca había sido el maestro de Alcón, aunque lo había dirigido algunas veces en el teatro, de allí la confusión. Hoy por hoy, Alcón no es el tipo de actor que Franco quiere ser. “Alcón se formó en otra rama, viene de una escuela más declamatoria, que es anterior a esta búsqueda que después hacen Alezzo 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 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, 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 stanislavkianas–, la crítica al realismo y una cierta oralidad que se inscribe en la tradición jauretchiana (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. Alejandro Catalán, nació en Buenos Aires en 1971. Estudió en el *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 *Sacate la careta*, libro que recopila varios de sus ensayos–, 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 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 de la Unión Cívica 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 Inés 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 Sencerni, un tiempo en el *Sportivo Teatral*, donde Mirta Bogdasarian daba clases, y donde Ludmila después siguió estudiando con Bartís–.

María Inés Sencerni y Mirta Bogdasarian 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 Bogdasarian, y *La escala humana*, dirigida por Sprengelbrud, Tantanian y Daulte, donde actuaba María Inés Sencerni. 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 Sprengelburd. También fue descubriendo que varios de esos actores se habían formado con Bartís, con quien 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 especial. 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, las y los estudiantes van descubriendo cuáles son los actores y los directores que más interesan a su maestro, así como las relaciones, si existen, entre ellos. También descubren 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, al menos en parte, 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.

Aprendiendo en movimiento. La carrera de los estudiantes de actuación

No hace mucho, una amiga de varios años que recientemente había comenzado a incursionar en clases de actuación me dijo que quería que fuéramos juntos a ver una obra. La pieza parecía prometedora, me explicó, porque trataba la Guerra Civil Española desde una perspectiva muy original. A medida que mi amiga me iba contando el argumento, algo me resultó extraño: era la primera vez en muchísimo tiempo que alguien me contaba la trama de una obra como forma de justificar por qué deberíamos ir a verla. En los últimos años, nunca había ido a ver una obra sabiendo de qué trataba ni había tenido que averiguar esto para convencer a alguien más para que me acompañara al teatro.

Las siguientes veces que mi amiga me dijo de ir al teatro empezó a mencionar nombres de actores, actrices o directores, la mayoría de los cuales le habían recomendado, pero de los que nunca había visto nada. Eso es más común. A partir de un cierto momento, todo en el universo del teatro son nombres. Se va al teatro a ver a tal actor o actriz o a tal director o directora, o a ver a un compañero o ex com-

pañero de una clase de actuación. En todo caso, se va a ver una obra que no se sabe quién actúa, ni de qué trata, pero que otro compañero o compañera recomendó, en general porque las actuaciones le resultaron particularmente buenas.

Al principio, los nombres se alinean y se despliegan como un horizonte, son eso que se aspira a conocer a explorar. Con el tiempo empiezan a quebrarse, como accidentes geográficos, y forman un paisaje. Cuál sea ese paisaje dependerá desde dónde se lo mire, del circuito en el que el estudiante se esté formando, y el linaje y el estilo de actuación que ese circuito jerarquice, como vimos hacia el final del capítulo anterior. Entre los estudiantes de actuación, ese paisaje de nombres no se construye de manera lineal, sino que se va construyendo en un ir y venir –en el imaginario, pero también, literalmente a lo largo de la ciudad– un camino sinuoso que no está determinado de antemano. Ese ir y venir, ocurre entre diferentes teatros alternativos de la ciudad, pero también, entre diferentes estudios y/o escuelas de maestros. Si bien ambos procesos tienen velocidades distintas, ya que se circula viendo obras con mucha más frecuencia de lo que se cambia de maestro, no son pocas las ocasiones en que un estudiante ve una obra, queda deslumbrado por las actuaciones y busca estudiar con uno de los actores o actrices o con el director, al descubrir que ellos también dan clases.

Durante mi trabajo de campo conocí, escuché, conversé y entrevisté a algunos estudiantes que hacía varios años se estaban formando en los más diversos estilos de actuación. Todos ellos tenían algo en común: habían atravesado un período en el que habían sido cautivados por un maestro, un momento que recuerdan con particular intensidad y que representa un antes y un después en sus carreras formativas (y en su modo de circular entre estudios y maestros). También algunos de los 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, en sus opiniones sobre la actuación y el teatro, y en el tono en que estos autores adoptan en sus escritos puede verse cómo fueron marcados por ellos, y el profundo respeto que les tienen.

Si la circulación como fenómeno central del aprendizaje y/o la realización de ciertas prácticas ha sido mencionada por varias investigaciones en ciencias sociales (Magnani, 1999; Carozzi, 1999; Osswald, 2015; Del Mármol, 2016; Saez, 2017), menos han sido los trabajos que se han encargado de los límites de la circulación, aquellos lugares por los que no se circula. Uno de los pocos trabajos que ha indagado en este sentido es el de Frigerio (2012). Este etnógrafo se pregunta dónde se detiene el sincretismo y la reapropiación en clave nueva era de prácticas y creencias religiosas. A contramano de lo que ve como una tendencia académica a exaltar la inagotable capacidad sincrética del nueva era, Frigerio sostiene 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. Al igual que señala Frigerio, en ciertos períodos de su formación, luego de haber sido cautivados y marcados intensamente por la mirada de un maestro, algunos estudiantes dejan de circular 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 mostrar 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 determinado 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 y de observaciones en el campo, esta carrera puede condensarse en cuatro momentos (que a su vez tienen una serie de variaciones, de las que buscaré ir dando cuenta a lo largo del capítulo):

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, en las que descubren actores o actrices, directores o directoras que también son maestros y maestras. 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 o ella 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 desarrollar una sensibilidad, una forma de 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 entre 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 su camino –entre maestros de otros estilos, por otros roles ligados al teatro (como dirigir obras o ser maestro) o aprendiendo o practicando otras disciplinas–.

La carrera de los estudiantes de actuación

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 alguna otra institución que la persona frecuentaba con anterioridad–.

Además, el Centro Cultural San Martín y el Centro Cultural Rojas, que ofrecen talleres de actuación, entre otros, 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”, 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 aque-

llos 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 les 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 alternativos, se fascinan y se pierden en un universo del que no habían imaginado sus dimensiones y del que desconocen sus límites; quizás, en ese recorrido alguno de ellos descubre un actor o actriz, un director o una directora que le gusta, descubre que da clases y decide estudiar con él.

En no pocas ocasiones, esta circulación implica un cambio de ciudad, 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–. 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 institución privada. También, algunos de los estudiantes que entran en estas instituciones estudian, una vez por semana, en un estudio privado.

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 estudiantes suelen mencionar este momento como *el momento en que empezaron a hacer teatro en serio*.²⁴

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

²⁴ 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.

su maestro, que se manifiesta en una forma de mirar, pensar, hablar gozar, sentir, hacer y querer hacer teatro. Entre otras cosas, los capítulos 4, 5 y 6 se encargan 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 a la semana o comiendo con él y otros compañeros después de las clases. Escuchan atentamente cada palabra del maestro y le piden recomendación y consultan 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 Marcelo, un estudiante al que me referí hacia el 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 de veces y ya era parte de los grupos. Después sucedieron varias situaciones, 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 dirigía –*El chancho*– 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 compar-tís 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 o ella. 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–. Ludmila 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. Co-

menzó 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”.

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. Mariela –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 almita humana, 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 fuerte el corazón. “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*”.

El momento de quedar cautivado por el maestro es, como en el caso de 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 valor profundo, y que vale la pena dedicarle horas y horas y 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.²⁵ 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:

²⁵ 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.

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 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. Y aparece una amiga,

de lo de Julio [Chávez] y me dice, hay una obra a la 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 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 aclaraba en un susurro– porque quería actuar. [El director] decía, paso la energía, y yo decía, esto no lo hicimos nunca con Julio [Chávez], no pasó 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, 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 enseguida, 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.²⁶ 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

²⁶ Cabe aclarar que en la época en que Mariela se formó con Julio Chávez, hacia finales de los ‘80s, este actor y director no era la figura reconocida y central del circuito realista que es en el presente.

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.

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, 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 las 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, aun 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.

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. 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 y Rosario, que se encuentra a 300 km.²⁷

El desplazamiento hacia el centro del circuito supone encontrarse con una mayor cantidad de estudiantes más experimentados que también se 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 mis-

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. Por otra parte, 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.

mo 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)–. 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 y van realizando un recorrido similar entre estudios privados al descrito en este capítulo, de manera paralela a su formación en instituciones públicas. 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 con ese maestro en su estudio privado o con otros maestros del circuito en el que aquel los inició, paralelamente a su formación en la institución pública. 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 al estilo de actuación que les interesa.

En esta instancia, todo el horizonte 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 ya señalé, el linaje al que los estudiantes ahora adhieren es su principal punto de referencia, y los nombres más vincula-

dos 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 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 los estudiantes 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 se están formando. En esta etapa 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.

Leandro tiene cuarenta y seis años, aunque parece menos. Empezó teatro a los treinta y tres. 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 es-

tudí 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.

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. Esto se da en parte porque 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 la 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– en los que el trabajo tiende a organizarse en torno a improvisaciones y no se trabaja con obras escritas.

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 estu-

diando con un maestro menos reconocido antes de poder estudiar con el maestro al que venían a buscar.

La conversión: la historia de Inés

Inés 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 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, quedé 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 Bogdarian y con Ricardo Bartís, dos años con cada uno. La narración de Inés es bien interesante porque da cuenta de una conversión.²⁸ Ella parecía estar insertándose en el circuito realista –yendo a estudiar con el maestro de su maestro, Gandolfo– y, repentinamente, descubre

²⁸ Entiendo la conversión siguiendo a Berger y Luckman (1972) del siguiente modo. “[E]n la resocialización [una de cuyas formas es la conversión religiosa] el pasado se reinterpreta conforme con la realidad presente, con tendencia a retroyectar 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.

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 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 he descrito y mostrar que, en algunos casos, puede existir más de un maestro que cautive al estudiante y oriente su circulación posterior. Al terminar de estudiar con Pablo 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, vimos cómo, durante los años ochenta, 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 en la 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 al mismo tiempo que la parodia-. 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, según su relato, 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 de 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.

Distanciarse del maestro: la síntesis personal

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 los capítulos 6 y 7.

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. En otros casos, los estudiantes siguen circulando por otras disciplinas, no sólo la actuación. Las enseñanzas de su maestro son reinterpretadas en estos contextos. En el capítulo 7 describiré en profundidad modos en que estudiantes de distintos estilos rearticulan y/o redescubren nuevos usos de los procesos compositivos aprendidos de sus maestros al practicar otras disciplinas.²⁹

Finalmente, existe un tercer tipo de síntesis personal. Este se da cuando, después de circular durante mucho tiempo 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.

Agustina 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

²⁹ 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).

contraturno. 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.

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 stanislavkiano formaba a los actores en una cosa psicologista 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 de 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 Marcello 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 contarlo 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, agarrar 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 desa-

fío 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), donde se interesó 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 ac-

túen 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 incurción 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. Comencé 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 que –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 ella 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.³⁰

³⁰ 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–.

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) consiguieron 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 la temporalidad y los ritmos de la circulación. Así, hemos visto 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 he 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 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 nos llama la atención sobre los momentos en que la circulación se detiene, 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.

Aunque se formen entre diferentes maestros y estudios, el hecho de que estos pertenezcan a un mismo circuito permite que los estu-

diantes vayan desarrollando una serie de habilidades y una forma de componer que guardan una suerte de organicidad.

Como ya he señalado, los modos en que –al menos algunos– de los estudiantes aprenden a actuar y a componer, deben ser entendidos en el contexto del desarrollo de una sensibilidad mayor, que también supone modos de mirar, pensar, sentir, gozar, hablar, y querer hacer teatro. Es en este sentido, la segunda parte del libro (los capítulos 3, 4 y 5) que 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 también por la reconstrucción de una cierta historia de la actuación porteña en la que el linaje del maestro ocupa un lugar central.

En la tercera parte del libro, desarrollaré el cuarto momento de esta carrera secuencial, aquel en que los estudiantes, luego de un largo y disciplinado aprendizaje bajo la influencia de uno o varios maestros de un mismo linaje, comienzan a reformular sus enseñanzas. Para eso introduciré la figura del creador como traficante, utilizando el término de creador no ya únicamente para referirme a la composición en el arte, sino también al modo que la innovación ocurre en un proceso social (en este caso la enseñanza de actuación, en el contexto de un linaje y un estilo específicos). Como veremos, esta reformulación se da de dos maneras: cuando el alumno deviene maestro e introduce algunas innovaciones en su enseñanza que toman cierta distancia del linaje en que se formó (capítulo 6) o cuando el estudiante circula entre disciplinas, llevando consigo y aplicando en otros contextos los procesos compositivos que aprendió con su maestro (capítulo 7).

Palabras nativas y palabras teóricas

La tensión entre palabra y movimiento en las clases del estilo de actuación del teatro de estados

La primera semana de diciembre de 2015 fui 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, 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 Catalán, 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.

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?

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. Se ve que de nuevo me entusiasmo mucho con 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 equalización 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.

En el trabajo de campo que había realizado los dos años anteriores al encuentro que acabo de describir venía observando que la palabra ocupaba un rol casi omnipresente en las clases de actuación. Mi intuición era que la palabra del maestro ocupaba un lugar central en el desarrollo de una cierta sensibilidad entre los estudiantes y que este rol no se limitaba a aquello que los estudiantes pensaban sobre el teatro, sino que también estaba relacionado al modo en que aprendían a actuar. La cuestión planteaba un desafío mayor en tanto, no sólo todas las investigaciones sobre el tema coincidían en que la palabra no tiene ningún rol en el aprendizaje, sino que la agenda de investigación de esta área de estudios había quedado estructurada en torno

a este consenso. Como señalé en la 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. Estos dos tipos de conocimientos se plantearon en oposiciones como las de saber que (*knowing that*) y saber cómo (*knowing how*) (Harris 2007: 3) o en la oposición entre conocimiento conceptual y conocimiento corporizado (Pagis 2010). Aunque algunas de estas afirmaciones fueron matizadas,³¹ 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–. Así, la distinción entre conocimiento conceptual y conocimiento corporizado resultó fundante para esta agenda de estudios, y vino de la mano de la idea de que existe una relación problemática o inconmensurable entre palabra y aprendizaje de prácticas corporales.

La escena que acabo de describir fue un momento clave en el contexto de un largo proceso a lo largo del cual fui entendiendo que si la literatura especializada está tan ensañada con la posibilidad de que la palabra tenga un lugar en el aprendizaje es porque como señalé en la introducción, estas investigaciones tienen en mente una cierta relación entre conocimiento y palabra que efectivamente tiene un rol totalmente menor en el aprendizaje de prácticas corporales: la de la

³¹ Entre una de las pocas excepciones a la distinción tajante entre dos tipos de conocimiento destaca el ya clásico trabajo de Lakoff y Johnson (1999). Estos investigadores 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.

palabra que lleva conceptos y proposiciones. 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.

La diferenciación entre lo que yo le pedía a Juliana (que me explicara con palabras qué era lo que enseñaba) y lo que ella hizo (utilizar las palabras para guiar mi movimiento) refleja una diferenciación entre distintos usos de la palabra que sólo pude acabar de comprender mucho tiempo después de este encuentro, pero en la que ya venía pensando. Fue a partir de mi trabajo de campo en las clases de Pompeyo Audivert, casi dos años antes del encuentro que acabo de relatar donde, como veremos enseguida, encontré por primera vez una clasificación de la palabra en diferentes usos, algunos de los cuales tenían una mayor afinidad que otros con la exploración extracotidiana del movimiento que este maestro propone en sus clases.

En las investigaciones sobre 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 danza sabar, por mencionar solo algunas, no se habla. En su etnografía sobre el box, el sociólogo Loïc 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 continuación, en las clases de Pompeyo Audi-vert, y de manera similar al entrenador descrito por Wacquant, el maestro 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 este trabajo, 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. Fue esta clasificación y administración de la palabra la que de algún modo me llevó a entender que quizás, también a nivel del aprendizaje hubiera distintos usos o de la palabra, y que algunos contribuyeran más que otros al aprendizaje. Pero también, seguir y entender la perspectiva nativa sobre la clasificación y la administración de la palabra y el movimiento en las clases del teatro de estados, nos permitirá comprender cómo el maestro promueve el entrenamiento de ciertas habilidades en sus alumnos, que luego son fundamentales al momento de componer en ese estilo de actuación. También en este capítulo, desarrollo algunos ejercicios de las clases de Pablo de Nito, otro maestro que enseña en el estilo del teatro de estados. Como veremos, en estas clases hay ciertos usos de la palabra que acompañan y buscan referirse y apuntalar el movimiento y la actuación de los estudiantes, y que tienen un lugar central en el aprendizaje.

El movimiento y la palabra en las clases de Pompeyo Audivert

El estudio *El Cuervo*, dirigido por Pompeyo Audivert, se encuentra en el barrio de Monserrat. A pesar de que en Buenos Aires la denominación “cuervo” está ligada al Club Atlético San Lorenzo de Almagro, cualquier estudiante que hace algún tiempo asiste al estudio de Audivert sabe que la referencia no proviene de ahí. Viene de un poema de Edgar Allan Poe. Para ser más precisos, el nombre del estudio proviene de un texto titulado *Filosofía de la Composición*, en el que Poe cuenta cómo escribió su poema El Cuervo, y que pertenece a ese género tan inusual como interesante en el que un artista trata de explicar cómo compuso alguna de sus obras.

Este texto ha despertado mucha curiosidad en críticos y analistas; las lecturas que de él se han hecho son muy variadas, incluso se ha dicho que el texto en sí debe ser entendido de manera totalmente irónica, como una humorada. En el estudio de Pompeyo Audivert, este texto es leído como un ejemplo de cómo, al momento de componer, la forma precede y sugiere el contenido –y no al revés–. Así, por ejemplo, en este texto Poe cuenta cómo fue la forma misma del poema la que le sugirió la necesidad de un estribillo corto, que finalmente concluyó, debía ser una sola palabra. Y que buscaba una cierta sonoridad en ese estribillo, que finalmente halló en la palabra *nevermore*. A su vez, como la palabra debía repetirse seguidamente, concluyó que esta sólo podía ser dicha por un ser que pudiera hablar, pero no tuviera razón. Pensó primero en un loro, pero luego se decidió por un cuervo, por ser un ave de mal agüero y prestar una posible conexión con el tono melancólico que Poe buscaba para el poema.

Como veremos, en las clases de Pompeyo Audivert, y entre los maestros del teatro de estados, esto se traduce en que un tipo de composición, basada en un movimiento y un uso de la voz extracotidianos a los que explícitamente se los denomina, en algunas ocasiones, “la forma”, dan origen al contenido.

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, las persianas están bajas y la única iluminación es artificial. La parte central de la sala 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 algunas de las prendas que hay en el vestidor que se encuentra a la entrada de la sala. 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, donde 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. Aunque en repetidas ocasiones he realizado este entrenamiento 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 todavía 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 suelen 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.³²

³² 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

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 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 suele separar y estirar 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 también tiene un lugar central. Se suele mover mucho y rápidamente los ojos 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

que se busca realizar en las clases. Lo mismo sucede con las 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 expresiones “cuerpo extracotidiano” y “extracotidiano” para dar cuenta justamente de aquello que se hace, y de la perspectiva nativa sobre el aprendizaje y la composición en este estilo. A su vez, es preciso notar que la extracotidianidad no es una sola cosa y que en este capítulo trato de describir un tipo de extracotidianidad particular. Para una descripción de distintos “cuerpos extracotidianos” entrenados en diferentes contextos performáticos o de actuación ver Barba y Savarese (1988).

grotescos en el uso de la boca y la lengua, y en relación a los genitales, si bien esto, como todos lo que he 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 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 suelen 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 tiende a la exploración de una economía extracotidiana del movimiento y la quietud, así como del sonido³³ y el 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–.

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 problemáti-

³³ 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 o al golpearse o frotarse la ropa. En la descripción de una escena en el capítulo 5 quedará bien claro cómo la economía extracotidiana del sonido no remite únicamente a la palabra.

ca 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 se 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”, el uso de 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. Para un entrenamiento que busca explorar un movimiento extracotidiano, la palabra 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 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 cuando realicé mi trabajo de campo–. 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.

Lo cotidiano es un problema para un teatro que rechaza la idea de que el arte debería representar la realidad. 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.³⁴ Durante una de sus clases, Pompeyo se refería a esta idea a través de una metáfora algo críptica: “Uno se toma un colectivo para atravesar la ciudad y salen veinte compañeros

³⁴ En ciertas referencias a lo múltiple y la multiplicidad, así como a otros términos, puede verse la 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>

y llegan cuatro”. Esta idea, además de traer implícita una referencia a la desaparición de personas durante la última dictadura militar argentina, 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 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.

En la descripción de la clase que hice 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 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 de-

ben 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 profririera un discurso coherente–. “La palabra poética” 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”, aunque estas referencias también pueden remitir al movimiento. 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. En este, el sentido –y la construcción de un relato coherente durante una improvisación– y no, cualquier uso de la palabra, el que tiende a “resolver” la escena y la actuación y 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. Una vez que la palabra es reintroducida de este modo, los riesgos que esta representa para este tipo de actuación que-

dan minimizados. Así, la palabra se encuentra en el mismo plano que el movimiento y ambos pueden ser explorados en una extracotidianidad que, al no definir inmediatamente el sentido de lo que está siendo actuado, alienta la exploración y la búsqueda en las improvisaciones. A su vez, esa relación de continuidad entre movimiento y palabra 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.

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 permite entender en toda su complejidad la perspectiva nativa sobre la relación problemática entre palabra y movimiento extracotidiano. 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 ellas. 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 por la entonación, los silencios, el modo en que un cuerpo se dispone hacia el otro en escena increpándolo o sugiriéndose sensualmente, por ejemplo, o en que los actores se miran y dejan de mirarse–. 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 cotidianos la tensión muscular y el movimiento. 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, sólo contribuiría a retrasar y volver más torpes sus movimientos.

Como iremos viendo en los capítulos siguientes, luego de un largo trabajo basado en ciertos modos particulares de improvisar, este estilo de actuación compone escenas y obras en las que las situaciones y las relaciones entre los personajes están más o menos definidas. Por eso, esta insistencia en no “resolver” a través del sentido de la palabra, debe entenderse como un mecanismo temporal que resta centralidad al sentido de la palabra y alienta una necesidad de generar sentido basados en el movimiento y la sonoridad extracotidianos. Para los maestros de este estilo de actuación, este tipo de entrenamiento y procedimiento compositivo produce mejores actuaciones.

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.

La clase va a tomar lugar en un salón alargado, 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 desde una consola y una computadora 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. Alguno que otro repite partes de su texto. El “texto” es una variante a las “asociaciones poéticas” que se dicen en las clases de Pompeyo Audivert, y se utiliza en otras clases del estilo de actuación del teatro de estados, como las de Ricardo Bartís o las de Mirta Bordasarian.³⁵

³⁵ 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, *Antiprimula*, 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*

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. Al igual que en las clases de Pompeyo, estas palabras son una excusa para comunicar a través de una sonoridad extracotidiana, antes que del sentido de las palabras que están siendo dichas.

Pablo empieza a dar algunas indicaciones. Progresivamente, y de acuerdo a sus indicaciones, los estudiantes 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. Cuando sucede esto último, 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,

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.

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 (“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 improvisación 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 ex-

tracotidiano-. 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 de Lee Strasberg, quien desarrollara una variante de las enseñanzas del maestro ruso 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 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 hables 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 en la tonalidad muscular y el movimiento 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, en el ejercicio colectivo descrito más arriba Pablo le pedía al grupo: “sostengan, sostengan” o “no abandonen, no abandonen”. Como mencioné, la dificultad de “sostener” la extra-cotidianidad 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 Rafael vuelve al círculo.

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”.

A pesar de que, como he mencionado, los estudios sobre aprendizajes de prácticas corporales tendieron a descartar la importancia de la palabra en el proceso de aprendizaje, algunos estudios locales han venido señalando la importancia de este fenómeno (Osswald 2011; Mora 2015; Saez 2017). En particular, la antropóloga Denise Osswald (2015) ha mostrado 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, el aprendizaje y la composición. 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 y en cada actriz, 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 conciencia 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 conciencia 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 este estudiante y por sus compañeros, que lo vienen viendo actuar hace tiempo (por eso, en parte, ríen). Esta forma de nombrar y representar una recurrencia en el movimiento con una imagen puede ser entendida en términos de lo que Peirce (1960) ha referido como el carácter icónico de ciertos signos. Con estrategias como éstas, el maestro busca reorientar 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, 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 saber conceptual

al que se refiere Pagis (2010) o ese *knowing that* (saber que) que no precisa de contexto al que se refiere Harris (2007). 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 y las lectores recordarán la escena que abre este capítulo: 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 –siendo el deíctico el 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. En estos casos, el aprendizaje se da en un contexto en el que el maestro busca ayudar a tomar conciencia, apuntalar, corregir, guiar y marcar los límites con respecto a ciertos aspectos del movimiento de los estudiantes.

En el estilo del teatro de estados, el entrenamiento está orientado a que el estudiante desarrolle formas de improvisar personajes y situaciones extracotidianas. Para favorecer esta exploración, el maestro busca que los actores no tiendan a repetir constantemente ciertas tendencias que le son características y que suelen recurrir al intentar hacer actuaciones extracotidianas.

En su estudio sobre el aprendizaje de la capoeira, Downey (2008), uno de los primeros en aplicar la perspectiva de Tim Ingold al estudio del aprendizaje de una práctica corporal en el contexto de una

clase, 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. Downey (2008, 2010) introduce la noción de *scaffolding* (en general traducida como educación guiada). En las clases de capoeira este tipo de ayuda o guía se manifiesta cuando el maestro altera o exagera un movimiento, aísla una parte más difícil de una secuencia, o cuando redirige la atención del novato hacia determinados aspectos del movimiento. En el aprendizaje de la actuación y, al igual que señala Downey, el aprendizaje se da en el contexto de un maestro que crea las condiciones para que el alumno descubra la práctica por sí mismo. Sin embargo, a diferencia de lo que señala Downey adhiriendo a la tradición en aprendizaje de prácticas corporales, la palabra ocupa, aquí, un lugar central en generar esas condiciones. Se trata, como acabo de mostrar de ciertos usos particulares de palabras que solo terminan de cobrar sentido en relación al contexto de estudiantes tratando de actuar, es decir, en general, moviéndose y emitiendo sonidos.

Conclusión: palabras nativas y palabras teóricas en el aprendizaje

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 de este estilo 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 estilo de actuación y un modo de composición determinados.

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, así como 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 habían 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, la literatura sobre aprendizaje de prácticas corporales ha sostenido que estas prácticas 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 diferen-

tes usos de la palabra y señalar que algunos de estos usos serían más afines con la exploración de un cuerpo extracotidiano que otros. En este capítulo, he mostrado que la perspectiva nativa según la cual el maestro diferencia usos de la palabra durante las clases de teatro es iluminadora para repensar el lugar de la palabra en las discusiones teóricas sobre aprendizaje de prácticas corporales. De modo análogo al maestro de teatro que sabe que hay ciertos usos de la palabra que son más afines a la exploración de un movimiento extracotidiano que otros, también en el aprendizaje y la enseñanza de una práctica corporal hay algunos usos de la palabra del maestro que son particularmente afines al aprendizaje. Como hemos visto, algunas de las estrategias del maestro están ligadas a tratar 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. 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, y del mismo modo en que sucede con los deícticos, se trata de una palabra situada. Así, como hemos visto, estos usos particulares de la palabra ocupan un lugar central en el aprendizaje de una práctica corporal; como seguiremos viendo, la palabra pronunciada en el contexto de un intenso vínculo del alumno hacia el maestro también es importante, en el desarrollo de toda una sensibilidad en torno a la actuación, en la que la composición ocupa un lugar central.

Seguir la perspectiva nativa del maestro sobre el aprendizaje también nos ha permitido dar cuenta de un tipo de entrenamiento que busca desarrollar ciertas habilidades para actuar en un cierto estilo. Esta habilidad para improvisar en una cierta extracotidianidad,

será el punto de partida para un tipo de composición de escenas que, como veremos en el siguiente capítulo, busca evitar, al menos en una primera instancia, aclarar algunos puntos básicos de la relación entre los personajes en escena.

Emocionales e histriónicos. Fronteras simbólicas en dos estilos de actuación

En varias ocasiones, después de las clases de Lorena Barutta, que enseñaba en un estilo de actuación stanislavskiano en el tercer año de *Timbre 4*, íbamos con algunos estudiantes a comer a algún restaurant cercano a la escuela, que se encuentra en el barrio de Boedo. Una de esas noches, algunos estudiantes 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 actuaba, no podías llorar bien, podía 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, que a veces promueven evocando ciertos elementos de la propia biografía del actor.

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

Opiniones tan diametralmente opuestas con respecto al trabajo del actor remiten a dos sensibilidades muy distintas que los estudiantes de estos dos estilos desarrollan con respecto a la actuación. En cada caso, la necesidad de llorar en serio y la autorización para llorar de mentira, hacen parte de toda una sensibilidad con respecto al teatro que se busca ver y hacer, y están relacionados a toda una forma de organizar el entrenamiento y la composición de escenas y obras.

En la línea de la propuesta de *Los Mundos del Arte* (Becker, XXXX), en este capítulo analizo el proceso compositivo en estos dos estilos de actuación como una parte central del trabajo del actor. Analizar la composición como un trabajo nos permitirá, por un lado, alejarnos de una cierta visión romántica y sacralizada de la “creación” o el “trabajo creador” y, por otro, centrarnos en aquello en lo que los estudiantes, guiados por sus maestros, dedican su tiempo y su esfuerzo. El centrarme en la cuestión del tiempo será el eje para comparar y contrastar el proceso compositivo en ambos estilos de actuación y analizar, en cada caso, qué se prioriza y qué se deja en un segundo plano o para un segundo o tercer momento. Cuando digo que el proceso compositivo es una pieza central en el contexto de una sensibilidad mayor, me refiero a que todo en dicho proceso está organizado de manera tal que permita hacer aflorar, en cada estilo, un tipo de actuación muy particular. En el capítulo anterior vimos cómo, en el teatro de estados, existe una profunda relación entre una cierta perspectiva nativa sobre la enseñanza y el estilo de actuación que se promueve. Centrándome en los estilos de actuación stanislavskiano y el del teatro de estados, este capítulo se propone seguir analizando cómo se articulan la perspectiva nativa sobre la enseñanza, las habilidades que se buscan entrenar y los modos de componer en cada estilo de actuación.

Al componer escenas u obras, las clases que promueven un estilo de actuación stanislavskiano parten del análisis de la obra de teatro para comprender el personaje que van a componer. A continuación, desa-

rrollan 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”. En muchas ocasiones, los actores de este estilo evocan elementos de su propia biografía que les permitan entrar en el estado de su personaje. A su vez, este estilo de actuación suele entrenar, en las clases, con escenas de a dos: el vínculo y la relación entre los actores es fundamental para ir entrando en un cierto estado de actuación. En la siguiente sección veremos cómo se compone en el estilo stanislavskiano en las clases de Lorena Barutta y Claudio Tolcachir en *Timbre 4*.

Por su parte, los actores del teatro de estados tienden a priorizar, como empezamos a ver en el capítulo anterior, actuaciones que ponen en un lugar central una cierta economía extracotidiana del movimiento y la palabra, y que sean capaces de articular distintos estados. Al momento de componer escenas, este estilo tiende a rechazar la preexistencia de la palabra escrita por sobre el momento de actuación, y compone a partir de un cierto tipo de improvisación (y no, en general, de obras escritas). Para que la palabra hablada no se convierta en el eje de estas improvisaciones, estas tienden a tomar 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” como modo de que los actores estén atentos y puedan incorporar distintos elementos que puedan surgir durante las improvisaciones. En la tercera sección veremos cómo se compone en el estilo de actuación del teatro de estados a partir de algunos ejercicios que se realizan en las clases de Ricardo Bartís y Pablo De Nito, y de algunas situaciones surgidas en varietés organizadas por estudiantes de este estilo de actuación.

Componer en el estilo de actuación stanislavskiano

Timbre 4 es un teatro y una escuela en el barrio de Boedo, dirigidos por Claudio Tolcachir quien, junto a varios de los maestros que dan clases en la escuela, se formó 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, en la que se proponen diferentes aproximaciones a la 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. Elegimos 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 en cuyo interior cargan elementos para escenografía y vestuarios. Algunos de los estudiantes sostienen los textos de sus escenas subrayados y anotados 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 uno ocupa entre veinte minutos y 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”, es decir, ciertas partes de los parlamentos que les toca decir.

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 tex-

to 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 o 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.³⁶

³⁶ 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.

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 el “objetivo” de su personaje. 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. El inicio 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 cancán. Al final de la pasada, la actriz que había perdido la pollera dijo que eso no lo habían ensayado y que la había ayudado a entrar 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. (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).

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”.

Este tipo de discusiones son muy comunes y el objetivo es conseguir una buena comprensión de la escena para poder actuar desde allí. No se trata de hallar la verdadera interpretación del personaje y la escena como aquella interpretación que ayude al actor o la actriz a probar nuevas posibilidades de su actuación y encontrar eso que este teatro llama una actuación “verdadera”. 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 buscó interpretar 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. Claro que, como hemos visto y seguiremos viendo, ambos momentos están profundamente interrelacionados y, mientras se busca entrar en el estado y ensayar las escenas también se va reformulando la interpretación sobre el personaje a interpretar.

Para entrar en el estado, los actores realizan un calentamiento previo a la actuación, que 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 o compañera.

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 común entre estudiantes del estilo de actuación stanislavskiano.

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 que hablara sobre 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: “ordená la ropa del piso que queda mal”. Entonces la actriz, ya en su personaje y como parte de su actuación, 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 primera 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 elemento

del que la actriz podía valerse. La semana anterior, Lorena le había sugerido a Camila que, para la escena, además de ponerse linda para la boda, 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 al 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. A diferencia de las clases de Lorena, aquí los estudiantes podían elegir la escena que quisieran, o elegir y adaptar escenas de películas. Además, había más alumnos –entre alumnos y oyentes, habría unas treinta personas o a veces incluso más– y 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, Claudio Tolcachir toma lista. En esta parte a veces trata a los estudiantes de usted, pero no es formal, es distendido, simpático. 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 dice: “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 indica: “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-sentimiento o 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, la de él 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 de 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”, que son la base para entrar en “el estado” que le permita decir cada uno de sus textos. También, los maestros buscan que cada actor pueda ir tomando conciencia y registrando cómo el “pensamiento” se va generando “momento a momento”, dando lugar a 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, excepto aquellos objetos y cosas de las que los actores se sirven para entrar en el estado. 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 me referí 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[ciana], 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 dife-

renciación: 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.

De manera análoga a lo que vimos en el capítulo anterior, aquí también hay una perspectiva nativa sobre el aprendizaje que está estrechamente vinculada al tipo de actuación que se busca entrenar y producir. 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 stanislavskiano 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.³⁷

En el capítulo anterior podía entreverse algo que aquí ya es evidente: eso que obtura la actuación, que no permite la búsqueda y entorpece el aprendizaje es también, en cada caso, un modo de actuación diferente al que se enseña en el estudio, y 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. Estas diferenciaciones pueden entenderse como fronteras simbólicas en los términos de Lamont y Molnar, “distinciones conceptuales hechas por actores sociales para categorizar objetos, personas, prácticas e incluso el tiempo y el espacio” (2002:2). En las clases del estilo stanislavskiano, el maestro o la maestra despliegan 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 este estilo de actuación, actuar desde “la forma”, lo “formal”, el “juego formal”, es decir, hacer movimientos o sonidos exagerados que no provienen del “pensamiento”, de estar

³⁷ 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.

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, severamente, 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. También, se la 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 apropiador³⁸ 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 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.

El modo en que, como venimos viendo, se busca componer escenas (y obras) en este estilo de actuación, debe ser entendido en el contexto de esta sensibilidad que los estudiantes van desarrollando. Por un lado, el maestro promueve que la exploración de las actuaciones se mantenga dentro de un cierto estilo, y genera oposiciones simbólicas que diferencia ese estilo de otros. Si esa exploración busca alentar el goce de actuar de una cierta manera, las fronteras simbólicas articulan una serie de sentimientos y pensamientos sobre la actuación. Pero, además, el explorar en un cierto estilo de actuación permite desarrollar una serie de habilidades que sirven a una forma

³⁸ 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.

de composición particular. A su vez, esa forma de composición está organizada de un modo específico que permite poner en práctica esas habilidades y hacer aflorar un estilo de actuación muy peculiar. Si la composición de escenas que aquí hemos visto son también una ocasión para seguir entrenando dichas habilidades esto no se debe únicamente a que hayamos analizado el modo en que la composición ocurre en clases de actuación. Por el contrario, toda composición es una búsqueda colectiva entre los actores y el director. En cada estilo de actuación, cómo se compone, el proceso y la investigación a través de la cuales actores y directores buscan llegar a una actuación determinada, es central para el tipo de obra que se produce. En el estilo stanislavskiano y, en particular, en las clases de Lorena y Tolcachir, la mayor parte del tiempo y el esfuerzo están dedicados 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.

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 alentar el desarrollo de habilidades que permitan la búsqueda de una extracotidianidad, entendida como una economía particular y peculiar del movimiento y el sonido en la que las discontinuidades juegan un papel central. 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 discon-

tinuidad 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 un elemento que en estas últimas brilla por su ausencia: me refiero a los textos impresos. Si el estilo de actuación stanislavskiano 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, como dirá una y otra vez en diferentes entrevistas y en sus clases, son una excusa para poner los cuerpos en escena. El cuerpo en el escenario –o, como se dirá durante las clases, 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 basadas en 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, sugiriendo nuevas palabras y acciones para los actores y las actrices 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 ir sugiriendo ciertos rasgos 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 esta 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.³⁹

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, dónde están, qué vínculo tienen, cuál es el con-

³⁹ El reportaje completo se reproduce, por ejemplo, aquí: <http://www.elciudadano.cl/entrevistas/marguerite-duras-entrevista-a-francis-bacon/11/02/>

flicto 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.

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 economía extracotidiana de la postura y la tonicidad muscular, 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 les pide a los actores que se pongan de a dos, “como en una foto”. Los catorce estudiantes se

ponen en grupos de a dos. En cada pareja, los estudiantes están en contacto en posturas extracotidianas. En un caso, 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, 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: “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 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: “Cambiamos 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. Cambiamos 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 postura extracotidiana. 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 pauta 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 conflicto y qué 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. 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, realizadas durante las clases o cuando los estudiantes se juntan a ensayar e improvisar fuera de estas, se van reteniendo algunos elementos de lo que aparece, como pueden ser ciertas formas de moverse, de mirarse, posiciones relativas en el espacio, o ciertas formas de hablar o referencias a un cierto universo temático. La economía extracotidiana del movimiento y del sonido entrenada en las clases es el punto de partida para que, durante las improvisaciones, puedan aparecer algunos elementos a retener.

A su vez, cada improvisación modifica 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. También se suele rechazar

toda mención a la biografía personal del actor, y todo uso psicológico o terapéutico que de esta pudiera derivar.

Si bien con cada pasada las improvisaciones van sufriendo modificaciones, a veces radicales, algunos elementos de la escena van quedando fijados. De a poco, luego de varias pasadas, 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 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 puede 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*, el estudio de Ricardo Bartís. 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, entró en escena una actriz de unos treinta años, hablando por teléfono con su marido. Se la escuchaba mal, triste, angustiada, como medicada. Llevaba un vestido de fiesta y sostenía, en la mano en que no tenía el celular, un par de zapatos de taco alto. Al ver al Sireno, la actriz se sorprendió, cortó el teléfono y empezó a hablar con él en una conversación que da a poco comenzó a estar teñida por el tono de la seducción.

Mientras actuaban, Eustaquio, uno de los dos gatos de Ludmila, la dueña de casa, entró en escena y, después de dar unas vueltas por el escenario, se subió al tablón en el que estaba recostado el Sireno. Eso no estaba pautado. El Sireno saludó al gato y le habló un poco mientras le acariciaba la punta de la nariz con la mano del brazo que tenía 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. Era muy común que Eustaquio y Felipe, el otro gato de Ludmila, aparecieran 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 stanislavskiano. 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 las palabras que tenga para decir. 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 identidad cerrada, una coherencia 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.

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 basadas en Stanislavski que hacen uso de elementos biográficos son particularmente asociadas a lo “solemne”, ya que, según se dice ayudan al actor a entrar en un “estado”, pero luego no le permiten pasar a otro. A eso se refería Ramiro al inicio del capítulo, cuando me decía que hay que tener cuidado porque ese tipo de técnicas te pueden “atrasar” la actuación.

Conclusiones

Es en el contexto de un largo entrenamiento que los estudiantes de cada estilo van desarrollando el goce y la aspiración de querer actuar de un cierto modo. Es en el contexto de sensibilidades muy distintas que, como veíamos al inicio del capítulo, algunos actores consideran fundamental que si un actor va a llorar lllore en serio, mientras otros creen que darle tanta importancia a esa cuestión puede atrasar el ritmo de la actuación. A su vez, no se trata sólo de lo que los estudiantes aspiran o disfrutan, sino también de lo que pueden hacer, a partir del entrenamiento que han recibido. Las habilidades que los estudiantes desarrollan en entrenamientos de diferentes estilos de actuación 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. 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.

Sin embargo, en la gran mayoría de los casos, cuando los actores y un director formados en uno de los estilos que vengo describiendo se juntan para realizar una obra, tienden a componer, en la gran mayoría de los casos, de un modo muy similar al que he descrito en este capítulo. Para llevar a cabo estas descripciones, me basé en algo muy simple: qué priorizan los maestros en sus clases en términos de a qué se le dedica más tiempo en cada estilo de actuación al momento de componer. Dicho de otro modo, qué consideran primordial y qué queda en un segundo plano o en un segundo o tercer momento. Esta aproximación paso a paso al modo en que se compone en cada estilo de actuación nos ha permitido formarnos una idea de la composición muy distinta a la idea romántica de la creación como lámpara (Abrams 1953), como originalidad que el artista irradia desde su interior. En cambio, hemos visto la composición como algo basado en largos entrenamientos en los que progresivamente se van desarrollando ciertas habilidades y en los que los estudiantes van desarrollando una sensibilidad específica. En cada estilo, los procesos compositivos hacen parte de esa sensibilidad y están organizados de manera tal que permitan a los actores y las actrices aplicar las habili-

dades que han entrenado y buscar e investigar los personajes que van a representar de acuerdo al tipo de actuaciones que cada estilo alienta. Haber seguido y analizado en detalle los procesos compositivos en cada estilo no implica negar la expresividad propia a cada actor o director sino entender que esta es una pieza de algo más amplio y que solo cobra relevancia, en el contexto de un largo entrenamiento, en relación a habilidades específicas y durante un proceso compositivo muy pautado. Las habilidades que se valoran y sirven para componer en uno de los estilos de actuación que hemos analizado pueden no tener valor alguno en el otro. Si hasta aquí me he centrado en las relaciones entre habilidades, formas de organizar el proceso compositivo y fronteras simbólicas a través de las cuales el maestro diferencia y jerarquiza una forma de actuación, la que se enseña en el estudio, por sobre otras, en el capítulo siguiente prestaré atención a un último elemento central para comprender el modo en que los estudiantes desarrollan una cierta sensibilidad con respecto a la actuación. Me refiero al clima que el maestro promueve en sus clases y que alienta, al menos en algunos estudiantes, un humor muy particular desde el cual se actúa y se mira a otros actuar.

CAPITULO 5

Aprender mirando. El humor en dos estilos de actuación

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. Hablan en pequeños grupos de a dos o de a tres, pero hay un único tema de conversación: el seminario de Tolcachir. Como es la primera semana del seminario y dependiendo del día en que se anotaron, algunos ya arrancaron y otros no. Los que todavía no empezaron están muy intrigados, todos hablan sin parar, están muy excitados. 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–. 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* habían escuchado 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 daba una devolución, después de una escena, algunos de los alumnos cuchicheaban y se preguntaban qué día se habían anotado 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 tipos de 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. 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.

La antropología de los sentidos ha 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. Fabián (1983) critica el lugar que la vista, asociada con la linealidad y la neutralidad, tuvo en la construcción de un tipo de retórica etnográfica desapegada. Por su parte, 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. Frente a este problema, las investigaciones en antropología de los sentidos buscaron adoptar una actitud reflexiva hacia la predominancia de la vista del etnógrafo sobre otros sentidos. En esta línea, Stoller (1989) problematiza la construcción de una mirada y de una escritura desapegadas, y sostiene la necesidad de construir “etnografías con sabor”. Al igual que sucedió en antropología del cuerpo, estas contribuciones alentaron a muchos investigadores a descentrar su mirada del sentido de la vista –en este caso literalmente sería descentrarse *de* su mirada– y a prestar más atención a los otros sentidos, así como a la importancia que las personas con las que hacían trabajo de campo daban a los sentidos.

Con todo, y al igual que, como ya hemos discutido, sucedió en la antropología del cuerpo con el uso de la palabra, la crítica a la mirada y al ocularcentrismo como punto de partida para una nueva subárea de estudios tendió a generar una visión muy estereotipada sobre qué era y cómo se usaba el sentido de la vista, que algunas investigaciones más recientes han buscado discutir. En su trabajo etnográfico con criadores de ganado en los Alpes, y retomando la perspectiva ecológica de Tim Ingold (2000), Cristina Grasseni (2004^a; 2007) ha desarrollado el término *skilled vision* (que podría traducirse como visión entrenada) 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 la línea de este libro de adoptar una aproximación holista hacia el desarrollo de la sensibilidad de los estudiantes de actuación, en este capítulo sigo una perspectiva similar a la de Grasseni para problematizar el momento de mirar a otros actuar en las clases. 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, que no contribuye al aprendizaje, cuando no ha resultado completamente soslayada. 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. Junto a Dalidowicz (2012), estas antropólogas 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) refieren principalmente a una intensidad en el vínculo con el maestro, y a la importancia de esa intensidad para el aprendizaje. A lo largo de este capítulo utilizo el término humor para referirme a esa predisposición en el mirar, ese estado de ánimo que el maestro infunde en –al menos algunos– de sus alumnos. Además, con este término busco aludir a una cierta predisposición en el mirar que no se reduce a una cuestión de intensidad, sino que, en cada estilo de actuación, tiene sus características específicas. No me refiero al humor como risa sino 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, y que puede implicar tanto un clima jocoso como uno serio. A su vez, utilizo el término clima para referirme a una cierta atmósfera que se crea en las clases, a partir del conjunto de los modos en que ese humor es expresado por el maestro, los alumnos que actúan y los que miran en cada estilo –en risas, en sentimientos de angustia expresados, en silencios totales o en suspiros–. También para quien está actuando, el humor y el clima que se crean son fundamentales: el humor, en tanto predisposición para actuar y componer de una cierta manera; y el clima, en tanto genera un ambiente propicio para probar y tratar de actuar en la línea de un cierto estilo.

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 pidió 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* manifiesten 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 estilo 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 comportarme como un antropólogo y no como el estudiante de actuación que era, es decir, estar abierto al nuevo campo que trataba de abordar, lo cierto es que estaba lleno de prejuicios. La clase de teatro a la que 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 que ella había compuesto a partir de improvisaciones, y que tenía una serie de referencias irónicas a esta obra de Lorca.

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 otros seguían muy compenetrados en lo que miraban. 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*, otra obra de Lorca. 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 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 una escena tan intensa 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 o la maestra promueve durante las clases. Este humor es posible en la articulación de varios elementos. En primer lugar, como vimos en el capítulo anterior, 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 y una intensidad particulares. 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 hacen 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: Alcázame 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 miramos 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), 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–. Así, en el contexto de las clases 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 y 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 cuándo 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, agregó: “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, adquiriría un significado particular, que los alumnos iban aprendiendo al escuchar esa palabra usada una y otra vez mientras veían a sus compañeros actuar.

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: “Ayyyyy, 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 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.

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.–. Contra 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 describí 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, paraaá

(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 su temática, antes hacia el drama que, hacia lo cómico, como una forma de distanciamiento entre lo que está sucediendo y el que está mirando. También, para el estudiante, este humor contribuye a tomar cierto distanciamiento de su personaje.

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 secreta de tener un mayor protagonismo al que le toca 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 también, que 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 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 “solo” en el pasado. La actriz, Fabiana, de unos treinta y cinco años, empieza parada, vestida de tacos, pollera negra ajustada y corta y ca-

misa 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: Fuegoito fuegoito fuegoito...

Ella: Fuegoito fuegoito fuegoito— 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 hinchada de Boris. ¡Saltá! Boris... Boris... Boris

Ella, cerca del fondo de la sala: Boris... Boris...Boris...

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 (“Boris... Boris... Boris”) y aplaudimos, y ella sigue caminando, se vuelve a acercar al público y agita la mano en la que no tiene el vino para alentarnos gritando (“Boris... Boris...Boris”), mientras da una vuelta por 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.

Ella vuelve a hablar, ahora murmurando fuerte: Ay Boris Boris...

Algunas risas más de los compañeros. Silencio.

Ella: Ay Boris, Boris, Boris...

El público mira en silencio, ya no hay risas.

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 vaso de 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.

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, despacio, 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.

(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 “Boris... Boris”, como si estuviera hinchando por un equipo de fútbol. A partir de ahí, Catalán le indicó que empezara a saltar, como 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 vemos 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 “Boris... Boris”. 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 unificado única ni principalmente por una cierta interpretación de su carácter o de su psicología sino, más bien, por una economía extracotidiana del movimiento y el sonido.

Los comentarios un poco absurdos del maestro contribuyen a generar un humor que les permite, a los estudiantes, introducir este tipo de asociaciones y maniobras en su propia actuación. Este tipo de humor, y estas formas de asociación que algunos estudiantes van interiorizando, 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. En la escena que veíamos recién, después de los gritos de “Boris... Boris” –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, aunque no haya una palabra que nombre por la positiva esa “no solemnidad”, es la experiencia misma, el goce que produce –al menos en algunos– el actuar y ver a otros actuar en este estilo la que afirma lo que ninguna palabra nombra.

Conclusión

A pesar de la dificultad que implica estudiar etnográficamente una práctica que es la mayor parte del tiempo muda y quieta, el momento de mirar a otros actuar mientras se escucha hablar al maestro es una instancia fundamental en el desarrollo de una sensibilidad 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 vision* en la que la educación de la atención viene dada por el progresivo desarrollo de una cierta predisposición en el mirar.

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 buscar articular y nombrar algo de eso que se siente al mirar a otros actuar.

En el estilo de actuación stanislavskiano, el humor y el clima que se promueven están 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, de a poco, 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 humor y el clima son otros. 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.

Pero este humor y este clima no importan sólo en tanto alientan a cada estudiante a sensibilizarse en un estilo de actuación al mirar actuar a sus compañeros. No se trata solamente de educar y orientar la mirada del estudiante hacia los matices, de poder percibir, por ejemplo, qué es una actuación en la que hay “intimidad”. También, ese clima que el maestro promueve en cada clase, al momento de actuar, ciertas formas de divertirse, sufrir, sentir y gozar, en suma, alienta la prueba de ciertas variantes de la actuación en una determinada línea o estilo. Desde una perspectiva ecológica de la adquisición de habilidades, el clima que se genera por el estado de ánimo del maestro y los alumnos son fundamentales en tanto ponen el foco –en términos de la atención y el sentir de quienes miran– en aquellos aspectos que cada estilo de actuación –y cada forma de composición, tal como vimos en el capítulo anterior– prioriza. Así, ese clima o microclima que el maestro promueve lo es también en el sentido en que un invernadero es un microclima: una atmósfera propensa para el desarrollo de algo vulnerable, que necesita de un cuidado muy especial para poder crecer y desarrollarse. En otras palabras, en tanto genera un grupo que, a través de risas, expresando sus sentimientos o haciendo comentarios busca disfrutar, alentar y/o juzgar –pero en el buen sentido, en el proceso de buscar mejorar algo– un cierto estilo de actuación, este clima o estado de ánimo crea las condiciones para que una composición vaya creciendo y se vaya afianzando. De hecho, aunque

aquí me he centrado en las clases, es muy común que, en la preparación de obras, y a medida que los ensayos van avanzando, los actores y el director decidan llamar a público externo, en general personas cercanas, en cuya mirada confían, para que presencien los ensayos y, en algunos casos, den sus opiniones.

Cuando el alumno deviene maestro

Como he venido mostrando hasta aquí, buena parte de la formación de los actores de teatro se da en un tratar de hacer como el maestro pide, en una comunión larga y lenta con la mirada y la sensibilidad que este enseña. En algunos casos, este largo período suele estar seguido por otro, en el que los estudiantes reelaboran lo que han aprendido. Ya he dicho que 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. En esta tercera parte del libro, y de modo similar a Dalidowicz (2012), me intereso por los modos 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. En este capítulo me intereso por el modo en que esto sucede cuando el alumno deviene maestro.

En el capítulo siguiente, mostraré el caso de cómo, al seguir su recorrido y circular por otras disciplinas, los estudiantes también realizan su propia síntesis de esas enseñanzas, en general llevando y aplicando con la especificidad que requiere cada disciplina, los procesos compositivos aprendidos en su estilo de actuación.

A lo largo de este capítulo describo etnográficamente las clases de Alejandro Catalán, quien fue estudiante de Ricardo Bartís y es, en el presente, 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 si no es a través de las técnicas corporales (Mauss, 1979) que este maestro utiliza para guiar a los estudiantes, y que juntas hacen parte de un repertorio, en el sentido de Swidler (1986).

Como señalé en el capítulo 1, el tipo de actuación que los estudiantes vinculan a un determinado maestro no tiene que ver con lo que el maestro dice en entrevistas o conferencias, sino con lo que se ve en el modo en que actúan sus alumnos en clases y obras de teatro. En este sentido, la reelaboración que un maestro realiza del estilo de actuación aprendido al interior de un linaje, sólo tendrá sentido en tanto dicha reelaboración sea observable en el modo en que sus alumnos actúan y percibida por los mismos estudiantes del circuito. Para ello, a lo largo de una larga y lenta experimentación, el maestro combina técnicas heredadas de su propio maestro con otras, que incorpora de otras prácticas que pueden ser ajenas al teatro. Es en este último sentido que en este capítulo introduzco la figura del creador como traficante. A diferencia de las figuras del creador como espejo de la naturaleza o como lámpara que irradia la luz de su interioridad (Abrams, 1953), la figura del traficante reintroduce la singularidad del creador como parte de un proceso social. Claro que acá ya no me

estoy refiriendo a la figura del creador en el sentido del compositor, del proceso compositivo al que me referí en el capítulo 4. En cambio, me refiero al creador como aquel que innova y como parte de una preocupación más amplia en ciencias sociales, que se preocupa por el cambio y la continuidad, y que aquí estudiaré etnográficamente para el caso de la reproducción y transformación de la sensibilidad al interior de un linaje.

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, conversé 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 inversión.

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, otra maestra del circuito—. 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 los diferentes 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 un poco 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 que siguen otros recorridos 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 creía que esas clases lo ayudarían a desarrollar este aspecto. Aquí Ramiro se refería a las asociaciones poéticas que Pompeyo promueve en sus clases y que describí 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, en su actuación, algunos de los efectos del 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 los músculos del torso y las extremidades y siguen con la voz. Para calentar los músculos 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 linaje 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, 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 Kartun⁴⁰ 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 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 aclaran, que refieren a cuestiones que no quedan claras y en las que

⁴⁰ Mauricio Kartun era sin duda, durante mi trabajo de campo, el dramaturgo más renombrado en el teatro alternativo. Reconocido por su larga trayectoria como dramaturgo, su obra *Terrenal* –que estuvo en cartelera durante buena parte de mi trabajo de campo– era una de las obras más mencionadas entre los estudiantes.

no se profundiza, y que tampoco terminan de dar cuenta de 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.⁴¹

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”.⁴²

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 digo que sí. Mientras Catalán habla, él anota algunas de sus palabras en una hoja

⁴¹ “Coachear” 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 palabras 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.

⁴² 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.

blanca doblada en dos. Después vuelve a dejar la birome 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 mencioné, había sido compañera mía en la clase de Mirta Bogdarian. El muchacho sentado al lado mío aprovecha que apoyé un segundo la birome, 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 birome, el muchacho sentado al lado mío la vuelve a agarrar.

Carolina, hablándole a la actriz al oído: Mientras hablan se están calentando [sexualmente] –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 birome 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 birome. Me arrepiento y se la comparto. Él la agarra y sigue escribiendo algunas de las frases de Catalán, que si-

que 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 birome. Se llama Javier, es de Rosario. Estudió con Catalán durante cuatro años y luego pasó varios años más ensayando y actuando en una obra dirigida por este maestro. Ahora sigue viniendo desde Rosario 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”. Además, 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...”.

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 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 de una sexualidad un poco más grotesca, 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 palabras 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 maestro. Como señalé en el capítulo 1, en el caso de los maestros y directores, esa poética es reconocida en la actuación de sus alumnos y de los actores de sus obras.

El creador como traficante: las técnicas del cuerpo y la transformación del linaje

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” (“Boris... Boris”). 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, despacio, 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.

(La escena continúa...)

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 al modo en que 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 en su descubrimiento de 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 que recurren al interior del linaje (*lineage-based gesture dialect*) (Rahaim, 2008).

La transmisión tácita a la que se refiere Rahaim remite a 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 únicamente de manera mimética. Cabe preguntarse entonces, ¿cómo es posible que un estilo de actuación se transmita (a la vez que se va transformando) de generación en generación, al interior de un linaje? Dicho de otro modo, si el aprendizaje de la práctica no es meramente mimético, ¿cómo se aprende a enseñar?

Como venimos viendo, parte de la respuesta a estas preguntas consiste en que, lo que el alumno devenido maestro copia de su maestro son lo que Marcel Mauss (1979 [1934]) llamó las técnicas corporales, los 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 eficaces para guiar al otro hacia un estilo de actuación.⁴³ El uso particular de la palabra “tiempo” que veíamos hace un momento sería un ejemplo de estas técnicas. En este caso, esta técnica busca promover en el estudiante una habilidad central para este estilo al ayudarlo a generar una discontinuidad en su actuación, ya que esta palabra suele indicar

⁴³ 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 de técnicas corporales 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.

una detención y el paso hacia una actuación más sosegada, luego de un momento de mucho movimiento y sonido.

Pero, además de copiar, algunos maestros incorporan variaciones en las técnicas existentes o incorporan otras nuevas. 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 exagerados 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 linaje. 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 en general provenientes del lunfardo o del habla popular, 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 culto con lo popular.

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, breves extrañamientos en la gestualidad de la cara–.

La poética de Catalán que, como hemos visto, suele ser descrita al interior del circuito 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, son m de un modo original, 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 articula-

ción 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 aquí 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 de TV.

Llegado a este punto algunos lectores podrían preguntarse si no convendría referirse a esta serie de técnicas que Catalán utiliza en sus clases como un *habitus* del estilo de actuación del teatro de estados, un principio que funciona en tanto estructura estructurada y está dispuesto a funcionar como estructura estructurante de prácticas y representaciones. El concepto de *habitus* tiene el interés de prestar particular atención a ciertas disposiciones en el uso del cuerpo a través del concepto de *hexis*, que Rahaim recupera en su investigación. Si prescindo de estas categorías es porque, como ha señalado el sociólogo Bernard Lahire (2004 [1998]), conceptos como el de *habitus* presuponen y nos alientan a observar una cierta unicidad en las prácticas de un sujeto. De haber procedido con una categoría analítica como esta me hubiera encontrado ignorando, tanto en el campo como en mi descripción, ciertas técnicas que, como las que describiré a continuación, no se condicen y que de hecho pueden resultar contradictorias con lo que probablemente hubiera llamado un *habitus* del teatro de estados.

En cambio, siguiendo a la socióloga cultural Ann Swidler (1986), me referiré a estas técnicas como parte de un repertorio que permite organizar la acción. La impronta de Swidler propone pensar la cultura como una caja de herramientas, un repertorio del cual cada persona dispone para organizar y orientar su acción. Sin embargo, como ha señalado la socióloga Tia De Nora (2003), la mirada de Swidler res-

ponde a una “poética del procesamiento de la información”. Así, en Swidler, las herramientas con las que la persona cuenta son principalmente símbolos y narrativas que le permiten encuadrar un problema y organizar y orientar su acción. Para De Nora, esta mirada deja de lado el hecho de que algunas “decisiones” no se toman en el plano de la consciencia, sino que ocurren a un nivel corporizado (*embodied*), emocional y, en general, inconsciente o semiconsciente. Retomando a Swidler e incorporando la crítica de De Nora, aquí estoy utilizando el concepto de técnicas corporales como parte de ese repertorio a través del cual una persona, en este caso, un maestro de teatro, busca organizar y orientar su acción.

Para llevar a sus alumnos a una actuación menos extrañada, Catalán también los toca y les habla de una manera sumamente particular. 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 el mismo detalle, le repite “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”. Como vemos, y de modo similar a lo señalado por De Nora, los repertorios culturales también incorporan formas de moverse. Sin embargo, a diferencia de lo señalado por esta socióloga, el hecho de que sean técnicas corporales no implica que estas sean inconscientes o semi-conscientes. En cambio, Catalán observa, de manera totalmente consciente y entre otras cosas, a aquellos alumnos que están “duros”, se les acerca y busca, con estos toques, ayudarlos a aflojar su tensión muscular.

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.

La noción de Swidler de la cultura como caja de herramientas nos ha permitido seguir y describir la diversidad de herramientas de un maestro que, como Catalán, posee un repertorio variado, que ha ido adquiriendo en diferentes instancias.⁴⁴ En este punto es pertinente

⁴⁴ Tomando distancia de la noción de *habitus*, Lahire (2004 [1998]) también utiliza la metáfora del repertorio y refiere a un actor plural que ha incorporado un stock,

recuperar una segunda crítica que De Nora le hace a Swidler. Para De Nora, el modelo de Swidler de los repertorios culturales tiende a pensar a la cultura como aquella que permite realizar (*to perform*) la estructura. Así, la cultura es pensada como la que permite realizar y organizar la acción en la práctica, pero siempre de acuerdo a las lógicas existentes. En cambio, sostiene De Nora, el modelo de los repertorios culturales nos da la oportunidad de pensar también cómo la cultura puede ser utilizada para producir un cambio, una transformación del orden existente.

En el caso que venimos viendo, si Catalán consigue plantear una variante al interior de su linaje es sin duda, en cierta medida, por su sensibilidad singular con respecto al teatro y la actuación. Sin embargo, la singularidad de Catalán existe y es relevante en el universo de la actuación porteña en tanto ha podido expresarse en un modo particular de entrenar a sus estudiantes, y en tanto estos y otros estudiantes perciben la particularidad de este entrenamiento al interior del circuito del teatro de estados. En este sentido, desde un punto de vista sociológico y de acuerdo a la perspectiva que venimos adoptando a lo largo de este libro, no nos alcanza con plantear al maestro, en una clave romántica, como una lámpara que irradia una sensibilidad singular (Abrams, 1953). En cambio, me gustaría introducir aquí la figura del creador como traficante. No me refiero al creador en tanto compositor (como he hecho en el capítulo 4) sino a ciertas personas que, por su experiencia y sensibilidad en una cierta esfera, pero también, por haber circulado entre disciplinas y prácticas diferentes, pueden llevar y traer –en este caso– técnicas corporales que contribuyen a modificar los modos de hacer o las sensibilidades en una cierta esfera, en este caso de un linaje de actuación. La noción del creador como traficante, el que lleva y trae entre esferas aquello que, en cierto modo, no estaba autorizado llevar, nos permite pensar la innovación en un cierto ámbito, como parte de un proceso social. Además, el

un repertorio de esquemas o hábitos distintos entre sí. Sin embargo, Lahire parece ignorar o prefiere desconocer el trabajo de Swidler, doce años anterior al suyo.

centrarnos en las técnicas nos permite postular en un mismo plano, la continuidad y el cambio: si las técnicas que se copian del maestro son las que permiten la continuidad, aquellas que se importan de otras esferas y se introducen con eficacia permiten transformar, la sensibilidad imperante en un linaje y en un circuito.

Como acabo de describir, para liberar las tensiones musculares de los alumnos, Catalán los toca y les habla de una manera bien particular. 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 nueva era (Carozzi, 2000). Al parecer, este interés de Catalán por ciertas técnicas holísticas que él practicó y en las que probablemente adquirió la sensibilidad de sus toques, proviene de la influencia de algunas de sus alumnas que, luego de estudiar varios años con él, habían devenido sus asistentes en las clases y/o habían empezado a dar clases en su estudio. Esto muestra un curioso ejemplo de cómo, en el contexto de vínculos que se generan a lo largo de años, algunos alumnos o alumnas también pueden tener una influencia importante sobre su maestro.

Con todo, en el arte de traficar prácticas o técnicas es fundamental el modo en que estas se introducen en una nueva esfera. 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 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

del 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 podía utilizar 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. En cambio, ese tono suave se alterna, como vimos en el capítulo anterior, con otros más estridentes, imperativos y de arenga.

Conclusiones

Un año y medio después de haber asistido al estudio de Catalán, entrevisté a Mabel, una actriz de la que hablaré en el siguiente capítulo y que me habló mucho de Isabel Pitzinger, con quien se había formado en la práctica de Fedora.⁴⁵ Mabel me mandó a hablar con Isabel, quien se negó a que la entrevistara: me dijo que no podía explicarme a través de la palabra de qué trataba Fedora. Isabel me invitó a su casa, me dio una clase de Fedora y me invitó a que nos siguiéramos reuniendo semanalmente, para que yo, que además de haberme formado como actor era antropólogo y me gustaba escribir, realizara un registro escrito de qué era y cómo iba evolucionando mi práctica de

⁴⁵ Fedora es el nombre que comúnmente se le da a la disciplina desarrollada por Fedora Aberastury una pianista y pedagoga chilena que desarrolló una técnica para ayudar a los músicos en la práctica de sus instrumentos, aunque también se ha expandido a otros usos.

Fedora. Al mes de haber empezado a practicar con ella, Isabel me invitó, también, a un seminario intensivo que daría durante todo un fin de semana en el estudio de Alejandro Catalán. Me contó que Catalán también había practicado mucho Fedora con ella, y que eso le había ayudado, a él, a repensar algunas cuestiones ligadas al teatro.

El sábado llegué por la mañana, éramos unos siete alumnos. A diferencia de las clases a las que asistía de Catalán, era de mañana y las persianas estaban abiertas. Toda la sala estaba iluminada con luz natural. También, a diferencia de las clases de Catalán, las clases de Isabel empezaban con movimientos suaves y lentos, y luego el ritmo se fue incrementando. Mientras hacíamos algunos ejercicios, Isabel se nos iba acercando y nos hacía correcciones en alguna parte del cuerpo y nos hablaba suave, exactamente igual que había hecho Catalán.

Maestros como Alejandro Catalán parecen encontrarse en una búsqueda constante por ir repensando y modificando los modos en que conciben y enseñan la actuación de teatro. Las breves postales de sus clases que he descrito en este capítulo seguramente sólo sean una foto, en un proceso de constante cambio. En una conversación una tarde en un café, Jimena, quien había estudiado con Catalán y era la asistente en las clases de él a las que yo asistí como oyente me dijo

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 sí mismo...

Este tipo de comentarios son muy comunes al hablar de ciertos maestros. Como me decía un actor sobre Pablo De Nito, otro maestro del que hablamos hace algunos capítulos: “no te recibí de Pablo”. Si no es posible “recibirse” de un maestro es porque estos no ofrecen una, siguiendo con la metáfora, “currícula fija”. Los maestros retoman las enseñanzas y las técnicas de quienes fueran sus propios maestros, pero también, exploran, evolucionan y van generando nuevas propuestas, lo que es evidente para los alumnos y alumnas que han pasado mucho tiempo con ellos.

Como he venido mostrando, 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, algunos de los modos de hablar que el alumno ha copiado 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 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.

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 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. La perspectiva que he adoptado aquí, de centrarme en las técnicas del maestro y no en sus ideas o su “filosofía” ha sido provechosa en tanto, en el teatro, y como he venido señalando desde el capítulo 1, la singularidad de un maestro o director y de un estilo se reconoce en las actuaciones de sus estudiantes, y de los actores que actúan en sus obras.

Al contar con un repertorio variado, el maestro puede combinar ciertas técnicas de su linaje de actuación con otras que ha incorporado de otras prácticas que ha realizado. La figura del creador como traficante me ha permitido dar cuenta de este proceso de manera etnográfica, mostrando cómo este tráfico de prácticas o técnicas, es el modo puntual en que el maestro lleva a cabo su propia síntesis de enseñanza. Así, he podido volver, a nivel etnográfico, sobre los modos en que ciertas formas de hacer y ciertas sensibilidades, en este caso aquellas que hacen parte de un linaje, se reproducen, pero también se transforman en el tiempo, y de generación en generación.

En el capítulo siguiente, retomo la idea del creador como traficante para referirme a otro proceso: el modo en que, al circular entre disciplinas, los estudiantes llevan y traen consigo ciertos procesos compositivos que les permiten realizar una nueva disciplina con cierta eficacia y que son una pieza fundamental de cómo estos estudiantes y productores de cultura en enganchan en una nueva práctica.

El creador como traficante. Llevar y traer procesos compositivos

Con Mabel nos habíamos juntado a conversar un viernes por la mañana, en el bar Los Patriotas en el barrio porteño de La Paternal. Ella es de Córdoba, de chica hacía obras de teatro para sus compañeros del barrio, escribió una obra con la máquina de escribir de su abuelo. “Probablemente lo más importante que haya hecho”, me dice al recordar esta anécdota. Y lo dice en serio, sin ironía, incluso lo repite y lo vuelve a afirmar.

Como muchas de las actrices que entrevisté, y a diferencia de los varones, en quienes es mucho menos común, Mabel estudió danza. También hizo teatro en algunos talleres, terminó la carrera de actuación en la Universidad Nacional de Córdoba, se hizo amigos y compañeros de trabajo, participó y fundó colectivos, estrenó obras. En algún determinado momento, Mabel decidió mudarse a Buenos Aires, en buena medida para seguir formándose y haciendo teatro en esta ciudad. En particular, algunos maestros de teatro la marcaron

profundamente y la ayudaron a sistematizar y a organizar mucho de lo que ella sabe sobre la actuación. De Alejandro Catalán me dijo:

Hacía mucho tiempo que no tenía maestro, maestros...⁴⁶ que no profundizaba en algo, creo que desde que hice danza contemporánea con Emilia [en la adolescencia], que fueron cuatro años de intensidad, creo que después nunca tuve un proceso... sí de picotear, de entrenar con este, entrenar con este, más lo que se armaba con nuestro grupo, pero nunca de, che, entrar en una. En una con alguien y era tan específico lo de Ale [Catalán] que era... che, me tomo el tiempo de entrar en una. De investigar. Y estuvo buenísimo, y así me vine [a vivir a Buenos Aires] con esa excusa interna. Eh... y me quedé.

Como otros actores y actrices experimentados con los que había conversado, Mabel me manifestó su tendencia a reapropiarse y dar su propia impronta, a partir de su experiencia con la técnica Fedora, a muchos de los ejercicios que había tomado de su maestro. Cuando le pedí que me contara un poco más sobre esto, pensé que me encontraría con un proceso de síntesis personal similar al que describí en el capítulo anterior. Sin embargo, eso no fue exactamente lo que ocurrió.

Mabel: Yo ya no puedo separar una cosa de la otra. Bueno, vos viste *Lejos*. Yo siempre antes de una función de *Lejos* hacía un encuentro con Isa, de Fedora. Por ejemplo,

⁴⁶ A diferencia de la mayoría de las entrevistas de este libro, que fueron realizadas entre el 2016 y 2017, la entrevista con Mabel ocurrió en el 2019. Luego del año 2018, en el que por primera vez el Congreso Argentino discutió –y rechazó– la ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, lo que estuvo acompañado por una gran movilización, discusión y debate en torno al feminismo en todas las esferas de la sociedad, el lenguaje inclusivo se volvió de uso mucho más corriente en el universo de la cultura y el arte, así como en muchísimos grupos de jóvenes.

al principio era muy de movimiento, Isa fue cambiando sus modos, y ahora empezamos entregando el peso en el suelo y a veces estamos todo el día entregando el peso en el suelo, entonces sí, tiene mucho que ver con que en *Lejos...* podía atravesarla desde esa conciencia... es también escuchar la energía que uno tiene y no forzarla. A veces, uno con solo entregar el peso es una actividad que puede equivaler a estar corriendo dos vueltas de... no sé, a salir a correr una hora. Porque hay algo del peso que uno entrega que es una energía que vuelve al cuerpo y quedás así –y hace un gesto y un movimiento con las manos– y hay muchas formas de trabajar las energías sin estar en lo aeróbico, al palo. Esto es una forma de estar muy en la energía sin estar aeróbicamente. Eso atravesó todo mi trabajo. Yo te diría que, si me decís, ¿cuál es tu formación? Es Fedora. O sea, o es el trabajo de la interpretación que hace Isabel Pitzinger de Fedora. Porque yo podría decir que es Isabel Pitzinger.

Yo: O sea, ella fue una maestra también...

Mabel: Ella fue. Porque Fedora fue una pianista que desarrollo esta investigación. Isa toma de Fedora, creo que tuvo la oportunidad de ser discípula un tiempo, y ella es la que transmite desde su propia experiencia y su propia experimentación que además fue bailarina del Colón, Isabel... buo, entonces es alguien que se dedicó a investigar eso. Si vos me decís, ¿Cuál es tu ancla? Yo digo, ella.

Yo: ¿O sea ella fue también alguien con quién profundizaste...?

Mabel: No, ella es. O sea, con varios profundicé...

Yo: Bueno porque habías mencionado a tu profe de ...

Mabel: Ella. Yo le digo que es mi gurú. En mi embarazo trabajé con ella, en todos los momentos...

Preferí transcribir este fragmento completo y dejar entrever la consternación que, una vez más, me invadía. Creo que si no hubiera estado en un momento avanzado de mi trabajo de campo habría acabado por ignorar completamente lo que Mabel me estaba diciendo. Y creo que lo hubiera hecho de todas maneras, si ella no hubiera utilizado la palabra gurú, que es el término en sánscrito y en hindi para maestro, y el que utilizan algunos de los estudios que venían siendo centrales en mi investigación para pensar la relación entre maestro y alumno.

La historia de Mabel me hizo volver sobre una reflexión que traía hacía tiempo sobre cómo los etnógrafos tendemos a organizar y, como se dice, “recortar”, nuestro “objeto” y nuestro problema de estudio. Aunque el trabajo de campo suele organizarse en torno a un problema de investigación, también es cierto que el etnógrafo urbano no suele conocer desde el inicio cuál es ese problema y que, en muchas ocasiones, ese “recorte” suele darse también en un cruce entre criterios temáticos, disciplinares y/o territoriales. Esto tiene que ver con las exigencias mismas de una metodología como la etnografía que, por definición, requiere pasar mucho tiempo con un grupo de personas. También es cierto que, en la carrera profesional de la mayoría de los etnógrafos, el momento de la investigación doctoral es aquel con el que se cuenta, al mismo tiempo, con el mayor tiempo para hacer trabajo de campo y con la menor experiencia en investigación. Por esta razón, delimitar el campo en torno a una disciplina o a una práctica y a un grupo de practicantes suele ser la decisión más razonable. Estas son algunas de las condiciones de producción de la etnografía en sociedades urbanas y, como no podría ser de otra manera, han tendido a producir una agenda de investigación particular. Una de las características de esta agenda es que cada investigación tiende a girar en torno a un tipo de práctica o disciplina que se vuelve el eje de los problemas teóricos que dicha investigación aborda, mientras que el resto de las cuestiones suelen quedar relegadas a un nivel contextual o a un segundo plano.

Con todo, la vida de las personas es compleja, en el sentido de que, incluso cuando, como para los y las protagonistas de este libro, una disciplina como el teatro puede ser totalmente central en su proyecto vital, también hacen, se dedican y ponen esfuerzo a muchas otras cosas. Mabel me lo dice claramente y, como también he visto en otros estudiantes y actores o actrices con los que hablé a lo largo de mi trabajo, muchos de ellos no son más actores de teatros que músicos, traductores, diseñadores, padres, madres o empleados, por solo mencionar algunas de las otras tareas que realizan en sus vidas. Para el caso de lo que de manera amplia he venido llamando la cultura alternativa porteña este problema se vuelve evidente porque, como ya he señalado, la circulación entre disciplinas es un fenómeno muy común, señalado de una u otra manera por las personas que circulan en ese universo, así como por las investigaciones que se han encargado de alguna de las disciplinas por las que se circula, como la danza contemporánea (Osswald 2011), la danza butoh (Aschieri 2013) o los artistas visuales (Krochmalny, 2012), entre otras. La presente investigación también se ha centrado principalmente en la actuación y en este sentido, no es una excepción a la cuestión que vengo describiendo. Por eso, y por la centralidad que le he dado al aprendizaje y a los maestros, me resultó desconcertante que una actriz reconocida y experimentada como Mabel me dijera que su trabajo en Fedora había sido “su ancla” y su formación principal.

A lo largo de este capítulo abordo la circulación entre disciplinas, no ya como parte de un contexto más amplio en el que ocurre el aprendizaje, la producción y la composición de obras teatrales. En cambio, analizo esta cuestión como parte de la problemática central de este libro: el de las estrategias y los procesos compositivos. Como en el caso de Mabel, las personas suelen llevar, traer e implementar aspectos o elementos de una sensibilidad aprendida en una esfera de la vida, en otra. Mabel sugiere, por ejemplo, que su práctica de Fedora

la ayudó, también, durante su embarazo.⁴⁷ Para el caso de las personas que circulan entre disciplinas que buscan aprender a producir, como suele ser caso en la cultura alternativa, lo que circula son también procesos y estrategias compositivas. Como iremos viendo, esta circulación de sensibilidades y de procesos y estrategias compositivas les permiten, en muchas ocasiones, practicar la nueva disciplina con una cierta eficacia y, en este sentido, hacen parte central del “quedar enganchado” en una nueva disciplina.

En este capítulo retomo el término del creador como traficante para dar cuenta de cómo, al practicar diferentes disciplinas, estos – en su mayoría– jóvenes, llevan y traen consigo aspectos de una sensibilidad aprendida en una disciplina al practicar otra. Aunque las personas de las que hablaremos son o fueron, estudiantes de teatro, veremos cómo en algunas ocasiones otra disciplina empieza a tomar una importancia cada vez mayor hasta que, como ocurre en el caso de Leandro, acaba desplazando al teatro como la disciplina artística principal que él practica.

Franco: “Él fue el que me movió”

Hablamos de Franco en el capítulo 1, aunque es probable que los lectores y las lectoras ya lo hayan olvidado. Franco fue quien me contó, con devoción y lujo de detalles, aquel momento crucial para la actuación argentina –según esta es reconstruida por los actores que circulan en el circuito realista–, en la que Alezzo y otros jóvenes actores fueron a buscar a Hedy Crilla, para que los entrenara en las técnicas de Stanislavski. Franco estudió en el estudio de Alezzo, luego con Alezzo varios años. Devino maestro en algunas clases que se dan en el estudio de este maestro y actuó en obras dirigidas por él. En un determinado momento, Alezzo quería dirigir una obra que estaba

⁴⁷ Para una investigación sobre la relación entre la carrera de las artistas, la maternidad y ciertas prácticas somáticas, ver el trabajo de Juliana Verdenelli (2017).

traducida del inglés y, como sabía que Franco hablaba buen inglés, le pidió si podía recibirla. Así fue como Franco comenzó a involucrarse en la traducción.

Yo: ¿Cómo fue traducir?

Franco: Él [Alezzo] fue el que me movió. Yo estudié inglés desde chiquito, hice un colegio bilingüe, después seguí estudiando inglés, tengo un buen nivel, pero nunca se me hubiera ocurrido traducir. Y Alezzo, fue él que me dijo, una vez, che, cuando estábamos haciendo, *El Cuidador*, o... creo que fue... *El Cuidador*. Che, mirá, está esta traducción que tengo yo, pero a mí me gustaría que revises el original para ver si nos quedamos con esta traducción o la cambiamos... sí, pero si vos sabés inglés muy bien, ... sí, hacelo, hacelo, hacelo. No hice la traducción ahí, sino que coteje el original, le modifique un montón de cosas, entonces ya para la siguiente *El Invernadero*, me dice, che, mirá, también quiero revisar..., [y él le contesta:] no, bueno, voy a hacer una traducción nueva. E hice la traducción de *El Invernadero*, y a razón de eso con *La noche en que Fortinbras se emborrachó*, él, que tiene esa percepción que... él leía la traducción que tenía, que era de muchos años atrás, *La noche que Fortinbras se emborrachó* fue el 2015, fue el año pasado, sí, en verano del año pasado, y ahí él tenía una traducción de hacía tiempo, y la relejó y me decía, vos sabes que me parece que a mí me parece que está un poco suavizada la obra, la traducción ¿por qué no revisas el original? ... Y era verdad. Algo que él se había dado cuenta simplemente con la traducción. Y claro, tenía un montón de puteadas la obra, por ejemplo, que la que la había traducido originalmente no las había mantenido. Entonces la releí en inglés, y le digo, sí, tenés razón, es mucho más soez el vocabulario que tiene. Me dijo, bueno

rehacela vos. Entonces ahí me puse de nuevo... y ahí la traducción la firmamos en conjunto con la otra mina porque... yo lo que hice fue llamar a la mina que ni la conocía, y le digo, Alezzo, ¿quién hizo esta traducción? Tal. Bueno, dame el teléfono, la llamé, y le dije mirá pasa esto, Alezzo la quiere hacer, claro porque era una mina que era alumna de él de hacía treinta años y había dejado la traducción.

Franco comenzó, por recomendación de su maestro, Agustín Alezzo, a revisar una traducción de una obra de teatro del inglés. Luego tradujo una obra y luego otra. En nuestra conversación, Franco me explicaba que una de las cosas que más le gustan de la traducción es que le permiten comprender con mucha profundidad la obra, a sus personajes y a su autor. Se trata, siempre, de obras que Franco va a dirigir o en las que va a actuar. Esta mención a la comprensión de los personajes, la obra y el autor, remite a la sensibilidad de un actor formado en un estilo stanislavskiano. Como vimos, en este estilo de actuación, el estudio y la comprensión de las obras y los personajes es algo central en la composición de una escena o una obra de teatro. Es necesario comprender estos elementos en profundidad, antes de abordar el personaje que se va a representar. Dicho de otro modo, Franco encuentra, en la traducción, otro modo de realizar una actividad que ya conoce, que le gusta y que hace parte fundamental de la sensibilidad de un actor y un director del estilo stanislavskiano, como es analizar las obras y entender a los personajes.

El acercarse de este modo a los textos escritos volvió a reavivar su interés por la literatura. A partir de eso, Franco se puso a estudiar Letras en la Universidad de Buenos Aires, actividad que también relaciona de un modo particular con su carrera y su formación como actor.

Franco: Porque, digo, el trabajo del actor se basa en una capacidad imaginativa y eso se adquiere viendo películas, leyendo, conociendo, conociendo gente, conociendo mundo, por eso también la carrera [de Letras en la UBA], a ver... amplió mi espectro imaginativo y eso me va a ayudar a mi trabajo actoral, para tener mayor imaginación.

Franco encuentra en actividades como la traducción, o en su decisión de emprender, a sus 28 años, una carrera universitaria, modos de continuar, por otros medios, su trabajo y su exploración como actor. Cuando traduce, aunque realice otra cosa, él siente que sigue haciendo algo que es una parte fundamental del trabajo de un actor formado en un estilo stanislavskiano: analizar la obra, los personajes, entenderla en profundidad. También, su decisión de estudiar Letras la interpreta como un modo de ampliar su espectro imaginativo, actividad que considera central para la actuación. En buena medida, es evidente que Franco le “toma el gustito” o se “engancha” en estas nuevas disciplinas porque siente, que está continuando, por otros medios, tareas y actividades que hacen parte a la actividad que ama: la actuación.

Leandro: “En el arte integrás cosas”

También 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 sentidos. Lili le recomendó a Amilkar Majlin. Cuando conversamos, hacía seis años que Leandro

estaba estudiando canto de comedia musical con él. Además, hacía algún tiempo que ya no estudiaba teatro.

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 ¡buau! 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”.

En algunos casos, el hecho de probar una disciplina puede venir por encontrarse –en alguna de esas prácticas– con personas que vienen practicando otra disciplina y se la recomiendan. En algunos

casos, como el de Leandro, es un amigo o una pareja –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. En otros casos, como el de Franco, es el mismo maestro el que lo incita a incurrir en una nueva práctica. Retomando una preocupación planteada en el capítulo 2, me interesa prestar atención no sólo a la circulación sino a los momentos en que esta se detiene. En este capítulo, me intereso por cuándo la circulación se detiene en tanto la persona queda “enganchada” con una nueva práctica. Para eso, creo, es importante prestar atención a qué es lo que circula con las personas que circulan entre disciplinas. En su investigación sobre el aprendizaje de la danza contemporánea en instituciones no formales en Buenos Aires, Denise Osswald (2015) ha señalado que, 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.

Aquí me gustaría retomar la noción del creador como traficante para dar cuenta de cómo algunas personas consiguen hacer y crear o componer en el contexto de una nueva práctica, trayendo consigo aspectos de algunas sensibilidades y, en particular, estrategias compositivas, aprendidas en otra. Este tráfico de sensibilidades y estrategias compositivas es fundamental en tanto ayuda a la persona a “tomarle el gustito” y, en algunas ocasiones, a practicar con eficacia una nueva disciplina, lo que sin duda tiene un rol central en engancharse con ella. En la historia de Leandro, es clara la necesidad de mantenerse en un nivel de análisis que, por otra parte, he venido sosteniendo a lo largo de este libro. Como vemos, su caso no trata simplemente de pasar del teatro al canto, sino de un estilo de actuación al canto de un género musical en particular. Como ya debe ser evidente para los lectores y las lectoras que vienen siguiendo el argumento de este libro, Leandro utiliza, al cantar, ciertos procedimientos para componer un

personaje en el estilo de actuación stanislavskiano. Si puede encarar el canto de esta manera, si puede analizar a Judas y a otros personajes que le toca interpretar es porque, de manera similar a los personajes de una obra de teatro, los personajes de la comedia musical tienen un arco dramático. Esto 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.⁴⁸

Los maestros de cada disciplina, suelen tener un rol importante en este proceso. En el caso de Franco, como veíamos, fue su propio maestro de teatro, el que lo incitó a aventurarse en la traducción. En cambio, en el caso de Leandro, es el maestro en su nueva disciplina, el canto, el que lo alienta a utilizar estrategias compositivas que él ya ha desarrollado en su disciplina anterior. En este sentido, 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 estilo stanislavskiano. Es posible que sea por eso, o como parte de su formación, que este maestro conoce y aplica en sus clases de canto, y al menos para algunos de sus estudiantes, una aproximación similar a la composición de personajes en el estilo de actuación stanislavskiano. Como veremos en el caso de Jimena, en otras ocasiones la adaptación de las estrategias compositivas aprendidas en una disciplina, en la práctica de otra, requiere de una resignificación y una reinterpretación que el maestro no aprobaría necesariamente en una primera instancia.

Jimena: “Y también traicionarlo”

Un jueves, mientras asistía como oyente a las clases de Alejandro Catalán, este maestro propuso terminar la clase una hora antes e ir a ver *Constanza Muere*, obra protagonizada por Analía Couceyro. Una de

⁴⁸ Para el tipo de productividades que las letras metafóricas y crípticas del rock permiten, ver, por ejemplo, Garriga Zucal (2008) y Aliano (2015).

las estudiantes de la clase 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, que era la asistente de Catalán en sus clases, 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 —y 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 la obra 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 había 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 tomar 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 e Imagen y Sonido en la Universidad de Buenos Aires. 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”.⁴⁹

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 él dirigía– 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 tra-

⁴⁹ 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.

bajando, 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, después empezó a escribir una película, 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 estaban escribiendo en el momento en el que conversamos.

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 [a Catalán], 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...⁵⁰

Mientras conversábamos con Jimena en el café esa tarde, ella me contó, en palabras que cité hacia el final del capítulo anterior, cómo lo había ido viendo evolucionar a Catalán. Luego me dijo lo siguiente.

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 mí es mi familia. Es zarpado.

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

⁵⁰ 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.

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 guión que me enseñaron a escribir era, primero tenés una sinopsis, después una escaleta, después tenés el guión, 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 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 cuerpos en escena. Por eso las composiciones suelen partir de un tipo particular de improvisación. Aunque el teatro de estados se suele oponer a la idea de escribir las obras antes de improvisarlas (la obra escrita es un punto de llegada, si es que alguna vez se escribe, antes que un punto de partida), Jimena explica con claridad que el proceso a través del cual ella escribe esos guiones es análogo al modo en que el teatro de estados busca componer obras de teatro. Además, ella asegura que su entrenamiento en este estilo

le otorgó algunas de las herramientas centrales que ella utiliza para escribir. A eso se refiere Jimena con el ejemplo de la escena de amor, con la que relaciona una cierta forma de escribir con la búsqueda de no contar todo a través de 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–. 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. De hecho, el proceso a través del cual el teatro de estados recupera las palabras de un pintor como Francis Bacon y las utiliza y resignifica para plantear un proceso compositivo en la actuación también puede ser entendido en los términos del tráfico de estrategias compositivas a las que me vengo refiriendo en este capítulo. Algo similar puede decirse del modo en que Pompeyo Audivert reinterpreta el texto que Edgard Allan Poe escribió sobre la composición de su poema *El Cuervo*, para plantear la composición en la actuación, tal como referí en el capítulo 3. Si Bartís encuentra en el proceso compositivo de un pintor, una estrategia para componer teatro y Audivert trafica una estrategia de la escritura también hacia el teatro, Jimena retoma algunas de las estrategias compositivas desarrolladas en el estilo del teatro de estados y se sirve de ellas para la escritura. Es en este sentido que la noción del creador como traficante nos permite dar cuenta de cómo la composición o creación en el arte y en la cultura ocurren en un proceso de circulaciones y resignificaciones de estrategias compositivas.

“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 las estrategias compositivas y otros aspectos de la sensibilidad que ha aprendido en una disciplina, a la otra.

La circulación entre artes y disciplinas –o, mejor dicho, entre formas particulares de practicar estas–, no es exactamente igual a la circulación al interior de un circuito de actuación. Se trata 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, como le pasa a Jimena, le permiten reconvertir algo de su experiencia en la actuación a la escritura.

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. 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. En las trayectorias de Franco, 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.

Sin embargo, no se trata en estos casos 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 las estrategias compositivas que el estudiante adquirió en una disciplina anterior sirven para realizar otra.

En el caso de Franco, él interpreta algunas de las actividades que realiza en sus nuevas disciplinas (la traducción, estudiar literatura) en una clave de continuidad y que le permiten profundizar la sensibilidad que viene desarrollando como actor. Encontrar en sus nuevas prácticas un modo de “profundizar” algunas actividades que ya venía realizando como parte del oficio de un actor que se ha formado en el estilo stanislavskiano. No hay dudas de que algunas de las habilidades que él adquirió analizando obras y personajes para interpretarlos también le sirven, para leer, analizar las obras y realizar las traducciones. Pero también, Franco encuentra, en las tareas que realiza al traducir o al estudiar literatura, una forma de seguir profundizando en una cierta sensibilidad actoral. En su caso, no se trata tanto de usar las habilidades con las que cuenta como de interpretar las nuevas prácticas que realiza en una clave que le permiten rápidamente sentir que hace algo que tiene mucho valor y que le permite seguir profundizando en cuestiones que considera centrales como actor pero que, al mismo tiempo, contribuyen al entusiasmo y lo van llevando a engancharse con las nuevas prácticas.

En los casos de Leandro y Jimena, en cambio, aquello que descubren que les sirve para realizar la nueva práctica son, en particular, las estrategias y los procesos compositivos que habían aprendido en la práctica anterior. 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. A su vez, el maestro evalúa esas interpretaciones, al menos en parte, con 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”). 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. En su historia, parece ser 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). Sin embargo, y aunque Jimena no lo termine de clarificar en su relato, no hay que descartar que su maestro de dramaturgia, también haya tenido una influencia en cómo ella conectó lo que hacía en la actuación, para desarrollar una forma de escribir. Por un lado, ella señala que la forma de escribir en lo de Daulte es más parecida a lo que hace cuando actúa que el modo que le habían enseñado en la Universidad. Además, Jimena dice “no lo nombres, que suceda”. Como se ve en su historia, es evidente que esta frase, que es muy común en todo tipo de talleres de escritura y dramaturgia –y no en talleres de actuación– cobra un sentido particular en ella que, al haber estudiado en un estilo de actuación del teatro de estados, piensa esta cuestión en relación a lo que sucede en una escena entre los actores, más allá de lo que se dice, como queda claro en su ejemplo de la escena de amor en la que una pareja come sushi con la mano.

Conclusión

En su investigación sobre la danza butoh, Patricia Aschieri (2013) da cuenta del modo en que los y las performers de butoh practican esta práctica, en buena medida, en función de otra práctica 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 que he retomado a lo largo de este capítulo nos permiten indagar sobre un aspecto adicional del modo en que se produce la circulación entre disciplinas. Este es, ¿por qué y cómo es que los estudiantes quedan enganchados y profundizan en algunas de las disciplinas entre las cuales circulan?

Las investigaciones que se han preguntado por el modo en que una persona se “engancha” en una práctica han tendido a resaltar cómo la interacción con la práctica y con otros practicantes suele tener un lugar central en este proceso. Para el caso del aprendiz de boxeador, Loïc 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, Claudio 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). El capítulo 2 de este libro puede leerse, en una línea similar a la de estos sociólogos, como una descripción de cómo los estudiantes de teatro se van enganchando en la práctica de la actuación, en un proceso en que la relación con los compañeros y, sobre todo, con el maestro, tienen un rol preponderante.

En este capítulo he tomado una estrategia diferente. Las historias que aquí hemos escuchado dan cuenta de cómo ciertas personas se enganchan en una nueva disciplina, en cierta medida, porque consiguen poner en práctica en ella, aspectos de una sensibilidad y, en algunos casos, estrategias compositivas aprendidas en otra, con la que ya estaban enganchados. De modo similar a lo que señala Aschieri (2013), Franco, 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 viajan el apego y la pasión por realizar algunas de las tareas que la nueva

disciplina implica. 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. Además, el establecer esta continuidad parece permitirles 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.

Varias de las cuestiones planteadas en este capítulo nos permiten repensar algunas de las cuestiones de las que nos encargamos en el capítulo 2, en el que nos referimos a la carrera del actor. Por un lado, casos como el de Jimena –así como el de Catalán, que analicé en el capítulo anterior– son ejemplos de lo que en el capítulo 2 llamé el cuarto momento de la carrera secuencial de los actores: aquel en el que ellos y ellas reformular, a veces contradiciéndolas, las enseñanzas de sus propios maestros. De manera más general, este capítulo nos ha propuesto repensar la idea de la carrera del actor, como parte, al menos en algunos casos, de una carrera más amplia, una especie de carrera del artista en la cultura alternativa porteña. Al igual que en la carrera del actor, la carrera de estos artistas parece tener diferentes temporalidades. En esa constante circulación entre disciplinas, estas personas quedan enganchadas en algunas en las que eligen profundizar, lo que parece suceder, en buena medida, cuando encuentran aspectos de la sensibilidad y, en particular en algunos casos, procesos compositivos de la disciplina anterior que realizaban, que les ayudan a “tomarle el gustito”, “engancharse” y practicar con cierta eficacia, esa nueva disciplina. Así, esta circulación no debe ser entendida como un empezar de cero cada nueva práctica que se decide experimentar, sino en una carrera que supone una acumulación que no es planeada, y que va

dando lugar, en cada persona, a síntesis personales, consecuencias de sus recorridos y de las relaciones que cada quien establece, a nivel sensible, entre las diferentes prácticas que realiza.

CONCLUSIONES

Componiendo la escena de los procesos creativos en el teatro

En una pasada de *La malasangre*, en el capítulo 4, Claudio 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. En el estilo de actuación stanislavskiano, la noción de “decisión” 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.

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 producti-

vidad, en el modo en que me han permitido dar cuenta, etnográficamente, de los procesos compositivos en el teatro. Como los actores, el investigador también tiene que ser muy cuidadoso con las decisiones que va tomando en las diferentes instancias en que va componiendo su objeto de investigación –en el campo, en la forma de organizar el problema, en las lecturas y las discusiones que decide priorizar, en la escritura–.

Recuerdo cuando, allá por 2011, investigaba una organización popular y piquetera de Jujuy, la Túpac Amaru, por entonces totalmente desconocida a nivel nacional y, cuya líder, Milagro Sala, acabaría por ser una presa política. Cuando en alguna reunión social con jóvenes investigadores en ciencias sociales alguien me preguntaba qué investigaba sólo necesitaba mencionar mi tema de investigación. En esa extraña lógica mágica de la academia según la cual los objetos de investigación legítimos automáticamente transmiten su aura santa al sujeto que los investiga, la conversación se terminaba ahí y mi persona quedaba imbuida del respeto que merece quien se encarga de lo sagrado. A lo sumo, las personas manifestaban una franca curiosidad, y me pedían que les contara más sobre un fenómeno que sucedía en una parte alejada del país. Tiempo después, cuando en reuniones similares me hacían la misma pregunta y yo respondía que investigaba sobre actores de teatro, las personas invariablemente repreguntaban, con un tono que dejaba entrever la desconfianza: Pero ¿qué es lo que investigás?

Los temas no del todo legitimados por la comunidad redoblan la necesidad de ser cuidados con las decisiones que uno va tomando, así como con el modo en que justifica la relevancia del problema de investigación. Lo cual no es más que una ventaja para el cientista social, que se ve desafiado a repensar una y otra vez la pertinencia de su problema, tanto a nivel teórico como en el modo en que este puede interpelar los sentidos comunes de las personas. Me gustaría preguntármelo una última vez: ¿por qué investigar el teatro desde las ciencias sociales?

En el prefacio al libro *Art from start to finish*, Howard Becker, Robert Faulkner y Barbara Kirshenblatt-Gimblett (2006) se preguntan por la importancia en la selección de los casos. Estos autores sostienen que los casos que elegimos dan forma a los conceptos que creamos para abordarlos. Además, los casos tienen una influencia en los modos en que pensamos ciertos problemas teóricos y en las estrategias metodológicas disponibles para abordarlos, cuestiones que, obviamente, están interrelacionadas entre sí.

Este libro ha tratado de problematizar una concepción sobre la creación que nos acompaña desde el romanticismo y que se ha vuelto parte del sentido común, y según la cual la creación sería una especie de manifestación de la interioridad del artista, que a su vez es visto como un genio portador de esta luminosidad interior. Si otros estudios habían encargado de este problema repensando la noción de genio, el caso de los actores de teatro me ha permitido abordarlo centrándome en el proceso compositivo. Si hemos podido llevar a cabo este propósito fue, en primer lugar, porque el modo en que se organiza la composición en el teatro y, particularmente, por el modo histórico en que la formación de actores y la producción de obras han quedado organizados en el teatro alternativo en Buenos Aires. Los capítulos 1 y 2 buscaron dar cuenta de esta lógica de formación de actores y producción de obras. En el capítulo 1, reconstruí el proceso histórico a través del cual se fue gestando una forma de producción que busca generar obras de teatro, que no aspiran a tener un éxito de taquilla. Con el surgimiento de grandes maestros de actuación y el nucleamiento de los estudiantes en sus estudios, muchos de los cuales luego pasarían a actuar en sus obras, se consolida una dinámica particular entre formación de actores y producción de obras. Además, como mostré en el capítulo 2, los nombres de esos maestros y directores, que ganan reconocimiento a partir de las obras que dirigen, se convierten en los principales balizadores de unas geografías que organizan diferentes tendencias de la actuación, y que los estudiantes recorren, de modos particulares, a lo largo de su formación. Como

vimos, en algunos momentos de esta formación los estudiantes acotan su recorrido a maestros de un mismo linaje y estilo de actuación, lo que les permite formarse en un estilo particular y luego participar en obras dirigidas por esos u otros maestros y directores que también buscan trabajar con actores formados en ese estilo.

Los maestros que han aparecido a lo largo de esta investigación parecen haber generado su prestigio, todo aquello en lo que se piensa cuando se mencionan sus apellidos, a través de las obras en las que han actuado o que han dirigido, y aquello que se sabe que sucede en sus estudios y clases de actuación. Con todo, en los últimos años, un nuevo fenómeno parece estar emergiendo. Si hacia principio de la década del 2010 las redes sociales eran utilizadas principalmente para difundir obras, clases, estudios y teatros alternativos, hacia el final de la década las redes se han vuelto un lugar donde algunas personas generan y, sobre todo, canalizan ese prestigio. Martín Rechimuzzi es un ejemplo de una persona que hace uso de las redes sociales (principalmente Instagram) para canalizar un caudal de seguidores que lo habían visto en televisión, en Youtube y/o en sus shows de stand o que lo habían escuchado en su programa en la radio digital Futurock. A diferencia del caso de los maestros y estudios que he mencionado a lo largo de esta investigación, casos como Rechimuzzi dan cuenta del modo en que redes sociales como Instagram permiten acumular una serie de seguidores con quienes el actor y potencial maestro entabla una relación más o menos duradera y directa y que luego él puede, a su vez, canalizar hacia sus shows y hacia sus clases de actuación. Así, las redes sociales podrían estar brindando nuevas formas de creación y acumulación de prestigio. Con todo, y para no alentar una visión extremadamente rupturista de la “era digital” también es cierto que el caso de Rechimuzzi y otros también sigue una lógica de acumulación de prestigio que luego se canaliza en formas económicamente rentables como las clases de actuación, que presenta muchos puntos en común con el fenómeno aquí descrito.

El análisis histórico y etnográfico realizado en los capítulos 1 y 2 me han permitido dar cuenta de la consolidación de una lógica en la que formación de actores y la producción de obras se encuentran profundamente entrelazadas. Fue esta configuración la que presentó una ocasión excepcional para que, como etnógrafo, pudiera acceder a la cuestión central de este libro puesto que, como han mostrado otras investigaciones antes que la mía, la formación y el aprendizaje son una excelente instancia para acceder a la problemática de la composición en un arte. Con todo, el hecho de que se tratara del aprendizaje de una práctica corporal suponía un desafío mayor, ya que este tipo de prácticas han suscitado toda una serie de controversias, configurando toda un área de estudios en sociología y antropología.

Como vimos en el capítulo 3, también aquí el caso de la actuación de teatro acabó por hacer un aporte singular a esta discusión ya que, si la literatura especializada se había encargado de prácticas que se producen y se aprenden en silencio, en las clases del teatro los actores y los maestros hablan con bastante frecuencia. Como expliqué en la introducción a este libro, para Bourdieu, la importancia del estudio del aprendizaje 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, creo que esta última frase de Bourdieu puede ser leída a otra luz. Ese *yo* de “mira, haz como yo” es un déictico, una palabra que importa y que sólo termina de denotar su significado en relación con la situación en la que es dicha.

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: deícticos como “yo” son el epítome de ciertos usos de la palabra que tienen en común el entrelazarse con el movimiento que está siendo visto, y que resultan particularmente afines 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. El restituir el aprendizaje de una práctica corporal en una dinámica en la que movimiento y palabra se encuentran constantemente entrelazados y en la que, el vínculo de cada alumno hacia el maestro tiene una fuerza particular, me permitió acercarme etnográficamente a la cuestión de las estrategias y prácticas compositivas desde una óptica particular. Como vimos a partir de los capítulos 3, 4 y 5, los procesos compositivos son una parte inseparable de una sensibilidad mayor que se va desarrollando durante el entrenamiento.

Preferí la expresión procesos compositivos antes que la de procesos creativos para evitar esta última palabra, creación, que normalmente sólo usamos para los artistas y los dioses. En cambio, y en línea con la propuesta beckeriana de *Los mundos del arte*, abordé los procesos compositivos como una tarea, no necesariamente cotidiana pero sí terrenal, como un trabajo al que se dedican horas y esfuerzo. Como los estilos de actuación que analicé tenían un abordaje inusualmente descentralizado de la composición pudimos ver, paso a paso y como parte de un entrenamiento mayor en el que se van desarrollando ha-

bilidades y toda una sensibilidad hacia la actuación, cómo se dan los procesos compositivos en cada uno de estos estilos.

Dejar de lado la visión romántica de la creación como mera inspiración o como expresión de una interioridad, no supuso creer que no hay nada de original o singular en las personas, en los artistas. Más bien, ha supuesto reintroducir esa originalidad al interior de una serie de procesos sociales que la hacen posible. Eso mismo fue lo que, desde otra perspectiva, busqué mostrar en el capítulo 6. Así, la figura del creador como traficante nos permitió entender cómo los maestros van transformando, en el contexto de un linaje y a lo largo de los años, su aproximación a la actuación y a la enseñanza. No hay dudas que en Alejandro Catalán y en todos los maestros que han aparecido a lo largo de este libro, hay una relación dinámica, de constante búsqueda y de repensar su actividad. Sin embargo, las transformaciones y las innovaciones en un linaje –y que, eventualmente, podrían implicar, en años venideros, la creación de nuevos linajes y nuevos circuitos– se hacen visibles sólo en tanto este maestro lleva y trae técnicas corporales entre diferentes esferas, que le permiten ir guiando a sus estudiantes, hacia nuevas variantes de la actuación. En términos generales, la figura del creador como traficante nos permitió dar cuenta, etnográficamente, del modo en que ciertos universos, en este caso, un linaje de actuación, se reproducen, pero también se transforman.

Finalmente, en el capítulo 7 busqué volver a dar centralidad a la circulación entre disciplinas, uno de los fenómenos centrales de la producción en la cultura alternativa porteña. Retomando la figura del creador como traficante, busqué poner de relieve cómo circulan junto a las personas todos los aspectos de la sensibilidad que van desarrollando en las prácticas que realizan por algún tiempo, y que incluyen habilidades, ideas, visiones estéticas, pero también, estrategias y procesos compositivos. Mientras circulan, las personas consiguen, en algunas ocasiones, hacer uso de ciertas estrategias y procesos compositivos que habían aprendido en una disciplina anterior, lo que contribuye a “tomarle el gusto”, desarrollar un apego y, lo que no es

menor, a practicar con cierta eficacia esa nueva disciplina. En algunos casos, esos recorridos nos permiten reformular la idea de la carrera del actor, que describí en el capítulo 2, y pensar en términos de la carrera de artistas que van aprendiendo, acumulando y generando síntesis nuevas en esas circulaciones entre una disciplina y otra. Sin embargo, esto no debería hacernos olvidar que, sin dudas, estas personas aplican también, muchas de las cosas que saben y aprenden en estas disciplinas, en otras esferas de su vida no vinculadas al arte.

Hasta aquí entonces, nuestro viaje junto a las personas que producen teatro y cultura alternativa en Buenos Aires. Como suele suceder con el género etnografía, siempre se cuenta más de lo que se aborda teóricamente y ojalá que los y las lectores hayan encontrado acá, nuevas preguntas, interrogantes y diálogos no explicitados, con sus propias inquietudes, obsesiones e investigaciones personales o profesionales.

Referencias bibliográficas

- 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). *Cómo 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^a). *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*. Stanford: Stanford 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 Livelihood, 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.
- Kaepler, 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. Co-etnografías 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). “Aflición 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 American 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.

Este libro permite pensar desde el teatro un problema que interesa a todas las prácticas artísticas de cualquier época y región: el de los procesos creativos. Por ser un arte más inevitablemente colectivo que otros, Battezzati encuentra en el teatro un campo ideal para mostrar los modos en que actores y actrices aprenden y llevan a cabo sus procesos compositivos, desacralizando así las ideas románticas que tenemos sobre la creación en el arte. Pero este libro es también un documento histórico y etnográfico sobre una forma de hacer teatro en una época y un lugar muy específicos: la Buenos Aires de principios de siglo. La relación entre maestro y alumnos, que por momentos parece de devoción pero también implica traiciones, es el eje a través del cual este libro nos lleva en un recorrido por los modos en que los estudiantes desarrollan una cierta sensibilidad al peregrinar entre estudios, deviniendo los actores y actrices que mantienen y renuevan las tradiciones actorales del teatro argentino.

Leandro de Martinelli
Editor

Santiago Battezzati

Licenciado en Ciencias Políticas (UTDT), Magíster en Escritura Creativa (UNTREF) y Dr. en Antropología Social (UNSAM). Ha sido becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y becario postdoctoral en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha realizado estancias de investigación en la Universidad del Museo Nacional (Brasil) y en la Universidad de McGill (Canadá). A lo largo de los años, sus investigaciones se han centrado en temas de sociología política, cultura alternativa, industrias culturales y, más recientemente, en las transformaciones culturales en la era digital.