

APUNTES PARA UN METODO DE CREACIÓN COLECTIVA

TEC (Teatro Experimental de Cali)

Comisión de redacción:

Jacqueline Vidal

Enrique Buenaventura

El método es la condición necesaria del trabajo colectivo, como quien dice su herramienta, en este momento del desarrollo de nuestro trabajo teatral.

Es una herramienta que estamos haciendo en grupo y cuya historia es la historia de las obras que montamos. Se fue forjando en el mismo trabajo. Durante mucho tiempo aparecía como una herramienta propia del director. Hoy en día es consciente, en cada actor, la necesidad de conocer el método, de hacerlo suyo. Sólo si el método es conocido y manejado por todos los integrantes del grupo y aplicado de modo colectivo, se garantiza una verdadera creación colectiva.

Trabajo y método:

En el proceso de trabajo y sobre todo en base al análisis de los errores y fracasos, nos dimos cuenta de que la aspiración a una verdadera creación colectiva, es decir, a una participación creadora igual por parte de todos los integrantes, cambiaba radicalmente las relaciones de trabajo y la manera de encarar este trabajo. Planteaba la necesidad de un método. Durante mucho tiempo habíamos trabajado a la manera tradicional, es decir, el director concebía el montaje y los actores lo realizaban. Se aceptaban discusiones, es cierto, pero, en última instancia, lo determinante era la autoridad del director. Este criterio de autoridad fue lo primero que se entró a cuestionar. Se empezó con improvisaciones que el director debía tener en cuenta para el montaje. La primera etapa del método no desterró la concepción del director sino que permitió una mayor participación de los actores en el proceso de transformación de la concepción del director en los signos e imágenes del espectáculo.

En trabajos posteriores esta participación se fue ampliando y finalmente entró en franca contradicción con la concepción del director. La improvisación se impuso como el punto de partida del montaje. Es decir, que el director dejaba de ser un intermediario entre el texto y el grupo. La relación texto-grupo se volvía, así, una relación directa. El método no podía consistir ya solamente en la improvisación y su conversión en imágenes teatrales. Debía llenar el vacío de la concepción del director. Así nació la etapa analítica del método y se fue configurando, en trabajos sucesivos, como una manera lo más objetiva posible –es decir, lo más colectiva posible- de analizar el texto.

Teatro con texto o teatro sin texto?

Para poder atacar este problema es necesario preguntarnos qué entendemos por texto teatral. Algunas personas entienden por texto teatral únicamente “las obras de teatro”, pero en la historia del teatro ha habido textos que se asemejan más al “guión” cinematográfico que a una “obra de teatro”: los textos de “la Commedia Dell ´Arte”, por ejemplo, a los de la pantomima romana, que eran sencillos esquemas de conflicto, servían de base a los actores para improvisar, en el primer caso con palabras y en el segundo sin palabras.

Un texto teatral puede ser, pues, un esquema de conflicto con un cierto orden que incluso se represente sin palabras.¹

Ahora bien, sin un esquema de conflicto ordenado de una cierta manera no hay estructura y el espectáculo no es más que un amontonamiento de “números”, tal como el “show de variedades”. Concebido el texto en esta amplitud, es decir, desde un esquema de conflicto hasta una “obra de teatro”, tenemos que convenir que no hay teatro, propiamente dicho, sin texto.

El método, pues, tenía que comenzar por un análisis del texto.

De lo particular a lo general y de lo general a lo particular:

Un texto teatral es una analogía de la vida social, no una reproducción o un reflejo directo de esa vida. Tiene, pues, una relativa autonomía frente a la vida, es una visión particular de la sociedad, que abarca varios niveles de esa misma vida social.

Primer nivel de análisis:

Comencemos por el caso más común: un texto con una historia y unos personajes.

Lo primero es leer cuidadosamente el texto en grupo, tratando de entenderlo cabalmente a nivel lexicográfico. Lo segundo es analizar la forma específica de narrar del autor, su tratamiento del tiempo y del espacio, de los personajes, etc. Esto, con el fin de elaborar la “fábula”, tomando distancia, separándose del “estilo” de la pieza.

La fábula:

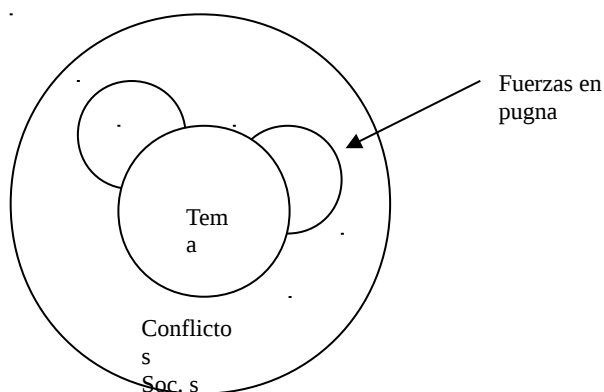
La fábula que debemos elaborar no es exactamente igual a la narrada en la obra, no es “el argumento” de la obra. Es más que el argumento y menos que el argumento. Es más que el argumento porque no se queda en los límites de la historia particular, del “caso” narrado, sino que va a las causas remotas del caso y a las aplicaciones últimas del mismo. Estas causas y estas implicaciones hay que encontrarlas en el “caso” mismo y no fuera de él, vale decir, en el texto y no fuera de él. La “fábula”, pues, establece las relaciones entre el tema desarrollado en el texto y los conflictos sociales dentro de los cuales el texto se inscribe.

¹ En el teatro contemporáneo ha habido “resurrecciones” de este tipo de texto, tales como “Acto sin palabras” de Beckett.

Ahora bien, la “fábula” es menos que el argumento en cuanto deja de lado el modo de narrar del autor, no sigue la “peripecia” minuciosamente, sino que organiza los hechos fundamentales, determinantes, de manera lineal, yendo de las causas a las implicaciones. ¿Con qué fin? Con el fin de encontrar las fuerzas sociales en pugna dentro de la pieza y la causa particular por la cual luchan.

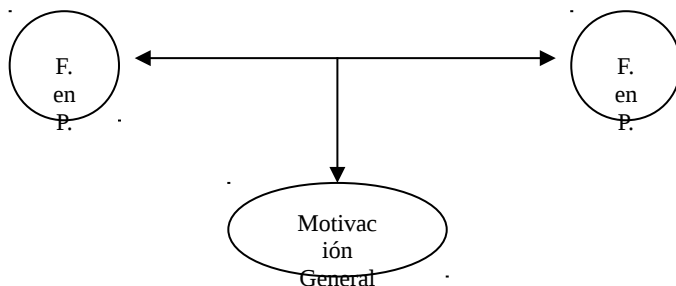
Las fuerzas en pugna:

El esquema gráfico que nosotros solemos hacer para explicar la situación de las fuerzas en pugna dentro de la estructura constituida por el tema y sus ramificaciones causales, es así:



Las fuerzas en pugna está en el límite entre la obra y el material social dentro del cual se enfrenta. Esta razón, que nosotros llamamos Motivación General, sí está, totalmente, dentro de la pieza.

Nosotros representamos el esquema así:



Segundo nivel de análisis:

Realizada esta primera parte del análisis teórico, del “trabajo de mesa”, como solía llamarla Stanislavski, pasamos a un trabajo práctico: las improvisaciones de la totalidad de la pieza. En este punto es necesario detenerse y examinar la improvisación como herramienta de trabajo.

La improvisación:

En las primeras etapas del proceso de ruptura con la forma de trabajo tradicional, las improvisaciones eran de dos tipos: o bien especies de “exorcismos” que buscaban de manera ingenua una auto-revelación del actor, una exteriorización de sus vivencias inconscientes o bien, una nueva descripción del tema propuesto. La primera era una interpretación simplista y apresurada de algunos planteamientos de Stanislavski y la segunda, un medio menos traumático que la “marcación” tradicional, de realizar la concepción del director. No habíamos descubierto aún la analogía como medio de volver crítica y creadora la improvisación. Hemos dicho ya que el texto es una analogía de la vida social y que esta analogía tiene estructura propia y una relativa autonomía. Es esta estructura la que permite el análisis artístico del material social dentro del cual el texto se inscribe y la puesta en tela de juicio de la ideología como aglutinante, como “cemento” de ese material. Este mecanismo se repite en pequeño, en el caso de la improvisación con analogía. El actor actúa, así, respecto al texto, como actúa el autor respecto al material. El autor indaga, por este medio, el conflicto fundamental del material que está tratando en la obra y el actor hace eso mismo con el tratamiento que la obra ha dado a ese material.

¿Qué entendemos por analogía?

Entendemos un conflicto semejante al planteado en la obra o en la parte de la obra que queremos improvisar. Esta semejanza debe buscarse con cuidado a fin de que la analogía recoja la contradicción contenida en la escena, pero no hay fórmula ninguna que elimine el error posible. Será la misma improvisación la que muestra la insuficiencia de la analogía. ¿Por qué este procedimiento aparentemente tan complicado? ¿Por qué no improvisar la escena y los personajes directamente? Pongamos un ejemplo, que, creemos, puede aclarar un poco. Supongamos que vamos a improvisar la escena II del Acto III de Hamlet, en la cual el protagonista da instrucciones a unos cómicos para que representen ante la corte. Le decimos a un actor: “Usted improvisa a Hamlet”. Lo más probable es que el actor pregunte: “¿Quién es Hamlet? Puesto que el actor no puede actuar como Hamlet hasta no haber construido todo el personaje y éste sólo puede construirse paso a paso, escena por escena, indagando y desarrollando los pequeños conflictos que se integran en el conflicto total que vive Hamlet. Es necesario, pues, aislar cada pequeño conflicto y tratarlo como una unidad y no como un fragmento del todo. Haciendo una analogía que recoja el conflicto lo podemos lograr. Le crearemos al actor (o buscaremos que se la cree él mismo) una situación semejante a la que vive Hamlet en ese momento de la pieza. El podrá entonces improvisar el conflicto como un conflicto concreto y encontrará una alternativa del conflicto. Para ello es indispensable, repetimos, que la situación de la escena, lo esencial que ocurre en la escena, sea recogido en la analogía.

Hemos visto la improvisación y la analogía, como dos herramientas de trabajo, pero lo hemos hecho de una manera muy general y descriptiva. Es necesario entrar en ellas, ver los mecanismos que las componen. Una analogía debe ser formulada diariamente para que se la pueda improvisar. Una analogía formulada de manera vaga, conduce, en general, a una improvisación caótica. Una vez más debemos decir que no hay formulas, que es, justamente, el carácter confuso y caótico del resultado, lo que debe corregir la formulación. Muchas veces hay que formular una analogía tres, cuatro veces, hasta que logra sintetizar el conflicto. En lo esencial, toda analogía es un “juego” cuyas reglas equivalen, más o menos, a las condiciones en que se plantea el conflicto del texto. En la escena de Hamlet a la cual nos hemos referido, vemos un ejemplo de analogía muy sencillo y muy claro. Hamlet hace una analogía del asesinato de su padre, que los cómicos representan y, por medio de ella, prueba la culpabilidad del rey y la veracidad de las palabras del fantasma de su propio padre. Además de sintetizar el conflicto, de volverlo concreto y aislado, es decir, susceptible de improvisación, la analogía funciona como estímulo. Vale la pena que nos detengamos un poco en esta nueva herramienta de trabajo:

El estímulo.

La base de la improvisación, su motor, es el estímulo, puesto que el estímulo determina la tarea del actor, lo que Stanislavski llamaba “la tarea escénica”.

El estímulo es la llave que abre la puerta al “misterio” de la interpretación. Si no se encuentra cómo entrar en la interpretación, ésta resulta una mera aplicación de fórmulas, un “recatario” de cómo interpretar o una especie de exorcismo, de ámbito del éxtasis, de “liberación” de representaciones, completamente caprichosa.²

El estímulo es tanto una herramienta de formación del actor y del director como de elaboración del producto.

Vamos a poner un ejemplo, tomado del campo de la formación, de los ejercicios del seminario: el “ejercicio del gato”.³

OJO GRAFICOS

Cada una de las unidades es un ejercicio en sí, algunos tomados del yoga, otros elaborados a partir de ejercicios yoga. Los actores lo practican durante largo tiempo, por separado, siguiendo la técnica del yoga, es decir, aplicando correctamente la respiración y no haciendo esfuerzos heroicos por lograr la posición, sino mediante la paciencia y el rigor. El actor debe saber y sentir el efecto sobre su columna vertebral, sobre sus músculos abdominales, su equilibrio, sus extremidades y su circulación. Cada ejercicio tiene su nombre: 1 “el gancho” o

² Remitimos, sobre esto, a todas las advertencias y aclaraciones de Stanislavski y Grotowski (“Un actor se prepara” de Stanislavski y “Hacia un teatro pobre” de Grotowski).

³ Hemos tomado este ejercicio de Grotowski, pero lo hemos “reelaborado”, es decir, hemos practicado la cadena de ejercicios básico que lo forman y llegado a una nueva secuencia, distinta de la Grotowski, así como a otras secuencias.

“envoltura pelviana”, 2 “preparación de “la Cobra”, 3 “Cobra”, 4 “estirada de piernas en arco”, 5 “Arco con apoyo en la uñas de pies y manos”, 6 “Sentada”, 7 “Arco bocarriba en el suelo”, 10 “Estirada boca-abajo”, 11 “recoger el cuerpo hacia los pies” (ir a la “cobra” o salir de la “cobra”), 12 “gancho”, 13 “gancho cerrado”, 14 “disposición de pies”. Luego se encadenan los ejercicios con un estímulo: “el gato que se estira”.⁴

En este momento el estímulo se desplaza del propio cuerpo hacia una imagen externa concreta. La estructura de la secuencia impide la imitación caprichosa de un gato que se estira y el estímulo impide la realización puramente técnica. Esta contradicción básica es la clave de la interpretación. El actor llega a unos gestos que constituyen su secuencia expresiva, la sintaxis, digamos así, de su frase gestual y el estímulo es lo que otorga vida a este cuerpo. El estímulo, pues, abre la puerta a la interpretación y cierra, también, el ciclo de la comunicación, recorriendo, así, todo el camino de la creación teatral: desde la formación hasta la representación.

El estímulo tiene, además, un valor desinhibitorio de gran importancia. Sabemos que la inhibición no es fundamentalmente un problema subjetivo sino un problema de situación. La persona no se encuentra “libre” para expresarse porque lo que va a expresar no está claro para ella, entonces “acomoda” su expresión a la situación, la “disfraza”, la “finge” y cae en el “chiché” o, simplemente, se niega a expresarse. Supongamos que un actor y una actriz deben realizar una escena de amor. Ambos están inhibidos. Lo más fácil es decir que tienen “prejuicios”, que son “tímidos” o mojigatos. Con esto sólo se conseguirá que demuestren –quizá- lo contrario, pero no que realicen la escena. El director se refugiará entonces, también, en los “chichés”, acudirá a las frases acuñadas desde hace tiempo: “Es falso”, “No me llega”, etc. y estamos en una sinsalida típica de las relaciones tradicionales actor-director. Pero supongamos que el director no habla de amor sino que sugiere una analogía: “cada uno de ustedes necesita, para vivir, absorber la sangre del otro, sacándola por la boca, los ojos, los poros, por donde quiera”. El actor y la actriz tendrán, entonces, una tarea concreta que realizar sin pensar en “hacer una escena de amor”. Llegarán a la verdad no porque se lo proponen, sino porque tienen un modo de llegar. Las inhibiciones no se rompen sino se eliminan las causas. La voluntad no resuelve el problema y “la falta de prejuicios” puede no ser otra cosa que exhibicionismo.

Ahora bien, el resultado conseguido no es toda la verdad. Las exclamaciones: “Eso sí es verdadero”, “Eso sí me llegó”, serían, en este caso, el mismo “cliché” de director usado a la inversa. El actor y la actriz han realizado apenas una parte de su tarea, una parte de la verdad. Habrá que ajustar lo realizado al texto, habrá que llegar al significado de esa escena de amor. El estímulo nos ayuda a utilizar nuestro instrumento corporal sin exhibicionismo ni barreras, pero todos los otros

⁴ Más adelante el juego de estímulos se enriquece: “el gato que se estira sobre una superficie de vidrio”, “el gato rodeado por un círculo de fuego intenta salir”, luego se agrega a estas “situaciones” el hecho de decir un texto o cantar una canción. Es decir, se amplía cada vez más uno de los elementos esenciales de la interpretación: la disociación.

elementos del trabajo son indispensables para llegar a la verdad completa: a la claridad de la expresión y a la eficacia de la comunicación.

Concluimos, entonces, que la analogía funciona como estímulo y que el estímulo tiene, a menudo, forma de analogía. Pero el estímulo puede ser la respiración o una actividad física, Grotowski cuenta que, en una ocasión, pidió a unos alumnos franceses que cantaran la Marsellesa. La cantaron de modo convencional. Luego les pidió que remaran, que aumentaran el ritmo hasta remar con todas sus fuerzas. Cuando estaban en plena actividad, les pidió, de nuevo, que cantaran la Marsellesa como una canción de trabajo. El estímulo había funcionado como motor de la interpretación.

Estas herramientas del trabajo deben desarrollarse plenamente. La experiencia nos ha demostrado que, para que el método funcione, el trabajo de elaboración y de proyección del producto al público, debe estar complementado con un seminario teórico-práctico, en el cual los actores desarrollan sus medios expresivos y estudian economía política, psicología, lingüística, etc.

La relación entre la formación y la proyección:

Si un grupo no trata de organizar la relación formación proyección, como una relación creadora, corre dos peligros igualmente esterilizantes: El primer peligro es un empirismo ciego que convierte el trabajo en simple medio de expresión de las ideas del director, del grupo o de una organización (partido, secta, movimiento, etc.) a los cuales pertenece el director o el grupo. En este caso el trabajo pierde su función crítica, profundamente ligada a su autonomía. No puede poner en tela de juicio nuestras ideas y comportamientos, no puede generar el producto artístico, pierde su función creadora, se vuelve mero medio de información, se vuelve engaño y coartada. Así el actor que quiere “brillar en el escenario, que sólo desea exhibirse, ganar dinero y fama y el actor que quiere imponer sus ideas desde el escenario, que usa el escenario como púlpito o tribuna política, estos dos “prototipos” que parecen oponerse, en realidad se identifican en el desprecio al trabajo. Ambos suelen hablar de “formalismo” y de “intelectualismo” para encubrir su desprecio al trabajo. El otro peligro consiste en querer descubrir los “secretos de la creación artística” aislando el trabajo de toda “contaminación” exterior.

Fácilmente el trabajo se convierte en un montón de reglas y preceptos más o menos “abstractos”⁵ que van eliminando toda posibilidad de “verlo desde afuera”, desde el punto de vista de su función, de su utilidad en un medio concreto.

⁵ Aunque para el actor aparezcan como muy “concretos”, como muy empíricos. Pueden ser ejercicios prácticos para desarrollar su voz, sus medios expresivos corporales, etc. En este sentido no tienen nada de “abstractos”, pero se vuelven abstractos en cuanto no se sabe con qué fin se realizan, qué utilidad van a tener en el medio específico en que trabaja el grupo. Tampoco hay fórmula ninguna para resolver este problema. Cada grupo tiene que plantearse la contradicción que existe entre la formación del grupo, su estructura desde el punto de vista orgánico y técnico, la elaboración de su producto, de un lado y la proyección del trabajo, la eficacia del mismo, la incidencia en la comunidad, del otro. Lo que planteamos es que la contradicción no puede ser resuelta como ocurre a menudo: olvidando uno de los dos polos que la constituyen.

Como podemos ver, ambas tendencias se “tocan”, como se tocan, siempre, empirismo e idealismo.

La práctica en nuestro trabajo, tiene dos aspectos:

1. La formación de los miembros del grupo y la elaboración del producto artístico.
2. La relación con el público que ya no puede ser “libre”, no puede ser una relación de “oferta” y “demanda”, de “mercado”.

Si se subestima una de estas dos tareas prácticas se corre el riesgo de encerrarse en una de las tendencias antes anotadas.

Hemos hecho esta pequeña digresión porque consideramos que no se puede hablar de ciertas herramientas de trabajo como la improvisación, la analogía, el estímulo, si no se hace claridad sobre la manera como nosotros entendemos el trabajo mismo.

Los núcleos.

Antes de ver en detalle la improvisación, la analogía y el estímulo, veníamos hablando de las improvisaciones parciales y totales. Habíamos dicho que tales improvisaciones arrojan unas alternativas. ¿Qué ocurre con tales alternativas? ¿Qué se hace con ellas?

Las alternativas que resultan de las improvisaciones y que nosotros llamamos “núcleos”,⁶ deben ser recogidas por el director o el equipo de dirección y guardadas para una etapa posterior del trabajo.

¿Por qué estos núcleos no deben ser desarrollados inmediatamente y no deben empezar a determinar el montaje?

La experiencia nos ha demostrado que esto equivale a convertir los primeros resultados en concepción general del espectáculo. De este modo el análisis queda cortado y no se hace más que reemplazar la concepción previa del director por la concepción previa del grupo. Lo que el método busca es, justamente, criticar mediante el análisis, todas las concepciones previas, evitar, hasta donde sea posible, que la ideología se deslice en el montaje y que el espectáculo sea una ilustración de nuestra ideología.

Anotados los núcleos arrojados por las improvisaciones de totalidad, pasamos a la división del texto en unidades mayores y menores de conflicto. La división se basa en el análisis del desarrollo del conflicto que parte de las fuerzas en pugna y la “motivación” general.

⁶ Las llamamos “núcleos” por cuanto la alternativa, la forma particular como se desarrolla en ellos el conflicto, es, una vez escogida, la semilla, el germen que se desarrollará en el montaje.

En este punto se hace indispensable poner un ejemplo, hacer el trabajo de división del texto utilizando para ello una obra de teatro. Lo vamos a hacer con una obra corta, que pueda ser anexada a este texto. Se trata de “La Maestra” uno de los episodios de “Los papeles del infierno”, de Enrique Buenaventura.⁷

La división del texto: 1º La Fábula.

Antes dijimos que al fábula tiene un objetivo metodológico bien concreto: unir lo particular y lo general, en el material social dentro del cual la obra se inscribe, la obra misma.

También dijimos que era necesario dejar de lado la forma particular de narrar del autor. Observemos que, en “La Maestra”, hay una forma relativamente particular de narración: “La Maestra”, muerta, narra su propia historia. Encontramos tres planos de tiempo:

Presente: discurso de La Maestra

Pasado: la acción narrada en el discurso

Futuro: la evocación del pasado en función de “futuro” al final del discurso.

Tenemos que romper esa estructura a fin de que la fábula se aparte del punto de vista de La Maestra. Por experiencia sabemos que muchos compañeros se resisten a adoptar este procedimiento. ¿punto de vista del personaje o de los personajes a través de los cuales se desenvuelve la acción, no es algo esencial en la obra? El hecho de que ella narre estando muerta y la manera como narra, el orden en que coloca las acciones propias y las de otros personajes no es, justamente, lo que confiere un carácter particular a esta obra? ¿Podemos separar estos elementos formales de su contenido, es decir, de las acciones narradas? Debemos hacerlo, puesto que estamos analizando y la fábula es un instrumento de análisis.

En el discurso literario como en cualquier discurso podemos distinguir dos planos:

Plano patente o manifiesto (texto)

Plano latente u oculto (sub-texto)

Las palabras del texto aluden a las acciones significadas por ellas y, por lo tanto, la labor de análisis, tanto en el primer nivel (trabajo de mesa) como en el segundo nivel (improvisaciones) consiste en descubrir el plano latente u oculto, es decir, las acciones de los personajes y las funciones de esas acciones o sea la manera como conducen a otras acciones, hasta formar secuencias completas, llamadas en nuestro método “situaciones”.⁸

⁷ “La Maestra” es, por otra parte, una obra “difícil” de analizar por su carácter lírico y un tanto onírico, por ello es un buen ejemplo.

Es necesario entender que los personajes, aunque parecen autónomos, aunque dan la impresión de crear la acción y la función (tal como ocurre con los “sujetos” de la vida real) “nacen” sujetos a acciones que no dependen de ellos, que no fueron generadas por ellos y responden a estas acciones y funciones con otras acciones y funciones, integrándose, así, a la estructura de la obra –en el caso de los personajes- o de la sociedad, en el caso de los sujetos.⁹

La “fábula”, pues, es el primer instrumento de análisis que nos permite dejar de lado semejante ilusión ideológica y acceder al plano latente, al plano de las acciones, en una primera instancia.

Dispongamos, entonces, el “discurso” de La Maestra en las acciones esenciales (es decir, en aquellas que desatan otras acciones decisivas en el desarrollo de la narración). Empezamos por aquellas que son causales de la historia:

“En un sitio selvático unos colonos fundaron un pueblo. Uno de ellos –Peregrino Pasambú- le dio nombre al pueblo: Lo llamó “La Esperanza”. Este “hecho” que inicia la historia, lo recogemos en el parlamento marcado con el número (1) en la reproducción del texto, anexo a estas notas. Vemos, pues, que el comienzo de la “fábula” está situado hacia el final del relato y es apenas aludido en éste con alusión que puede pasar fácilmente desapercibida. Vemos también, que este hecho, está situado más en “el material” que en el caso mismo. Fundar un pueblo en un sitio selvático, no da, por fuerza origen a una historia como la de “La Maestra” y por lo tanto no hace parte insustituible de esa historia. Hay, sin embargo, un hilo secreto que une la fundación del pueblo y el destino del fundador y su familia, aunque la historia podía no haber aludido a ese hecho. Pero alude. Por el momento dejamos ese “hilo secreto” tal como está. En el nivel de la “latencia” en que está. Ya volveremos allí en el curso del análisis. Seguimos la fábula:¹⁰

“A Peregrino Pasambú le correspondió su casa a la orilla del camino y su finca”.

Este segundo hecho, generado por el primero está en el mismo parlamento (1). El tercer hecho: “Lo nombraron dos veces corregidor” está en un parlamento anterior (2). El cuarto hecho: “Su mujer fue la primera maestra que tuvo el pueblo y cuando su mujer murió, su hija, nacida en el mismo pueblo, la reemplazó como maestra” está, en cambio, en un parlamento posterior: (3). Se trata, pues, de establecer una cadena de acciones en la cual la acción A genera a la B y la B a la C y así sucesivamente. Es preciso entender, sin embargo, que A no genera necesariamente a B. Entre A y B hay motivaciones concretas que hacen que A genere a B, etc. Por otra parte B hubiera podido ocurrir, realizarse de otro modo. B es, pues, una alternativa entre las muchas que A hubiera podido generar. Esto se

⁸ Más adelante explicamos con más detalle la relación entre el plano latente y plano manifiesto y sus implicaciones artísticas.

⁹ Es la ideología la que nos hace creer en la absoluta autonomía de los “sujetos” y de los personajes o en la absoluta determinación de los mismos por fuerzas “extrañas”.

¹⁰ El texto dice: “Mi padre fue fundador” y en la fábula ponemos: “Unos colonos fundaron”. Esto está implícito en la fundación y en el giro idiomático: “Le correspondió”. No es posible deducir que hubo un solo fundador, sino una comunidad de fundadores o “colonos”.

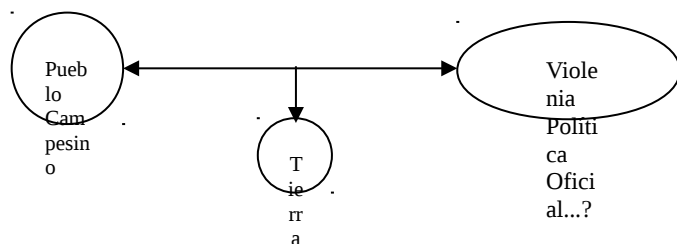
relaciona ya con los personajes y la manera cómo estos responden a la motivación y tiene que ver con otro nivel del conjunto que tocaremos más adelante.¹¹ Lo importante es saber que la dinámica del relato está dada por las contradicciones entre los hechos y las motivaciones. La manera como se entreveran esas contradicciones es la manera como se entreveran el contenido y la forma de la obra y por eso el método se ocupa fundamentalmente de esas relaciones. Todo esto aparecerá de modo claro y explícito más adelante. Por ahora, terminemos la fábula:

“Un nuevo gobierno atemoriza al pueblo para lograr un fraude electoral y entregar las tierras de los colonos fundadores a nuevos propietarios”. (4) y (5) en el texto anexo. Aquí vemos cómo la fábula destaca el elemento político y el elemento económico que son fundamentales en el problema tratado pero que, a nivel de texto, permanecen en el plano latente.

“Un sargento de policía llega con una lista de gente que debe ser eliminada en la cual figura Peregrino Pasambú. (4) El sargento hace fusilar a Pasambú y luego los soldados violan a La Maestra. (6). La Maestra se niega a comer y a beber a pesar de los ruegos de sus familiares y de otra gente del pueblo. De este modo se suicida. Es enterrada por todo el pueblo a pesar del terror (7). Muerta, la maestra narra toda esta historia”(8). (Ver estos números en el texto anexo).

2º Las fuerzas en pugna:

Basados en esta cadena de hechos (que mueven a los personajes y, a la vez, son modificados por estos) podemos deducir las fuerzas en pugna. No olvidemos que deben ser las más generales, las que en última instancia determina toda la acción del relato. Si no tenemos esto en cuenta, las oposiciones particulares, (las de los hechos generados por los personajes) se nos mezclan con las generales (las que, desde “afuera” mueven a los personajes) y nos aparecen tres, cuatro o más fuerzas. Para encontrar las fuerzas en pugna de esta obra, hicimos varios intentos. Vamos a transcribir algunos a modo de ejemplo.¹²

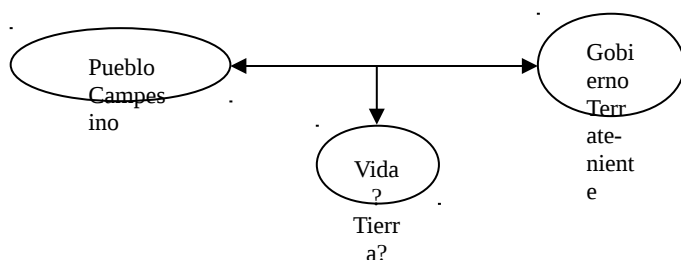


Podemos ver que, en la fuerza en pugna de la derecha, pusimos un signo de interrogación. “Violencia política oficial” resultaba una fuerza en pugna demasiado abstracta, demasiado vaga. Esa violencia la ordena alguien concreto arriba y la ejecuta alguien concreto abajo (el sargento y los soldados). Por otra parte esa

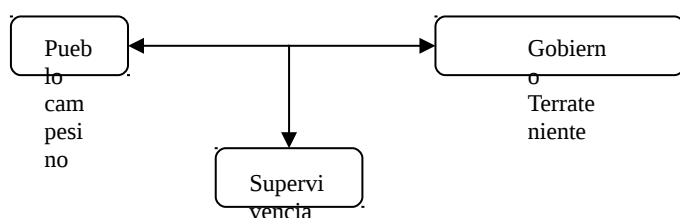
¹¹ Remitimos al estudio de Claude Bremond sobre los trabajos de Propp, aparecido en “La Semiología”, Ed. Tiempo Contemporáneo, donde aclara mucho este problema.

¹² Este análisis de “la Maestra” se hizo con sesenta compañeros de Pasto en un seminario sobre Método dictado por la Comisión de Seminario de la C.C.T. (Regional de Occidente) en Noviembre de 1971.

“violencia política” no recoge un elemento esencial: lo económico, la tierra, que, sin embargo está recogido en la motivación. Pero la motivación general no puede ser sólo la tierra porque entonces queda fuera de la motivación todo el problema de la Maestra como personaje: el suicidio y la lucha contra el suicidio que realizan los parientes y la gente del pueblo. Había, necesariamente, un error en el esquema y cambiamos la motivación por “vida”. Pero entonces la motivación sólo recogía ese aspecto y dejaba otros de lado. El error estaba en la fuerza en pugna de la derecha –pensamos- y lo corregimos:



Había que despejar la incógnita de la motivación. Una era demasiado general (tierra) otra era demasiado exclusiva (vida) y surgió “supervivencia”. Alguien puede argumentar que se corre el riesgo de caer en juegos de palabras. Y es cierto. Estamos trabajando con palabras, ellas son nuestra materia prima y no tenemos en las manos un discurso científico, por lo tanto sería ingenuo exigir una univocidad rigurosa de las palabras. Lo importante es que tenemos que encontrar una palabra que reúna las significaciones, que, en la obra, tienen “tierra” y “vida” y nos parece que “supervivencia” lo logra.



¿Ya tenemos el esquema Definitivo? Esto no podemos saberlo hasta que no hagamos la división de todo el texto, puesto que la división (y luego las improvisaciones) es lo que puede y debe corregir el esquema básico. Por el momento este esquema no es más que una hipótesis de trabajo.

Según lo que hemos expuesto antes, en este punto se corta el “trabajo de mesa” y se pasa a las improvisaciones de la totalidad de la obra, pero, por el momento y en gracia de mantener la continuidad de esta exposición, vamos a seguir con la división.

3º Las “Partes”:

Si para la fábula nos separamos conscientemente de la manera de narrar del autor, para la división es indispensable tenerla en cuenta, pues lo que vamos a dividir es el “texto”, es decir, el plano “latente” o “manifiesto”. En el texto podemos ver tres partes:

La primera parte, que podemos llamar “prólogo”:

(EN PRIMER PLANO UNA MUJER JOVEN, SENTADA EN UN BANCO. DETRÁS DE ELLA O A UN LADO VAN A OCURRIR ALGUNAS ESCENAS. NO DEBE HABER NINGUNA RELACION DIRECTA ENTRE ELLA Y LOS PERSONAJES DE ESAS ESCENAS. ELLA NO LOS VE Y ELLOS NO LA VEN A ELLA).

LA MAESTRA: Estoy muerta: nací aquí, en este pueblo. En la casita de barro rojo con techo de paja que está al borde del camino, frente a la escuela. El camino es un río lento de barro rojo en el invierno y un remolino de polvo rojo en el verano. Cuando vienen las lluvias uno pierde las alpargatas en el barro y los caballos y las mulas se embarran las barrigas, las enjalmas y hasta las caras y los sombreros de los jinetes son salpicados por el barro. Cuando llegan los meses de sol el polvo rojo cubre todo el pueblo. Las alpargatas suben llenas de polvo rojo y los pies y las piernas y las patas de los caballos y las narices resollantes de las mulas y los caballos y las crines y las enjalmas y las caras sudorosas y los sombreros, todo se impregna de polvo rojo. Nací de ese barro y de ese polvo rojo y ahora he vuelto a ellos. Aquí, en el pequeño cementerio que vigila el pueblo desde lo alto, sembrado de hortensias, geranios, lirios y espeso pasto. Es un sitio tranquilo y perfumado. El olor acre del barro rojo se mezcla con el aroma dulce del pasto yaraguá y hasta llega, de tarde, el olor del monte, un olor fuerte que se despeña pueblo abajo. (PAUSA)

Aquí el personaje se presenta y presenta al pueblo a través del trabajo, planteando una contradicción latente de gran importancia, que yace bajo el cuerpo de la pieza: la contradicción entre “vida” y “muerte”, aludida en las descripciones contrapuestas del cementerio (lo quieto, lo idílico, lo “inmutable”) y del camino (lo cambiante, una secuencia de imágenes que se suceden y se atropellan). Esta descripción está hecha “desde la muerte” (desde la quietud, desde la “seguridad”) y contrasta con la movilidad de la segunda parte. Así la contradicción cementerio-camino de la primera parte se reitera a un nivel más elevado y más profundo en la contradicción descripción-acción entre la primera y la segunda.

La segunda parte, que podemos llamar “el conflicto de la Maestra y el pueblo”, es la siguiente:

Me trajeron al anochecer. (CORTEJO MUDO, AL FONDO, CON UN ATAUD) venía Juana Pasambú, mi tía.

JUANA PASAMBU: ¿Por qué no quisiste comer?

LA MAESTRA: Yo no quise comer. ¿Para qué comer? Ya no tenía sentido comer. Se come para vivir y yo no quería vivir. Ya no tenía sentido vivir. (PAUSA) Venía Pedro Pasambú, mi tío.

PEDRO PASAMBU: Te gustaban los bananos manzanos y las mazorcas asadas y untadas de sal y de manteca.

LA MAESTRA: Me gustaban los bananos manzanos y las mazorcas, y sin embargo no los quise comer. Apreté los dientes. (PAUSA) Está Tobías el Tuerto, que hace años fue corregidor.

TOBIAS EL TUERTO: Te traje agua de la vertiente, de la que tomabas cuando era niña en un vaso hecho con hoja de rascadera y no quisiste beber.

LA MAESTRA: No quise beber. Apreté los labios. ¿Fue maldad? Dios me perdone, pero llegué a pensar que la vertiente debía secarse. Para ¿qué seguía brotando agua de la vertiente? Me preguntaba. ¿Para qué? (PAUSA) Estaba la vieja Asunción, la partera que me trajo al mundo.

VIEJA ASUNCIÓN: Ay, mujer! Ay niña! Yo, que la traje a este mundo. Ay niña! ¿Por qué no recibió nada de mis manos? ¿Por qué escupió el caldo que le di? ¿Por qué mis manos que curaron a tantos, no pudieron curar sus carnes heridas? Mientras estuvieron aquí los asesinos... (LOS ACOMPAÑANTES DEL CORTEJO MIRAN ALREDEDOR CON TERROR. LA VIEJA SIGUE SU LLANTO MUDO MIENTRAS HABLA LA MAESTRA).

En esta parte se reitera, comentándola, la lucha entre la vida y la muerte. La Maestra cede al terror y los otros luchan por hacerla reaccionar.

La tercera parte es como sigue:

LA MAESTRA: Tienen miedo. Desde hace un tiempo el miedo llegó a este pueblo y se quedó suspendido sobre él como un inmenso nubarrón de tormenta. El aire huele a miedo, las voces se disuelven en la saliva amarga del miedo y las gentes se las tragan. Ayer se desgarró el nubarrón y el rayo cayó sobre nosotros. (EL CORTEJO DESAPARECE, SE OYE UN VIOLENTO REDOBLE DE TAMBOR EN LA OSCURIDAD. AL VOLVER LA LUZ ALLI DONDE ESTABA EL CORTEJO ESTA UN CAMPESINO VIEJO ARRODILLADO Y CON LAS MANOS ATADAS A LA ESPALDA. FRENTE A EL UN SARGENTO DE POLICIA).

SARGENTO: (MIRANDO UNA LISTA) Vos respondés al nombre de Peregrino Pasambú? (EL VIEJO ASIENTE) Entonces vos sos el jefe político aquí. (EL VIEJO NIEGA)

LA MAESTRA: Mi padre había sido dos veces corregidor, nombrado por el gobierno. Pero entendía tan poco de política, que no se había dado cuenta de que el gobierno había cambiado.

SARGENTO: ¿Con la política conseguiste esta tierra, no es cierto?

LA MAESTRA: No era cierto. Mi padre fue fundador del pueblo. Y como fundador le correspondió su casa a la orilla del camino y su finca. El le puso el nombre al pueblo. Lo llamó: "La Esperanza".

SARGENTO: ¿No hablas, no decís nada?

LA MAESTRA: Mi padre hablaba muy poco.

SARGENTO: Mal repartida está tierra. Se va a repartir de nuevo ya a tener dueños legítimos, con título y todo.

LA MAESTRA: Cuando mi padre llegó aquí, todo era selva.

SARGENTO: Y también las posiciones están mal repartidas. Tu hija es la maestra de la escuela, ¿no?

LA MAESTRA: No era ninguna posición. Raras veces me pagaron el sueldo. Pero me gustaba ser maestra. Mi madre fue la primera maestra que tuvo el pueblo. Ella me enseñó y cuando ella murió yo pasé a ser la maestra.

SARGENTO: ¿Quién sabe lo que enseña esa maestra.

LA MAESTRA: Enseñaba a leer y a escribir y enseñaba el catecismo y el amor a la patria y a la bandera. Cuando me negué a comer y a beber, pensé en los niños. Eran pocos, es cierto, ¿pero quien les iba a enseñar? También pensé: ¿Para qué han de aprender a leer y a escribir?

Ya no tiene sentido leer y escribir ¿para qué han de aprender el catecismo? Para qué han de aprender el amor a la patria y a la bandera. Ya no tiene sentido la patria ni la bandera. Fue mal pensado, tal vez, para eso fue lo que pensé.

SARGENTO: ¿Por qué no hablas? No es cosa mía. Yo no tengo nada que ver. No tengo la culpa: (GRITA) Ves esta lista? Aquí están todos los caciques y gamonales del gobierno anterior. Hay orden de eliminarlos a todos para organizar las elecciones. (DESAPARECEN EL SARGENTO Y EL VIEJO).

En esta parte la contradicción entre la vida y la muerte se reitera a otro nivel y con otras implicaciones. La vida está representada por Peregrino Pasambú, por los colonos que abrieron la selva y fundaron "La Esperanza", por la autonomía político-económica de la aldea partida en la montaña. La muerte está representada por el Sargento y por lo que él representa los dueños "legítimos" de la tierra, la liquidación de aquella autonomía por medio del terror, terror ejercido por un gobierno lejano, invisible (por eso es, en última instancia, la "otra" fuerza en pugna". En esta parte La Maestra "se rebela", a su modo, pero su "rebelión" individual es tan inútil como su muerte.

La cuarta parte, que podemos llamar "la imposición del terror" es la siguiente:

LA MAESTRA: Y así fue. Lo pusieron contra la tapia de barro, detrás de la casa. El sargento dio la orden y los soldados dispararon. Luego el sargento y los soldados entraron en mi pieza y, uno tras otro, me violaron. Después no volví a comer, ni a beber y me fui muriendo poco a poco. (PAUSA)

En esta parte la contradicción vida-muerte llega al desenlace con el asesinato de Peregrino Pasambú y el suicidio de La Maestra. Los “dueños legítimos de la tierra y las autoridades “legítimas” se han impuesto. La propiedad y la ley han golpeado con un solo garrote.

La quinta parte, la podemos llamar epílogo:

LA MAESTRA: Ya pronto lloverá y el polvo rojo se volverá barro. El camino será un río lento de barro rojo y volverán a subir las alpargatas y los pies cubiertos de barro y los caballos y las mulas con las barrigas llenas de barro y hasta las caras y los sombreros irán, camino arriba, salpicados de barro.

La contradicción vida-muerte se reitera aquí a un nivel aparentemente repetitivo del primero. La reiteración parece mera reiteración “formal”, pero ello se debe a que, una de sus funciones, en este caso, es subrayar la reiteración, el carácter especialmente reiterativo (lírico) de la estructura del discurso. En realidad no repetimos exactamente el primer nivel sino que marca el deseo de la Maestra de que todo “ siga igual”, de que el mundo (simbolizado por el camino) en el cual ella nació y creció, se quede como era. Pero la pieza, lo que ha ocurrido, las acciones que han tenido lugar, han mostrado el cambio. Han mostrado cómo la violencia cambió ese mundo. Lo “violó”, lo “violentó” y ese mundo se murió y la Maestra se murió con él. A este nivel la violencia aparece como “lo vivo” y el idílico mundo “natural” de los colonos como “lo muerto”, lo “asesinado”. El contenido de la reiteración ha variado y hay que indagar, entonces, cómo ha variado la forma, aunque aparentemente siga siendo la misma.

Esta división en “partes”, es una primera visión orgánica de la pieza. Ya la pieza no se nos aparece como “un poema”, como un devenir de imágenes, sino que, “grosso modo” se plantean sus contradicciones internas.

Al mismo tiempo nos damos cuenta de que estas contradicciones mayores contienen otras menores. Tenemos que ir en busca de las unidades más pequeñas, de las unidades básicas de contradicción. De lo general vamos entrando, ahora, en lo particular.

Hemos visto que, para definir las “partes”, lo que nos ha guiado es la “motivación general”, la contradicción vida-muerte, la “supervivencia”. Los distintos niveles en los cuales se presenta, reiteradamente, la motivación. No es mucho más lo que podemos decir sobre “las partes”, pues nos hemos dedicado especialmente a la dinámica de la acción, en la cual se combinan las fuerzas en pugna y la motivación, al desarrollo del esquema básico, por cuanto conduce, orgánicamente, hasta las unidades menores de conflicto y constituye el eje de la improvisación.

Pasemos, pues, a las “situaciones” y a las “acciones”.

4º “Situaciones” y “acciones”.

La “situación” es un estado de las fuerzas en pugna, es un “momento” de la correlación de fuerzas. Las fuerzas en pugna, que en el esquema básico hemos visto como “generales”, como situadas en el “material social”, como determinantes “en última instancia”, se van “encarnando” progresivamente en personajes o grupos de personajes. Es necesario advertir que la situación no cambia necesariamente cuando cambian los personajes que encarnan a las fuerzas en pugna. Lo que importa aquí es el conflicto concreto, en ese momento, de las fuerzas en pugna. Pueden no cambiar los personajes, pueden seguir siendo los mismos, que si la correlación de fuerzas, el conflicto cambia (debido, por ejemplo a que un personaje cambia de actitud) la situación cambia.

Veámoslo en el ejemplo de “La Maestra”:

La primera “situación”:

Volvemos al texto y leemos. En la parte que hemos llamado prólogo sólo encontramos una virtual fuerza en pugna: la protagonista. El conflicto de que hemos hablado al analizar la “parte” sólo aparece a través de ella y a ese conflicto (como conflicto en sí) llegaremos luego. Por ahora nos interesa el conflicto en su forma más elemental: Lucha de dos fuerzas contrarias que encarnan a las fuerzas en pugna. Seguimos leyendo. Vemos cómo frente a la Maestra, se levantan los parientes y otras gentes del pueblo. Estos últimos aparecen obviamente como encarnación de la fuerza en pugna de la izquierda del esquema básico: “Pueblo campesino”. Podemos poner a la Maestra, que es uno de ellos, al otro lado, como encarnación del “Gobierno Terrateniente? Aparentemente, ideológicamente, no. A la Maestra, ideológicamente, la tenemos encasillada entre los explotados, en el pueblo. A nivel del conflicto, en la obra, sin embargo, ella es la otra fuerza en pugna. ¿Por qué? Porque cede al terror y, en ese momento, sirve los intereses de los opresores. Así el método rompe con las concepciones previas, con los prejuicios y los juicios ideológicos. Tentativamente enmarcamos esta primera situación así:

(EN PRIMER PLANO UNA MUJER JOVEN, SENTADA EN UN BANCO. DETRÁS DE ELLA O A UN LADO VAN A OCURRIR ALGUNAS ESCENAS. NO DEBE HABER NINGUNA RELACION DIRECTA ENTRE ELLA Y LOS PERSONAJES DE ESAS ESCENAS. ELLA NO LOS VE Y ELLOS NO LA VEN A ELLA).

LA MAESTRA: Estoy muerta. Nací aquí, en este pueblo. En la casita de barro rojo con techo de paja que está al borde del camino, frente a la escuela. El camino es un río lento de barro rojo en el invierno y un remolino de polvo rojo en el verano. Cuando vienen las lluvias uno pierde las alpargatas en el barro y los caballos y las mulas se embarran las barrigas, las enjalmas y hasta las caras y los sombreros de los jinetes son salpicados por el barro. Cuando llegan los meses de sol el polvo rojo cubre todo el pueblo. Las alpargatas suben llenas de polvo rojo y los pies y las piernas y las patas de los caballos y las narices resollantes de las mulas y los caballos y las crines y las enjalmas y las caras sudorosas y los sombreros, todo se

impregna de polvo rojo. Nací de ese barro y de ese polvo rojo y ahora he vuelto a ellos. Aquí, en el pequeño cementerio que vigila al pueblo desde lo alto, sembrado de hortensias, geranios, lirios y espeso pasto. Es un sitio tranquilo y perfumado. El olor acre del barro rojo se mezcla con el aroma dulce del pasto yaraguá y hasta llega, de tarde el olor del monte, un olor fuerte que se despeña pueblo abajo. (PAUSA) Me trajeron al anochecer. (CORTEJO MUDO, AL FONDO, CON ATAUD) Venía Juana Pasambú, mi tía.

JUANA PASAMBU: ¿Por qué no quisiste comer?

LA MAESTRA: Yo no quise comer. ¿Para qué comer? Ya no tenía sentido comer. Se come para vivir y yo no quería vivir. Ya no tenía sentido vivir. (PAUSA) Venía Pedro Pasambú, mi tío.

PEDRO PASAMBU: Te gustaban los bananos manzanos y las mazorcas asadas y untadas de sal y de manteca.

LA MAESTRA: Me gustaban los bananos manzanos y las mazorcas, y sin embargo no los quise comer. Apreté los dientes. (PAUSA) Está Tobías el Tuerto, que hace años fue corregidor.

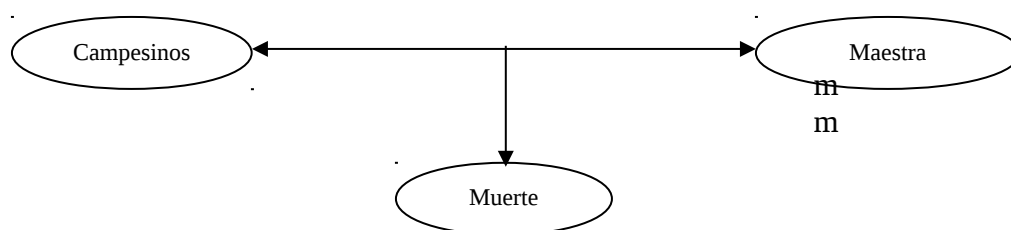
TOBIAS EL TUERTO: Te traje agua de la vertiente, de la que tomabas cuando eras niña en un vaso hecho con hoja de rascadera y no quisiste beber.

LA MAESTRA: No quise beber. Apreté los labios. Fue maldad? Dios me perdone, pero llegué a pensar que la vertiente debí secarse. Para qué seguía brotando agua de la vertiente? Me preguntaba. Para qué? (PAUSA) Estaba la vieja Asunción, la partera que me trajo al mundo.

VIEJA ASUNCIÓN: Ay, mujer! Ay niña! Yo, que la traje a este mundo. Ay niña! Por qué no recibió nada de mis manos? Por qué escupió el caldo que le di? Por qué mis manos que curaron a tantos, no pudieron curar sus carnes heridas?

El esquema queda así:

1º Situación:



Por qué ponemos “muerte” como motivación? En primer lugar vemos que “u” es una variante de “supervivencia”, está contenida en “supervivencia”, es uno de los polos de la contradicción implícita en “Supervivencia”. Esto es fundamental. Las motivaciones particulares de las situaciones deben estar contenidas en la motivación general.

Las “acciones”:

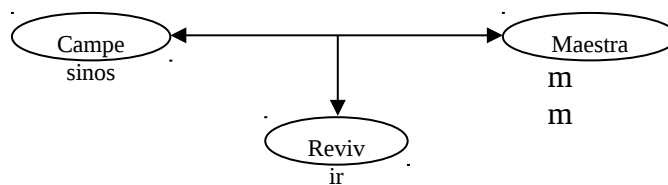
Ahora bien, una “situación” está compuesta de una o más “acciones”. Las “acciones” son las unidades básicas de conflicto y están determinadas por las variaciones de la motivación de la situación. Las motivaciones particulares de las acciones deben estar, a su vez, contenidas en la motivación de la situación, siguiendo la regla establecida con las motivaciones de las situaciones respecto a la motivación general.

Las acciones pueden contener sub-acciones y ello ocurre cuando hay una pequeña variación de la motivación de la acción, pero ésta vuelve a restablecerse más adelante. La sub-acción es, pues, una breve variación de la motivación incrustada en la acción.

Veamos, en nuestro ejemplo, cuáles son las “acciones” de la primera situación:

“Acciones” de la primera “situación”:

Volvemos al texto y vamos leyendo, con la atención puesta en las variaciones de la motivación. La primera descripción, el “prólogo”, parece constituir una acción. La protagonista hace una evocación muy viva, muy cariñosa, del camino y lo opone al cementerio. Hay un anhelo de revivir. Hay nostalgia de esa vida del camino. Es claro que se trata de una interpretación nuestra, a favor de la cual sólo podemos aducir que el texto dedicado al camino es mucho mayor que las pocas líneas con que describe el cementerio. La evocación de la actividad del camino es mucho más rica en imágenes que la constatación del cementerio. La primera acción tiene, pues, como motivación “revivir” y el esquema queda así:



Pero, en la acción no aparecen los “campesinos” del esquema. No, no aparecen más que en la evocación del camino, no son más que una fuerza en pugna tácita. En una acción una de las fuerzas en pugna puede ser tácita y una acción puede estar constituida por un solo parlamento de un personaje, como en este caso o puede ser tan completa y compleja como una situación y en ese caso la situación estará compuesta de una sola acción. La acción no sólo es la unidad básica del conflicto sino también la que tiene una mayor movilidad. Como organismo puede ser unicelular o tener todo un sistema nervioso. Son las acciones las que plantean las alternativas fundamentales. En ellas se decide por qué la acción tomó un camino y no otro. Son pequeñas pero decisivas encrucijadas donde el camino de

la libertad del personaje y el camino de las limitaciones de la estructura se cruzan.¹³ Por estas razones, la improvisación de las acciones mediante analogías que las convierten en eslabones aislados de la cadena significativa que va a organizarse luego en situaciones, es, desde el punto de vista del Método, algo fundamental. Es a nivel de la improvisación de las acciones cómo el actor toma contacto con la actividad del personaje y es improvisando minuciosamente – acción por acción- esa actividad, como la puede entender. Las claves de la interpretación, de la creación del actor, están, pues, en la improvisación de acciones. Más adelante volveremos sobre esto.

Primera “acción” de la primera “situación”.

(EN PRIMER PLANO UNA MUJER JOVEN/ SENTADA EN UN BANCO. DETRÁS DE ELLA O A UN LADO VAN A OCURRIR ALGUNAS ESCENAS, NO DEBE HABER NINGUNA RELACION DIRECTA ENTRE ELLA Y LOS PERSONAJES DE ESAS ESCENAS. ELLA NO LOS VE Y ELLOS NO LA VEN A ELLA).

LA MAESTRA: Estoy muerta. Nací aquí, en este pueblo. En la casita de barro rojo con techo de paja que está al borde del camino, frente a la escuela. El camino es un río lento de barro rojo en el invierno y un remolino de polvo rojo en el verano. Cuando vienen las lluvias uno pierde la alpargatas en el barro y los caballos y las mulas se embarran la barrigas, las enjalmas y hasta las caras y los sombreros de los jinetes son salpicados por el barro. Cuando llegan los meses del sol el polvo rojo cubre todo el pueblo. Las alpargatas sube llenas de polvo rojo y los pies y las piernas y las patas de los caballos y las narices resollantes de las mulas y los caballos de las crines y las enjalmas y las caras sudorosas y los sombreros, todo se impregna de polvo rojo. Nací de ese barro y de ese polvo rojo y ahora he vuelto a ellos. Aquí, en el pequeño cementerio que vigila el pueblo desde lo alto, sembrado de hortensias, geranios, lirios y espeso pasto. Es un sitio tranquilo y perfumado. El olor acre del barro rojo se mezcla con el aroma dulce del pasto yaraguá y hasta llega, de tarde, el olor del monte, un olor fuerte que se despeña pueblo abajo. (PAUSA)

La segunda acción arranca con la presencia del cortejo fúnebre:

LA MAESTRA: Me trajeron al anochecer. (CORTEJO MUDO, AL FONDO CON UN ATAUD) Venía Juana Pasambú, mi tía.

JUANA PASAMBÚ: ¿Por qué no quisiste comer?

LA MAESTRA: Yo no quise comer. ¿Para qué comer? Ya no tenía sentido comer. Se come para vivir. Ya no tenía sentido vivir. (PAUSA) Venía Pedro Pasambú, mi tío.

PEDRO PASAMBÚ: Te gustaban los bananos manzanos y las mazorcas asadas de sal y de manteca.

¹³ Si hiciéramos una comparación con la lingüística generativa, la acción equivaldría a la palabra en función de frase, como generadora de la estructura nueva, de la frase creada por el hablante a partir de la oposición estructura-acontecimiento. (Lengua-habla)

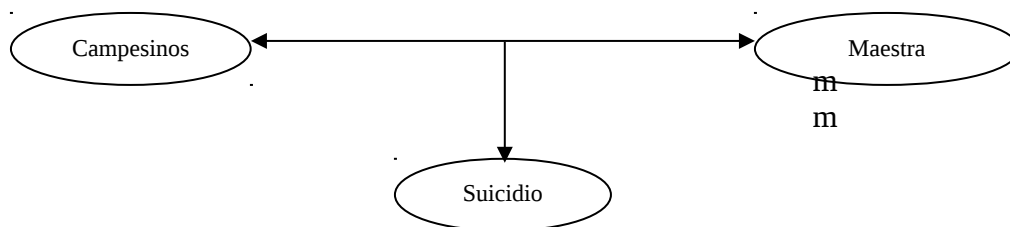
LA MAESTRA: Me gustaban los bananos manzanos y las mazorcas, y sin embargo no los quise comer. Apreté los dientes. (PAUSA) Está Tobías el Tuerto, que hace años fue corregidor.

TOBIAS EL TUERTO: Te traje agua de la vertiente, de la que tomabas cuando eras niña en un vaso hecho con hoja de rascadera y no quisiste beber.

LA MAESTRA: No quise beber. Apreté los labios. Fue maldad? Dios me perdone, pero llegué a pensar que la vertiente debía secarse. Para qué seguía brotando agua de la vertiente? Me preguntaba. ¿Para qué? (PAUSA) Estaba la vieja Asunción, la partera que me trajo al mundo.

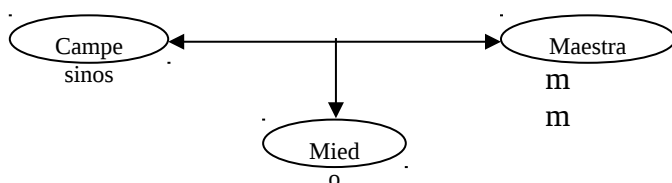
VIEJA ASUNCIÓN: Ay mujer! Ay niña! Yo, que la traje a este mundo. Ay niña! ¿Por qué no recibió nada de mis manos? ¿Por qué escupió el caldo que le di? ¿Por qué mis manos que curaron a tantos, no pudieron curar sus carnes heridas?

La motivación particular de esta acción es el suicidio. Dentro de la primera situación, esta es la acción nuclear, la acción en la cual se centra el conflicto de los personajes. La Maestra quiere morir y los “campesinos” tratan de impedir que muera. En el esquema sería así:



Vemos, pues, que el cambio de la motivación determina el cambio de acción.

Con la frase de la vieja Asunción: “Mientras estuvieron aquí los asesinos” se inicia la tercera acción que sólo va hasta la parte de acotación que dice: “Miran en derredor con terror”. En realidad esta acción es el desenlace de la primera situación y el puente a la segunda situación. Este carácter de puente se puede ver en el hecho de que este “terror” pertenece a la vez a la escena del entierro y a una escena cronológicamente anterior, o sea a la “llegada” del terror al pueblo, el terror que antecedió al Sargento, quizá el rumor de matanzas en otros pueblos, dado con la imagen del nubarrón de tormenta, imagen que pertenece, sin embargo, a la segunda situación. De modo que la tercera acción de la primera situación y la primera acción de la segunda situación contribuyen a formar el puente. Esto hay que tenerlo en cuenta para la etapa del desarrollo de los núcleos, que llamamos “etapa del montaje”. La motivación de esta última acción es el miedo. En el esquema quedaría así:



5º Los títulos de las “situaciones”.

Cuando se ha hecho todo este análisis y se ha terminado la división como hipótesis de trabajo para improvisar (la improvisación es siempre el “experimento”, la “prueba”, de la hipótesis) se busca un título para la situación. El título de la situación orienta al grupo en el trabajo de improvisación y montaje de la misma situación. El título recoge lo particular y lo general en una síntesis. Brecht es el maestro de estos títulos. Los tomó tanto del cine mudo como de los grandes novelistas de los siglos XVIII y XIX.

Observemos que la situación es una obra en pequeño, en la cual el conflicto se expone, se agudiza y se resuelve.¹⁴ El título ayuda a destacarla del conjunto, a redondearla como una unidad en sí. Lo podemos deducir del análisis anterior, es como sintetizar el análisis en una frase: “ceder al terror es servir a los intereses de los opresores”. Este título es, a la vez, general (tiene la forma de una sentencia) y particular porque se refiere, concretamente, a la situación. Estimula a los actores porque plantea una crítica al personaje, permite un distanciamiento y evita la identificación piadosa.

La segunda “situación”:

La segunda situación comienza en la frase de la Maestra: “Tienen miedo”, recoge todo el diálogo de la maestra y el sargento y llega hasta las consecuencias de ese conflicto, hasta la frase: “Me violaron”:

LA MAESTRA: Tienen miedo. Desde hace un tiempo el miedo llegó a este pueblo y se quedó suspendido sobre él como un inmenso nubarrón de tormenta. El aire huele a miedo, las voces se disuelven en la saliva amarga del mismo y las gentes se las tragan. Ayer se desgarró el nubarrón y el rayo cayó sobre nosotros. (EL CORTEJO DESAPARECE, SE OYE UN VIOLENTO REDOUBLE DE TAMBOR EN LA OSCURIDAD. AL VOLVER LA LUZ ALLI DONDE ESTABA EL CORTEJO ESTA UN CAMPESINO VIEJO ARRODILLADO Y CON LAS MANOS ATADAS A LA ESPALDA. FRENTE A EL UN SARGENTO DE POLICIA).

SARGENTO: (MIRANDO UNA LISTA) Vos respondes al nombre de Peregrino Pasambú? (EL VIEJO ASIENTE) Entonces vos sos el jefe político aquí. (EL VIEJO NIEGA).

¹⁴ Se la podría comparar con lo que Bremond llama una “secuencia elemental”, descrita como “las etapas de un tiro al arco”. La primera etapa se crea en el momento en que la flecha colocada sobre el arco tenso, está lista para ser arrojada. La alternativa consiste en retenerla o soltarla. Si se elige soltarla, la alternativa consiste en dar en el blanco o errarlo. Es cierto que en la trayectoria la flecha puede ser desviada por el viento o rebotar contra un obstáculo y dirigirse pro “casualidad” hacia el blanco. Estas son otras alternativas. Son “acciones”, diríamos nosotros. (Ob. Cit.)

LA MAESTRA: Mi padre había sido dos veces corregidor, nombrado por el gobierno. Pero entendía tan poco de política, que no se había dado cuenta de que el gobierno había cambiado.

SARGENTO: Con la política conseguiste esta tierra, no es cierto?

LA MAESTRA: No era cierto. Mi padre fue fundador del pueblo. Y como fundador le correspondió su casa a la orilla del camino y su finca. El le puso nombre al pueblo. Lo llamó: "La Esperanza".

SARGENTO: No hablás, no decís nada?

LA MAESTRA: Mi padre hablaba muy poco.

SARGENTO: Mal repartida está esta tierra. Se va a repartir de nuevo. Va a tener dueños legítimos, como títulos y todo.

LA MAESTRA: Cuando mi padre llegó aquí, todo era selva.

SARGENTO: Y también las posiciones están mal repartidas.

Tu hija es la maestra de la escuela, no?

LA MAESTRA: Cuando mi padre llegó aquí, todo era selva.

SARGENTO: Y también las posiciones están mal repartidas.

Tu hija es la maestra de la escuela, no?

LA MAESTRA: No era ninguna posición. Raras veces me pagaron el sueldo. Pero me gustaba ser maestra. Mi madre fue la primera maestra que tuvo el pueblo. Ella me enseñó y cuando ella murió yo pasé a ser la maestra.

SARGENTO: Quien sabe lo que enseña esa maestra.

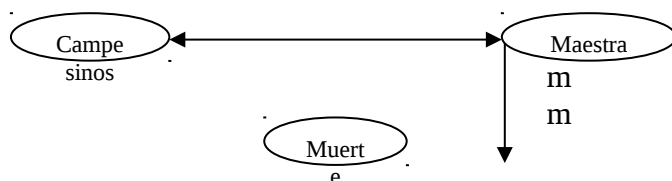
LA MAESTRA: Enseñaba a leer y a escribir y enseñaba el catecismo y el amor a la patria y a la bandera.

Cuando me negué a comer y a beber, pensé en los niños. Eran pocos, es cierto, pero, quién les iba a enseñar? También pensé: Para qué han de aprender a leer y a escribir. Para qué han de aprender el catecismo? Para qué han de aprender el amor a la patria y a la bandera? Ya no tiene sentido la patria ni la bandera. Fue mal pensado, tal vez, pero eso fue lo que pensé.

SARGENTO: Por qué no hablás? No es cosa mía. Yo no tengo nada que ver. No tengo la culpa. (GRITA) Ves esta lista? Aquí están todos los caciques y gamonales del gobierno anterior. Hay orden de eliminarlos a todos para organizar las elecciones. (DESAPARECEN EL SARGENTO Y EL VIEJO).

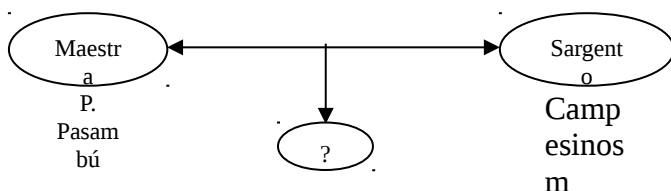
LA MAESTRA: Y así fue. Lo pusieron contra la tapia de barro, detrás de la casa. El sargento dio la orden y los soldados dispararon. Luego el sargento y los soldados entraron en mi pieza y, uno tras otro, me violaron.

¿Por qué hemos cambiado de situación? Porque la oposición de las fuerzas en pugna ha cambiado radicalmente. En la primera situación teníamos:



Al comienzo de la segunda situación vemos cómo La Maestra se “desliza” de la derecha del esquema hacia la izquierda, deja de encarnar el “miedo” y señala el miedo de los campesinos que, subrepticamente, se deslizan hacia la derecha del esquema. Este “desplazamiento” es casi imperceptible al comienzo de la situación, cuando el nuevo conflicto se “expone”. Entonces los personajes pueden cambiar de “lado” muchas veces? Naturalmente, los personajes no son ideas. Se debaten, como nosotros, entre sus ideologías y sus situaciones concretas.¹⁵

Cuando el nuevo conflicto “se agudiza” el sargento entra de sopetón en la casilla de la derecha del esquema, a ocupar el lugar que “legítimamente” le corresponde, como representante del “Gobierno terrateniente”. En ese mismo “momento”, la posición de la Maestra se afirma en la izquierda del esquema y se le une Peregrino Pasambú. El esquema queda así:



Los campesinos encarnan ahora el miedo, lo cual permite al sargento imponer el terror. Ahora vemos cómo el análisis –implacable- critica a los campesinos, permite el distanciamiento y evita la identificación mecánica, ideológica con ellos.¹⁶

Ahora buscamos la motivación de la situación que, en el esquema, tiene un signo de interrogación: ¿Qué quiere el Sargento? Matar a Pasambú. ¿Qué hace la Maestra? Defenderlo, tratar de evitar la muerte de su padre. ¿Qué hacen los

¹⁵ Este es uno de los “mecanismos” de la creación artística que permite a la literatura poner en tela de juicio la ideología.

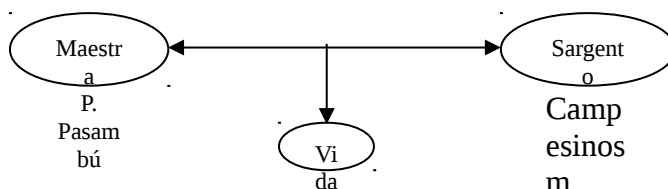
¹⁶ El análisis pone en tela de juicio el maniqueísmo, nuestra “espontánea”, es decir ideológica, división entre buenos y malos, como categorías morales, obsoletas, que llevan a la idealización del pueblo.

campesinos? No hablan, pero, según el análisis, están allí. (es así como el análisis “modifica” el texto. Volveremos sobre esto más adelante).

Ahora bien, la Maestra, en un diálogo sui-géneris, defiende a su padre después de muerta. Eso no elimina el conflicto, sino que le da otra dimensión.

Es una especie de ausencia presente, indica que la Maestra ha debido hacerlo cuando podía. Pero no se trata de un reproche moral, sino de una alternativa. Una alternativa que los personajes no hicieron, pero que nosotros debemos tener en cuenta para que el público la note. Así la alternativa que falta es muchas veces la que más enseña. Esta es una forma de didáctica artística muy apreciada por Brecht y que Mao Tse Tung llama “el maestro negativo”. La motivación de la segunda situación es “vida”. Antes la Maestra luchaba por la muerte. Ahora, después de muerta, lucha por la vida. Vemos que las motivaciones dependen fundamentalmente de ella, porque la obra está contada, ocurre, a través de ella. Este aspecto de “la manera de narrar del autor” que habíamos dejado de lado para hacer la “fábula”, está, ahora, en primer plano.

El esquema quedaría así:



¿Y cuál sería el título de esta situación? Volvemos al análisis. Por el lado de “el maestro negativo”, lo encontramos: “El débil no debe contentarse con saber que su causa es justa”. Otra vez hemos dado con una sentencia. No debemos tener ningún recelo acerca de la función didáctica de nuestro trabajo. Es preciso descubrir y subrayar lo que puede enseñar una obra y tratar de transmitirlo.

“Acciones” de la segunda “situación”:

La primera acción sería esta:

LA MAESTRA: Tienen miedo. Desde hace tiempo el miedo llegó a este pueblo y se quedó suspendido sobre él como un inmenso nubarrón de tormenta. El aire huele a miedo, las voces se disuelven en la saliva amarga del miedo y las gentes se las tragan.

Esta acción sólo está compuesta por unas cuantas frases de un parlamento. Ni siquiera por un parlamento entero. La motivación de esta acción es muy semejante a la de la tercera acción de la situación anterior. Ya dijimos que las dos están, cada una, en el límite de su propia situación y se tocan como los

protoplasmas de dos células en un tejido. La distinción entre los dos “miedos” es de matices y habíamos empezado a establecerla con el elemento cronológico cuando hablamos del “puente”. Este miedo es más una “angustia” que un miedo a algo concreto. El otro es el miedo a los asesinos presentes, este es más un “temor” de lo que pueda ocurrir. Quizá angustia contenga el sentido exacto. Dejemos “angustia” como motivación.

La segunda acción empieza con la frase de la Maestra: “Un día se desgarró el nubarrón”, comprende la acotación¹⁷ y el diálogo de la Maestra y el Sargento en lo referente a la condición de corregidor de Peregrino Pasambú.

LA MAESTRA: Un día se desgarró el nubarrón y el rayo cayó sobre nosotros. (EL CORTEJO DESAPARECE, SE OYE UN VIOLENTO REDOUBLE DE TAMBOR EN LA OSCURIDAD. AL VOLVER LA LUZ ALLI DODNE ESTABA EL CORTEJO ESTA UN CAMPESINO VIEJO ARRODILLADO Y CON LAS MANOS ATADAS A LA ESPALDA. FRENTE A EL UN SARGENTO DE POLICIA).

SARGENTO: (MIRANDO UNA LISTA) Vos respondes al nombre de Peregrino Pasambú? (EL VIEJO ASIENTE) Entonces vos sos el jefe político aquí. (EL VIEJO NIEGA).

LA MAESTRA: Mi padre había sido dos veces corregidor, nombrado por el gobierno. Pero entendía tan poco de política, que no se había dado cuenta de que la situación había cambiado.

La motivación es: posición social, o sea un aspecto muy importante de la vida.

La tercera acción parte de la frase del sargento: “con la política conseguiste esta tierra”:

SARGENTO: Con la política conseguiste esta tierra, no es cierto?

LA MAESTRA: No era cierto. Mi padre fue fundador del pueblo y como fundador le correspondió su casa a la orilla del camino y su finca. El le puso el nombre al pueblo. Lo llamó “La Esperanza”.

SARGENTO: No hablás, no decís nada?

LA MAESTRA: Mi padre hablaba muy poco.

SARGENTO: Mal repartida está esta tierra. Se va a repartir de nuevo. Va a tener dueños legítimos, con título y todo.

LA MAESTRA: Cuando mi padre llegó aquí, todo era selva.

La motivación es la tierra. Elemento esencial en la vida del campesino y condición esencial de su supervivencia. Vemos que no se trata, como puede parecer a

¹⁷ La acotación es texto y debe ser sometida al análisis y a la improvisación dentro de las acciones, como cualquiera otra parte del texto.

primera vista, un juego de palabras, sino de una cadena de significantes cuyo contenido semántico es lo esencial.

Cuarta acción:

SARGENTO: Y también las posiciones están mal repartidas. Tu hija es la maestra de la escuela, no?

LA MAESTRA: No era ninguna posición. Raras veces me pagaron el sueldo. Pero me gustaba ser maestra. Mi madre fue la primera maestra que tuvo el pueblo. Ella me enseñó y cuando ella murió yo pasé a ser la maestra.

SARGENTO: Quién sabe lo que enseña esa maestra.

LA MAESTRA: Enseñaba a leer y a escribir y enseñaba el catecismo y el amor a la patria y a la bandera. Cuando me negué a comer y a beber, pensé en los niños. Eran pocos, es cierto, pero quién les iba a enseñar? También pensé: Para qué han de aprender a leer y a escribir? Ya no tiene sentido leer y escribir. Para qué han de aprender el catecismo? Para qué han de aprender el amor a la patria y a la bandera. Ya no tiene sentido la patria ni la bandera. Fue mal pensado? Tal vez, pero eso fue lo que pensé.

La motivación es la profesión, algo muy importante en la vida y en la supervivencia. De la profesión de la Maestra es de lo que se trata en esta acción.

Quinta acción:

SARGENTO: Por qué no hablás? No es cosa mía. Yo no tengo nada que ver. No tengo la culpa. (GRITA) Ves esta lista? Aquí están todos los caciques y gamonales del gobierno anterior. Hay orden de eliminarlos a todos para organizar las elecciones. (DESAPARECEN EL SARGENTO Y EL VIEJO).

Aquí se trata del fusilamiento del viejo y la motivación es>: fusilamiento.

Sexta acción:

LA MAESTRA: Y así fue. Lo pusieron contra la tapia de barro, detrás de la casa. El sargento dio la orden y los soldados dispararon. Luego el sargento y los soldados entraron en mi pieza y, uno tras otro, me violaron. Después no volví a comer, ni a beber y me fui muriendo poco a poco. (PAUSA)

Trata de la violación de la Maestra por la tropa y tiene el carácter de una tortura. Ella luego se infringe otra tortura, hasta la muerte. La motivación es: tortura.

La séptima acción es semejante a la primera acción de la primera situación, como lo habíamos anotado al analizar la relación entre “prólogo” y “epílogo”. Sólo que aquí la fuerza en pugna tácita no son solamente los campesinos, sino el mismo sargento que acaba de desaparecer. Es contra él, como encarnación de la violencia del “Gobierno terrateniente”, que ella evoca, de nuevo, el camino. Pero la

evocación apunta, también, sutilmente, hacia los “campesinos” que tienen miedo, que han aceptado sin habla sin hacerse presentes por medio de la palabra, la agresión del Sargento. Para ellos la evocación parece tener la intención de un consuelo. Es como si la Maestra los consolara diciéndoles que “la tradición” no ha muerto. Que, a pesar de todo, ellos como “trabajo”, como “camino”, van a sobrevivir: “Y volverán a subir las alpargatas y los pies cubiertos de barro y los caballos y las mulas con las barrigas llenas de barro y hasta las caras y los sombreros irán, camino arriba, salpicadas de barro”. Así vemos cómo al final, al cerrarse el ciclo, la “supervivencia”, la motivación general, vuelve a aparecer subrayando su contradicción interna vida-muerte. Es decir, se afirma como reproducción y como tradición o sea como reproducción de las relaciones de producción. Es importante anotar que esas relaciones de producción de la aldea de colonos, son, justamente, las que la violencia oficial ha roto, por lo tanto, la supervivencia de las mismas se da, aquí, a nivel de deseo de la Maestra. Pero también la aldea sigue viviendo, los campesinos “sobreviven” a pesar de la violencia y esto es real.

La motivación de esta acción podría ser, entonces, tradición.¹⁸

Cómo está contenida la “tradición” en la “vida”? (Puesto que “vida” es la motivación de la segunda situación y –ya sabemos- las motivaciones de las acciones deben estar contenidas en la motivación de la situación) Tradición es parte de vida y a la vez se opone a vida puesto que pretende detenerla. Está contenida por semejanza y por oposición.

El 2º nivel de análisis o nivel práctico, fue iniciado con las improvisaciones de totalidad, de las cuales hablamos antes (ver pag.) A esta altura del trabajo contamos con los núcleos de esas improvisaciones que estaban “guardados”, estaban “en reserva” y con la división del texto (ilustrada con el ejemplo de “La Maestra”). Tenemos, pues, una visión “práctica” (los núcleos de las improvisaciones de totalidad) y una visión “teórica”, (la del análisis hecho mediante la división). Estas dos visiones pueden ser comparadas, pero las conclusiones que se saquen de la comparación no son aplicables inmediatamente, son modificaciones de “la concepción previa” que el trabajo posterior debe modificar, a su vez. La experiencia nos ha demostrado que la paciencia y el rigor constituyen la única garantía de éxito en este trabajo y que el grupo debe insistir, con toda su autoridad, en que se respeten las etapas del método. La tentación de llegar pronto a una concepción general e imponerla a toda la pieza es casi insoportable por parte del director, porque la ideología está agazapada en nosotros, dispuesta a saltar al menor descuido para imponer su reino de placer y facilidad.

Improvisaciones de la primera “situación”.

¹⁸ Nótese un hilo secreto en medio del tejido, hilo formado por una metáfora debida a un proceso de desplazamiento y condensación en el plano latente: violación y muerte del mundo tradicional campesino por la violencia = violación y muerte de la protagonista. En otro plano subyacente corresponde a otra metáfora: maestra = tierra: “Nací de este barro y de este polvo rojo y ahora he vuelto a ellos”.

La etapa que sigue inmediatamente a la división del texto es la de improvisaciones de la primera situación. En estas improvisaciones se procede tal como se ha procedido en las de totalidad, es decir, que los actores se reúnen (bien como grupo si son pocos o bien equipos si son muchos) estudian las fuerzas en pugna de la situación y la motivación de la misma, releen el texto y elaboran la analogía. Los resultados de estas improvisaciones se anotan y se guardan, tal como se hizo con los resultados de las improvisaciones de totalidad.

Improvisaciones de las acciones:

Pasamos luego a la improvisación de acciones. Aunque parezca demasiado prolijidad, no está de más advertir, de nuevo, que la acción debe improvisarse como si nada la precediera y nada la siguiera, como un conflicto aislado. Tampoco está de más volver a advertir que la improvisación no tiene por objeto comprobar la idea que nos hemos hecho de la acción correspondiente, sino criticarla, ponerla en tela de juicio. Si sabemos de antemano el resultado de la improvisación, ésta se vuelve formal, puesto que en este caso se busca cómo realizar lo que ocurre en la acción y no lo que se debe buscar o sea qué ocurre en la acción. Ahora bien, no faltará quien diga que el actor ya sabe lo que ocurre en la acción puesto que está escribiendo en el texto. Es cierto, está en el texto, pero los actores deben realizarlo, es decir, deben descubrir lo que realmente hacen los personajes. En el texto está prevista la acción, pero es la realización por los actores, la experiencia, la que revela lo imprevisto, la que revela la complejidad del “acontecimiento”, imposible de pre-determinar en todos sus detalles.

Entonces el texto es una especie de pre-visión, en el texto hay una suerte de dualidad? Exactamente. Tal como lo habíamos dicho antes, hay un contenido manifiesto (las palabras) y un contenido latente (la acción contenida en y por las palabras).

Además de la acción hay imágenes, metáforas, simbologías a la vez ocultas y reveladas por las palabras, como lo descubrimos cuando hicimos referencia a los “hilos secretos”. El análisis centralizado en el conflicto no agota todo el análisis. Paralelamente debe hacerse todo un análisis lingüístico y un análisis de los personajes, pero estos son complementarios del análisis de conflicto, que es el eje del análisis y del montaje.

El papel del director y las relaciones actor-director:

Al comienzo de estas notas nos habíamos referido a la crisis de autoridad del director. Crisis que se fue agudizando a medida que crecía la participación de los actores en el análisis y en el montaje. Vimos cómo el método comenzó a llenar el vacío dejado por la concepción del director. Veamos ahora, más detalladamente, cómo la creciente participación colectiva fue engendrando una nueva estructura del grupo.

Cuando hablamos de la improvisación dijimos que el actor (al crear la analogía para improvisar) “actúa, respecto al texto, como actúa el autor respecto al

“material social” dentro del cual la obra se inscribe”. Es decir, que en ese “momento” del trabajo, los actores actúan como autores. Cuando anotan las improvisaciones de los compañeros y participan en la escogencia de la alternativa o las alternativas que se convierten en “núcleo de montaje”, hacen un trabajo de co-dirección, lo mismo que en la etapa de confrontación entre núcleo y texto. Durante la elaboración de la fábula y la división del texto (trabajo que debe hacerse colectivamente) el grupo entero realiza una tarea que antes realizaba un director solo. ¿Cuál es, entonces, la tarea del director? Es el encargado de la totalidad. Es el que puede ver la totalidad durante todo el trabajo. Su trabajo no es el de simple coordinador, puesto que la totalidad no es la suma de las partes, no es cuantitativa sino cualitativa. Su tarea, dentro de la nueva división del trabajo, no sólo no ha disminuido, sino que se ha vuelto más rica y más profunda, lo que ha perdido en autoridad, lo ha ganado en creatividad.

El “Dramaturgo” y la creación colectiva de textos:

También dijimos al comienzo de estas notas que el director dejaba de ser un intermediario entre el texto y el grupo y que “la relación texto-grupo” se volvía así una relación directa.

Esta “relación directa” es de gran importancia porque permite a los grupos crear sus propios textos o modificar profundamente un texto inscrito en un “material” que interesa al grupo, pero la manera como el texto lo trata puede no convenirle o puede ocurrir que el grupo no la comparta totalmente. La herramienta del análisis prepara al grupo para este trabajo pues al manejarla, el grupo aprende a respetar el texto no por la “autoridad” del texto sino por la complejidad y riqueza que el análisis permite descubrir.

La creación colectiva de textos o la modificación de los mismos, es un problema específico que en estas notas no alcanzamos a tratar con el cuidado que requiere y, sobre este problema, además, no tenemos la experiencia suficiente que nos permita sacar conclusiones más o menos seguras. Todo lo que podemos decir es que la formación de “dramaturgos” en el interior de los grupos es de gran importancia. Estos “dramaturgos” no son ninguna novedad, ni ningún invento nuestro, por el contrario, son una tradición “perdida”. En los grandes “momentos” de la historia del teatro funcionaron en los grupos como “arregladores” de textos, “adaptadores”. Eso fueron los autores griegos, que utilizaban el material mítico y las “migajas del banquete de Homero”, los autores romanos que adaptaban los textos griegos, los autores medievales, muchos de cuyos nombres —a fuerza de ser colectivos— desaparecieron, el gran Zeami, adaptador y transformador del teatro Noh japonés, los autores chinos de “óperas”, los autores isabelinos, etc. Shakespeare y Brecht fueron “arregladores” de textos y en el teatro de Piscator hubo varios “arregladores” cuyos nombres apenas se conocen, como Alphonse Paquet.¹⁹ Es indudable que estos “arregladores” deben ser gente que tenga un contacto permanente con la literatura. La literatura debe “regresar” al interior de la

¹⁹ Remitimos a la experiencia de Goethe y Séller en el teatro de Weimar, los cuales “crearon” (de nuevo) la “institución” del “Dramaturgo” como “arreglador” de textos, institución que hoy se mantiene en muchos teatros, especialmente en Alemania.

estructura de los grupos como una tarea del grupo. La materia prima del teatro está constituida por el texto y los actores, por el texto y el grupo, que forman una contradicción creadora. Eliminar uno de los polos de esta contradicción es mutilar e invalidar la contradicción. Si eliminamos el grupo como polo contradictorio, como oposición al texto, caemos en la estructura tradicional: texto-director-grupo, en la cual el director es el intermediario y los actores ejecutan la concepción que el director tiene del texto, el grupo es así eliminado como elemento creador y se establece el reinado de la ideología, de la “concepción previa” de que hablamos antes.

Si se elimina el texto, se elimina el medio a través del cual el grupo analiza artísticamente la vida social, se elimina la analogía de la vida social que permite poner en tela de juicio la ideología, es decir, se elimina el análisis artístico y no queda más que las opiniones y las reacciones espontáneas, es decir, ideológicas, de los integrantes del grupo. No creemos que “dramaturgos” se formen de la noche a la mañana porque los grupos decidan formarlos, pero si esta tarea se toma en serio, si se le da la importancia que la experiencia nos ha demostrado que tiene, la literatura se irá volviendo a integrar al trabajo de los grupos y la posibilidad de que vayan surgiendo verdaderos dramaturgos se va volviendo real.

Si un narrador un poeta asiste a ensayos o ve sus propias obras representadas, puede aprender mucho y enseñar mucho a los actores, pero será, siempre, un “extraño”, no tendrá una verdadera relación con el grupo. Es necesario que su trabajo se integre al trabajo del grupo, que se vuelva colectivo, para que él y el grupo resuelvan el problema de la dramaturgia como un problema específico de la creación teatral. Eso no quiere decir que cada actor va a escribir un “trozo” del texto. Cada grupo resolverá esto a su manera, dentro de sus condiciones concretas de vida y de su funcionamiento, pues, repetimos una vez más, no existen fórmulas para resolver problemas cruciales como este. El trabajo colectivo no sólo no elimina la división del trabajo sino que crea una división tal del mismo, que impide la oposición negativa entre “creadores” y “ejecutores”, entre “creadores” e “intérpretes” más o menos pasivos. Dentro de la creación colectiva del texto se reparten las tareas de modo que el “dramaturgo” tiene la suya, así como dentro del montaje colectivo, el director, como hemos visto, no sólo conserva su tarea específica, sino que ésta se vuelve más rica y profunda. Más adelante, al hablar del “desafío” fecundo y positivo entre texto y grupo, volveremos sobre esto, ampliándolo y, en trabajos posteriores, nos ocuparemos especialmente de la creación colectiva de textos.

La etapa de “montaje” propiamente dicha:

Comúnmente todo el trabajo de elaboración del espectáculo se denomina “montaje”, pero como nosotros lo hemos dividido en etapas de análisis y de conversión de los resultados de análisis en signos e imágenes del espectáculo, a esta etapa última hemos convenido en llamarla propiamente “montaje”, debido a que es la etapa en que los elementos escogidos se “montan” se acoplan, mediante un juego de “desplazamientos” y “condensaciones”.

Es necesario reconstruir el orden en que veníamos para evitar toda confusión.

En el primer nivel de análisis se hizo la “fábula”, se sacaron las fuerzas en pugna y la motivación general, todo lo cual se realizó con el ejemplo de “La Maestra”. El segundo nivel de análisis dijimos que está constituido por las improvisaciones de la totalidad de la obra. Luego, hay un regreso al “trabajo de mesa” para hacer la división del texto en “partes”, “situaciones” y “acciones”. El paso siguiente consiste en improvisar las “situaciones”. Después se procede a improvisar las “acciones” de la primera situación una por una, como conflictos aislados. Dentro de este orden en el cual se alternan el primero y el segundo nivel de análisis, la etapa que hemos convenido en llamar de montaje, comienza con el desarrollo del núcleo o los núcleos de la primera acción de la primera situación.

Una o varias alternativas arrojadas por las improvisaciones de la primera acción de la primera situación se escogen y se desarrollan para “montar” esa acción.

La escogencia del núcleo o los núcleos:

¿Cómo se escoge la o las alternativas que constituyen el “núcleo de montaje”?

Se confrontan con el texto de la acción, en primer lugar, la confrontación con el texto:

Los resultados de las improvisaciones se aproximan al texto por semejanza o por oposición. Puede ocurrir que una improvisación de la acción “calce” fácilmente en el texto y revele el contenido latente del mismo. Eso significará que el texto de esa acción tiene una cierta “transparencia”. En ese caso las cosas se facilitan, pues el trabajo consiste en “montar” la improvisación con el texto, en “agregarle” el texto. Por sencillo que parezca a primera vista, al “agregar” el texto surgen, siempre, dificultades insospechadas. Pero supongamos, ahora, que la improvisación es opuesta al texto, que, mientras el texto es un ruego con lamentaciones y “plantos”, una especie de suave y triste salmodia, como en la segunda acción de la primera situación de “La Maestra”, la improvisación, por el contrario, fue violenta, el resultado fue un forcejeo terrible de las fuerzas en pugna representadas por los actores. Eso quiere decir que el texto está preñado de una violencia que las palabras ocultan (1).

(1). No es, exactamente, que el texto tenga un significado único, secreto, recóndito, que “al fin” descubrimos mediante la improvisación. El texto está lleno de alternativas virtuales, y es de la relación específica que un grupo de sus vivencias y sus características establece con el texto de la cual depende la alternativa resultante, la cual es una interpretación y no la única interpretación posible de un texto.

Es, entonces ese contraste lo que se debe montar. La oposición entre lo que los personajes dicen y lo que hacen será la regla.

Hay que entender la confrontación núcleo-texto, como un desafío mutuo. La improvisación desafía al texto y el texto constituye, a su vez, un desafío para la improvisación. El contenido latente es siempre mayor que el manifiesto. El

manifiesto es una prisión del latente, por lo tanto el latente, cuando tiene oportunidad de “salir” mediante la improvisación, desborda al contenido manifiesto y lo contradice, lo niega, total o parcialmente. Hay que saber resistir, pues, a la tentación de destruir el texto introduciendo en él las improvisaciones como “hallazgos”. Hay que resistir, también, a la tentación de mutilar la improvisación, de mantenerla, utilizando sólo los elementos “plásticos” o “formales” que proporciona. Es necesario aceptar el doble desafío, pero éste no puede ser resultado más que en cada caso, queremos decir que es la experiencia concreta, el grupo y sus objetivos, lo que decide. Nosotros sólo podemos señalar las dificultades, sólo podemos decir lo que no se debe hacer. (2)

Un nuevo tipo de improvisación:

Las improvisaciones del segundo nivel de análisis, las que “buscan” a través de la realización de la analogía, el contenido latente son las que crean la relación texto-grupo las que descubren la interpretación que un grupo, en un “momento” de su trabajo, realiza de un texto. El acoplamiento grupo-texto engendra, a través de las improvisaciones analíticas –como actos creadores- la alternativa o las alternativas. Hecho el trabajo de confrontación y selección, escogido el núcleo, es necesario desarrollarlo y esto se hace, también, por medio de improvisaciones. Estas improvisaciones parten, ya, de una concepción de la “acción”. Ya se sabe qué hacen los personajes en esa acción y se comienza a trabajar con ese significado. Estos son los primeros signos y las primeras imágenes del lenguaje del espectáculo. No son definitivas, ni mucho menos. Son apenas los elementos del lenguaje de la primera acción de la primera situación y van a cambiar, seguramente, al irse integrando a la cadena de significantes de las otras acciones y situaciones que constituyen la totalidad.

En este “momento” del trabajo son, sin embargo, el punto de partida del montaje.

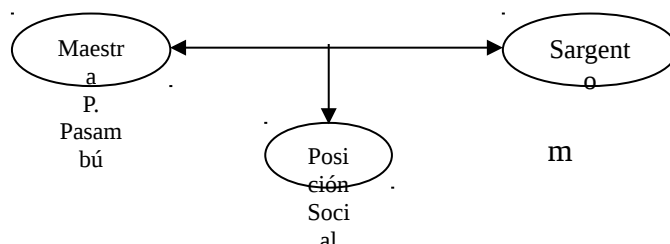
En esas improvisaciones comienza la incorporación de texto o “sub-texto”,²⁰ y poco a poco el texto va siendo incorporado a la alternativa. Generalmente las analogías, en esta etapa, son formuladas por el director.

2). La estructura y la solidez de un espectáculo, depende de la amplitud y profundidad del desafío texto-grupo.

La diferencia más notoria entre estas improvisaciones y las anteriores es que en estas la tarea a realizar por los actores es más individual. Estas improvisaciones aproximan los actores a los personajes.

²⁰ El sub-texto son palabras “semejantes” a las del texto que permiten a los actores jugar libremente con las ideas y palabras del texto, irse apropiando de ellas. Pueden ser, también, palabras “opuestas” a las del texto, como en el conocido ejemplo de Brecht, en el cual puso a las reinas a hablar como verduleras. (Escena entre María Estuardo e Isabel de Inglaterra, en “María Estuardo” de Schiller).

Si antes los actores encarnaban ante todo fuerzas en pugna, ahora se acercan a la tarea concreta del personaje. Supongamos que hemos improvisado en la etapa analítica la segunda acción de la segunda situación de “La Maestra”, cuyo esquema es así:



Supongamos que en la improvisación analítica la fuerza en pugna de la izquierda del esquema estaba formada no sólo por La Maestra y su padre, sino por toda la familia y todo el pueblo (la analogía no puede cambiar la oposición de las fuerzas en pugna, pero puede hacerlas representar por un número mucho mayor de actores de los que figuran en el esquema. De la misma manera, en la analogía, puede estar acompañado de toda su tropa).

Cuando llega la etapa de “montaje” y vamos a acercar el núcleo resultante al texto, nos encontramos con que es preciso entrar a definir la tarea de la Maestra (que podía haber estado representada, en la improvisación analítica, por un actor o por varios o por una actriz o un grupo de actrices, etc.) también es necesario definir la tarea de Peregrino Pasambú y de “los otros”. Del lado del sargento hay que definir la tarea de éste y de la “tropa”. Los “otros” campesinos y la “tropa” pueden ser eliminados o no en el proceso de acercamiento al texto, de acuerdo al funcionamiento de la alternativa frente al texto, ²¹pero, en ambos casos, habrán enriquecido, con su presencia, la alternativa final, la que queda en el montaje.

Es preciso tener en cuenta que, a la hora del montaje de toda la situación, alternativas o partes de algunas alternativas que fueron descartadas durante el montaje de la acción aislada, pueden regresar a la misma acción o ser “desplazados” a otras.²²

Se hace necesario aquí detenerse un poco sobre el carácter “más individual” de la improvisación de montaje. Antes hemos dicho que los personajes se construyen a partir de “lo que hacen”. El grupo se acerca, pues, en las improvisaciones de

²¹ Y del texto frente a la alternativa, de acuerdo con “desafío” de que hemos hablado. En la escena montada pueden estar presentes “el pueblo” y la “tropa” y no sólo la Maestra, Pasambú y el Sargento. Es decir que la “visión de montaje” que, necesariamente, tiene el autor, pertenece, también, al contenido manifiesto, es, también, una concepción previa, que el análisis y el montaje critican, cambian, desarrollan. Un texto puede, pues, ser modificado, incluso en su estructura, pero sin hacer trampas, aceptando el desafío del texto y no tomando el texto como un pretexto, como una coartada.

²² Recomendamos a los grupos estudiar los procesos de “desplazamiento” y “condensación” explicados por Freud en “La interpretación de los sueños”.

montaje, a las acciones específicas de los personajes en cada núcleo, no a los personajes mismos. Estos –también lo hemos dicho- no aparecen sino cuando la obra está montada y, a veces, para muchos actores, sólo aparecen después de varias representaciones.

Ahora bien, para realizar una acción concreta de un personaje dentro de un núcleo ya escogido, el actor debe usar la improvisación. No puede, en general, “saltar” al personaje sin el peligro del “chiché”, de la exterioridad pobre, superficial y fácil. En este momento aparece casi siempre el deseo “irresistible” de “saltar de una vez” a los personajes, pero se corre el riesgo de un salto en el vacío. Hay que saltar al único terreno firme: las acciones de los personajes. Por eso son necesarias nuevas improvisaciones, nuevas analogías, nuevos estímulos.

El “boceto” de montaje de acciones y situaciones:

Integrada en una primera instancia la primera “acción” con su texto correspondiente, tenemos ya un “boceto” de montaje de esa acción y pasamos a la acción siguiente. El proceso continúa así hasta la última acción de la primera situación.

El proceso de confrontación con los resultados de las improvisaciones de la situación y con el texto de la misma, es similar al seguido durante el montaje de las acciones.

Cuando se logra un boceto de montaje de la primera situación, se pasa a la segunda hasta lograr un boceto de montaje de la totalidad. La totalidad es así un resultado y no un pre-supuesto. Este resultado comienza luego a ser ajustado, elaborado como totalidad.

Nos quedan por fuera varios aspectos importantes del espectáculo que deben ser objeto de una praxis mejor observada y de una cuidadosa teorización. Aspectos como la “fijación” de la “partitura” mediante una elaboración de los estímulos que llegue a identificarlos con el texto y el gesto. El problema de la incorporación del texto y de la elaboración del gesto, los problemas del tiempo y del espacio, es decir, de la determinación y fijación del ritmo, así como de la determinación y fijación de las áreas escénicas como elementos de lenguaje. También nos queda por fuera la determinación y fijación de la escenografía, los trajes (papel del escenógrafo) de la utilería y de la música. Será necesario, por otra parte, tratar a fondo la relación del espectáculo con el público, sobre la cual aún estamos en un terreno empírico-ideológico y más aún sobre las implicaciones físicas, espaciales, de esta relación así como sobre las implicaciones sociológicas y estéticas, es decir, sobre la influencia del público en el espectáculo y el grado de incidencia en los cambios posteriores del mismo espectáculo. En este último aspecto tenemos una cierta práctica pero se necesita analizar las experiencias de los “foros” o “debates” e intentar la teorización.

El Método y la relación arte-ideología:

Es necesario anotar que lo hemos expuesto recoge el aspecto sobre el cual hemos hecho una práctica más extensa y –nos atrevemos a decirlo– el aspecto donde la creación colectiva presenta los problemas más arduos y decisivos. Impedir que el montaje sea dominado por la “concepción previa” así esté ésta envuelta en el ropaje “democrático” de la autoridad del grupo o de la autoridad de la improvisación, es decir, “del trabajo práctico”, es, según la experiencia nuestra una tarea fundamental para acercarnos a lo que Brecht llamaba: “un arte de la era científica.”

Impedir que la ideología domine el montaje, es un propósito de carácter político o científico?

Es un propósito de carácter estético. Generalmente la concepción previa está ligada a las preferencias, a las tendencias ideológicas del director, del grupo, o, en el mejor de los casos, de ambos. Esta concepción, al dominar el montaje, destaca un nivel de significación de la pieza en detrimento de otros y empobrece la polisemia, la pluralidad de significados del espectáculo.

No confundamos polisemia con vaguedad o ambigüedad. La polisemia se refiere a la complejidad, a la riqueza del texto. La simplificación de un texto, el obligarlo a que signifique una sola cosa, aquella que nos interesa que signifique en un momento dado, es una falsificación del texto. Esto no sólo ocurre en el arte. También ocurre en ciencia. Marx no significó el problema del valor, expuesto ya bastante empíricamente por Ricardo y otros. Lo explicó en toda su complejidad. Es destapando toda la polisemia, toda la riqueza del texto, como podemos descubrir de qué manera el texto incide sobre la realidad en que vivimos y cuál puede ser nuestra verdadera relación con ese texto. Por otra parte, el público al cual queremos llegar, el público que puede cambiar la sociedad, merece que se le trate como un conjunto de individuos pensantes. No podemos escoger por él significado “único”. El método nos ayuda a descubrir una verdad en el texto y una verdad en nosotros mismos. Asumimos la responsabilidad, las consecuencias de esa verdad, pero no somos ni sus guardianes ni sus inquisidores. Somos sus liberadores.

Como puede verse, lo esencial de este trabajo, son las experiencias de diez años de trabajo del TEC y las reflexiones sobre esas experiencias. También hemos recogido las experiencias del seminario hecho con el grupo de La Candelaria, grupo de planta de la Casa de la Cultura de Bogotá, en Enero de 1971. El seminario realizado durante un año por la Comisión de Seminario de la Corporación Colombiana de Teatro (Regional de Occidente) con aspirantes a monitores de los grupos de la Regional. También contribuyeron a la elaboración de este trabajo, los seminarios realizados en Cuba, con el Teatro Estudio, en Manizales, durante el Festival del 71 y en Panamá ese mismo año. Debemos insistir en que se trata de notas para un método de creación colectiva y no de un método terminado. No hay aquí fórmulas ni recetas y quien quiere buscarlas, quien quiera convertir estas notas en un criterio de autoridad, no podrá contribuir a desarrollarlo con sus propias experiencias y observaciones.

Lo que buscamos es que este trabajo sirva de base para confrontar trabajos de distintos grupos y hacer más fecunda la experimentación dentro del movimiento teatral del país.

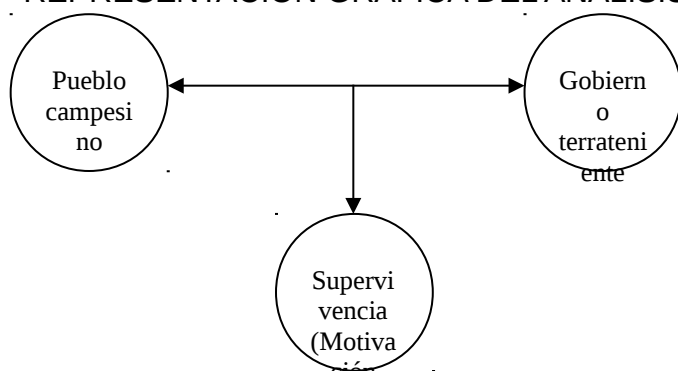
TEC (Teatro Experimental de Cali)

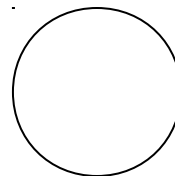
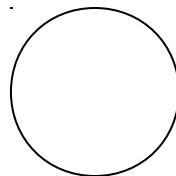
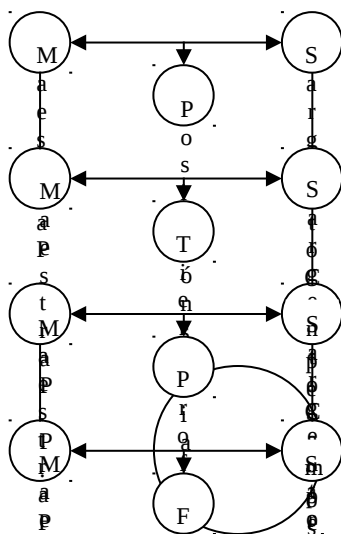
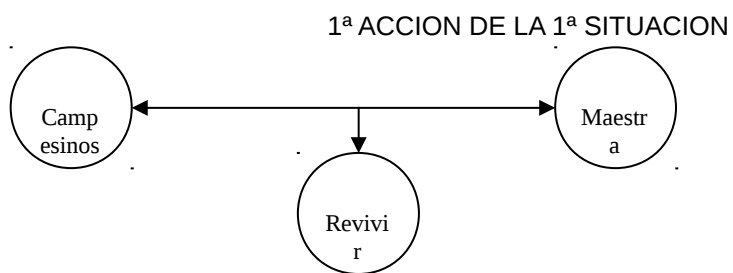
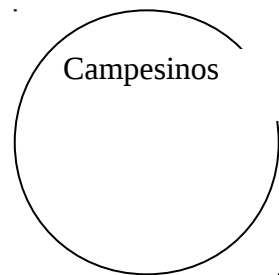
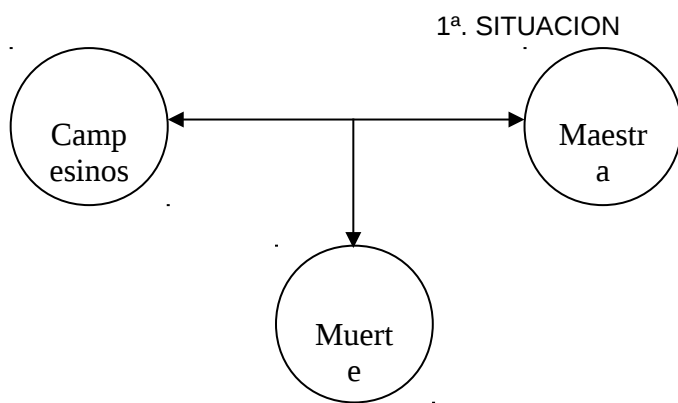
Comisión de redacción:

Jacqueline Vidal

Enrique Buenaventura

REPRESENTACIÓN GRAFICA DEL ANÁLISIS- FUERZAS EN PUGNA





P
r
a
P
.
P
.

S
i
l
a
m
i
e
n
t
o

q
u
e
m
u
e
s
c
i
a
m
p
e
s
i
n
o
s

