

El proyecto de Escuela de Arte Dramático de Darmstadt (1900) y sus convergencias con el sistema de Stanislavski

Athenea MATA CORTÉS

Escuela Universitaria de Artes TAI, Madrid
atheneamata@gmail.com

NOTA BIOGRÁFICA: Doctora en Estudios Teatrales por la UAB; Ingeniera Superior Agrónoma por la UPM y Máster en Comunicación por ESIC. Como actriz se ha formado en HB Studio y The Barrow Group de NYC. Ha sido docente en la Universidad Nebrija, en SUR, la UPM, Eòlia o el IAB. En la actualidad es directora de la Facultad de Artes Escénicas y Música de TAI. Investiga diferentes técnicas de Interpretación así como la pedagogía y la creación escénica en contextos artísticos transversales.

Resumen

El presente artículo relaciona un poco desconocido proyecto de Escuela de Arte Dramático, vinculado a la Colonia de artistas de Darmstadt, y diseñado por Joseph Maria Olbrich y Hermann Bahr en el año 1900, con el Sistema de Stanislavski. El objetivo principal es señalar las convergencias así como los fundamentos y metodologías en los que ambas propuestas coincidieron. Para ello se ha empleado la publicación que hizo G. Bott en 1974 de la transcripción a máquina de Ida Grünwald del documento original escrito a mano y entregado por Olbrich y Bahr al gran Duque. También ha sido imprescindible la bibliografía completa de Stanislavski publicada por Quetzal y traducida directamente desde el ruso. Del mismo modo, se han utilizado otras fuentes primarias vinculadas a ambos casos, así como algunos estudios previos sobre ellos. El artículo demuestra que, a pesar de las significativas diferencias estéticas, hubo notables similitudes en lo referente a las pedagogías propuestas en ambos proyectos y concluye que, tal vez, el hecho de que el de Darmstadt nunca llegara a materializarse estuvo relacionado con que se adelantara a su tiempo.

Palabras clave: Darmstadt, Escuela de Arte Dramático, Joseph Maria Olbrich, Hermann Bahr, Stanislavski

Athenea MATA CORTÉS

El proyecto de Escuela de Arte Dramático de Darmstadt (1900) y sus convergencias con el sistema de Stanislavski

A principios del siglo xx en Inglaterra, pero también en Alemania, se generó una tendencia a partir de la cual la práctica del diseño y de las artes plásticas convergió con lo teatral, por un lado, a partir de la dramaturgia y de la práctica escénica, pero también desde la pedagogía. Tal fue el caso de escuelas concebidas bajo los preceptos del movimiento Arts and Crafts, ideado por Ruskin y Morris, como la *Guild and School of Handicraft*, que fundó en 1888 Charles Ashbee; o la Bauhaus que Walter Gropius concibió en Alemania en 1919. Menos conocida, pero sin duda precursora de lo que más tarde sucedería en Weimar, resultó la experiencia intermedia de la colonia de artistas de Darmstadt, que fue fundada entre 1898 y 1899 y auspiciada por el último gran duque de Hesse, Ernst Ludwig.¹ El experimento se desarrolló en un entorno de arte transversal en donde tuvieron cabida no solo notables propuestas escénicas, sino también uno de los primeros proyectos pedagógicos de estudio del arte dramático contemporáneos.

Varios artistas alemanes, entre los que se encontraba Georg Fuchs,² coincidían con el editor Alexander Koch,³ firme defensor del movimiento Arts and Crafts en Alemania, en su ánimo de desarrollar un nuevo estilo contemporáneo a partir de las artes aplicadas que combatiera el historicismo en la arquitectura y el diseño. Desde los vínculos generados entre ellos, en 1898, al amparo de las ideas de Fuchs, surgió un memorándum que propuso a Ernst

1. Ernst Ludwig de Hesse-Darmstadt, gran duque de Hesse y de las proximidades del Rin (1868-1937), último gran de Hesse, desde 1892 hasta la revolución de noviembre de 1918, que provocó la abolición del ducado.

2. Georg Fuchs (1868, 1949), teórico, dramaturgo y director de teatral alemán, cuyas ideas sobre teatro se recogen en *Die Revolution des Theaters*, trata una nueva forma de teatro revolucionario y antinaturalista que comenzó a experimentar de forma práctica durante sus años de cooperación con Peter Behrens (1899-1905) en la colonia de Darmstadt. Después de dejar la colonia, en 1908 Fuchs fundó el Künstlertheater (Teatro de los Artistas) de Múnich, diseñado por el arquitecto Max Littmann (1862-1931). Su principal intención era crear un teatro en el que se pudieran involucrar artistas prácticos y escultores para la experimentación escénica de trabajos clásicos. Los elementos más importantes de este estilo progresista fueron: rechazo a lo naturalista, restauración de la fluidez en la actuación (menos de tres minutos para los cambios de escena); y uso imaginativo del 'alivio' en el escenario, que además debía de estar dividido en tres secciones.

3. Alexander Koch (1860-1939), editor alemán de varias revistas que funcionaron como catalizadores locales para el establecimiento de una colonia de artistas, al enfatizar en sus escritos la significancia de los movimientos culturales y económicos derivados de las artes aplicadas y su implicación en la modernización de Alemania.

Ludwig la creación de una colonia de artistas en Darmstadt que funcionara también como escuela de diseño y que permitiera a su ducado llevar la cabecera artístico-cultural con respecto al resto de los estados alemanes. Fue entonces, entre 1898 y 1899, cuando Ernst Ludwig reunió en Mathildenhöhe a los siete principales artistas afines al Jugendstil del momento, entre los que se encontraban: el arquitecto vienés Joseph Maria Olbrich (1867-1908) y el también arquitecto y, más adelante, diseñador industrial de AEG, Peter Behrens (1868-1940).

Aunque originalmente Behrens iba a ser el responsable del teatro de Mathildenhöhe, una vez establecida la rivalidad entre él y Olbrich, esta decisión fue modificada y su principal aportación a lo teatral en Darmstadt se limitó a la parábola zaratustriana que presentó en 1901, bajo el título *Das Zeichen* (La señal), en el contexto de la exposición «Ein Dokument deutscher Kunst», con motivo de la inauguración de la colonia.

Finalmente serían Olbrich y el también austriaco Hermann Bahr,⁴ quienes tomarían las riendas de lo concerniente a lo escénico en el ámbito de Darmstadt. Olbrich diseñó de forma autónoma e independiente el Spielhaus o «edificio teatral temporal» (Lorente, 2014: 443)⁵ de Mathildenhöhe y propuso que se inaugurara con una serie de representaciones escénicas, amparadas bajo el título *Darmstadt Spiele 1901*, que también debían coincidir y, en este caso, además, extenderse durante los tres meses que durara la exhibición de la colonia (Boehe, 1977: 151).

Como apoyo al adecuado desarrollo de Mathildenhöhe, Olbrich y Bahr sugirieron el establecimiento de un Grossherzoglichen Instituts für schöne Künste (Gran Instituto Ducal de Bellas Artes) que debería tener la tarea de buscar, educar y desarrollar todo lo bello, bueno y noble⁶ y promover la difusión de sus ideas y concepciones artísticas. El Instituto incluiría una Darmstädter Schule für Schauspielkunst (Escuela de Arte Dramático de Darmstadt), que habría de contar con las mayores celebridades alemanas y en la que se tendría una especial inclinación por la música.⁷ Si bien la Escuela de Arte Dramático nunca llegó a materializarse, su descripción pone en evidencia que este apenas conocido proyecto se planteó como una entidad autónoma y que anticipó ciertas ideas que, seis años más tarde, defendería el mismo Konstantin Stanislavski como parte de su sistema de entrenamiento actoral (Benedetti, 1989: 149-170).

En 1900, Olbrich y Bahr entregaron un programa detallado al gran duque sobre una Escuela que se debía inaugurar en septiembre de 1900 y cuyo primer cometido sería preparar las actuaciones de 1901 para representarlas

4. Hermann Bahr (1863-1934) crítico, dramaturgo y director austriaco. Entre los años 1906-1907 colaboró como director con Max Reinhardt en el Deutsches Theater de Berlín y desde 1918 en el Burgtheater de Viena.

5. Lorente señala que, a través de los bocetos y de las fotos antiguas se pueden ver las instalaciones realizadas por Olbrich de forma temporal. En su artículo se refiere a: el portal de entrada de la exposición inaugural de 1901; la SPIELHAUS; el quiosco para la música, donde actuaba la Nueva Orquesta Filarmónica de Viena y en la que también había un pabellón restaurante; y la Haus der Flächenkunst, un pabellón expositivo para la muestra temporal de pinturas, esculturas y artes decorativas. Según Lorente: «Todas estas arquitecturas efímeras diseñadas por Olbrich se eliminaron después de que en octubre cerrase aquel primer certamen titulado "Ein Dokument deutscher Kunst"».

6. OLBRICH, J. M. y BAHR, H., presuntamente en verano de 1900, Österreichisches Theatermuseum Wien; AM 21/680 Ba, a partir de Durch 2010m p. 146, (Vinzenz, 2018: 90).

7. OLBRICH, J. M., y BAHR, H., sin fecha, patrimonio de Hermann Bahr, Viena, A21 680 BaM (Boehe, 1977: 151, ed. 1977).

durante la exposición de la colonia. Esta intención denota la primera función que el teatro ocupaba en Darmstadt y que sería aportar una dimensión efímera de ocio, entretenimiento y difusión de ideas a una exhibición abocada, a priori, a la arquitectura, el urbanismo y las artes plásticas.

El manuscrito original que Olbrich y Bahr entregaron al gran duque llevaba el título: «Organisationsentwurf der Darmstädter Schule für Schauspielkunst» (Diseño organizativo de la Escuela de Arte Dramático de Darmstadt)⁸ y detallaba la creación de un complejo para las artes escénicas. El objetivo global del proyecto era convertir Darmstadt en un referente a nivel europeo, por lo cual se consideraba necesario construir un teatro (Bahr, 1900: 117, ed. 1974). Los festivales allí alojados, que tendrían una recurrencia anual, supondrían los primeros pasos de una gran reforma escénica a nivel nacional que también se haría extensible a la música.⁹ La contemplación de estas sinergias demuestra que la vocación por conectar distintos saberes artísticos, como la música, el teatro, las bellas artes o la arquitectura, fue otro de los propósitos fundamentales del proyecto de Escuela de Arte Dramático de Darmstadt.

La formación de los actores no era en sí misma una novedad en Centroeuropa. Un estudio de Tim Zumhof ubica las primeras referencias de preparación profesional en el arte dramático en la actual Alemania, hacia 1690.¹⁰ Según Fritz Assmann, concretamente, se pueden establecer tres intentos de promoción de la «höheren Ausbildung der Schauspieler» (educación superior de los actores): desde principios del siglo XVII hasta el siglo XVIII, antes de 1850 y, con tenacidad, desde 1900 (Assmann, 1921: 5-8). El arte dramático había heredado desde los tiempos de Platón y Aristóteles el debate sobre el valor moral del teatro, que difería de otras artes en que el objeto y el sujeto artístico formaban una unidad corporal indivisible. Su emancipación de la retórica tuvo lugar en el transcurso del siglo XVIII, cuando se dirimió que el arte de actuar se basaba en la presencia física de productores y receptores. El manuscrito creado por Olbrich y Bahr inauguraría, junto a otros intentos, la tercera etapa en lo referente a la historia alemana de la formación de actores, es decir, aquella que incorporaba los argumentos de la contemporaneidad. Pero no hay que olvidar que la mayoría de los artistas de Darmstadt procedían de las artes aplicadas y de la arquitectura. De esta forma, el verdadero origen de la reforma teatral a la que aspiraban, tal y como había recomendado Fuchs, debía provenir de la concepción de un nuevo tipo de espacio escénico que sirviera para celebrar en comunidad y estimular la creación artística: «Man, wird also nicht ohne Weiteres gerade eine Schaubühne neuer Art “gründen”, sondern diese ergibt sich von selbst aus dem Verlangen,

8. La transcripción del manuscrito a texto mecanografiado fue realizada por Ida Grünwald, con una Viena IX, en Clusius-gasse 10 y con un total de 34 páginas de tamaño DIN A4. El documento fue presentado por la esposa del miembro fundador de la Galería de Arte Christiansen, en 1964, a Gerhard Bott. A partir del texto original de Bahr, Bott publicó: *Organisationsentwurf der Darmstädter Schule für Schauspielkunst* (Bott y Herzog, 1974: 109-117).

9. Durante toda la duración de la exposición, además de representaciones teatrales, se llevaron a cabo numerosos conciertos (Anon, 1901: 993).

10. Para más información acerca de la formación de actores desde 1690 hasta 1830, consúltese: Zumhof, 2018; Lackner ofrece una visión concisa de la enseñanza actoral a partir de 1900, véase: Lackner, 1985.

die gemeinsame Feier zu krönen durch die erhabene Vereinigung und Steigerung alles Schöpferischen in den Künsten» (Fuchs, 1900: 208).¹¹

De acuerdo con el documento que firmó Bahr, durante los primeros seis meses, los estudiantes de la Escuela de Arte Dramático pondrían en escena piezas de Georg Fuchs, Hofmannsthal,¹² Maeterlinck¹³ y Hans Sachs¹⁴ —en versión modernizada—. Los distintos textos deberían cumplir un doble propósito. Por un lado, servirían de conexión con el panorama de su tiempo, pero, además, deberían funcionar como catalizadores de una forma propia de actuar, que hiciera converger la naturalidad y la poesía, y que estuviera dotada del dominio corporal y gestual adecuado para el trabajo sobre el *Reliefbühne*¹⁵ (escenario de alivio), (Bahr, 1900: 109-117, ed. 1974).

Olbrich y Bahr tuvieron en cuenta las ideas de Fuchs y diseñaron un ejemplo conciso de dirección para que el gran duque pudiera hacerse una idea de cómo sería la puesta en escena de una de las primeras producciones de la Escuela: *Der Kaiser und die Hexe*, (El emperador y la bruja) de Hofmannsthal. En su descripción del proyecto, se refirieron al empleo de un *Reliefbühne* y a que los actores debían hacer ciertas apariciones desde el auditorio. Desde el punto de vista estético el elemento dominante debía ser el color, y la música se emplearía como agente dramático. Conscientes de lo novedoso de sus propuestas, a través del manuscrito, Olbrich y Bahr expusieron de forma explícita su intención de provocar un giro decisivo de todo el sistema teatral que, al haberse iniciado en la colonia, honraría el nombre de Hesse.¹⁶ Al esbozar una puesta en escena específica, al mismo tiempo, se estaba trasponiendo el modelo de escuela-taller para la enseñanza del arte dramático, es decir, tras una base de preparación técnica, los actores se formaban directamente actuando. Para ello, además de los maestros especializados encargados de las clases, en los ensayos se preveía contar con la participación de técnicos, músicos, pintores, dramaturgos y actores profesionales de la talla de Josef Kainz (Bahr, 1900: 114, ed. 1974). Esto implicaba aprovechar la dimensión grupal del teatro para conectar a expertos en diversas disciplinas. De hecho, se pretendía que la relación fuera bidireccional y que dramaturgos en activo

11. (No es por lo tanto que se esté «fundando» un nuevo tipo de escenario, sino que surge, por sí mismo, del deseo de coronar la celebración conjunta con la sublime unificación y exaltación de todo lo que es creativo en las artes).

12. Hugo Laurenz August Hofmann von Hofmannsthal (1874-1929), escritor austriaco que trabajó tanto la novela, como la poesía y el teatro.

13. Maurice Maeterlinck (1862-1949), escritor de ensayos y de obras dramáticas de origen belga, con frecuencia incluido dentro del movimiento simbolista, que obtuvo el Premio Nobel de Literatura en 1911.

14. Hans Sachs (1494-1576), autor alemán de canciones, tragedias, comedias, fábulas y obras de carnaval.

15. *Reliefbühne* es una forma escénica concebida por Georg Fuchs —si bien Goethe y Semper ya se habían referido a ella—, contraria al teatro ilusionista y llevada a cabo de manera eficiente en el Münchener Künstlertheater (Teatro del Arte de Múnich), en la que no hay espacio para la orquesta y el espectador se sienta directamente frente al actor. El escenario, además, se caracteriza por tener una profundidad mínima en relación con su anchura. De acuerdo con la descripción de Georg Fuchs, su propuesta ideal, en 1905 se definía como todo el sistema escénico de poca profundidad en proporción a su anchura. Fuchs no quería un *peep-box*, tampoco le interesaba un panorama, sino una formación espacial lo más favorable posible para el movimiento de cuerpos humanos, en la que estos se pudieran combinar en una unidad rítmica y, al mismo tiempo, se favoreciera el movimiento de las ondas de sonido hacia el espectador. No se trataba de un tipo de perspectiva, o de pintura profunda, sino de crear un escenario en el que el relieve plano fuera lo más importante (Fuchs, 1905: 47) y (Turk, 1992: 301).

16. Estos paralelismos se deben, presumiblemente, a las conversaciones preliminares entre Behrens, Olbrich y Bahr en Viena en 1900.

como Hofmannsthal trabajaran de forma directa creando y adaptando sus obras, según las capacidades y aptitudes de los estudiantes de Darmstadt.

Tal y como se ha adelantado, tanto la distribución de las materias técnicas, como muchos de los preceptos teóricos e incluso algunos ejercicios prácticos planteados en el proyecto de Escuela de Arte Dramático, guardaron estrecha similitud con las ideas que poco más tarde difundiría Konstantin Stanislavski al transcribir su sistema. Igual que había sucedido con Fuchs, que se adelantó a Craig y Appia, Olbrich y Bahr anticiparon en 1900, muchas de las propuestas a las que Stanislavski dio forma entre 1905 y 1914. No obstante, es preciso incidir en que, en el caso de la colonia, se trató de un proyecto teórico que nunca llegó a ejecutarse. En cualquier caso, y a pesar de las diferencias estéticas, la semejanza entre ambas propuestas corrobora la evidencia del auténtico interés por dar valor a la profesión del actor dentro de la colonia y consecuentemente, de la importancia que otorgaban al teatro dentro de ella.

La voluntad no sólo de favorecer la profesionalización del actor, sino también de hacerla más accesible a los estamentos menos favorecidos, se puso en evidencia ya desde la detallada descripción del proceso de admisión a la escuela, regentada bajo el auspicio de la Darmstädter Künstler-Kolonie. A pesar del ilustre abolengo de la institución, desde el comienzo, los alumnos se dividirían en dos grupos: los que tenían que pagar una cuota mensual de 300 marcos para vivienda, alimentación y educación, y los becarios que estarían exentos de su contribución e incluso podrían recibir una pequeña remuneración en apoyo a su formación. Tanto el ingreso como la asignación a una u otra clase estarían sujetos a un examen evaluado por una comisión propia —formada por profesionales de las artes y del teatro— que debería asegurar que los candidatos, que previamente debían entregar su currículum y una fotografía, disponían de la naturaleza y aptitudes necesarias para los espectáculos. Bahr no tuvo reparos en admitir que, además de las personas incultas o burdas, se eliminarían de inmediato las fotografías que identificaran ejemplares de humanos feos o atrofiados y que, por el contrario, se favorecería, no a las bellezas convencionales sino a aquellas personas que demostraran tener algo en la cara o en la postura del cuerpo que delatara algún don espiritual, ya fuera un poder o una gracia especial (Bahr, 1900: 112, ed. 1974). Con afirmaciones como esta, su presumible modernidad delataba herencias aún activas del romanticismo. Una vez superada la traba estética, se mantendría únicamente a aquellos estudiantes que evidenciaran ciertas capacidades artísticas y el resto, especialmente aquellos que mostraran la más leve inclinación hacia cualquier forma de «schönen Deklamiren» (declamación impostada), serían devueltos a su casa. A pesar de la cuestionable objetividad de alguno de los criterios de selección, el hecho de contar con un grupo de expertos y de exigir unos determinados talentos de base ya implicaba la tendencia a la dignificación del arte dramático que distinguió el caso de Darmstadt de muchos de sus contemporáneos. De alguna manera, existía la consciencia de que, a pesar de que la reforma surgía desde lo plástico, era necesario que los intérpretes estuvieran formados adecuadamente para así poder contribuir a la plena y adecuada realización de la obra de arte total. No obstante, en Darmstadt, la Escuela más que un fin era un medio para que el

instrumento actoral aportara sus máximas cualidades a la reforma pluridisciplinar del teatro.

De forma semejante a como sucedía en Alemania, para entrar en las escuelas de arte dramático rusas era necesario realizar un examen ante un tribunal compuesto por artistas y miembros «que no eran artistas» (Stanislavski, 1924: 72, trad. 1993). Fue precisamente la falta de base y de sistema en la enseñanza del arte dramático ruso lo que impulsó a Stanislavski a crear el suyo propio. La idea era elaborar una metodología que no buscara replicar el talento de uno u otro maestro, sino extraer las particularidades de cada alumno a partir de una técnica que estimulara su propio «estado creador» (Stanislavski, 1924: 314, trad. 1993). Stanislavski recogió en sus escritos el resultado de este propósito, al que dedicó gran parte de su vida. Sin embargo, si bien sus investigaciones estuvieron encaminadas a abordar consejos prácticos para el artista que se iniciaba o que pretendía pulir su talento, en ningún caso detalló el funcionamiento interno de los diferentes estudios que, bajo su amparo y de forma consecutiva, se fueron creando en distintas ciudades rusas. En este sentido, a pesar de su propósito inicial, el sistema acabó quedando íntimamente vinculado a la persona de Stanislavski y, por ende, no tanto a una institución como sí se pretendía que sucediera en Darmstadt.

En el organigrama de la Escuela de Arte Dramático de Darmstadt estaba previsto que el director se ocupara de la docencia de todas las asignaturas, salvo aquellas de índole técnica. El director participaría además en todas las actividades y celebraciones comunales con el fin de conocer a fondo la vida interior y alcance potencial de cada alumno, y así poder ayudarlo de la manera más eficiente posible. Estaba previsto que dos representantes de la colonia supervisarán las actividades de la Escuela de Arte Dramático, registrarán sus observaciones y críticas, y presentarán un informe al director todos los sábados. De esta forma se pretendía que el plan de enseñanza se convirtiera en algo continuo y activo según los resultados que se fueran obteniendo. De hecho, como parte de la promoción de la Escuela, Olbrich y Bahr plantearon que se editaran ciertos extractos de las cartas e informes redactados, bajo el título: *Mitteilungen des Darmstädter Kreises* (Comunicados del círculo de Darmstadt) (Bahr, 1900: 116, ed. 1974). Las publicaciones, además de servir de vínculo con un círculo social de personas afines a sus planteamientos, funcionarían como una herramienta de promoción de la vida intelectual alemana accesible a potenciales aspirantes del resto de Europa. Este planteamiento evolucionista condicionado por la autocrítica fue sin duda un síntoma de modernidad.

En el caso de Stanislavski, si bien los diferentes estudios generados a su amparo no siempre fueron concebidos como escuelas para principiantes, sino como laboratorios para la experimentación de artistas más o menos dotados, su dirección contó con el apoyo de importantes personalidades del teatro. Tal fue el caso de Nemirovich-Danchenko, Vajtangov, S. Vaysotzkaia —Stanislavskaia— o Mamontov que, en el organigrama del estudio de la calle Povarskaya aparecía como consultor (Haldey, 2010: 200). Los diseñadores Nikolai Sapunov, Sergei Sudeikin y Nikolai Ulyanov, todos miembros de la Rosa Azul, también acompañaron a Meyerhold en el vanguardista proyecto

que respaldó Stanislavski, pero que finalmente se vio impedido por la revolución de 1905. De hecho, no sería hasta 1912 cuando el Primer Estudio se pondría en correcto funcionamiento. Pero lo interesante es que, si bien Stanislavski se refirió a estos estudios en sus escritos, no detalló su funcionamiento interno institucional ni trató de que los laboratorios sirvieran como ejemplo a otras futuras escuelas. En su caso se ciñó a la sistematización metodológica de la teoría y de la pedagogía, asumiendo como única referencia crítica su propia evolución artística y la de su compañía, el Teatro del Arte de Moscú.

En lo referente a las materias necesarias para la formación actoral, en *El trabajo del actor sobre sí mismo, en el proceso creador de las vivencias*, Stanislavski señalaría como fundamentales: la danza, la gimnasia, la esgrima, la impostación de la voz (canto), la dicción y los temas científicos (Stanislavski, 1936a: 227, trad. 1980). Como se puede observar en el cuadro que se muestra a continuación, salvo por el apartado referido a estudios relacionados con la ciencia, las similitudes con las asignaturas que estaba previsto implantar en la Escuela de Arte Dramático de Darmstadt a partir del 1 de septiembre de 1900 fueron considerablemente notables:

Tabla 1. Resumen de las clases propuestas en el proyecto de Escuela de Arte Dramático de Darmstadt (1900).

HORA	TAREA
7:00-8:00	Gimnasia temprana y atletismo ligero al aire libre.
8:00-9:00	Esgrima: los caballeros media hora de florete y media hora sable, las damas solo florete.
9:30-10:30	Clase teórica según las reglas de actuación de Goethe.
10:30-11:30	Instrucción vocal elemental, entrenamiento de voz, etc.
11:30-12:00	Aparatos de gimnasia.
12:00-12:30	Idiomas: tres veces a la semana, italiano; dos veces a la semana, inglés.
12:30-13:30	Comida en comunidad.
13:30-14:00	Descanso.
14:00-15:00	Entrenamiento en habla y declamación.
15:00-16:00	Ejercicios plásticos.
16:00-18:00	Ejercicios de danza.
18:00-19:00	Técnicas de maquillaje y caracterización (2 días/semana) / improvisación (3 días/semana).
19:00-20:00	Cena comunitaria.
20:00-22:00	Entretenimiento comunitario.
22:00	Retirada a las habitaciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bahr, 1900: 112, ed. 1974.

Si bien Stanislavski profundizaría con mucha mayor precisión en el contenido específico de las diferentes materias, incluso a este respecto se pueden encontrar algunas convergencias. Por ejemplo, Olbrich y Bahr proponían que en la clase de interpretación se combatieran —como ya se había hecho desde las pruebas de admisión— tanto la falsedad en el gesto y las posturas, como en la declamación. El proyecto se atrevió a anticipar que, con este fin, se emplearían poesías sencillas de Goethe, que además servirían para facilitar un tipo de enseñanza no establecida como conferencia sino generada

a partir de conversaciones y preguntas que condujeran al alumno hasta el núcleo lírico del poema.

La lucha contra la declamación ya había sido una preocupación para grandes actores rusos como el que antes que actor fuera siervo, Mijail Shchepkin quien en 1854, calificó la forma de recitar que se estilaba en Europa como: hablar a gritos, con un estrés casi pedante a cada unidad rítmica y con inflexiones voluntariamente controladas.¹⁷ Inspirado en su predecesor, Stanislavski consideraría «artesanos» y no actores a aquellos que poseían voces estentóreas, dicción bien marcada, patetismo en la declamación, un paso solemne y una postura efectista (Stanislavski, 1938: 189, trad. 1986). Si bien para favorecer y vivenciar la verdad sobre el escenario, Stanislavski concebiría sus propios ejercicios, de Goethe reconoció haber heredado pensamientos aislados sobre el arte dramático (Stanislavski, 1924: 424, trad. 1993). A todo esto se une que, de forma semejante a como proponían en Darmstadt, el empleo de la mayéutica sería una constante en la pedagogía stanislavskiana. De hecho, en sus textos, Stanislavski expondría su teoría como producto de aprendizajes extraídos a partir de sus propias experiencias vitales, así como de las preguntas y pruebas formuladas a sus alumnos por su *alter ego*, el profesor Tortsov. A propósito de esta idea, el trabajo completo del sistema fue presentado por Stanislavski como el diario de Kostya, un alumno de la Escuela Nazvanov que anotaba las clases de su maestro:

¡Qué buena lección nos dio Tortsov en la función de prueba, cuando hicimos con perfecto aplomo todo lo que no hay que hacer en la escena! Fue un modo sabio y convincente de demostrarnos su punto de vista (Stanislavski, 1936a: 164, trad. 1980).

En lo que respecta a los ejercicios plásticos incluidos en el plan de la Escuela de Arte Dramático de Darmstadt, estos debían comenzar por tareas sencillas encaminadas a enseñar cómo moverse por una habitación, cómo desplazarse por una sala grande y vacía o en un espacio estrecho y lleno, cómo sentarse en un sillón o en una silla, cómo sentarse y levantarse de nuevo o cómo salir de una habitación, algo que Bahr calificó como «das Schwerste» (lo más difícil). Una vez aprendido lo básico, se debía subir de nivel combinando los desplazamientos sencillos con distintos estados de ánimo: enojado, triste, conternado, etc. En resumen, la preparación técnica debía abarcar «die ganze Skala Witte der körperlichen Beredsamkeit» (toda la gama de la elocuencia física).

De forma semejante, Stanislavski también propugnó un entrenamiento en el que habría que aprenderlo todo desde el comienzo, algo que denominó «la infancia artística». Su programa tenía como fin entender la lógica y continuidad de las acciones cotidianas, así como su fijación mecánica, con el fin de poder ejercer un adecuado control sobre ellas (Stanislavski, 1936a: 195-196, trad. 1980):

17. SHCHEPKIN, M. (20 febrero 1854), *Carta a Pavel Vasilevich* (Woodrow Myers, 1854: 109, trad. 1985).

Un actor, como un niño pequeñito, debe aprender todo desde el principio: a mirar, a caminar, a hablar y demás. Todos sabemos hacer estas cosas en la vida ordinaria, pero desgraciadamente la gran mayoría de nosotros las hace mal, no como establece la naturaleza (Stanislavski, 1936a: 155, trad. 1980).

Más adelante Stanislavski planteó ejercicios parecidos cuando trató el tema de la radiación. A través de fundamentos basados en la teosofía y el yoga, su idea sería convertir en imágenes escénicas las actividades ordinarias que, efectuadas de manera mecánica o sin importancia, carecían de intensidad. Para él sería fundamental encontrar la «garra» que no era en modo alguno la tensión física externa, sino el reflejo de una gran actividad interior (Stanislavski, 1936a: 270-71, trad. 1980). El proyecto de Olbrich y Bahr, al no llegar a ponerse en funcionamiento, no tuvo tiempo de profundizar tanto como lo haría el de Stanislavski. Sin embargo, la semejanza entre las dimensiones místicas del teatro contemplado como «templo del arte» (Stanislavski, 1907: 59, trad. 1986) y la «casa festiva y solemne» (Fuchs, 1900: 204) de los seguidores de Fuchs también resulta evidente.

Para la instrucción vocal, Olbrich y Bahr recomendaban los métodos habituales de enseñanza: «nach der üblichen Methode». Pero, además, con el objetivo de extraer diferentes tipos de sonidos de los alumnos, en su proyecto de Escuela de Arte Dramático sería obligatorio que, más allá del alemán, los estudiantes practicasen el italiano y el inglés.

Para Stanislavski, políglota desde la infancia, resultaba indispensable que un artista conociera la musicalidad y entonaciones propias de cada idioma e insistió en que los actores pudiesen distinguir diferentes esquemas fonéticos (Stanislavski, 1936b: 102, trad. 1979). Como prueba práctica para valorar el poder de influir emocionalmente sobre el oyente, que tenía la entonación y la pausa por sí mismas, si bien no se refirió de forma concreta al uso del italiano o del inglés, Stanislavski sí propondría hacer pruebas con un idioma incomprensible o glosolalia (Stanislavski, 1936b: 107, trad. 1979). Además, a partir de sus experiencias en el estudio de los procesos de trabajo de grandes actores del momento, como el italiano Salvini, Stanislavski aseveró que, para ser un gran artista, hacía falta «voz, voz y más voz». En la misma línea, Stanislavski recurrió a la cita del actor alemán Ernst Possart «Mein Organ ist mein Kapital!» (mi órgano es mi capital), para apoyar su tesis (Stanislavski, 1936b: 61-63, trad. 1979). De acuerdo con Stanislavski, el elemento común sobre el que se sustentaban las entonaciones de cualquier lenguaje era el tempo-ritmo. El lenguaje se formaba con sonidos y pausas impregnadas de tempo-ritmo, un elemento extraordinariamente preciso y expresivo que determinaba la calidad del resultado (Stanislavski, 1936b: 173, trad. 1979). Como es sabido, Stanislavski indagó en profundidad en el concepto de tempo-ritmo pues entendía que ritmo y respiración eran el fundamento del trabajo creativo (Whyman, 2008: 150-151).

En el caso de la colonia de Darmstadt, el entrenamiento en habla y declamación debía seguir primero ejemplos muy simples, preferiblemente obtenidos de los cuentos de Grimm. Se trataba de buscar la sonoridad del conjunto, sin detenerse, al menos en un principio, en los detalles, los dialectos impuros

o los pequeños errores del habla que pudieran evidenciar los estudiantes. De una forma más global, el objetivo era enseñar al alumno a sentir que cada poema tenía su propio ritmo, que debía ser escuchado y aceptado como un movimiento de danza: «dass jedes Stück Poesie seinen eigenen Rhythmus hat, den man heraushören und selbst wie eine Tanzbewegung annehmen muss» (Bahr, 1900: 112, ed. 1974). Esta sinestesia interdisciplinar fue común a Stanislavski quien, a su vez, se inspiró en las ideas de Delsarte, Dalcroze y en la síntesis que, a partir de ambos autores, llevó a cabo Sergei Volkonski: «La principal condición para la creación en arte es la adopción de un ritmo diferente, ya sea en la voz, como en los movimientos del cuerpo o las emociones del alma» (Pelletieri, 1998: 22).

Los ejercicios de danza previstos para ser desarrollados en la Escuela de Arte Dramático de Darmstadt no debían realizarse de la forma habitual, sino que se ceñirían al aprendizaje de bailes nacionales como el Schuhplattler¹⁸ o el fandango. La experiencia de Ruben Simonov como alumno de Stanislavski a principios de los años veinte, no dejó lugar a dudas de las múltiples similitudes a este respecto entre el sistema y la pedagogía proyectada para la Escuela de Arte Dramático de Darmstadt. Según Simonov, Stanislavski educaba a sus alumnos principalmente en el arte del movimiento y la locución. De acuerdo con Simonov, Stanislavski hacía caminar a sus alumnos con música de distintos compases y bailar al ritmo del vals, la mazurca, la polca o las marchas solemnes.¹⁹ La adquisición de movimientos no naturales, sino aprendidos de forma laboriosa, exigía una elección de esfuerzos encaminados a producir el máximo de trabajo útil con la mínima fatiga.

En el caso de Stanislavski la inclusión en su sistema de los bailes regionales, de la danza en general o de la esgrima respondía a la influencia de la psicología ribotiana, dirigida a desarrollar el control de la voluntad y de la atención sobre el cuerpo. El psicólogo Theodule Ribot aseguraba que el mecanismo de reforzar ciertos movimientos, coordinarlos en grupos simultáneos o en serie y suprimir los demás o suspenderlos, conllevaba el desarrollo de la atención voluntaria o artificial (Ribot, 1943: 94-96).

Sin embargo, en la colonia de Darmstadt, incorporar el aprendizaje de bailes regionales en el programa se debió probablemente a otras razones. Por un lado, en las escuelas de teatro alemanas el estudio de la danza era algo frecuente. Zumhof recoge una cita del *Protokolle des Mannheimer Nationaltheaters unter Dalberg aus den Jahren 1781 bis 1789*, en la que se indica que los jóvenes actores y actrices debían prestar mucha atención a cada movimiento involuntario del cuerpo y nunca permitirse una posición inadecuada fuera del escenario. Para superar esos hábitos inapropiados y aportar a sus figuras una forma elegante, el baile y el arte de la esgrima podrían ser útiles: «Dass Tanzen, Fechten und andere Leibesübungen viel dazu beitragen, den Körper

18. El Schuhplattler es un baile tradicional popular de la zona de los Alpes de Baviera y Tirol. Se caracteriza porque se baila dándose golpes los bailarines en las manos, muslos y zapatos. De ahí su nombre: *Schuh* ('zapato') y *platteln* ('golpear con la mano plana').

19. SIMONOV, R. Power of a Scenic Image, *Soviet Culture*, 1962 (Roslavleva, 1965: 19).

zu machen».²⁰ Por otro lado, en la reforma del teatro que querían llevar a cabo desde la colonia, al limitar el poder de la palabra en sus propuestas escénicas, la danza y la expresividad del cuerpo debían ocupar un papel predominante, por lo que su instrucción resultaba indispensable. La elección del Schuhplattler supondría, además, el entrenamiento en una coreografía que requería no sólo de una elevada capacidad rítmica y de la máxima coordinación entre las distintas partes del cuerpo, sino también de la necesidad imperiosa de un trabajo conjunto en equipo.

Aunque a partir de una aproximación diferente, la intención de favorecer la cohesión y el sentimiento de unión entre sus miembros fue también un elemento coincidente entre la propuesta de Darmstadt y los objetivos fundamentales a los que aspiraba Stanislavski con sus *ensembles* tanto académicos como profesionales.

En el caso de la colonia, los alumnos aceptados se recluían juntos en unas instalaciones, a modo de hotel, en donde se favorecería la vida comunal tanto en las rutinas diarias como en las distintas clases y actividades. Los quehaceres colectivos planeados para la Escuela incluían: tres comidas al día y entretenimiento previsto para después de la cena, así como excursiones y celebración de festivales folclóricos en los que participarían también el resto de los artistas de la colonia.²¹ Es necesario señalar que, por lo general, en Darmstadt primaba el individualismo de los diseñadores, arquitectos y artistas plásticos, y fomentar el trabajo conjunto era sin duda otra de las motivaciones fundamentales a la hora de incorporar el teatro entre las disciplinas allí investigadas.

Suler y Stanislavski llegaron a proyectar una versión menos burguesa de un Estudio suburbano, en el que los alumnos debían diseñar y construir las *mises en scène*, a la vez que cultivaban el campo para su propia manutención. Por su parte, los espectadores debían residir en un hotel inmediato para así «estar preparados y dispuestos a recibir impresiones artísticas» (Stanislavski, 1924: 375, trad. 1993). De hecho, esta idea provenía de la experiencia previa, en la finca de Stanislavski en Crimea, durante la visita de la compañía del Teatro del Arte de Moscú a su dramaturgo predilecto, Anton Chéjov, en el año 1900. Durante aquel tiempo, en el grupo, de forma natural, convivían las tareas cotidianas con los ensayos de propuestas escénicas. Según el biógrafo de Stanislavski, David Magarshack, algunos veraneantes quedaron muy sorprendidos al ver al director de la compañía del Teatro del Arte de Moscú y a dos de sus actores, cada mañana, dando paseos por la playa de Yalta improvisando escenas «en personaje» (Magarschack, 1986: 34).

Zumhof no contempla la improvisación como parte de las técnicas aplicadas en las Escuelas de Arte Dramático alemanas previas a 1900. El hecho

20. (Bailar, practicar esgrima y realizar otros ejercicios físicos contribuyen mucho a trabajar el cuerpo), MARTERSTEIG, M. *Protokolle des Mannheimer Nationaltheaters unter Dalberg aus den Jahren 1781 bis 1789, 1980*, pp. 106-107 (Zumhof, 2018: 397).

21. La Escuela de Arte Dramático de Darmstadt pretendía ofrecer una obra navideña que representara animosamente piezas tradicionales o cuentos de los hermanos Grimm. También proyectaba ofrecer un festival popular folclórico en carnaval con algunas versiones modernas de Hans Sachs, posiblemente con alusiones a las condiciones burguesas de Darmstadt. Hans Sachs (1494-1576) fue un poeta alemán que defendió la reforma luterana a través de sus textos.

de que la reforma de Fuchs otorgara importancia a la puesta en escena y a la escenografía y relegara el papel del autor literario y del texto a un segundo plano, probablemente tuvo relación con la consideración de la improvisación como parte del entrenamiento actoral dentro del programa de la Escuela de Arte Dramático de Darmstadt. En el horario académico, estaba previsto que las improvisaciones ocuparan la franja de 18:00 a 19:00, tres días de la semana, que se alternarían con dos sesiones intercaladas sobre técnicas de caracterización y maquillaje. En las clases de improvisación nunca se deberían memorizar las piezas, sino que, de acuerdo con Bahr, todo sería repentizado: «sondern Alles improvisiert wird». El profesor se debía limitar a indicar el tema y la situación, mientras que las palabras concretas y la dirección que tomaría cada escena dependerían de la inspiración de los alumnos en ese momento. Una reflexión posterior sobre lo que habría surgido de forma espontánea debería ayudar a los aspirantes a actores a identificar su propia naturaleza.

En *El trabajo del actor sobre su papel* Stanislavski, poniendo como ejemplo la primera escena de Otelo, también indicó que antes de memorizar el texto era necesario sintetizar la esencia de sus objetivos y acciones fundamentales para obtener «el esquema de la vida física del cuerpo humano» (Stanislavski, 1957: 212, trad. 1977). Para él resultaba fundamental consolidar todo lo posible la lógica de las acciones llevadas a cabo en los ensayos y así despertar una acción más verdadera. La improvisación era el camino para llegar a las «notas de la partitura». El actor V. O. Toporkov, miembro de la compañía del Teatro del Arte de Moscú, también detalló ejercicios específicos de improvisación que Stanislavski proponía a sus actores en su última etapa como director. Por ejemplo, cuando la joven actriz A. O. Stepánova, en un ensayo de *Zar Fiódor* de Tolstoi, le dijo a Stanislavski: «No sé nada, no aprendí mi papel (...) ¿qué tengo que decir?». Y el maestro le respondió: «Cualquier cosa que se le ocurra en estas circunstancias...» (Toporkov, 1961: 111). De forma semejante, el maestro de la Escuela de Arte Dramático de Darmstadt debería guiar la improvisación de los estudiantes sobre textos clásicos de la literatura mundial para hacerlos conectar con su esencia. Con este fin, Bahr sugirió el ejemplo de la escena en el balcón de Romeo y Julieta, pero en una versión modernizada.

Durante estos ensayos, y según lo anotado por Bahr, el mejor medio para conocer a los alumnos y que ellos también se descubrieran a sí mismos en lo más íntimo de su ser consistiría en exaltarlos gritando, mediante burlas o haciendo comentarios molestos, hasta el punto de que, su irritación, excitación y vergüenza les arrebatará sonidos o dádivas que, de otra manera, no se habrían atrevido a proferir (Bahr, 1900: 113, ed. 1974). Stanislavski también afirmó que en momentos difíciles le había ayudado imitar el despotismo de *régisseur* que Ludwig Chronegk infligía a los Meiningen, que: «exigía obediencia y me hacía obedecer» (Stanislavski, 1924: 207, trad. 1993), si bien es cierto que, a medida que fue adquiriendo una mayor confianza y experiencia, Stanislavski abandonó la tiranía de sus inicios para tornarse un maestro y director más conciliador (Carnicke, 2008: 32).

En la colonia, igual que en el caso de los Meiningen, el gusto por los figurines y por su rigor histórico y estético gozaron de una gran relevancia. De hecho, una peculiaridad que distinguió la metodología propuesta para la Escuela de Arte Dramático de otras de sus contemporáneas fue que tanto los ejercicios plásticos como los de declamación en Darmstadt debían llevarse a cabo con vestuario. Concretamente, se planteó que las mismas tareas interpretativas se ejecutarían durante tres días consecutivos con tres atuendos distintos. De esta forma, se esperaba propiciar que en los alumnos se despertara un sentimiento gradual por la naturaleza de la indumentaria y por el alma particular de cada traje: «sozusagen für die Seele jedes Kostüms geweckt wird» (Bahr, 1900: 112-113, ed. 1974). Esta propuesta de entrenamiento resultó especialmente novedosa ya que, ni siquiera en el caso de los Meiningen, se preveía hacer más de un único ensayo final con el vestuario definitivo (DeHart, 1970: 224).

De acuerdo con la investigadora Sharon Carnicke, en el Teatro del Arte de Moscú, incluir ensayos con la ropa de los personajes fue una aportación de Vladimir Ivanovich Nemirovich-Danchenko ante la falta de rigor en el teatro (Carnicke, 2008: 28). No obstante, el vestuario formaba parte de la producción artística y no del entrenamiento actoral. Tal fue el caso de la producción de *La Gaviota* de 1898, para la que se ejecutaron cincuenta y un ensayos, de los que tres se hicieron con los actores completamente ataviados como sus personajes (Carnicke, 2008: 31).

Lo que proponía Bahr era una innovación en lo que se refiere a la pedagogía del arte dramático. La propuesta resultaba coherente con la procedencia y predominancia plástica de la colonia y de alguna manera anticipaba el teatro de la Bauhaus, en el que el vestuario y las máscaras condicionarían enormemente la interpretación y tendrían un papel fundamental en la concepción del espectáculo desde su estadio inicial, así como en los entrenamientos dedicados a su ensayo.

Pero las innovaciones que proyectaba la Escuela de Arte Dramático de Darmstadt no se limitaban únicamente a lo que debía suceder en el escenario. En consonancia con el misticismo que, de forma general, caracterizó el arte de la colonia, Olbrich y Bahr aspiraban a que los espectáculos generados en la Escuela favorecieran también una transformación espiritual del público. Mediante una comunión de música, silencios, estados de ánimo profundos y solemnes, coros de niños e imágenes oníricas, el teatro debía convertirse en un espacio de purificación, un catalizador en el que los espectadores pudieran liberarse de la pesadumbre y de sus preocupaciones diarias. En sintonía con el movimiento Arts and Crafts, los artífices del proyecto de Escuela de Arte Dramático también aseguraban que la creación artística debía ir vinculada a la educación del público: «Darum ist überall, wo man Kunstwerke aufzurichten versucht hat, sogleich das Bedürfnis lebhaft empfunden worden, sich ein wohl gestimmtes Publikum zu erziehen» (Bahr, 1900: 116, ed. 1974).²²

22. (Por eso, dondequiera que se haya intentado erigir obras de arte, se ha sentido inmediatamente la necesidad de educar a un público bien sintonizado).

Olbrich y Bahr eran conscientes de que el efecto transformador de las artes escénicas podía revertir en los participantes y se sentían con la obligación de transmitir su sabiduría, sentido de la existencia y lo que, desde su perspectiva, consideraban una solución a los enigmas vitales. Según manifestaron, uno de los objetivos de las producciones que surgieran de la Escuela debía de ser el de contribuir a la vida y a la felicidad del público. Sin embargo, lo cierto es que, para cumplir con tan ardua tarea, propusieron un teatro de símbolos y textos líricos que, *a priori*, se intuía de difícil traducción para los espectadores al uso.

Para lograr la capacitación de esa audiencia, sensible a las creaciones artísticas que esperaban producir, Olbrich y Bahr planificaron conferencias públicas desde el primer mes de funcionamiento de la Escuela. En ellas se debatiría el significado y la naturaleza de las representaciones teatrales, así como las motivaciones específicas sobre las que se sustentaba el sentido de sus festivales. Estaba previsto que a las ponencias bimensuales les siguiera la interpretación de una canción y un poema que, a su vez, estarían acompañados de una explicación sencilla acerca de su contenido. Más allá de los actos puntuales, en Darmstadt tenían un plan relativamente complejo que pretendía interrelacionar el conjunto de las conferencias, de forma que todas estuvieran conectadas espiritualmente para que se complementaran entre sí y para que su culminación se viera satisfecha con la celebración del festival anual.

En lo que respecta a la afectación del público por las producciones derivadas de sus investigaciones en sus respectivos Estudios, Stanislavski se debatió entre el positivismo científico y una cierta facción de misticismo, si bien, con frecuencia, se acababa situando en la escisión entre su procedencia burguesa y las directrices posrevolucionarias soviéticas que imponían una perspectiva únicamente materialista. En cualquier caso, Stanislavski optó por ser cauto, y ocuparse de la educación del público no fue una de sus motivaciones, probablemente porque, entre otras cosas, esto le habría obligado a posicionarse de forma explícita con respecto a los sucesivos regímenes políticos de sus gobernantes.

Según Carnicke y Wegner, Stanislavski empezó a interesarse por el yoga a partir de 1906, coincidiendo con la incorporación de Suler como su asistente, mientras trabajaba en *El drama de la vida*. Nemirovich Danchenko organizó lecturas de filosofía hindú en 1913, cuando dirigió para el Teatro del Arte de Moscú una pieza de Rabindranath Tagore (Huntly, 1929: 10). Stanislavski relata también cómo, tras la representación de los espectáculos, se organizaban encuentros y coloquios con el público en los que, en un ambiente distendido de bocadillos y vino «Kachalov declamaba, Moskvín hacía las delicias del grupo con su humorismo insuperable, mientras que Vischnievsky largaba risotadas atronadoras» (Stanislavski, 1924: 252, trad. 1993). No obstante, lejos de verse en el papel de tener que educarlo, de sus textos se deduce que Stanislavski otorgaba un gran poder al criterio del público, al que, de alguna manera, llegaría incluso a considerar un maestro, principalmente para aquellos actores más jóvenes. A pesar de esto, Stanislavski fue consciente de lo importante que era servir de inspiración a la audiencia presentándole textos que hablaran

sobre «cosas grandes y no pequeñas», así como establecer una continua comunión con los espectadores que culminara en un vínculo espiritual entre el escenario y la platea: «El público crea en cierto modo la acústica espiritual. Lo que recibe de nosotros lo devuelve, como un sistema de resonancia, en forma de sus propias emociones vivas» (Stanislavski, 1936a: 258, trad. 1980).

En el plan de Darmstadt también se buscaba un sentimiento de participación y comunidad con el público. No obstante, lejos de proponer que los intérpretes visualizaran la emisión de radiaciones como hacía Stanislavski, en la Escuela de Arte Dramático tenían previsto limitarse a invitar a los espectadores a una comida jovial o a una visita guiada a la ciudad de Hesse. Olbrich y Bahr eran conscientes de que, en su relación con el público debían poner especial interés en los jóvenes porque, según entendían, eran más receptivos, frescos y apasionados, y se podía esperar una participación más activa de ellos (Bahr, 1900: 116, 1974).

A pesar de que el manuscrito entregado al gran duque se centraba en la concepción del primer curso de la Escuela, Olbrich y Bahr pretendían que, tan pronto como la enseñanza hubiera progresado y se observaran diferencias significativas en alumnos individuales —o incluso en un solo alumno— se formara un segundo grupo que, si bien seguiría participando en clases conjuntas de gimnasia, esgrima, danza y canto, estaría separado en las de declamación y cuerpo. En el documento señalaron que estos discípulos aventajados estarían exentos de todo aquello que, de alguna manera, resultase superfluo para su talento especial y su preparación iría encaminada, específicamente, a las puestas en escena que pensaban incluir como parte de la primera exhibición artística de la colonia.

Pero, si bien los discípulos más despiertos acabarían el primer año académico representando piezas de maestros del teatro frente a un público en el Festival de 1901, Olbrich y Bahr plantearon ser implacables y despedir a aquellos otros alumnos con los que sintieran que se habían equivocado. Olbrich y Bahr esperaban poder abrir su segundo grupo en noviembre y comenzar entonces, con ayuda de profesionales como Hofmannsthal, a preparar el festival.²³

El hecho de que en el proyecto de Escuela de Arte Dramático se detallaran de forma explícita las colaboraciones específicas que debían realizarse junto a escritores contemporáneos mostraba dos intenciones. Por un lado, el que, a pesar de su inclinación plástica, en Darmstadt otorgaban gran importancia a la figura del dramaturgo. Pero, además, los escritores escogidos delataban una determinada orientación estética, enmarcada en la modernidad, a la que querían asociarse. Concretamente, en el documento de Olbrich y Bahr se explicaba que, como fórmula de entrenamiento actoral, cada cierto tiempo debían representarse piezas de Hofmannsthal o Maeterlinck, con los correspondientes vestuarios e iluminaciones adecuadas, en presencia de los consejos asesores y según principios pictóricos de base «nach malerischen

23. La forma de trabajo debería favorecer que el dramaturgo entablara las relaciones necesarias que le permitieran adaptar sus textos para obtener el máximo rendimiento de los alumnos.

Gesichtspunkten geschehen».²⁴ La idea era que los gestos y poéticas diseñados por los propios alumnos, y sólo supervisados por el director, adquirieran las características del «reliefartige Haltungen» (posturas en forma de alivio) (Bahr, 1900: 113, ed. 1974). Es decir, trabajos concebidos para ser presentados en escenarios poco profundos en los que se favoreciera la expresión corporal y la visión panorámica de la escena. Una vez incorporados los preceptos básicos de Fuchs, los alumnos de la Escuela debían preparar su actuación para el Festival, que tendría lugar en el teatro que esperaban que, para entonces, ya hubiera terminado Olbrich. La actuación suponía una suerte de obra de arte total bajo preceptos ceremoniales, en cuya concepción deberían haber participado tanto el pintor principal como el director de música desde los primeros ensayos.

Stanislavski, junto con Antoine y los Meiningen marcaría el relevo de la figura del dramaturgo como núcleo central del teatro en favor de la del director de escena. No obstante, tal y como él mismo señalaría, escritores como Chéjov, Ibsen, Gorki, Hauptmann o el mismo Maeterlinck también fueron importantes influencias, sustanciales y estéticas, que, al mismo tiempo, llegaron a cuestionar la validez de su sistema. De hecho, mientras que el Sistema demostraba ser idóneo para la representación de las piezas naturalistas de escritores como Hauptmann,²⁵ Stanislavski tuvo que esforzarse para desarrollar un estilo adecuado al drama simbolista de Maeterlinck. El misticismo²⁶ y la estilización de los textos del belga exigían nuevas demandas tanto en lo que respecta a la puesta en escena como a la interpretación actoral. De hecho, fue Meyerhold, discípulo de Stanislavski, quien se acabaría ocupando de dar soluciones escénicas válidas a la línea del simbolismo-impressionismo que gobernaba la mayoría de las piezas de Maeterlinck. El Teatro del Arte de Moscú escogió tres obras de Maeterlinck, precisamente, para combatir las críticas que los encasillaban en el realismo y produjo tres de ellas en 1904, coincidiendo con su empeño en incorporar el yoga a su sistema (White, 2006: 15-20). No obstante, sus propuestas resultaron un fracaso y, tal vez para justificar que el sistema no aportaba las herramientas suficientes para que el actor pudiera sentirse cómodo interpretando textos no realistas, Stanislavski afirmó que el prematuro y extremo vanguardismo suponía un retraso si se tenía en cuenta que el realismo todavía no había sido dominado (Stanislavski, 1957: 362-64, trad. 1977).

En este sentido, el modelo de interpretación que promovía la Escuela de Arte Dramático de Darmstadt podría haber aportado las soluciones que se escapaban de los preceptos realistas de Stanislavski. El 15 de mayo de 1901, la

24. (Suceder desde un punto de vista pictórico).

25. Stanislavski dirigió varias de las piezas de Hauptmann. De hecho, la Sociedad para el Arte y la Literatura fue la primera en representar en todo el Imperio Ruso *La campana sumergida* (Stanislavski, 1924: 181-186, trad. 1993). En *Mi vida en el Arte*, también se refiere a haber representado *Hannele* y *Los solitarios*. Si la iglesia no la hubiera vetado, *Hannele* habría sido la escogida para inaugurar la cuarta producción del Teatro del Arte de Moscú. Privilegio que, en su lugar, fue otorgado a *La Gaviota*, estrenada el 17 de diciembre de 1898 y que, desde ese momento, hizo que Chéjov se convirtiera en dramaturgo insignia de la compañía.

26. John McCannon se refiere a la espiritualidad abrazada por Maeterlinck como una síntesis hacia un misticismo universal que derivaba del idealismo neoplónico, las meditaciones cristianas de Eckhart y Boehme, el panteísmo de Espinoza, el borgianismo sueco, el trascendentalismo romántico, el hinduismo, el budismo y la teosofía blavaksiana (McCannon, 2004: 449-78).

exposición de Darmstadt abrió sus puertas en un contexto festivalero en donde, además del estreno que corrió a cargo de Behrens, se mostraron breves propuestas teatrales a partir de textos de Wilhelm Holzamer,²⁷ como ya se ha adelantado, bajo el nombre de *Darmstadt Spiele*. Fue Olbrich quien se encargó personalmente del diseño de un entorno estilizado de espacios abstractos que sirvieron de trasfondo para unas piezas llenas de simbolismo y en las que Holzamer se había visto claramente influenciado por la estética modernista de Maeterlinck.²⁸ El evento tuvo repercusión internacional como demuestra el artículo que el periódico inglés *The Tatler* publicó, en julio de 1901, bajo el título *A New Theatrical Movement in Germany: and the Help Rendered to it by an English Actress* (Un nuevo movimiento teatral en Alemania: y la ayuda de una actriz inglesa). *The Tatler* se refirió de forma explícita a la forma de interpretación de los actores. De acuerdo con el periodista, los artistas que representaron los *Darmstadt Spiele* eran ultra-secesionistas de las normas del teatro ortodoxo alemán y las actuaciones allí mostradas suponían «los primeros frutos del siglo xx» (Anon, 1901b: 231). Todos los elementos de la puesta en escena estuvieron orientados en la misma dirección reformadora y prueba de ello fue que la publicación recomendó a los lectores conseguir el texto de Holzamer, que calificó como principal repertorio de esta nueva escuela. De alguna manera, los *Darmstadt Spiele* habían cubierto, al menos en parte, los objetivos de la Darmstädter Schule für Schauspielkunst que, lamentablemente, ni siquiera con aquel impulso logró llegar a materializarse.

Para fomentar la financiación de la escuela, Olbrich y Bahr se habían referido a la elaboración de un presupuesto económico que tuviera en cuenta: los costes de la institución, los honorarios de los poetas, músicos, pintores y personal técnico, un fondo para los actos necesarios para la educación del público y una provisión de prensa para poder financiar la publicidad internacional. Esta concepción suponía una visión madura y moderna de la Escuela que, sin embargo, veía condicionada su existencia a la necesidad de subvención, por lo menos en sus primeros años de existencia. La perspectiva plástica denotada en el empleo frecuente del vestuario en los entrenamientos, así como en el uso del *Reliefbühne* y las puestas en escena frecuentes probaron su voluntad práctica y una aplicación innovadora de la pluridisciplinariedad en la enseñanza actoral. Según Boehe, en una carta sin fecha a Bahr, Olbrich aseguraba que el gran duque estaba de acuerdo en proporcionar un capital inicial de más de medio millón de marcos (Boehe, 1977: 151-152). Tal vez no fuera un problema financiero sino, como Bahr indicó al final de la carta, el miedo a que no se pudiera contar con el apoyo del resto de los teatros.

Stanislavski, ya desde sus tiempos en la Sociedad Rusa y hasta el final de sus días, como indicó en una carta de 1934 a su ayudante en el Estudio de la Ópera, Alexander V. Bogdanovich, tuvo que atravesar constantes problemas

27. Wilhelm Holzamer (1870-1907), novelista y autor alemán de las piezas breves para teatro que se presentaron con motivo de la inauguración de la colonia.

28. Sinestesias, alusiones poéticas a los colores, la atmósfera y los sonidos, etc.: «(...) von einem neuen Tage grüsst der erste Schein: er find euch wert, ganz mit ihm eins zu sein!» (...) de un nuevo día saluda a la primera luz: ¡Cree que vale la pena ser uno con ella!), «und blassblaue Glockenblumen», (campanillas de azul pálido); rayos de luz, lunas, flores, campanillas, almas que brillan, silencios, viento... «das möchte ich dichten, dies Lied der Stille» (me gustaría componer esta canción de silencio), (Holzamer, 1901: 5).

financieros (Stanislavski, 1907-1938: 344, trad. 1986). No obstante, esto no impidió que tanto Stanislavski, como su compañía, el Teatro del Arte de Moscú, cumplieran su propósito de convertirse en un referente del teatro internacional, tanto por la formación de sus actores como por lo realista de sus puestas en escena. Quizá, como Stanislavski había indicado, la vanguardia estética de principios de 1900 se había adelantado y requirió de un par de décadas para que, en el caso de la colonia, muchas de sus ideas llegaran a trasponerse, por ejemplo, a través de los experimentos de la Bauhaus de Weimar.

En cualquier caso, a pesar de las diferencias estéticas, tal y como se ha demostrado, tanto en lo referente a la organización de las materias como a los ejercicios de interpretación, danza y declamación, el empleo de la ma-yéutica como metodología de aprendizaje, la práctica de la improvisación, la investigación a partir de textos de dramaturgos contemporáneos como Maeterlinck, el trabajo conjunto entre sus respectivos elencos, el misticismo o la comunión con el público, fueron nexos comunes entre estas dos concepciones pedagógicas, relativamente cercanas en el tiempo. La gran paradoja es que, a pesar de sus semejanzas, el proyecto de la Escuela de Arte Dramático de Darmstadt sigue siendo bastante desconocido en la actualidad y, por el contrario, el sistema de Stanislavski es considerado, con frecuencia, como la mayor influencia sobre la interpretación actoral de todos los tiempos. Quizá la conclusión sea que no siempre es suficiente con tener una buena idea, sino que muchas veces hacen falta también el lugar y el momento adecuados para poder emprenderla.



Referencias bibliográficas

- ANÓNIMO. «A New Theatrical Movement in Germany and the Help Rendered to it by an English Actress». *The Tatler*, (online), 29, (31 julio 1901b).
- ANÓNIMO. «Die Ausstellung der Darmstädter Künstler-Kolonie». *Darmstädter Zeitung: amtliches Organ der Hessischen Landesregierung*, vol. 1, (17 mayo 1901a).
- ASSMANN, F. *Deutschland Theaterschulen im 18. und 19. Jahrhundert* (ebook), (1921). Disponible en: <<https://bit.ly/2VT1Lm2>> (Consulta: 30 marzo 2019).
- BAHR, H., OLBRICH, J. M., BOTT, G. y HERZOG, E. *Kunst in Hessen und am Mittelrhein (XIV)*. Darmstadt: E. Roether, 1900, ed. 1974.
- BENEDETTI, J. *Stanislavski. His Life and Art*. North Yorkshire: Methuen, 1999.
- BOEHE, J. y VV. AA. *Von Morris zum Bauhaus. Eine Kunst gegründet auf Einfachheit: Theater und Jugendstil-Feste des Lebens und der Kunst*. Hanau: Hans Peters Verlag, 1977.
- CARNICKE, S. M. *Stanislavski in Focus: An Acting Master for the Twenty-First Century*. Londres: Routledge, 2.^a edición, 2008.
- DEHART, S. *The History and Legacy of Georg II Von Sachsen-Meiningen and His Theater*. Baltimore: Johns Hopkins University, 1979.
- FUCHS, G. «Zur Neugestaltung der Schau-Bühne». *Deutsche Kunst und Dekoration: illustr. Monatshefte für moderne Malerei, Plastik, Architektur, Wohnungskunst u. künstlerisches Frauen-Arbeiten*, 7, (1900).

- FUCHS, G. *Die Schaubühne der Zukunft*, Berlín: Schuster & Loeffler, 1905.
- HALDEY, O. *Mamontov's Private Opera and the Search for Modernism in Russian Theater*. Estados Unidos: Indiana University Press, 23 junio 2010.
- HOLZAMER, W. *Spiele, Mit Zeichnungen von Olbrich*. Leipzig: Eugen Diederichs, 1901.
- HUNTLY, C. *The New Spirit in the Russian Theatre 1917-28*. Nueva York: Brentano, 1929.
- LACKNER, P. *Schauspielerausbildung an den öffentlichen Theaterschulen der Bundesrepublik Deutschland*. Fráncfort del Meno: P. Lang, 1985.
- LORENTE, J. El ideal del mouseion reinterpretado como colonia artística en las afueras de Darmstadt y Hagen. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie VII, Historia del Arte (online)*, 83, (2014).
- MAGARSHACK, D. *Stanislavski, A Life*, Londres: Faber and Faber, 1986.
- MCCANNON, J. «Passageways to Wisdom: Nicholas Roerich, the Dramas of Maurice Maeterlinck, and Symbols of Spiritual Enlightenment», *Russian Review*, 64.3, (julio 2004).
- PELLETIERI, O. *Tendencias críticas en el teatro*, 1998, Grupo de Estudios de teatro argentino.
- RIBOT, T., RUBIO, R., FE, F. y SUÁREZ, V. *Psicología de la atención (1899)*. Buenos Aires: Ediciones Modernas Prometeo, 1943.
- ROSLAVLEVA, N. *Stanislavski and the Ballet*. Nueva York: Dance Perspectives, Inc., 1965, (23).
- STANISLAVSKI, C. *Trabajos teatrales*. Traducción de Luis Sepúlveda. Buenos Aires: Quetzal, 1907-1938, ed. 1986.
- STANISLAVSKI, C. Traducción de Luis Sepúlveda. *Mi vida en el arte*. Buenos Aires: Quetzal, 1924, ed. 1993.
- STANISLAVSKI, C. *El trabajo del actor sobre sí mismo, en el proceso creador de las vivencias*. Traducción de Luis Sepúlveda. Buenos Aires: Quetzal, 1936a, ed. 1980.
- STANISLAVSKI, C. *El trabajo del actor sobre sí mismo, en el proceso creador de la encarnación*. Traducción de Luis Sepúlveda. Buenos Aires: Quetzal, 1936b, ed. 1979.
- STANISLAVSKI, C. *El trabajo del actor sobre su papel*. Traducción de Luis Sepúlveda. Buenos Aires: Quetzal, 1957, ed. 1977.
- TOPORKOV, V. O. *Stanislavski dirige: Teoría y Práctica del Teatro*. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editores, 1961.
- TURK, H. *Theater und Drama: theoretische Konzepte von Corneille bis Dürrenmatt*. Tubinga: Gunter Narr Verlag, 1992.
- VINZENZ, A. *Vision 'Gesamtkunstwerk'. Performative Interaktion als künstlerische Form*. Bielefeld: Verlag, 2018.
- WHITE, R. A. *Stanislavski and Ramacharaka: The Influence of Yoga and Turn-of-the-Century Occultism on the System*, Cambridge University Press, Theatre Survey, nº 47, 2006.
- WHYMAN, R. *The Stanislavski System of Acting. Legacy and Influence in Modern Performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- WOODROW MYERS, R. *A Translation and Critical Analysis of the Letters of Mikhail Semyonovich Shchepkin*. Texas Tech University, 1985.
- ZUMHOF, T. *Die Erziehung und Bildung der Schauspieler*. Gotinga: Vandenhoeck & Ruprecht, 2018.