

Els fonaments de la interpretació



Margarete Schuler
Stephanie Harrer

Traducció de Christian Atanasiu i Gemma Sangerman

Institut del Teatre | Edicions

Angle Editorial

Margarete Schuler

Nascuda el 1966, és professora a l'Escola Superior d'Art Dramàtic Ernst Busch de Berlín on el 2002 va obtenir la càtedra d'interpretació. Va ser vicerectora, i actualment dirigeix els afers internacionals de l'Escola, ha donat cursos i classes magistrals a les universitats de Pequín, Xangai, Moscou, Lima, Oslo i Sidney, i ha dirigit diverses produccions de festivals.

Stephanie Harrer

Nascuda el 1973, treballa des dels dinou anys en l'àmbit del teatre. Ha interpretat diversos papers de protagonista, ha desenvolupat projectes escènics i ha treballat com a directora. Des de 2007 ensenya els fonaments escènics, com ara estudis d'escenes i monòlegs, a l'Escola Superior d'Art Dramàtic Ernst Busch i a l'Escola Superior de Música i Art Dramàtic de Frankfurt del Main.

Els fonaments de la interpretació

A les fotografies: Pascal Houdus, Svenja Liesau, Elena Nyffeler,
Moritz Schulze, Aram Tafreshian, Nathalie Thiede i Constanze Wächter.
Moltes gràcies per la seva col·laboració!

Títol original: *Grundlagen der Schauspielkunst*

© 2013 Henschel Verlag in der Seemann Henschel GmbH & Co. KG, Leipzig

© 2020 Christian Atanasiu i Gemma Sangerman,
per la traducció

© Manuela Thames / Arcangel Images,
per la imatge de portada

© 9 Grup Editorial, per l'edició
Angle Editorial
c. Mallorca, 314, 1r 2a B · 08037 Barcelona
T. 93 363 08 23
www.angleeditorial.com
angle@angleeditorial.com

© Institut del Teatre de la Diputació de Barcelona, per l'edició
Direcció general: Magda Puyo
Plaça de Margarida Xirgu, s/n
08004 Barcelona
www.institutdelteatre.cat

Direcció de la col·lecció Assaig obert: Carles Batlle

Disseny de la col·lecció: J. Mauricio Restrepo
Primera edició: octubre de 2020
ISBN (Angle Editorial): 978-84-17214-87-6
ISBN (Diputació de Barcelona): 978-84-9803-935-1
DL B 18857-2020
Impress a Romanyà Valls, SA

Tots els drets reservats.

No és permesa la reproducció total o parcial d'aquest llibre,
ni la incorporació a un sistema informàtic, ni la transmissió
en cap forma ni per cap mitjà, sigui electrònic, mecànic, per fotocòpia, per gravació
o altres mètodes, sense el permís previ i per escrit dels titulars del copyright.

Els fonaments de la interpretació



Margarete Schuler
Stephanie Harrer

Traducció de
Christian Atanasiu
amb el suport de
Gemma Sangerman

Dediquem aquest llibre a una gran mestra,
professora nostra, Veronika Drogi

Taula

Pròleg	11
Petit manual d'ús	13

Sobre la formació bàsica

<i>Stephanie Harrer</i>	15
Significats	17
Sentit de la formació bàsica	19
Comprensió de l'essència de la interpretació	21
El primer pas: interès	22
El coratge fa sentir bé	23
Metodologia i didàctica	24
Les ganes de jugar i la disciplina	29
Integració i demarcació	32
Personal, no privat	33
Keith Johnstone: «Don't be prepared!»	35
Emocions que sorgeixen de pensaments, o l'art de la reproducció	44
La intuïció només sorgeix a base de coneixement	48
Competitivitat	49
<i>Flow</i>	52
Comunicació	59

Exercicis

<i>Margarete Schuler</i>	65
L'essencial	67
Sobre incompetència i competència conscient i inconscient	69
L'espai	70
L'escalfament	71

Exercicis actorals preliminars	73
Per al començament	73
L'art de l'observació	74
Entrenament de la imaginació	84
Concentració i memòria	88
Les paraules no ho són tot	99
Sensibilitat	102
Exercicis de relaxació activa	109

Exercicis actorals	115
De l'activitat a la situació	115
Actitud i subtext	121
Improvisacions individuals i amb <i>partenaire</i>	130
Treball amb propostes concretes de text	144
L'avaluació final	147

Diversitat de mètodes?

Reflexions sobre un ensenyament d'interpretació orientat cap al futur

<i>Stephanie Harrer</i>	149
Entrevistes sobre la diversitat de mètodes	153
Marina Busse	153
Werner Wölbern	158
Hans-Ulrich Becker	162
Hermann Schmidt-Rahmer	165
Sybille Baschung	169
Michael Benthin	171
Karin Drechsel	176
Anita Iselin	178
Andreas Neckritz	181

Pròleg

«El principi sempre és el més bonic.»

JEAN ANOUILH, *L'Alosa*

Aquest llibre també tracta d'un principi. L'inici d'una nova professió, que encara provoca fascinació: la interpretació. Però, la pots aprendre? No és una professió que ha de ser innata per a una persona? Es pot aprendre l'art?

Sí, es pot aprendre. Però per ser capaç de treballar seriosament i a llarg termini de manera creativa com a actor cal una formació. Perquè sense el domini d'uns mitjans bàsics i metodològics es desgasta fins i tot el millor material.

El mètode d'interpretació, que és de què tracta aquest llibre, i la seva didàctica van ser sintetitzats a l'Escola Superior d'Art Dramàtic Ernst Busch de Berlín pel professor Rudolf Penka a partir dels conceptes de Bertholt Brecht i Konstantín Stanislavski. La professora Veronika Drogi va modificar aquest concepte i el va desenvolupar. Vam aprendre el nostre ofici d'ella i ara hi afegim coses nostres per adequar aquest mètode, pel qual ens hem decidit, a les necessitats d'avui —tot i saber que molts altres camins són possibles.

Al llibre titulat *ABC des Schauspielens* (ABC de la interpretació) de Gerhard Ebert, publicat a l'editorial Henschel Verlag (3a edició, 2010), s'hi descriu aquest mètode amb detall. En aquest llibre ens dediquem exclusivament a una única, però molt important, etapa de la formació, possiblement la més important: la dels fonaments de la interpretació.

Després d'aclariments teòrics i d'una part extensa d'exercicis donem la paraula a gent de teatre i pedagogs, també d'altres mètodes, per parlar sobre la formació bàsica.

MARGARETE SCHULER
STEPHANIE HARRER

Petit manual d'ús

Ens adreçem a totes les persones que s'interessen per l'ofici d'actor i es volen fer una idea completa sobre els primers passos de la formació. Aquest llibre és una introducció i una descripció diferenciada del primer any de formació dels estudiants d'interpretació. Cadascuna de les diferents etapes s'il·lustra fins al moment en què es pot començar a treballar amb textos d'autor, perquè llavors s'apliquen al text literari les categories derivades del que s'ha experimentat en les improvisacions (que són l'acte essencial de la creació en la interpretació), com ara *situació, procés, actitud, subtext*.

Aquest llibre està pensat per a:

- tothom qui vol ser actor i no té una idea clara del que l'espera en la formació.
- pedagogs que treballen els fonaments de la interpretació.
- tothom qui es vol formar una idea clara de què significa el camí cap a l'actor.
- estudiants de teatre que volen progressar autònomament i tenen curiositat per camins nous o coneguts.
- tothom qui no es pot imaginar que realment es pot aprendre una professió artística.

A part d'una descripció detallada del que són els fonaments i de cadascun dels temes diferenciats, hi ha un gran apartat per a la pràctica, que, d'una banda, està pensat com a inspiració per a

docents i, de l'altra, per als que aprenen de cara a l'exercici autònom, l'aprofundiment i la consulta. Així, aquest llibre està pensat per fer venir ganes de treballar de manera autònoma, ja que és el requisit bàsic per a l'execució de l'ofici de l'actor, igual que l'aprenentatge al llarg de tota la vida. Tenim la convicció que la intuïció creativa de la interpretació només es pot desenvolupar sobre la base del coneixement, és a dir, si hi ha l'estructura. Les capacitats existents en la pròpia personalitat es desenvoluparan com a habilitats durant els estudis i esdevindran eines disponibles que ajudaran el talent a expressar-se.

«Sense investigar les estructures elementals no hi ha coneixements» (Gerhard Ebert). Davant la gran quantitat de literatura sobre metodologies teatrals, aquest llibre ofereix una descripció i un catàleg d'exercicis que intenten aportar claredat i estructura al treball dels fonaments. Llegint aquest llibre, és absolutament possible i, encara més, té sentit que et deixis guiar pels teus interessos. El lector pot començar, si així ho vol, per l'apartat dels exercicis i continuar pel dels conceptes teòrics, ja que totes les parts del llibre, al cap i a la fi, estan relacionades entre elles. És igual per quina part del trencaclosques es comenci, la imatge completa es compon pas a pas.

**Sobre la formació
bàsica**

Stephanie Harrer

Significats

Fonaments, interpretació, art. Aquests tres termes, en principi, no són termes estranys; no obstant, aquí els volem definir posant el focus en la professió.

Tot el que ha de créixer necessita una base bona i sòlida, de la mateixa manera que qualsevol casa necessita uns bons fonaments per resistir les tempestes i les pluges, i per no enfonsar-se amb les més mínimes vibracions.

I als fonaments de l'art de la interpretació tractem aquests tipus de bases: crear un fonament sòlid per als estudiants sobre el qual es puguin desenvolupar i que hi puguin recórrer sempre, i que el puguin utilitzar més endavant, en la vida professional, per no enfonsar-se davant del problema més petit o situació de conflicte. Cal no oblidar que l'actor és eina i creador, és a dir, material i producte alhora. Evidentment, en el decurs del treball poden aparèixer crisis; per tant, cal donar encara més importància a una base sòlida. Tanmateix, i segons cada situació, un actor ben format sempre, o hi continuarà treballant amb seriositat i autoconfiança, o hi participarà constructivament amb les seves propostes. Per això, en la formació bàsica s'ampliarà i es focalitzarà el camp de la percepció dels estudiants. Només «la capacitat de dominar allò que és elemental permet al talent un ampli desenvolupament de la seva personalitat artística» (Gerhard Ebert). Aquest és el primer pas cap a la professionalització, que s'allunya del que seria d'aficionat.

La paraula *interpretar* aquí la volem focalitzar de la manera següent: es tracta d'intentar aproximar-se a l'essència de la interpretació. No es tracta de venerar una determinada opinió, sinó de buscar l'acte creatiu de l'actor i treballar-hi: en la improvisació, és a dir, en el fet de trobar l'estructura concreta de les accions, que es podria basar en una situació determinada. Per tal que els estudiants s'aclareixin com més aviat millor, se'ls acosta sistemàticament al procés de la interpretació com el que és: una tasca, una acció, una activitat complexa que s'ha d'executar d'una manera conscient; la futura activitat laboral i la feina de l'actor.

I l'art? Per què l'art? Bé, probablement hi ha tantes opinions i posicionaments sobre aquesta qüestió com persones, ja que cadascú de nosaltres pensa de manera individual i diferenciada. Evidentment, això no s'ha de convertir en un assaig sobre l'art, però sí que hem d'intentar obtenir una certa claredat sobre aquest concepte mitjançant una aproximació. Suposem que estem d'acord que l'artista tracta la realitat en què viu, i en aquesta confrontació es posiciona envers aquesta realitat, per plasmar-la (sobre un paper, en un llenç, en partitures o a l'escenari), per expressar-la de manera que emocioni les persones i/o les convidi a la reflexió. En aquest sentit, Friedrich Schiller escriu en la segona de les seves cartes de *Sobre l'educació estètica de les persones*: «Espero convèncer-vos que aquesta matèria està molt menys allunyada de la necessitat que del gust de l'època, i, encara més, que per solucionar aquell problema polític en el camp de l'experiència s'ha d'agafar el camí que passa per l'estètica, ja que és la bellesa que ens porta cap a la llibertat». I de l'art escènic en particular, Brecht exigeix que: «(...) el món que es representa no ha de ser un món de fantasia o disseny, (...) no ha de ser representat com hauria de ser, sinó tal com és» (*Sobre l'ofici de l'actor*, capítol: «Sobre allò curiós i digne de contemplar»).

Així, l'actor, com els seus companys d'altres gèneres artístics, s'ha d'enfrontar a la realitat que percep i, mitjançant imitacions, posar aquestes confrontacions en escena. Perquè, tornant a citar Brecht: «Entren a la llum els que es deixen trobar, els que es deixen alegrar, els que es deixen canviar». Els actors surten de la seva

petita sensibilitat i es dirigeixen d'una manera creativa cap enfora, per posicionar-se, per posar un mirall davant del seu interlocutor, és a dir, del seu públic, i animar-lo a reflexionar.

Cal establir exactament aquest procés en la consciència dels estudiants. La tasca de l'actor és la de narrar al públic alguna cosa sobre els contextos en què es desenvolupa la convivència humana. Aquesta és la raó més important per pujar a un escenari. Perquè en la interpretació «l'ésser humà es reflecteix de manera elemental com en cap altre lloc. I l'actor n'és el mitjà. A través d'ell (...) un es pregunta què és allò que instiga l'ésser humà» (Gerhard Ebert, *ABC des Schauspielens*, p. 11).

Sentit de la formació bàsica

La formació bàsica no es presenta com una religió o uns dogmes, sinó que tracta exclusivament i d'una manera neutra sobre l'essència de l'art dramàtic. Aquí els estudiants aprenen a fer servir tant determinats conceptes com les eines bàsiques de la interpretació, i s'ocupen de la tasca principal de la interpretació esmentada abans. Principalment, no es tracta de saber fer servir maneres d'actuar vigents en aquest moment, ni de conèixer les diferents posicions estètiques que els estudiants afrontaran en la seva praxi professional, sinó d'enfrontar-se a la interpretació *per se*.

Sobre aquesta base es pot desenvolupar de manera oportuna la personalitat d'un actor segons les exigències d'avui dia. Perquè només així arriba a la consciència i a la seguretat amb ell mateix, tan necessària per a la confrontació amb la feina artística, per poder encarar la futura diversitat artística i tractar-la amb sentit lúdic. En aquest context és important oferir als estudiants una estructura pedagògica, que no s'ha conformat de manera arbitrària, sinó que els aproxima pas a pas a la complexitat de la feina de l'actor.

Primer, doncs, un actor ha d'aprendre l'ofici de manera seriosa, tal com fa, per exemple, un aprenent de fuster. Això vol dir tractar durant molt temps i contínuament els mateixos punts. Abans de fer

un moble, l'aprenent de fuster ha de saber com utilitzar la fusta, el ribot i la llima, el martell i la clavilla, etc. Fins i tot un fet tan simple com clavar un clau necessita temps i s'ha de practicar. Més endavant, ja arribarà el moment en què tot això funcioni sol. I així i amb cada nou procés après, la feina de l'aprenent es fa més professional, en assolir punt per punt els coneixements bàsics del seu ofici.

L'aprenentatge dels actors se'ns presenta de manera molt semblant. Durant els estudis, adquiriran eines totalment pròpies que els permetran narrar històries per a l'espectador a l'escenari, representar la convivència dels éssers humans i fer-la visible per als seus sentits.

La formació bàsica ha de servir per fer entendre els processos creatius en tota la seva diversitat. Aquí s'ensenya a l'estudiant la base, l'ofici. La base és més existencial que qualsevol moda, i va més enllà dels gustos i les maneres d'interpretar vigents en aquest moment. Són els coneixements i el domini de les bases el que ens permet fer servir diferents maneres d'actuar. Cada pedagog, cada docent, hauria de cristal·litzar, primer per si mateix i després també dins l'equip docent, què és el que s'ha d'elaborar en la formació bàsica, i per què s'ha d'establir alguna cosa: sobre què han de poder construir els estudiants per aprendre a treballar creativament amb la màxima precisió? Perquè la decisió a favor o en contra de certs continguts pedagògics naturalment té conseqüències per a les experiències en el treball dels estudiants, ja que n'extreuen les seves inspiracions creatives i actorals, i es projecten a partir d'aquestes. La inspiració només es crea a base de coneixements sobre els processos elementals de la interpretació. El treball bàsic s'ha d'interioritzar en cos i ànima. Al principi s'examina i es dissectiona cada detall de la feina de l'actor, per més petit que sigui. Tot el que els estudiants aconseguixen experimentar d'una manera clara i palpable en aquesta primera fase ha de ser entrenat i aplicat en el pas següent de l'aprenentatge, de manera que cada alumne, mitjançant els temes que ha après, tingui la possibilitat de desenvolupar la seva pròpia metodologia de treball, cosa que és elemental per a la seva praxi professional. D'aquesta manera, i amb molta calma i temps per a l'experimentació, l'actor assoleix la seva personalitat, un primer pas envers la seva independència.

Comprensió de l'essència de la interpretació

«Els actors, aquests éssers indefinits especials, amb els quals es pot evocar i representar quasi tot el que hi ha entre un fantasma i Déu, si es fa bé.»

BOTHO STRAUSS

Per donar suport a les personalitats dels actors en el seu desenvolupament, i per educar-les, es necessita una comprensió tolerant, flexible, reconeixedora i, finalment, afectuosa, de l'essència de la interpretació. Perquè la situació de l'actor és una paradoxa: és, tal com s'ha esmentat abans, creador i material alhora. No es pot posar al costat de la seva obra, com fan un escriptor o un pintor per contemplar-la des d'una distància, ja que ell mateix, principalment, és l'obra. Per això l'objectivitat costa tant i la crítica afecta de manera tan directa. Ha de partir d'ell mateix i no d'ell mateix alhora, mentre narra actoralment un personatge dins una faula. Ha d'agafar la responsabilitat necessària i, alhora, ha de treballar creativament des d'una distància sana. L'actor, quan encarna un personatge, experimenta la combinació de la utilització controlable, dirigible, observable, reflexionable i avaluable del seu cos individual com a mitjà propi d'expressió. Es troba, doncs, en situació de treball dialèctic permanent com a dissenyador i observador del seu paper. Aquesta situació li demana molta responsabilitat, exigeix una gran dosi de disciplina, i també d'alegria i de transparència, per expressar-se sempre de nou (és a dir, cada nit). Al mateix temps, és necessària la consciència permanent que, d'una banda, sempre es tracta de *l'assumpt*e, és a dir, de la figura i la faula, i, de l'altra, que això només funciona amb la interacció amb els espectadors. La definició de l'anomenat «down to earth» (1967) d'Eric Bentley aclareix aquesta interacció, la redueix a la seva mínima expressió: A representa B, mentre C ho contempla.

El primer pas: interès

La prova d'accés està superada i arriba el primer dia dels estudis. Es troba un munt de gent jove amb talent. Venen de punts ben diversos d'Alemanya, d'Europa i fins i tot de més enllà de les fronteres europees, amb rerefons i experiències vitals totalment diferents. Han actuat alguna vegada, han participat en el grup de teatre escolar o en l'associació juvenil d'un teatre i pot ser que hagin assistit com a oients en alguna producció de teatre, però majoritàriament tenen poca experiència a l'escenari. No obstant, coincideixen en un punt: volen ser actors. Expectants, plens de curiositat i entusiasme, esperen descobrir què els passarà.

Curiositat i entusiasme tenen un mateix punt de partida: l'interès. Aquest, per la seva banda, implica tres activitats importants: la recerca, la mirada i el fet de meravellar-se. Això és el mínim comú denominador i, al mateix temps, el més important i clar entre els estudiants, que des d'aquest moment s'ha de desenvolupar i aprofundir. Es tracta d'una actitud activa i dinàmica, que no s'acontenta amb coneixements de mitges tintes, sinó que cerca la certesa i l'exactitud. Aquesta és l'actitud fonamental per trobar l'essència de la interpretació. L'interès permanent per a nous continguts, éssers humans, contextos sociopolítics, filosòfics i psicològics, etc., i també la disposició de desempallegar-se d'idees estancades, són condicions essencials tant per als estudis i la personalitat artística com per a la futura professió. Només l'interès veritable, actiu, possibilita l'accés obert i sincer a noves temàtiques, fa possible l'observació, l'entesa diferenciada de contextos sociopolítics, desperta el cos i els sentits, i desperta les ganes i la passió de voler interpretar personatges en totes les seves facetes i els seus colors —és la condició *sine qua non* per estar capacitats per a l'acció. A més, també permet el reconeixement de la necessitat de disciplina, per fer possible l'activitat artística.

L'interès actiu també és la base per a la gran responsabilitat que l'actor ha d'agafar amb el personatge, l'obra, el *partenaire* i els espectadors.

L'interès pregunta el perquè i se situa en la recerca permanent. Aquesta recerca no sempre esdevindrà fàcil i directa, però s'han de despertar les ganes per l'interès i s'ha de mantenir viu durant tota la vida. I d'això es tracta ara: de posar-se en marxa, escoltar, mirar, intentar entendre, emportar-se'n tot el que s'ofereixi i fer-ho servir.

El coratge fa sentir bé

La formació bàsica ofereix a l'estudiant un espai protegit per experimentar coses noves i per descobrir la seva personalitat des d'unes perspectives fins ara desconegudes.

Provar coses noves vol dir, no només en última instància, provocar vergonya aliena, comportar-se d'una manera exagerada, percebre's d'una manera nova o estranya, traspasar les fronteres personals fins ara conegudes, fracassar... per fer sortir la bèstia després, divertir-se, sentir-se frustrat, donar-se permís per plorar, ser capaç de riure... Aquesta llista de descripcions podria continuar de manera infinita. El que és igual de decisiu per a tots els moments de l'ensenyament, tant pel que fa al fracàs com al divertiment, són el coratge i les ganes d'arriscar. Això té a veure tant amb l'interès que hem esmentat abans com amb una actitud elemental de l'estudiant: ho vull entendre! M'hi atreixo! Ho provaré! Ho vull saber! *No risk, no fun...*

El valor d'explorar i traspasar fronteres i les ganes de risc, a més a més, són requisits essencials per al treball futur amb el personatge. Si els estudiants no desenvolupen el coratge per comprendre i aprendre a llegir pensaments extrems dels personatges, la figura treballada serà trivial i arbitrària, sense veritables necessitats ni temes pels quals lluitar.

L'important per a l'ensenyament és un clima que faciliti aquesta actitud de *no risk no fun*, que permet aquest tipus d'experimentació. Segurament no hi ha cap recepta universal per a això. Deixant a part el fet que cada estudiant està estructurat d'una manera totalment individual i que, naturalment, cada unitat pedagògica té

la seva dinàmica, es demana sobretot una actitud interior de cada pedagog o conductor del joc que pretengui induir els estudiants a posar-se a prova i a equivocar-se amb ganes per poder-ne aprendre. És a dir, es tracta de la capacitat del pedagog de crear un espai per a l'experimentació i els descobriments sense por.

Cada estudiant té les seves pors per naturalesa. És evident que, per una banda, la por ens fa petits i improductius, i això fa que ens tanquem cada vegada més en nosaltres mateixos. Però, per l'altra, les pors també formen part d'aquesta professió, com el coratge, la passió, l'entusiasme, l'obsessió i les ganes de risc. I poden ser un motor productiu, si es transmet que els resultats del treball que es perceben com a «fracassos» o com a «errors» no només són importants sinó que són imprescindibles per al procés d'aprenentatge, i que amplien l'horitzó. Només així els estudiants es poden dedicar amb totes les ganes i passió a l'experimentació, i sense perdre l'humor.

El tòpic diu que els actors generalment són sorollosos, extravertits i/o excèntrics. Però, contràriament, molts són molt discrets, introvertits i més aviat tímids. Els dos caràcters, en totes les seves facetes, tenen el dret d'existir i tots dos volen i han de ser formats, i se'ls ha de donar suport. Per tant, és important veure cada estudiant en el seu desenvolupament individual i artístic, i veure'l amb totes les seves qualitats individuals per despertar-li les ganes de risc, la disposició per a l'experimentació. Si proves alguna cosa, és possible que puguis fracassar, però hauràs fet un pas. Si no arrisques gens, no tindràs cap experiència ni aprendràs res.

Metodologia i didàctica

El mètode és un instrument per arribar a un lloc desitjat. Però no és el lloc en si mateix. És important no fer-se dependent d'un mètode, sinó fer-lo servir per arribar al lloc volgut.

La metodologia descriu el *com*, el camí de l'ensenyament, i la didàctica, el *què*, és a dir, l'ensenyament per si mateix, el contingut, el *lloc* de l'ensenyança. El lloc, on s'ha d'arribar amb els estudiants, és la

seva personalitat actoral individual, que es vol i es pot enfrontar amb valentia, interès, ganes d'aventura i potència a tots els reptes artístics.

El mètode descrit aquí es pot expressar d'una manera molt senzilla amb paraules: la personalitat actoral complexa es construeix per combinar constantment una gran quantitat de diverses coses simples. Però la complexitat, per altra banda, és el resultat de dos processos importants: diferenciació i integració. Pel que fa a l'establiment dels temes elementals per als estudiants, se'ls sensibilitza en tots els punts essencials i amb totes les seves especificitats, i aprenen a descobrir-los amb detalls per poder-los reconèixer i diferenciar. Aquests punts essencials són els següents:

- Observació: posar la mirada cap enfora i observar l'entorn amb exactitud.
- Imaginació.
- Coordinació: fer diferents coses simultàniament a l'escenari.
- Concentració.
- Memòria.
- Sensibilitat.
- Percepció.
- Enriquiment del repertori de l'imaginari.
- Relació i joc amb el *partenaire*.
- Contradiccions/dialèctica del comportament humà.
- La llengua com a element d'acció/utilització de la paraula dita.
- Reconeixement o ús de girs dramàtics: un esdeveniment sobtat en una escena que finalitza un procés i n'introdueix un de nou; aquí el personatge ha de prendre una decisió.
- Actitud bàsica/actitud i subtext d'un personatge.
- La diferència entre procés i estat.
- Capacitat de repetició de representacions a l'escenari.
- Utilització de l'espai.
- Utilització d'objectes.
- El pas de l'activitat a una situació dramàtica: qui fa què, per què, amb quina intenció, on, quan i com, i a més a més: d'on ve el personatge i cap on va?

També, els estudiants han d'aprendre a integrar cada punt individualment i posar-lo en un context. Saber consensuar les dues tendències equival a una personalitat actoral complexa.

En aquesta fase d'aprenentatge la claredat i l'estructura són molt importants per als estudiants. Per tant, el seminari bàsic es construeix amb exercicis concrets i una estructura clara. Cada pas nou de l'aprenentatge s'il·lustra amb un exercici i se'n fan d'altres per aprofundir-hi, per tal que l'estudiant pugui aprendre a jugar jugant.

Pel que fa a la didàctica, és a dir, el *què* de la formació bàsica, primer s'ha d'avisar que no hi ha una única gran solució per saber quin és la millor manera d'interpretar. No és perquè sí que hi ha tants mètodes diferents per ensenyar interpretació.

Les bases de la didàctica explicades en aquest llibre van ser sintetitzades pel professor Rudolf Penka a partir de les propostes de Bertolt Brecht i Konstantín S. Stanislavski. La professora Veronika Drogi, assistenta de Rudolf Penka, va modificar i desenvolupar els seus treballs. La feina de la nostra formació bàsica tracta, entre d'altres, els punts essencials següents:

- L'art d'observar: imatges d'éssers humans gravades a la memòria; els seus comportaments s'agafen en el moment de l'activitat artística i es fan servir per al joc.¹
- Improvisació: «No ens rendim a cap ideologia en concret, sinó que ens dediquem a la substància elemental i natural de l'activitat de la interpretació. Entenem la improvisació com un acte essencial de la creació de l'actor» (G. Ebert). La improvisació, en el seu context dialèctic amb la fixació (és a dir, la fixació i la repetició de l'esbós que surt de la improvisació), és l'element constitutiu de l'aprenentatge.
- Comprensió del personatge que s'ha d'interpretar, aprendre a entendre'l.

1. En alemany, la paraula *joc* (*Spiel*) s'utilitza per a la interpretació, com en anglès to play. El substantiu Schauspiel vol dir 'interpretació' i és format per la paraula *Schau* ('mostra'), que ve del verb *Schauen* ('mirar'), i *Spiel* ('joc'): vol dir 'joc que es mira'. A l'original s'utilitza la paraula *Spiel*, que té un doble sentit: joc i interpretació. Per mantenir aquest doble sentit, no la traduïm com a 'interpretació'.

- La recerca de l'estructura del pensament i de l'acció del personatge.
- La recerca de la dialèctica del personatge, l'elaboració de les contradiccions en el seu comportament.
- Buscar i interpretar el *gestus* social d'un personatge: el personatge no es representa a l'escenari només com a ésser purament biològic, sinó conscientment com a ésser social i pertanyent a la societat; no només són interessants els trets emocionals d'un personatge, sinó que les característiques específiques en el moviment corporal i l'expressió amb què la vida impregna una persona també tenen importància.
- Distanciament del personatge: l'actor és absolutament el creador del seu personatge, en comptes de ser absorbit per ell. Per ser capaç de narrar alguna cosa a l'escenari, en comptes de sentir-la, és imprescindible separar l'esfera privada de la persona del personatge escènic.
- La visualització de processos humans en escena.
- El treball sobre contextos i circumstàncies sociopolítiques per poder elaborar temes d'actualitat en el treball amb textos dramàtics.

El requisit per a tot això és que la interpretació s'entengui com una activitat complexa que s'ha de desenvolupar conscientment i que no permet cap sentimentalisme, és a dir, cap entrega a un sentiment privat qualsevol.

El tema central de la formació bàsica és la recerca de l'essència de la interpretació. La paraula *drama* ve del grec i vol dir 'acció' (grec, *dran* = 'fer'). Interpretar vol dir actuar en el sentit de 'fer' o 'accionar'. Això es veu clarament en l'anglès² *to act*, que té tant el significat d'interpretar com el d'actuar. És important aclarir als estudiants que els actors, quan són a l'escenari, s'esforcen en alguna cosa; és a dir, actuen dins l'estructura dels pensaments i les accions del personatge, que s'ha de desenvolupar prèviament. Perquè la muntanya no va cap al profeta. Per exemple, si un actor *espera*

2. En català, utilitzem aquesta paraula de la mateixa manera, no com en alemany. Tot i així, hem conservat el text original.

que li vingui un sentiment a l'escenari, quan li arribi, si li arriba, segurament l'obra ja s'haurà acabat i la resta de l'elenc ja s'haurà desmaquillat. A les classes el treball, és a dir, la feina de l'actor, es mostra pas a pas als estudiants amb tota la seva diversitat; se'ls fa comprensible mitjançant exercicis que es poden experimentar amb els sentits.

La personalitat de l'actor, que es comença a desenvolupar lentament en el seminari elemental, es reforça no només amb la matèria principal, els fonaments, sinó també amb dues matèries més. Es tracta de l'educació de la parla (veu i dicció) i de tota l'oferta d'ensenyament de moviment. Ambdues reforcen la formació bàsica i aborden temàticament, amb una interacció orgànica, els punts essencials dels seus àmbits.

A més a més, el debat sobre el present social, polític, filosòfic, d'història teatral, dramaturgic... juga un paper important en el seu aprenentatge: «Un bon pintor ha de pintar dues coses essencials, és a dir, la persona i la intenció de la seva ànima» (Leonardo da Vinci, *Tractat de la pintura*, §180). El que és vàlid per al bon pintor ha de ser igualment respectat pel bon actor. *Pintar la intenció de l'ànima* vol dir adoptar una posició personal sobre un tema i donar-li expressió. L'artista, tant se val de quin gènere artístic sigui, normalment tracta la realitat que l'envolta. Amb la seva feina posa un mirall en la societat. Això és una part essencial de la seva professió i esdevé un procés polític. En el treball escènic això es mostra clarament, per exemple, amb el treball cada vegada nou amb els clàssics, que esdevenen interessants com a representacions, especialment quan mitjançant les antigues històries s'interpreta i es reflecteix la realitat dels creadors teatrals i del públic. I per a l'actor, per tant, vol dir: «Estudia constantment les regles de comportament dels humans entre ells. La societat és el seu mandant; l'has d'estudiar» (Bertolt Brecht, *Sobre l'ofici de l'actor*, punt 8).

Per tant, el coneixement dels processos i circumstàncies socio-polítics és imprescindible per a l'actor i ja s'ha de potenciar en els seus estudis de manera permanent per desenvolupar una consciència adequada.

Les ganes de jugar i la disciplina

«Un quaranta-cinc per cent aplicació, un quaranta-cinc per cent disciplina i un deu per cent talent.»

Doncs bé, si això no et sona «superguai», si et sembla avorrit i passat de moda, llavors, si et plau, atura't i no llegeixis més. En aquest cas, val més que deixis la professió d'actor. Perquè la realitat és aquesta: aprendre, aprendre i aprendre.

La cita anterior és de la nostra apreciada professora d'ensenyament elemental Veronika Drogi. L'hi vam sentir dir contínuament i a nosaltres primer tampoc no ens va fer sentir cap alegria especial ni cap ganes de jugar. No obstant, generalment es correspon amb la realitat, perquè les ganes i l'alegria sobretot venen si el coneixement après es pot aplicar productivament. Això implica que al principi s'ha de treballar (de manera poc «guai») i amb molta aplicació. Perquè el «*flow* de l'actuació» —expressió que explicaré amb detall més endavant— només es produeix quan l'alumne és capaç d'acceptar i incorporar exigències o reptes jugant i sense posar-se en tensió. I aquest és per sobre de tot el virtuosisme que cal i que arriba a partir d'uns coneixements exactes de les bases.

Probablement hauríem d'estirar les orelles a tots aquells que afirmen que l'actor no necessita formació, que tot el dia fa ximpleries, tant en els estudis com en el teatre, i que en realitat només s'interpreta a ell mateix, si no ha dormit la mona del dia abans. No és així de cap manera! La veritat és que la interpretació és una feina dura.

A hores d'ara, ja hauria d'haver quedat ben clar que un estudiant d'interpretació, més ben dit, un principiant, necessita molt valor, força i ganes per aprendre coses noves, per veure les coses antigues probablement des d'una perspectiva completament nova, per desempallegar-se de les idees que tenia sobre l'actuació (que potser eren vàlides a l'esplai o al grup de teatre escolar) i pel que pot ser el repte més gran al principi: assumir el fracàs amb sentit de l'humor. En teatre, la humilitat i el respecte demanen el màxim de disponibilitat, i l'acceptació lúdica del fet d'equivocar-se és el millor camí per progressar.

La pregunta central és, doncs: com podem, de mica en mica, alliberar els estudiants de la por i estimular-los a arriscar, és a dir, fomentar-los el sentit del joc? L'ésser humà aprèn de manera més eficaç mitjançant el joc i les imatges, ja que li proporcionen experiències sensorials i li amplien els horitzons. També el meravellen. I això és una base preciosa, com a punt de partida, per aprendre coses noves. Una atmosfera de classe impregnada de fascinació i obertura permet el màxim efecte d'aprenentatge. Com més sensitius o, més ben dit, més lúdics estiguin pensats els exercicis, més aviat els estudiants comprendran conscientment i inconscientment els processos que s'han d'aprendre.

A més a més, amb el joc, amb l'exercici en forma de joc, sempre que l'estudiant s'hi impliqui, es posen en marxa les ganes de jugar. Un exercici ben fonamentat i conduït aporta: a) l'experiència actoral desitjada, i b) les ganes o el desig d'acció. Així s'assoleixen dues fites de l'ensenyament. Per una banda, ensenyar sensitivament els fonaments de la interpretació, i, per l'altra, despertar les ganes de fer més exercicis, és a dir, de jugar encara més: el joc és la font de l'alegria i del plaer, i ofereix un «moment propi de l'infinit, una eternitat pròpia del joc» (Hans Scheuerl, *Das Spiel*, vol. II). Aristòtil va ser el primer que va assenyalar l'alegria que sent una persona en el procés de la mimesi (del grec, *mimestai* = 'representar'), com a qualitat creativa elemental, i en va ressaltar la rellevància per a l'aprenentatge i per a l'accés al coneixement. D'aquesta manera queda col·locada una pedra angular per a l'art dramàtic, que té com a principi més important de treball la mimesi o imitació de la realitat, i s'estableix el principi d'aprendre a jugar jugant.

Cada joc també té unes regles. El jugador s'ha d'involucrar en aquest complex món del joc, és a dir, l'ha d'acceptar, respectar-ne les regles i bellugar-s'hi d'una manera dinàmica. Actua dintre d'una estructura donada. Si les regles semblen poc favorables o poc productives, les canviem o les modifiquem sense perdre de vista l'objectiu.

En conseqüència, en la formació bàsica també s'acorden certes regles per fer els exercicis, per exemple, referents a la situació que

s'interpreta en la improvisació, a la responsabilitat sobre el *partenaire* o al ritme de l'actuació. Aquest és el mínim comú denominador per poder jugar *junts*, és a dir, amb un o uns quants *partenaires* a l'escenari. De cara al futur, per a la seva futura professió, els estudiants aprenen que s'han de respectar i que han de complir les regles. Formulats d'una manera més concreta: que un procés teatral no es pot deixar a l'atzar. Per tant, un pas més cap a la professionalitat seria respectar i complir les regles.

Qualsevol activitat es pot convertir en un joc mentre reveli un aspecte del saber fer i condueixi al progrés de l'ésser humà (vegeu Jean Château, *Akese, Selbstdisziplin und Ordnungsliebe im Kinderspiel*, 1946). El jugador potencia les seves competències quan aporta propostes a la situació del joc, quan manté la tensió del joc, és a dir, quan intenta posar-la en pràctica constantment. Tots els exercicis que s'ofereixen en la formació bàsica tenen caràcter de joc per potenciar les competències dels estudiants al màxim.

Les regles de la interpretació són dinàmiques i movibles i no rígides, però demanen una observació exacta i respecte, atenció i concentració. Només aquest compromís inclou la veritable llibertat del joc.

A més a més, les regles del joc fomenten significativament l'actitud de treball dels estudiants. Cada exercici ben explicat provoca una execució seriosa, la qual cosa els enfoca cap a un dels temes principals en l'aprenentatge de l'actor: l'acceptació de l'esforç. La falta d'esforç destrueix qualsevol joc i esgota qualsevol exercici. Ja no s'hi respira cap alegria i el jugador perd la serietat necessària. L'acceptació de l'esforç pressuposa la capacitat d'esforç i la sensació de voler i saber esforçar-se. Tant la capacitat com l'acceptació de l'esforç es desenvolupen en la formació bàsica. Les capacitats inherents a la personalitat dels estudiants acaben de formular-se com a habilitats.

Tot això demana una gran dosi de disciplina.

L'acceptació de regles i límits forma part del primer pas envers la professionalitat. Ser puntual, apagar el mòbil, l'escolta mútua, l'atenció envers el *partenaire* de joc, deixar l'aula o l'escenari nets i

ordenats, saber esperar... són només alguns dels punts que no són gaire apreciats pels estudiants, però que sens dubte han d'aprendre. Només així podran desenvolupar el respecte i la disciplina necessaris que l'ofici i la praxi professional exigeixen.

Integració i demarcació

Com s'ha dit abans, hi ha diferents possibilitats i camins per ensenyar els fonaments de l'art de la interpretació. S'ha de tenir en compte que si l'ensenyament està dissenyat de manera que està obert a nous impulsos i els integra, sempre serà eficaç i orientat cap al futur. Breument, igual que el teatre està sotmès a constants transformacions, els punts cardinals dels estudis també poden canviar o, més ben dit, créixer. Hauria de prevaler una interacció entre tradició i innovació. Perquè el que s'ha demostrat vàlid en l'aprenentatge fins ara, per descomptat, es continua ensenyant i serà permanentment desenvolupat i modificat, mentre que les novetats s'integren d'una manera conseqüent sota criteris específics.

En altres qüestions, sens dubte, el docent hauria d'agafar distància. Personalment, sobretot em vull distanciar d'una manera de treballar, la que posa com a requisit i utilitza els estats psíquics privats i situacions sentimentals dels estudiants com a base de la recerca del personatge. Aquest mètode (que en general segueix el de Lee Strasberg, però desgraciadament també el perverteix), que utilitza l'inconscient de l'actor de manera incontrolada, pot causar danys psíquics greus als estudiants o, si més no, confusions profundes i innecessàries (vegeu especialment l'entrevista a l'actor Michael Bentin, que havia treballat a fons amb el mètode de Strasberg, des de p. 169 d'aquest volum). Un *partenaire* professional de l'estudiant rebutjarà qualsevol forma d'explotació emocional. Per això aquí ho diem ben clar: un ensenyament d'interpretació no pot i no ha de convertir-se en un treball psicoterapèutic.

Sense remenar estats psicològics privats de l'actor, trobem tota la riquesa infinita de l'univers dels personatges de la literatura dramàtica. És interessant descobrir el món tant del personatge com de l'obra i fer-lo visible per als sentits. És al que s'han de dedicar els alumnes. En l'intent de narrar l'univers del personatge de la manera més precisa possible i basant-se en el joc, augmenten les seves facultats d'observar el món, la comprensió dels camins diferents que emprenen diferents persones, el que preocupa a un i pel que lluita un altre; i aprenen a expressar-ho i a formular-ho a l'escenari de manera conscient. De cap manera s'ha d'intentar exposar estats psicològics privats de l'actor. El fet d'utilitzar el seu inconscient incontroladament seria una actitud arrogant. Tampoc no pot sorgir cap reproducció exacta de les accions i pensaments del personatge que s'ha d'interpretar en tota la seva complexitat única si l'actor únicament i exclusivament remena el seu propi passat, la infància o els seus sentiments.

La realitat és que a cada recerca diferenciada del personatge i de la faula de l'obra que s'ha d'interpretar, treballant-hi, es produeix una mena de catarsi dels estats psíquics i emocionals. Perquè la confrontació personal amb el personatge no es pot fer deixant de banda les experiències, reflexions, sentiments i posicionaments personals. Com que coneix aquest efecte psicodramàtic, el docent guia els estudiants hàbilment cap a la imitació i els allunya de la psicoteràpia.

Personal, no privat

Els actors són sensibles i delicats per naturalesa, tot i que molts ho saben amagar molt bé. Permanentment creen a partir d'ells mateixos, ja que són el seu propi material de treball. Ara bé, si s'ensenyés als principiants que la base de la interpretació, en comptes de la imitació, fossin només els records (tempestuosos) del seu món privat, no serien capaços de construir una distància saludable amb la seva futura professió, a part de moltes altres coses. La qüestió és

obrir-los possibilitats de treball amb les quals puguin crear una *distància* per donar conscientment espai i flexibilitat al personatge que s'ha d'interpretar. Això vol dir professionalitat, ja que en el centre de l'art de la interpretació sempre hi ha la història del personatge, per dir-ho així, la falla de l'obra. Això, i només això, és el que s'ha de narrar.

Per tant, l'activitat de la interpretació no tracta dels sentiments privats de cada estudiant, sinó de l'expressió artística totalment particular de la personalitat de l'actor que s'està desenvolupant. La pedra angular es posa en la formació bàsica. És molt important avisar contínuament amb sensibilitat que no es tracta d'ells, sinó de la situació, del personatge, del procés...

Això inclou el tema de l'espectador. Els estudiants han de comprendre que actuen per a un altre i no per a la seva satisfacció personal ni per analitzar els seus sentiments. El pas cap a la professionalitat té a veure amb el respecte, perquè cada espectador té el dret que se li expliquin les connexions inherents de cada història amb la màxima precisió i concreció.

Cada confrontació diferenciada amb el personatge que s'interpreta, amb l'estructura de l'acció, per la seva naturalesa, es porta a terme de manera totalment individual i sempre basada en la pròpia personalitat —no cal mirar-se més el melic. És molt més important la mirada cap a l'exterior, l'observació del món. És a dir, *l'interès actiu*. «No es tracta de la vida creada per la fantasia, sinó del joc que s'ha de desenvolupar en la situació creada per la fantasia i la imaginació» (Gerhard Ebert).

En la formació bàsica els estudiants es dediquen a convertir les seves habilitats totalment personals en competències, per ser capaços d'utilitzar-les d'una manera diferenciada. «Prendre consciència dels propis mitjans» seria una bona formulació per a aquest procés. També es condueix els estudiants cap a una autoconfiança sana, clara i forta; no només perquè aprenen molt sobre la impressió que fan, amb el poder que sovint els sorprèn i els meravella, sinó també perquè desenvolupen unes ganes constantment creixents de posar-se a prova amb els seus mitjans i habilitats, de

conquistar coses noves. Això enforteix i fomenta la personalitat de l'actor i, per tant, també el potencial personal i el coratge per aplicar-ho en la confrontació amb el personatge. Ara bé, si una actuació es descriu com a molt personal, llavors es tracta d'una floreta. D'altra banda, la visualització de les sensibilitats privades sovint es considera intrusiva i desagradable.

A més a més, a la llarga, sempre ens limita mirar el món només per la finestra del propi petit jo.

Keith Johnstone: «Don't be prepared!»

Sempre buscant l'optimització, vaig conèixer Keith Johnstone i els seus ensenyaments. Un encert absolut. La seva pedagogia, com també els seus jocs teatrals, reforcen els temes centrals de les ensenyances bàsiques d'una manera òptima. És a dir, mitjançant el joc.³

En la formació bàsica s'estableixen tots els temes essencials de l'actuació. Per als estudiants vol dir que han de diferenciar i integrar matèries noves molt importants en cada unitat educativa. Aquesta mena de *metabolització* de vegades no és gaire fàcil de digerir i pot portar a bloquejos temporals o a tabús en el joc actoral. Per contrarestar aquest problema com a pedagog i per garantir la permeabilitat i transparència òptima en la transmissió dels continguts pedagògics, els jocs teatrals de Keith Johnstone són meravellosos. Tota l'actitud bàsica que Johnstone emet i que els seus jocs

3. Evidentment, aquí no hi ha espai per dedicar-se detalladament a les teories de Keith Johnstone. Aquest apartat no pot substituir la lectura de les dues traduccions a l'alemany dels llibres editats per l'editorial Alexander Verlag: *Improvisation und Theater* (10a edició, Berlín, 2010), publicat en castellà: *IMPRO: Improvisación y el teatro* (editorial Cuatro vientos de Santiago de Xile, 1990), i *Theaterspiele* (7a edició, Berlín, 2006) a partir del títol original anglès: *Impro for storytellers* (editorial Faber and Faber, Londres, 1999). Qui vulgui utilitzar diferenciadament els seus ensenyaments, els hauria de practicar i, si fos possible, assistir als seus seminaris.

Els eslògans, els descobriments i les cites inclosos aquí estan extrets de diferents seminaris en què vaig participar i també de converses personals amb ell.

teatral transmeten desbloquegen els estudiants i provoquen una actitud interior de disponibilitat i de ganes d'arriscar. S'estimulen novament amb sentit de l'humor i es veuen capaços de percebre les situacions des d'una altra perspectiva i de tornar-les a integrar. Tot plegat, fonamentat en els temes bàsics essencials.

Un dels objectius principals de Keith Johnstone és que els actors puguin actuar obertament entre ells i sense por. Jugar *conjuntament* sense voler guanyar d'una manera agressiva i individualista. Perquè això mata qualsevol disponibilitat i, sobretot, el joc amb el *partenaire*. Probablement no estaria gaire content amb la paraula 'objectiu' que acabo d'utilitzar, llevat del cas que s'entengui d'una manera constructiva i positiva (i no com un combat de boxa injust): «No intentis guanyar; simplement, juga sense pensar-t'ho!». L'ensenyament de Johnstone és més que un mètode d'interpretació, és una actitud vital que pot enriquir enormement la personalitat de l'actor en el seu desenvolupament.

En la formació bàsica els estudiants treballen sobretot amb la improvisació mimètica, és a dir, amb la imitació de processos i comportaments humans, o sigui, amb imatges que han aconseguit després d'observar els altres. Amb Johnstone aprenen una forma nova d'improvisació, en què la personalitat pròpia de l'actor se situa en un primer pla. Els estudiants poden descobrir connexions i ampliar, d'aquesta manera, els seus horitzons.

A més a més, Johnstone intenta arrencar dels alumnes la recerca obsessiva de l'originalitat, un altre punt que és essencial per a la formació bàsica i que hi encaixa de manera òptima. Per a Johnstone, es tracta, entre altres coses, que el que passa a l'escenari només es fa interessant si un jugador *modifica* l'altre. «No siguis intel·ligent. Intenta modificar el teu company de joc. Si funciona, mostres una gran intel·ligència». Això vol dir, a la inversa, naturalment, que els altres jugadors accepten les ofertes del *partenaire* i no les bloquegen ni les ignoren. Només així pot sorgir un bon joc del *partenaire*.

A més a més, els seus jocs d'estatus han esdevingut un component fix en la formació bàsica. Es tracta de la comprensió del

principi del domini i la submissió. Johnstone va introduir per a aquest principi el concepte de l'estatus (estatus alt i estatus baix). El joc de l'estatus no es limita al *partenaire*, sinó que es pot aplicar al vestuari, l'*atrezzo*, un moble... Cap ésser humà ni, per tant, cap personatge es comporta de manera neutral amb algú o alguna cosa. Cada persona adopta inconscientment, en interaccions diferents, rols d'estatus que sobretot varien de manera constant. Un cop despertada aquesta consciència serà possible que els jugadors tractin encara més concretament la dialèctica, o sigui, les contradiccions del personatge que interpreten, i les treballin.

Una gran part del treball de Johnstone es dedica a l'espontaneïtat. Aquí el que és especial és que no es busca una espontaneïtat en general, sinó que es busca la que desperti l'atenció del jugador envers el seu *partenaire* i envers la situació que s'ha de crear jugant. Lliure de bloquejos i pors. Per descomptat, això influeix en la personalitat, perquè s'incita els jugadors, una i altra vegada, a ser conscients de l'ara i aquí a l'escenari, i a enfocar-hi tota la seva atenció i concentració (aquí tornem a tenir dues de les pedres angulars importants de la formació bàsica!). L'enfocament envers el que és essencial en la feina de l'actor és un dels objectius importants en la formació bàsica.

El que és meravellós en Johnstone i, per tant, en els seus jocs i teories és que no contenen dogmes insalubres o secretismes. Ell mateix es defineix com una persona que fa recerca, i no com un savi arrogant o com un guru d'una secta teatral que ofereix totes les solucions per a la interpretació. És molt important deixar constància que els alumnes poden conservar la distància sana entre ells i el personatge a cada moment.

Johnstone és l'inventor i el mestre de l'esport teatral. Cada joc seu té un objectiu d'aprenentatge profund. No treballa directament amb el personatge que s'ha de jugar, sinó més aviat amb i en els jugadors. En les seves classes avançades també treballa el text. Aquest treball, no obstant, no serveix per a la formació bàsica.

Heus aquí, d'una manera comprimida, els temes del treball bàsic que reforça l'ensenyament de Johnstone:

- El joc amb el *partenaire*: a) sense *partenaire* no ets ningú a l'escenari, i b) intenta esbrinar què necessita el teu *partenaire* (no per evitar conflictes, sinó exclusivament per optimitzar el seu joc dins una situació de joc).
- L'espontaneïtat: quasi tota la nostra socialització/educació està basada, llevat d'excepcions, en la repressió de l'espontaneïtat; juntament amb els estudiants, la redescobrim i desenvolupem una actitud espontània constructiva.
- Atenció i concentració.
- L'enfocament cap al fet escènic.
- El tractament lúdic i excitant de totes les ofertes que sorgeixen a l'escenari, en comptes de bloquejar-les.
- Les ganes d'arriscar: en relació amb el punt anterior, promoure una actitud de joc oberta i relaxada; frase clau: «Go for it! No miris enrere!».
- «No sigueu originals!»: Johnstone intenta treure de sobre la mania de l'originalitat als estudiants perquè es puguin concentrar en els processos essencials de la interpretació.
- El desenvolupament de sensibilitat i respecte envers el *partenaire* i envers tota la situació.
- El desenvolupament de subtextos.
- La confiança en un mateix a l'escenari.
- Interessar-se més pels altres que per un mateix.
- Desenvolupar la serietat i el respecte necessaris per trepitjar l'escenari.
- Equivocar-se vol dir divertir-se. No tenir por de les errades; no més si ens equivoquem podrem aprendre alguna cosa.

En la nostra conversa, Johnstone identificava un altre punt important, que té rellevància sobretot per als pedagogs que fan servir els seus jocs teatrals. Li agradaria que es fes un ús d'aquests jocs molt creatiu, que atorga a qui els aplica una llibertat enorme: «Si un joc no funciona, intenta modificar-lo apropiadament o agafa'n un altre».

Entrevista a Keith Johnstone

Què treballaria amb els estudiants el primer any de la seva formació, abans de res?

Treure'ls la por de sobre.

Per què?

Perquè la por mata la creativitat de qualsevol, i el limita.

Per als improvisadors és un criteri molt important, però també ho és per als actors de teatre?

Penso que sí. No és bo estar espantat a l'escenari. Alguns gaudeixen d'aquesta adrenalina i afirmen que necessiten la por per estar atents al que passa en escena. Però, ¿com ho saben si no han actuat mai sense por? Alguns actors beuen alcohol abans de la funció per tenir confiança en ells mateixos, i després tornen a beure alcohol per trobar la tranquil·litat. Aquest comportament autodestructiu és el resultat d'un mal aprenentatge. Si un cambrer, després de la seva primera setmana, encara comencés la feina amb por, hauríem de suposar que s'ha equivocat d'ofici; però amb actors la por es pot desenvolupar i solidificar durant anys.

Aquestes reflexions sobre la por també poden trobar-se en altres teories de l'actuació, com per exemple en Stanislavski?

Indirectament, formen part del consell de descansar prou i desfer tensions corporals. Mencionar el tema de la por obertament és un tabú. Un actor d'edat avançada em va explicar una vegada que ningú no li havia parlat de la por, ni a l'escola de teatre, ni durant tota la seva carrera d'actor. I això que ell sempre havia estat poruc. Només després d'haver treballat amb mi, es va adonar que als altres els passa el mateix —i amb aquest reconeixement es va trobar molt millor. Hauríem de desmuntar la por, perquè només quan ja no hi sigui serà interessant de debò mirar un actor. Es diu que Marlon Brando era un exemple d'actuar sense por a l'escenari.

I com ho faria per treure la por de sobre als estudiants principiants?
Alguns graduats són encara molt més porucs després dels estudis que no pas al començament, i en faig responsables els docents incompetents. Als estudiants se'ls qualifica constantment i s'insisteix en els seus errors. Així va l'educació en general: tots els nens petits, vius i juganers, són introduïts en la maquinària i són escopits com a adults rígids i sense creativitat, que tenen por de cometre errors. Simplement hem de canviar la nostra actitud envers els errors, perquè cometre errors és l'única manera que algú pugui aprendre alguna cosa.

Des d'aquest posicionament de, bàsicament, encoratjar els estudiants, en comptes de corregir-los constantment, com es podria ensenyar un mètode com, per exemple, el de Stanislavski?

Com que no podem aprendre res sense cometre errors, seria normal adoptar una actitud amable davant dels fracassos, però a la majoria de la gent se l'educa amb una actitud negativa. Qualsevol mètode pot ser ensenyat, mitjançant un condicionament instrumental, d'una manera positiva amb un suport constructiu, o d'una manera negativa amb càstig i humiliació. Els mètodes d'interpretació són com un salvavides al qual t'aferres quan el vaixell s'enfonsa. S'haurien d'utilitzar només quan fossin realment necessaris. Mentre a l'escenari tot va bé, l'actor està content amb la seva feina i l'actuació és autèntica, les coses teòriques no haurien de destorbar el cervell. Recordar-se de les teories d'interpretació és una ajuda quan es tracta de situacions problemàtiques. Però tenim interioritzada una certa mentalitat religiosa que ens fa pensar que només hi ha un únic camí. Els mètodes hi són per ajudar. Però si la gent treballa bé intuïtivament, és genial.

Llavors, això seria el talent?

Crec que el talent ens mostra, per una banda, com es desenvolupa bàsicament una personalitat actoral, i, per l'altra, en quina mesura és capaç de fer alguna cosa visible a l'escenari de debò. Un mètode també pot destruir el talent. Cal protegir l'espontaneïtat de la gent.

Encara que l'actor en realitat faci exactament el mateix cada nit, si canvia alguna cosa durant la funció o a l'escenari, hauria de saber reaccionar. Els actors no haurien de comportar-se com zombis a l'escenari. El mètode americà potser serveix per al treball cinematogràfic: l'actor es pot submergir profundament en ell mateix i no s'ha de preocupar per com el percep el públic, perquè el director pot posicionar la càmera on vulgui. Això també és un motiu perquè els actors britànics rebutgin el mètode americà. Té poc sentit que només semblis autèntic a la pantalla, però no davant d'un públic de teatre, perquè per a aquest la teva interpretació serà massa *petita*, simplement. Aquí defenso una opinió eclèctica: amb tantes formes teatrals, tipus d'obres, mentalitats de directors i maneres d'interpretar diferents, hauríem d'utilitzar sempre aquells mètodes que ens semblin més adequats per a cada situació —però això només quan realment es necessiti un mètode. La intuïció en sap més que l'intel·lecte. És que no té sentit fer servir sempre un sistema per a tot només perquè també sempre suques el pa amb tomàquet.

Com s'hauria de tractar la diversitat de mètodes en els estudis d'interpretació?

No he fet mai estudis d'interpretació i fins ara he tingut poques vegades l'oportunitat d'observar altres professors en les seves classes, així que només puc parlar de mi mateix, però he ensenyat gairebé tota la meua vida... Tots aquests mètodes s'haurien de provar amb alegria i «ganes de descobrir», però no per convertir-los en religió. Soc anglès, i els anglesos, en general, tenim més aviat una postura escèptica davant les coses. Si vol, soc més aviat un amic del principi de la regadora i no d'algú que apunta deliberadament amb una mànega d'aigua. En altres paraules: trobo millor escampar àmpliament, en comptes de concentrar-me en un punt i comprometre-m'hi, perquè per a mi totes les persones són molt diferents. No pots saber des del principi en què pot fracassar algú, de què pot treure profit per a la seva evolució. La gran diferència és si al teatre t'interessa la interpretació o bé explicar històries. Per a mi es tracta d'explicar històries.

Llavors, quin és el seu secret en l'ensenyament?

No tothom és destructible. Hi ha actors grandiosos que ni tan sols els pitjors professors els poden fer mal. És per això que sempre evito mencionar en públic els noms d'actors a qui he ensenyat... (*riu*). Mirem, per exemple, Laurence Olivier: de jove va ser un actor amb una tècnica brillant, però sobretot volia ser un actor magnífic més que no pas un de creïble. Llavors va tenir un càncer i va pensar que aviat es moriria. Però va superar la malaltia i, ja de gran, com a actor, va ser molt millor, perquè sembla que a partir d'aquesta experiència terrible va aprendre de què va la cosa.

Perquè el seu ego ja no el va destorbar en el seu camí?

Realment tenia un ego gegantí. Per això la Garbo mai no volia treballar amb ell, de seguida va notar que no era autèntic. És que la veracitat no té res a veure amb el que passa en l'interior d'un actor. Un actor pot desbordar d'emocions i, al mateix temps, explicar mentides. O que la seva interpretació sembli extremadament freda i, tot i això, deixi veure fins al fons de l'interior del personatge.

*On se situa, en realitat, la responsabilitat del públic en el teatre?
De debò que en té, de responsabilitat?*

Aquesta pregunta, ara, realment em resulta inesperada... El problema és l'efecte placebo. Com sabem, costa molts diners comprovar un nou medicament perquè, si la gent té confiança en un medicament, la probabilitat que tingui realment efecte és més alta, tant és que hi hagi els ingredients corresponents o no. En el teatre i en l'art és similar, també hi ha un munt d'efectes placebo. I la gent reacciona a aquesta pseudocultura com si fos una cosa magnífica. Penso que la resposta a la pregunta sobre la responsabilitat del públic podria ser que els espectadors haurien d'exigir més que una diversió banal. Haurien d'esperar que el teatre fos excitant i pogués canviar coses, que fos més que només un agradable —o també desagradable— passatemps.

Què és exactament el teatre placebo? Potser és com «el vestit nou de l'emperador»?

És exactament això. En aquest punt soc molt vehement, perquè em sembla realment lamentable que el públic es deixi enganyar amb aquestes pseudoporqueries. En l'àmbit de les arts plàstiques això és molt comprensible: avui en dia ja no té importància amb quins mitjans i tècniques es crea l'art, sinó que és la idea que hi ha darrere de l'obra el que compta. I això es propaga sobre totes les coses. Des de fa temps, als estudiants de belles arts se'ls torna a instruir en el dibuix, cosa que només pot ser un avantatge. Fa cinquanta, seixanta anys, es van descartar tots els models que *obligaven* els estudiants a dibuixar. Es pensava que dibuixar malmetia la creativitat (*riu*). I el final del conte és l'anomenat art conceptual... Només cal que un objecte pugui mostrar la *carta de recomanació* adequada, i si algun milionari el compra, automàticament es considera art.

Així, pensa que l'ofici tradicional té una gran rellevància per als estudiants de teatre?

Bé, en principi no han de treballar amb una tècnica determinada, però si no domines una tècnica, tampoc no la pots posar en pràctica, en cas que ho vulguis fer o la necessitis. En termes d'actuació, això vol dir que t'has de formar en cos i en veu. No vols pujar a l'escenari com un aficionat. El cine ha canviat la visió de la interpretació, perquè la càmera pot aproximar-se tant que es reconeix ràpidament la *impostura*. I amb les pel·lícules ens és possible examinar més de cent anys de l'art de la interpretació. Això ha fet canviar la nostra visió, perquè hem pogut conèixer molts estils diferents gràcies a les gravacions en cel·luloide. Però, sigui quina sigui la tècnica amb la qual s'interpreta, mentre els actors ho facin d'una manera creïble, el seu treball serà atemporal. Quants còmics de pel·lícules mudes hi va haver! Però els que avui encara ens fan treure el barret no són els que només volien ser divertits, sinó els que intentaven fer *creïbles* les seves actuacions.

Llavors, això seria de nou la responsabilitat de l'actor davant del públic? Hauria d'esforçar-se per ser creïble?

L'actor o l'actriu hauria d'intentar explicar la veritat, i fer servir el mètode que necessiti en aquest moment. L'estil d'actuar dels anys cinquanta sempre m'ha semblat totalment fals, tot i que se'l considerava naturalista. Els actors rebien consells com: «Un contacte visual a l'escenari et pot molestar; per això, durant el diàleg és millor que miris la mandíbula de l'interlocutor, el públic ni ho notarà». O també: «No miris els *partenaires* quan hi parlis: fixa un punt ben bé a un metre d'ells». Així, si el contacte visual a l'escenari es percebia com a tan desagradable, jo deduiria que la tècnica d'interpretació no anava bé, i diria: «Heu de trobar un mètode que us permeti mantenir el contacte visual i que us el pugui fer sentir agradable».

Hi ha una anècdota del Japó d'un home cec a qui algú dona una llanterna després d'una festa per tornar a casa. El cec pregunta: «Si no m'hi veig, per què necessito una llanterna?». L'altre li contesta: «Així, si més no, la gent et pot veure». Llavors, el cec es posa en marxa amb la llanterna; durant el camí algú xoca amb ell, cau i li pregunta: «Però que no has vist la llanterna?». I l'altre li contesta: «Però, com? Si estava apagada!».

Sigui com sigui, penso que aquesta història és important per a aquesta entrevista... (*riu*).

Moltes gràcies per aquesta conversa!

Emocions que sorgeixen de pensaments, o l'art de la reproducció

Un altre tema essencial en la formació bàsica és la *repetibilitat*. Els estudiants fan una escena o improvisació una vegada. Mera-vellós! Perquè tot s'inventa d'una manera fresca i nova. L'espai es descobreix totalment de nou, l'*atrezzo* es tracta de forma sorprenentment diferenciada, el joc amb el *partenaire* és tan dens i clar

que no només ens toca la fibra sinó que també narra alguna cosa. Fins aquí, molt bé. I ara, repetiu-ho tot, si us plau!

Ara arribem a un procediment que els estudiants realment han de dominar: saber fer repetible una cosa, o saber reproduir-la. Quin principi mental elemental s'ha d'esbotzar i entendre aquí? Per fer repetibles les accions a l'escenari, l'actor ha de comprendre exactament què pensa el personatge, quines solucions busca i com actua. Evidentment, això exigeix, per davant de tot, concreció i exactitud en el pensament, en la situació en què s'actua, en el procés en què s'actua i en el personatge que s'interpreta. El procés mental és una categoria central i activa en la interpretació. Cap procés que passi a l'escenari, cap manipulació d'un objecte, cap paraula dita, cap joc amb un *partenaire*, en resum, cap *acció* es fa realment viva i perceptible a l'escenari per als sentits de l'espectador si no té el pensament que determini l'impuls.

Passa exactament igual amb les emocions d'un personatge, que s'han de narrar de la mateixa manera sensitiva i viva. En primer lloc, ens hem de preguntar què signifiquen realment els sentiments. Què experimentem mitjançant els sentiments. Ens expliquen coses sobre les necessitats d'un ésser humà. I aquest fet dona suport a la recerca de les estructures mentals d'un personatge. Fent-se preguntes sobre les necessitats centrals del personatge que ha d'interpretar, l'estudiant aconsegueix un accés concret al seu món emocional.

Ara bé, no es poden repetir amb exactitud les emocions a l'escenari amb regularitat. L'èxit d'aquest intent sempre serà producte de l'atzar i/o de com estigui l'actor cada dia. A més a més, la mera exposició d'emocions d'un personatge en general és avorrida i no ens toca emocionalment, ja que explica actoralment una cosa diferent a les intencions, sense intencions o, fins i tot, no res. Si això s'explica la primera vegada a classe, per a molts estudiants d'entrada és xocant. De debò que no es tracta de sentir les grans emocions del personatge en persona, per patir també amb ell després a l'escenari? Per a aquesta pregunta hi ha una resposta clara: «No». Els bons actors sempre mantenen una

distància sana amb el personatge, fins i tot si ploren les llàgrimes més amargues a l'escenari. Com, si no, podrien interpretar i desenvolupar els personatges més variats? Com es pot assajar al matí Medea o Woyzeck, i interpretar a la nit Joana d'Orleans o el Ferran de *Càbala i amor*? Aquesta distància, sense cap mena de dubte, forma part de la professionalitat. Però, de què es tracta aquesta distància? Com pot, un estudiant, elaborar aquesta distància professional? Com pot, l'actor, explicar alguna cosa del món emocional del personatge que ha d'interpretar? I com ho pot reproduir cada nit a l'escenari?

L'escriptor francès de la Il·lustració Denis Diderot tractava en el seu cèlebre assaig escrit el 1773, *La paradoxa del comediant*, aquesta qüestió, una problemàtica que no estava resolta en el seu temps; és a dir, com un actor pot interpretar el mateix paper amb el mateix esperit i amb èxit diverses vegades, si realment posa tots els seus sentiments en aquest paper. Es queixa de «la desequilibrada interpretació dels actors que interpreten des del cor; la seva interpretació alterna entre forta i dèbil, apassionada i freda, avorrida i magnífica». El seu enfocament a la solució del problema: «Per fer que el públic quedi afectat, l'actor ha de romandre impertorbable». Diderot opina que l'actor, de fet, s'ha de ficar mentalment en el món del personatge que ha d'interpretar, però sense que l'afecti personalment durant l'actuació; només així pot donar el màxim d'espai possible i necessari al seu personatge i narrar la seva història amb la màxima exactitud.

A qui ara se li acudeixin paraules com *fredor* i *control* en el context de la interpretació, les hi traurem del cap immediatament. Perquè aquí es tracta d'una diferència subtil, però enorme en el seu efecte, respecte del maneig dels personatges i les seves narratives: aquesta és la diferència entre *una entrega sensible* i *instal·lar-se en un estat emocional*. Mentre en el primer cas l'actor intenta entendre com pensa el personatge per representar segons això la seva història gradual i comprensible, en l'altre cas es deixa caure de manera indiferenciada i insensible en diferents estats emocionals aïllats, que possiblement ofereix el personatge, i es queda atrapat

il·lustrant-los. El primer procediment assenyalava un camí que l'espectador pot seguir, que li interessa i s'hi implica, i l'altre aparca la representació en un estat emocional que no convida l'espectador a mirar ni a descobrir res.

En la formació bàsica, en conseqüència, s'estableix el pas següent en el treball: l'elaboració de l'estructura del pensament d'un personatge i, de resultes d'això, del seu món emocional. Amb la resposta concreta a les set preguntes (*qui fa què, per què, amb quin intenció (per a què), quan, on i com, d'on ve el personatge i cap on va?*), els estudiants elaboren totes les informacions necessàries sobre les situacions en què s'ha de comportar el personatge. Pas a pas, en poden elaborar una imatge cada vegada més exacta i aconseguir impulsos i informacions sobre com estructura el pensament. Amb aquestes preguntes permanents descobreixen cada vegada més les intencions del personatge i com actua. Respectuosament, intenten entendre com pensa i com actua. Respectuosament vol dir, en aquest context, que els estudiants aprenen que els personatges reuneixen, com els humans reals, moltes contradiccions, per la qual cosa es comporten permanentment de manera inesperada i, possiblement, il·lògica en el seu entorn. Així, s'acosten constantment al nucli del personatge i poden esbrinar els temes i els conflictes concrets que l'envolten. Un tema polític, un conflicte de parella, un esdeveniment tràgic en una família... D'aquesta manera, les actituds bàsiques respecte de l'ètica, la política i les emocions del personatge cristal·litzen i s'enfoquen.

I què vol dir això respecte de l'evolució del món emocional del personatge? Suposem que he de travessar un carrer molt transitat. Prudentment, miro a la dreta i a l'esquerra, i penso que com que els cotxes encara estan a prou distància, puc travessar el carrer. Dit... i fet. De cop i volta, soc al mig del carrer i l'autobús, que en realitat estava bastant lluny, se m'acosta massa de pressa. Ho registro, i penso que si no m'afanyo a arribar a l'altre costat, m'atropellaran. Dintre meu, sorgeixen emocions com pànic i por, i començo a córrer. Aquest exemple senzill conté, com a mínim, dos moments en què les emocions sorgeixen de pensaments. En la vida real,

generalment, això passa en pocs segons o només en fraccions de segon. Per desenvolupar processos com a actor, cal examinar detalladament aquest fenomen. El més important que s'ha d'entendre aquí és: primer hi ha el pensament, que es pensa de manera concreta, i, d'aquest procés del pensament, en sorgeix l'emoció corresponent de manera orgànica.

Per a l'ofici de l'actor, això vol dir que no s'ha de preocupar de representar els sentiments, ja que sorgeixen del procés del pensament sobre/en una situació. L'actor hi pot confiar. Els sentiments sorgeixen dels pensaments. Per cert, no només els sentiments. Tot el cos reacciona a pensaments concrets. D'aquí ve la bona notícia: un pensament, el puc tornar a pensar sempre, una i altra vegada. A través d'ell, el cos s'expressa en el tracte no verbal amb el *partenaire*, l'espai i l'*atrezzo*, i, finalment, també en el tracte verbal a través de la paraula. I només a través del pensament concret sorgeix el sentiment corresponent, i la necessitat emocional del personatge es fa visible amb claredat. Pensant concretament, el cos, la paraula dita, el sentiment expressat, no mentirà, sinó que s'expressarà amb autenticitat i de manera creïble per a l'espectador. Amb la consolidació d'aquest punt del treball, els estudiants poden assumir a poc a poc la responsabilitat de representar un personatge. S'instal·la la professionalitat.

En la formació bàsica, aquest punt s'ha de tractar i assajar amb la màxima exactitud i tantes vegades com sigui possible, per tal que els estudiants aprenguin, pas a pas, a treballar-hi intuïtivament i l'integrin en la seva manera de treballar.

La intuïció només sorgeix a base de coneixement

En la formació d'interpretació es passa per quatre etapes: *incompetència inconscient*, *incompetència conscient*, *competència conscient*, *competència inconscient* (vegeu les explicacions a la pàgina 67 i 68 d'aquesta edició). Aquí ens interessa sobretot l'últim pas. En l'etapa de la competència inconscient, la competència actoral ha entrat

en el subconscient de manera que l'actor pot gestionar inconscientment el que ha après i disposa d'una gran intuïció actoral.

La brúixola del subconscient treballa amb precisió i de manera fiable. Els estudiants ara són capaços de prendre decisions actorals a l'escenari en molt poc temps, fins i tot quan no tots els detalls d'una situació són clars. També poden posar impulsos actorals productius mitjançant pocs detalls, que propulsen l'acció, i fer oferiments o reaccionar. Sovint es confon intuïció amb espontaneïtat o instint. Però la intuïció és intel·ligència inconscient i s'alimenta d'experiències existents, de records, judicis, esquemes de comportament apresos, informacions, etc. La intuïció s'ha de desenvolupar i cuidar, per ajudar a reconèixer ràpidament patrons i esquemes de comportament en les situacions, per, consegüentment, comprendre contextos i prendre decisions. El que els investigadors de processos cognitius han acceptat generalment sobre la intuïció, per descomptat val també per a la intuïció actoral, que és el *partenaire* de la competència inconscient.

La intuïció actoral també és un coneixement, la intel·ligència de l'inconscient dels actors, per dir-ho d'alguna manera. Penja de les experiències, de les informacions i dels patrons que han après i que poden reconèixer. Amb l'entrenament constant de la intuïció creix l'habilitat de la percepció fina i subtil. Processant i aprenent, mitjançant una estructura clara en la formació bàsica i una pràctica permanent de noves informacions, processos de treball, experiències, etc. dels estudiants, la intuïció es construeix i es manifesta alhora. S'ha de crear una base per a la intuïció actoral, una estructura. Desenvolupar-la, concretar-la i oferir-li uns patrons determinats, és un component de la formació bàsica.

Competitivitat

La competitivitat anima el negoci.

Aquesta expressió tan freda s'hauria de veure, sense dubte i sense por, des de la banda positiva i productiva. Només podem

progressar si veiem els mèrits dels altres. Seria avorrit que tothom sabés fer de tot, i que, a més a més, tots sabéssim fer el mateix, oi?

En aquest context és important reflectir contínuament el grau de desenvolupament personal amb exactitud. La capacitat d'autoavaluació objectiva de cada estudiant s'hauria de promoure durant el treball bàsic. Sovint, l'autopercepció de l'activitat actoral de cadascun dels estudiants, sorprenentment per a ells o, fins i tot, amb un cert espant, no coincideix amb la percepció externa. Però, en el procés artístic de creació de la personalitat de l'actor és absolutament necessari que sàpiga quin efecte fa. Aquest efecte es refereix, per una banda, al carisma personal que emet des de l'escenari, i, per l'altra, a la impressió que causa al *partenaire* i a l'elenc durant el treball. La percepció que els principiants tenen de la seva pròpia persona en molts casos és, com ja s'ha dit, completament diferent de la impressió que els companys d'estudis, els nous col·legues o el pedagog descriuen i reflecteixen.

Per donar suport a la personalitat totalment individual de l'actor durant el seu desenvolupament, cal la descripció exacta de l'efecte escènic que fa. Si l'estudiant el coneix i si, per exemple, fa sobretot la impressió de tristesa, serà molt més capaç d'evolucionar i d'explorar direccions contràries. Els passos d'aquesta evolució seran reflectits i descrits de nou pel grup i pel docent, de manera que l'estudiant es podrà fer una imatge concreta de l'efecte escènic que fa. El curs bàsic sempre té lloc en grup. Això possibilita, entre moltes altres coses importants, que els estudiants es puguin descriure mútuament el que han vist després d'un exercici, una improvisació, una escena entre dos, etc. Això passa en l'anomenada *avaluació* del que s'acaba de veure. És un component fix de la formació bàsica. Els estudiants també tenen l'oportunitat de descriure's mútuament la percepció de les actituds diferents en el treball, com ara: hem col·laborat de manera positiva o negativa? M'has escoltat? Tinc la impressió que només vols imposar les teves propostes! No m'escoltes! Has actuat superbé amb mi!... Tractarem aquest punt del treball més detalladament al capítol «Comunicació» (des de p. 57 d'aquest volum).

El treball en grup possibilita, per una banda, l'autoavaluació exacta, i, per l'altra, des del primer moment queda clar que una es diverteix més amb la improvisació mentre que un altre juga millor fent una escena amb un *partenaire*, etc. Els estudiants es confronten en cada unitat pedagògica amb el fet que no tothom pot fer de tot ni ser el millor fent-ho, i que, evidentment, forma part de la vida d'un actor que un altre, en determinats processos actorals, sigui més precís. No seria bo establir cap altra cosa, ja que els estudiants, com a molt tard en la seva pràctica professional, afrontaran aquest fet, i és important que se'ls expliqui quines possibilitats constructives té. Seria constructiu, per exemple, motivar-los a desenvolupar-se amb aquest emmirallament mutu.

La cooperació en un elenc ofereix a cadascú l'oportunitat de fer això. En un elenc, el joc constructiu fa evident als estudiants que l'un pot aprendre de l'altre i que pot fer evolucionar la seva competència actoral mitjançant l'observació mútua i l'avaluació del que ha passat. «El que saps fer tan bé, ho vull aprendre. Mira, ho intento». Una altra vegada es tracta de l'interès per l'altre, que serveix per a l'evolució personal. Un treball en grup que funciona es pot comparar amb una competició sana. En molts aspectes és un camí ràpid per desenvolupar complexitat. Els desafiaments que dona aquest tipus de *competició* poden ser excitants, estimulants i creatius, però només si es veuen com a oportunitats per millorar les habilitats pròpies. Una condició prèvia a això és l'acord següent: «El nostre antagonista és el nostre ajudant» (Edmund Burke). Però, atenció! Es tracta de donar el millor que tens i de *lluitar* de la millor manera, és a dir, es tracta de voler jugar i no de desbancar l'adversari. Perquè això anul·la qualsevol diversió; al contrari: promou les agressions i encongeix la disponibilitat envers el company de joc. Amb aquesta actitud no pot sorgir cap joc amb el *partenaire*.

La formació bàsica en un grup de vuit a dotze estudiants ofereix un marc òptim per instal·lar aquest tema complex de la competitivitat. És important, com ja s'ha dit, que s'estableixi la competència com una cosa productiva i constructiva.

Un altre punt important, que els estudiants haurien de tractar tan aviat com fos possible, seria la percepció subjectiva dels fets escènics per part dels espectadors. Cadascú percep el que veu d'una manera diferent; això sempre és una qüestió de gust individual. És així. I així també és bo. Això vol dir, de fet, que és impossible agradar tothom igual. L'important és només: el meu joc ha explicat alguna cosa del meu personatge, del que volia proposar, i ha tocat l'espectador, potser?

No deixar-se ensorrar per la més mínima crítica, sinó escoltar atentament el que un altre descriu. D'això es tracta, i també és el tractament més sa del tema de la competitivitat: l'actor no ha d'aconterar els altres, sinó que ha d'interpretar les coses que s'han de narrar de la manera més exacta possible.

Flow

Ara voldria referir-me als estudis de Mihaly Csikszentmihalyi, que m'han sorprès i inspirat en el context del treball sobre els fonaments de la interpretació. Des dels anys setanta, Csikszentmihalyi investiga experiències humanes positives, com ara l'alegria, la creativitat i la sensació de fondre's totalment amb la vida. Investiga, per dir-ho breument, el fenomen de la felicitat com a sentiment que pot estar influït pels teus actes.

Aquest procés, si et fons totalment amb el que estàs fent i entres en una mena d'estat de gràcia, l'anomena *flow* —l'experiència òptima.⁴ Amb tot això, l'anomenada experiència de *flow* no està connectada a un contingut, sinó a l'estructura d'una activitat. Es tracta de situacions en què l'atenció es pot dirigir lliurement per aconseguir una fita personal, ja que no hi ha cap destorb que s'hagi d'apartar i que distregui de l'enfocament.

4. Vegeu Mihaly Csikszentmihalyi, *Flow - Das Geheimnis des Glücks*, Klett-Cotta, Stuttgart, 2010, p. 16.

Les exigències de les accions i l'habilitat del que les exerceix, si actua amb *flow*, estan en equilibri i, també, a un nivell superior a la mitjana individual. Tot i això, només es conquereix el que hi ha en la persona. En el *flow*, l'atenció de la persona s'adreça exclusivament a l'activitat exercida, és a dir, que altres estímuls del voltant amb prou feines arriben a la consciència, l'atenció només s'adreça al present. Passat i futur tenen un paper molt limitat en el *flow*. En el *flow* tenim tota la nostra energia controlada, i el nostre conscient registra de manera efectiva tot el que fem, durant tota l'activitat en l'ara i aquí. En el *flow* no és determinant exercir el control, sinó la controlabilitat potencial. Qui ha viscut el *flow* sap que el goig profund que ha desencadenat aquesta experiència té com a requisits la concentració i l'atenció disciplinada. Les experiències de *flow* poden semblar fàcils, però no ho són gens. Sovint cal un treball i un esforç físic molt dur o una activitat intel·lectual altament disciplinada. No són possibles sense destresa ni esforç; tota disminució de la concentració impossibilita l'ampliació d'una experiència òptima. Però, mentre dura, la consciència treballa amb flexibilitat. En el *flow* no hi ha cap necessitat de reflexió, ja que l'acció transporta l'executor com per art de màgia cap endavant.

Gràcies al *flow* el moment present es fa més gratificant. El *flow* reforça la confiança en un mateix, la qual cosa possibilita que desenvolupem habilitats. En la concentració cap al *flow* hi ha els pensaments, intencions, sentiments i tots els sentits harmònicament dirigits cap a una mateixa finalitat. Després de cada episodi de *flow* s'ha reforçat l'autoconfiança de l'actor i, així, té la impressió d'haver avançat un pas i d'haver après alguna cosa. D'aquesta manera, es desenvolupa la seva personalitat, i el ventall de les pròpies habilitats s'amplia. Una activitat que causa aquestes experiències és tan gratificant que l'executor ja la vol fer per si sol. És important saber que no es tracta d'una bona o mala qualitat del resultat, sinó de la mateixa experiència.

Qualsevol activitat conté moltes opcions d'acció o desafiaments que requereixen les habilitats adequades. Els jocs són exemples d'activitats que poden provocar el *flow* (serien el segon

fenomen bàsic de l'existència humana, a part del treball). Un gran potencial d'estímul eleva el potencial d'acció. Per tant, el concepte de *flow* de Mihaly Csikszentmihalyi inclou quatre components integrals: curiositat, desafiament, control i context.

El *flow* en el joc teatral

De la forma específica del *flow* en processos teatrals creatius, n'ha parlat a bastament Dietmar Sachser. Descriu amb detall l'experiència òptima del *flow en el joc teatral* i n'exposa, entre altres, les següents condicions:⁵

- El marc d'acció permet un espai obert de joc, però al mateix temps són possibles processos creatius fluids mitjançant regles clares, finalitats i *feedback*.
- Durant l'experiència del *flow* es fusionen les accions amb la consciència; el jugador té la impressió que el joc succeeix per si sol i els processos mentals de pensament i les accions tenen lloc de manera totalment intuïtiva. (La condició és que l'actor ja es trobi en l'etapa de desenvolupament de la *competència intuïtiva*; vegeu per a això les pàgines 46 i 68 d'aquest volum).
- S'instal·la una percepció de temps diferent; situar-se en l'ara i aquí arriba a tenir un pes màxim durant el joc en el *flow*.
- Amb l'enfocament complet de la personalitat actoral envers la tasca present, el fet d'abandonar-se i una percepció tremendament desperta de processos exteriors i interiors es donen la mà. Si la concentració es dispersa i, per tant, el focus no es dirigeix exclusivament al fet escènic, la interacció d'abandonar-se i augmentar la percepció no podrà tenir èxit.
- El factor d'inseguretat: en l'estat de *flow* no és important, com s'ha dit, el control real, sinó la possibilitat que el jugador, si cal, *pugui* dominar immediatament la situació dramàtica que s'ha

5. Vegeu Dietmar Sachser, *Theaterspielflow – Über die Freude als Basis schöpferischen Theaterschaffens*, Alexander Verlag, Berlín, 2009, p. 49 i següents.

de presentar en aquest moment; perquè una seguretat total i un control total no només impedeixen el *flow*, sinó també la creació enginyosa.

- La vivència i la interacció de les esmentades característiques del *flow* com una experiència afable provoca un increment de competències juntament amb un augment de l'autoestima. Ara la recerca de quelcom nou pot tenir èxit i es faran possibles altres descobriments, i en el jugador es pot instal·lar una mena de consciència creativa.

Els actors que hagin experimentat encara que només sigui una vegada el *flow* en el joc teatral, el declararan explícitament com a motor i objectiu de la seva pràctica interpretativa.

Integració del *flow* en la formació bàsica

Així, el *flow* descriu un sentiment de felicitat provocat per la pròpia conducta. Quantes vegades vaig viure moments de *flow* amb els estudiants a classe, sense tenir ni idea que el podria utilitzar activament com a pedagoga, per poder donar encara un millor suport i fomentar les evolucions interpretatives dels estudiants! Només després d'estudiar a fons els resultats de les investigacions de Mihaly Csikszentmihalyi i d'inspirar-me en els estudis de Dietmar Sachser sobre el *flow* teatral, vaig descobrir el principi del *flow* per a la formació bàsica, perquè: «Contràriament a la suposició generalitzada, l'estat normal de la consciència és caòtic. Sense entrenament i sense cap finalitat en el món exterior que reclami atenció, pràcticament ningú no es pot concentrar més d'uns quants minuts» (Mihaly Csikszentmihalyi).

Una estructura clara de la formació bàsica i el principi de la complexitat permanentment creixent possibiliten als estudiants les experiències de *flow* durant l'aprenentatge. Experiències d'aprenentatge plaents provoquen un interès creixent, més entusiasme i màxima obertura davant de coses noves. Més enllà d'això, els estudiants guanyen la impressió d'un enriquiment totalment personal.

El jo, anomenat aquí com a personalitat actoral que s'està formant, es farà més diferenciat a causa del *flow*, ja que la superació reeixida d'un desafiament porta inevitablement l'estudiant a sentir-se més capacitats, més hàbil i més enriquit en la seva competència actoral. Si els estudiants tenen una experiència òptima a cada classe, on es donen els requisits abans esmentats per al sorgiment d'un *flow*, finalment dependrà de la seva disposició a l'aprenentatge. No es pot forçar res.

Per experimentar el *flow* s'ha d'anhelar un objectiu concret. Els estudiants s'han posat com a gran objectiu fer-se actors. Aquest gran objectiu comporta prendre petites decisions noves cada dia. Mentre s'enfronten cada dia a temes i continguts nous, decideixen ells mateixos a cada classe si fan servir una oferta, si escolten i col·laboren, si entenen i accepten coses noves o no. Si cada vegada restableixen l'objectiu d'aprendre més, i afronten els reptes en aquest sentit, l'aprenentatge tindrà sentit i èxit. Només si es marquen objectius podran concebre els reptes com a tals.

Cada decisió d'aprendre coses noves també inclou el repte de provar coses noves. Per tal que els estudiants puguin reconèixer realment els reptes i els objectius, se'ls donen instruccions i regles d'exercici clares i precises (vegeu la part d'exercicis des de la pàgina 63 d'aquest volum). Això proporciona als estudiants un marc dissenyat concretament, alhora que se'ls permet una creació enginyosa i sense problemes de situacions escèniques. Quan els objectius i desafiaments defineixen un sistema d'accions, els estudiants necessiten les capacitats requerides per treballar dins aquest marc. Per això prenen una i altra vegada la decisió de desenvolupar les seves capacitats.

Aquí el docent els fa costat i els descriu amb un *feedback* (avaluació) diferenciat, fàcil d'entendre, constructiu i clar els progressos individuals que han fet. Sense prestar atenció permanentment als *feedbacks*, els estudiants s'allunyarien del sistema d'accions, no podrien desenvolupar altres habilitats i simplement aprendrien menys o fins i tot gens. En no establir expectatives gens realistes, les possibilitats d'acció donades s'adapten a les capacitats disponibles. Amb

aquesta actitud bàsica es poden aconseguir experiències i progressos òptims en l'aprenentatge dels estudiants.

Si finalment s'ha establert un sistema d'acció, és a dir, si les accions de l'estudiant coincideixen exactament amb els models que proposa el sistema d'acció, si l'exercici o improvisació donada s'ha entès amb exactitud i, per tant, es pot resoldre bé, l'estudiant pot aprofundir i concentrar-se en un nou repte. La capacitat de concentració facilita enormement l'aprofundiment. Amb exercicis de concentració (apartat dels exercicis, vegeu sobretot p. 86), els estudiants entrenen l'habilitat de focalitzar l'atenció en un esdeveniment, cosa que és imprescindible per a la seva personalitat actoral. L'aprofundiment només es pot mantenir invertint permanentment en atenció i concentració. La capacitat per a l'aprofundiment és un dels passos més importants de l'aprenentatge, que els estudiants han de fer.

En aquest context és d'una importància existencial deixar-los clar que, a l'escenari, sempre narren la història d'un altre ésser humà. Perquè si un estudiant s'ocupa més de com se'n surt quan actua o de com reaccionen els espectadors i de quin efecte fa, llavors no s'ocupa totalment de la tasca principal, és a dir, de concentrar-se en l'acció escènica. Això té com a conseqüència que no pot aprofundir i, probablement, tant la resolució de cada exercici com el procés d'aprenentatge s'hauran d'avaluar com a insuficients i insatisfactoris. La concentració absoluta és el requisit per submergir-se totalment en un objectiu. Llavors els estudiants poden arribar realment a gaudir de l'experiència immediata i continuar assegurant les seves competències, és a dir, poden experimentar el *flow*.

Com sabem, la formació bàsica intenta encarrilar la personalitat actoral que s'està desenvolupant. I això, en tots els matisos: des de l'ofici de l'actor fins al comportament laboral disciplinat en una companyia. Per descomptat, no sempre és fàcil, més aviat és una tasca dura per als estudiants i requereix molta força, decisió i disciplina decidir-se a afrontar cada dia els reptes.

Els requisits esmentats abans, que els docents poden facilitar als estudiants durant la formació bàsica —és a dir, que aprenuin a posar-se objectius, a desenvolupar habilitats, a fer cas del

feedback, a saber com concentrar-se i a aprofundir—, asseguruen que els estudiants puguin gaudir de l'experiència immediata (tant se val el resultat) i, d'aquesta manera, puguin seguir i aprendre amb una personalitat actoral més complexa. Processos d'aprenentatge lúdics inciten els estudiants a voler-ne saber més i a afrontar constantment reptes nous. No s'ha d'oblidar el desenvolupament successiu d'una forta autoconfiança en un mateix, que dona força i suport, com també les ganes d'evolucionar més.

Finalment, s'ha de mencionar que no es tracta de moments casuals de *flow* en l'experiència de l'aprenentatge, sinó del desenvolupament d'habilitats molt concretes per tal que els estudiants puguin aprofitar plenament les seves capacitats, per aprendre més, per concretar les seves capacitats en habilitats, per créixer com a personalitats actorals diferenciades. Mihaly Csikszentmihalyi escriu que la fenomenologia de l'alegria en el *flow* inclou vuit components principals. En primer lloc, en general l'experiència es dona quan realment ens veiem capacitats davant d'un repte. En segon lloc, hem de ser capaços de concentrar-nos en les nostres respectives accions. En tercer lloc, uns objectius clars haurien d'estar lligats a les tasques per permetre la capacitat de concentració que, en conseqüència, en quart lloc, possibilita un *feedback* immediat. En cinquè lloc, s'hauria d'actuar amb una entrega profunda però sense esforç, apartant la vida quotidiana de la nostra consciència. En sisè lloc, les experiències positives ens poden donar una sensació positiva de control sobre les nostres accions. En setè lloc, desapareixen les preocupacions sobre el dia a dia i sobre un mateix durant les experiències de *flow*, però després l'autoconfiança en surt reforçada. I, en vuitè lloc, canvia la percepció del temps; hi ha hores que semblen tan curtes com minuts, i viceversa. En conjunt, aquestes vuit condicions provoquen una sensació profunda d'alegria, per la qual cosa s'inverteix el màxim d'energia possible per tornar-la a experimentar una i altra vegada.

Amb l'ajuda d'aquesta descripció concreta del procés, els exercicis es poden guiar encara amb més precisió, per ajudar els estudiants a tenir experiències d'exercici òptimes.

Comunicació

«Les paraules s'han tornat tan falses que no veig com les puc fer servir per defensar cap raó.»

WILLIAM SHAKESPEARE, *Nit de Reis*,
acte III, escena 1

La crítica pot ferir —o pot mobilitzar. Una descripció pot ser destructiva o constructiva. Diferents actituds davant d'un tema es poden destruir o alimentar mútuament. Cadascú pot decidir per si sol si una conversa es fa d'una manera personal i nociva o objectiva i descriptiva. Cada dia i a tot arreu, ens trobem amb el repte d'una comunicació productiva i reeixida.

Així, també, al teatre. Constantment hi ha el perill que conceptes, idees creatives i invents escènics fracassin per culpa d'una forma de comunicació fallida: això causa frustració, crea agressions, por i, en el pitjor dels casos, la pèrdua del respecte mutu. Però es pot prevenir.

En un debat artístic, la comunicació constructiva, productiva i objectiva és de summa importància. Sovint, només és un petit pas el que porta a un atac personal o a un malentès en una conversa. Tal com s'ha dit, l'actor és creador i producte alhora. Aquest fet reclama un gran respecte mutu en la comunicació. Per evolucionar artísticament, fer bones funcions i no perdre l'humor, l'interès, ni l'entusiasme es necessita una comunicació reeixida, tant durant els estudis com en la praxi posterior. Una comunicació reeixida està orientada cap a l'èxit del treball posterior, és a dir, mira cap al futur i no remena les errades del passat.

Això es pot aprendre i, de fet, des del primer dia dels estudis.

En la formació bàsica s'avalua cada exercici (vegeu també el punt «avaluació final» a la part dels exercicis, p. 145 i següent d'aquest volum); els estudiants es poden acostumar a aquesta estructura clara i refiar-se'n, i aquesta fiabilitat és el primer pas per a una comunicació reeixida. En la formació bàsica s'estableix un vocabulari comú d'interpretació, i l'ús d'aquesta terminologia fa

que tots els participants sàpiguen sempre exactament de què es tracta cada cosa. Allò que d'entrada sona com un idioma estranger (de cop i volta parlem de *punts de girs escènics, processos, efectes...*), s'introdueix a poc a poc en el llenguatge diari i aviat es fa servir en les converses actorals amb total normalitat. La formació bàsica sense una comunicació seriosa de les instruccions dels exercicis i sense avaluar-los a continuació porta a la banalitat, a l'arbitrarietat o a un producte de l'atzar. La descripció exacta, amb paciència, d'un exercici és el requisit per a una execució profitosa, ja que permet als estudiants experiències pràctiques bones. Això també implica que totes les preguntes siguin vàlides a l'hora d'entendre el procés d'un exercici. L'avaluació conjunta de l'experiència d'un exercici individual facilita que els estudiants puguin reconèixer si han aconseguit els objectius concrets i sensorialment experimentables.

Té sentit explicar d'entrada i amb tota claredat aquest context i també l'estructura de l'avaluació perquè l'avaluació (que més endavant sovint serà anomenada 'la crítica') tingui des del primer dia el seu lloc fix en el dia a dia dels actors que s'estan formant i formi part del seu treball.

El punt de partida més important per a una avaluació reeixida és la descripció objectiva, això vol dir descriure objectivament què s'ha vist del que s'acaba de presentar, excloent-ne el gust i la interpretació (qualificació) personal. Això sembla bastant simple en la formulació, tot i que conté un procés molt complicat que exigeix una gran sensibilitat i disciplina, i s'hauria d'entrenar a cada avaluació. Primer, descriure exclusivament el que es veu; aquí segurament els estudiants comencen a flaquejar i a negar-s'hi. Simplement, s'ha d'aguantar i practicar.

Per construir un nivell objectiu i constructiu, i també per mantenir-lo, les formulacions del tipus: «Trobo que ho has fet de tal i tal manera...», «El meu sentiment em diu que...», «Tinc la sensació que...», haurien de ser substituïdes per formulacions com ara: «Segons la meva percepció he observat...», «Podries imaginar-te que...». A més a més, no es comunica amb formulacions



generals com: «S'ha vist...», «Fa la sensació...». Els estudiants han d'aprendre necessàriament a donar expressió a les seves percepcions i impressions totalment personals. Això es formula de manera més concreta amb el *jo*. En aquesta part del treball es tracta de transmetre als estudiants la consciència que haurien de ser capaços tant de saber descriure objectivament com de fer una crítica sòbria i constructiva. El que en aquesta etapa segurament descriurien com a dogma, en el futur els ajudarà a formular els debats artístics constructivament.

Des del moment de l'elaboració del primer esbós d'un personatge allunyat d'un mateix només es parla amb la formulació: «El teu personatge ha...». Aquí l'objectiu pedagògic és construir una distància absolutament necessària amb el personatge, per tal d'evitar qüestions privades també en la comunicació. Per què? Per a una avaluació reeixida és important substituir totes les formulacions emocionals i poc fonamentades per formulacions objectives i constructives que donin suport a l'altre, en comptes de desmuntar-lo.

Després de la descripció sense judicis passem a la percepció individual de l'efecte que fa el que s'ha vist. Aquí val el mateix principi: intentar descriure, com més objectivament millor, l'efecte que fa el que s'ha vist. Això també inclou preguntar si el que s'ha vist coincideix amb la tasca demanada originalment o no (per exemple, la situació inicial formulada concretament abans d'una improvisació). Això també s'ha d'elaborar i formular sense qualificacions.

Els pròxims dos passos tracten molt específicament dels actors mateixos. Aquí es concreta, en primer lloc, quin pas actoral han fet, quina experiència actoral han tingut en l'elaboració de les respectives tasques i, finalment, què els proposarien els altres per continuar evolucionant. Positiu i constructiu, sempre orientat al que ja existeix com a qualitat actoral. D'aquesta manera es pot desenvolupar la reflexió i la descripció orientada cap als recursos.

Una personalitat actoral independent i amb autoconfiança és capaç d'estar en condicions d'igualtat amb els seus col·legues

(directors, escenògrafs, dissenyadors de vestuari, dramaturgs...) i mantenir-se ferm, mitjançant l'ofici après i una comunicació constructiva. Per a la pràctica professional és imprescindible.

A més a més, a través de la descripció dels seus col·legues en l'avaluació, els estudiants desenvolupen pas a pas una actitud de treball responsable que serà decisiva per a tota la seva carrera teatral. L'avaluació ofereix la possibilitat, no només de descriure el que s'ha vist, sinó de contribuir a reflectir el treball que es fa en grup. Aquest punt no s'ha d'exagerar, però, si n'apareix la necessitat de manera clara, s'hauria de donar espai per a les indicacions mútues, per avisar-se d'alguna cosa l'un a l'altre o, simplement, per poder expressar alguna vegada el descontentament sobre l'actitud d'un company. Els temes com la col·legialitat, el tracte respectuós amb l'altre, l'escolta mútua, etc. es poden pronunciar aquí. No es tracta, en cap cas, de deixar que els estudiants es lamentin innecessàriament ni d'obrir variants de sessions de teràpia, sinó d'aprendre a tractar i afrontar els conflictes d'una manera constructiva i oberta; això és imprescindible per al futur treball pràctic. L'estructura de comunicació descrita aquí sempre és el requisit per a aquest fet, com també un docent que sàpiga escoltar amb precisió per distingir el que és important del que és superflu: ara els estudiants aprenen alguna cosa de l'efecte absolutament personal que causen sobre els altres; aprenen a comportar-se d'una manera que possibilita un treball teatral sòlid i que no els fa doblegar. Com més experiència adquireixen sobre les impressions que causen als seus col·legues quan els tracten, millor reflecteixen en l'avaluació la cooperació i la valoració de la seva pròpia responsabilitat.

Estructura i forma de l'avaluació

1. Descripció sense valoració del que s'ha vist – un o dos estudiants junts.
2. Descripció de la impressió del que s'ha vist – tres o més estudiants.
3. Debat sobre els passos de desenvolupament i de l'experiència de cada actor/jugador.

4. Inspiracions i propostes formulades de manera constructiva i productiva de cara al pròxim pas actoral de cada jugador.

L'important és que els estudiants aprenguin a:

1. Expressar-se.
2. Expressar-se de manera objectiva i sense judicis.
3. Expressar-se de manera breu i precisa, objectiva i sense judicis.

Aquest camí de la comunicació permet ser constructiu, consciència de la responsabilitat i productivitat. Com tot, per tal que aquest principi es pugui instal·lar de manera diferenciada s'ha de practicar, practicar i practicar.

Exercicis

Margarete Schuler



L'essencial

En anglès *interpretar* es diu *acting*. Vol dir posar-se en acció, reaccionar, actuar, fer. En francès l'actor és un *acteur*; en italià, un *attore*; en català, un actor: gent que fa, a tot arreu.⁶ I, de fet, la interpretació no s'aprèn parlant sinó fent.

Però qui fa alguna cosa comet errors. Qui comença a provar coses topa inevitablement amb els seus límits. Són dues coses fonamentalment diferents, la de parlar d'una idea i la de provar-la de manera concreta a l'escenari. El que era senzill i comprensible en la imaginació, sovint, en el moment de provar-ho, és artificiós i forçat. Per això l'actor necessita el valor de desenvolupar el seu personatge mentre actua en la situació i en el joc amb el *partenaire*. Ha d'arriscar-se a deixar sorgir el personatge des del joc. Però, per poder córrer aquest risc, l'ambient en el qual l'actor practica ha de ser obert i lliure de por. L'ambició, la burla o el cinisme queden absolutament fora de lloc. Fracassar és realment la gran oportunitat, i fracassar bé, molt bé o de la millor manera es recompensa.

El grau de progrés depèn del punt de partida de cadascú, les comparacions amb els altres no són productives. És important que qui practica pugui mesurar el seu èxit, que es dona a poc a poc, i també que sàpiga que els resultats aconseguits poden esvaïr-se si deixa de practicar. Aquest reconeixement és més important que les habilitats que hagi millorat, perquè transmet l'experiència durado-

6. Nota del traductor. En alemany *actuar* es diu *schauspielen*, i aquesta paraula no es vincula a l'acció. D'aquí ve el comentari de l'autora.

ra que el talent existent es pot manifestar més bé amb la intervenció activa. I que aquesta millora depèn del propi comportament. Així, el practicant té l'elecció, té la seva pròpia responsabilitat.

Els exercicis següents estan descrits de manera precisa i acurada per tal que grups d'aficionats o classes escolars de la matèria d'art dramàtic també puguin treballar amb aquest mètode. Els requisits són: una sala d'assaig, un cistell ben ple d'*atrezzo* i vestuari actual. Si no hi ha més remei, la porta que exigeixen alguns exercicis pot ser substituïda per la porta de la sala d'assaig, i els personatges entraran i sortiran per la porta d'entrada; però, sobretot, que no intentin actuar amb una porta que no hi és. La tècnica necessària per donar forma a les entrades i sortides, de manera que puguin sorgir ocasions de joc, comporta un treball intensiu anterior amb el requisit concret, cosa que no es pot esperar de principiants. Insinuar una pantomima no ajuda ningú.

Per a l'èxit dels exercicis descrits d'ara endavant, el bon funcionament del grup és de vital importància. Les observacions i inspiracions dels altres i la seva participació en el procés comú són imprescindibles. El joc amb el *partenaire* i amb un grup comença amb l'aprenentatge de les bases. Descriure i observar amb exactitud i, en conseqüència, donar impulsos i processar una crítica constructiva fan madurar i fan que els que practiquen entrin en un discurs concret, comprensible, sobre l'ofici i l'art.

Per a un èxit persistent de la formació bàsica és imprescindible l'escriptura conseqüent d'un diari metodològic. Els vincles i comprensions personals el converteixen en un manual individual, que també serà valuós al cap d'uns anys durant la pràctica professional. En cas d'assajos difícils, ajuda a recordar les eines de l'ofici i a refrescar les connexions més importants. Per això, cada estudiant s'hauria de prendre el temps (de deu a vint minuts) per fixar per escrit les experiències de la formació bàsica, després de cada unitat didàctica. Això es pot fer de manera personal com a resum, reflexió o en forma de preguntes. A més a més, l'escriptura d'un diari al principi dels estudis estableix la reflexió i la correcció concreta després de cada assaig.

Però també els que ensenyen haurien de fer anotacions. Per exemple: sota quines circumstàncies un exercici no ha funcionat o, al contrari, ha funcionat excepcionalment bé.

Després de cada exercici, qui vulgui utilitzar aquest volum com a manual autèntic trobarà una casella per a notes personals.

Sobre incompetència i competència conscient i inconscient

Al principi dels estudis la majoria dels estudiants es troben en l'etapa de la *incompetència inconscient*. Vol dir que tenen dots i que instintivament fan moltes coses bé, i amb això fins ara han tingut èxit. Però el que ensenyen no és repetible de manera fiable ni es pot crear metodològicament. És a dir, encara no saben res sobre l'ofici, situació, actitud, subtext i procés, sobre la utilització apresada dels efectes, i la relació dialèctica entre la reconstrucció d'allò ja provat i allò que sorgeix de la situació, l'inventar-des-del-moment a l'escenari.

En la formació bàsica es confronten amb totes aquestes qüestions. L'afició es converteix en ofici, l'estructura es fa visible i porta al taller on es fabriquen els efectes. L'entrada en aquesta etapa inicia la fase de la *incompetència conscient*. Els estudiants s'adonen dels seus dèficits, però tècnicament encara no arriben a posar-hi remei. Això pot portar-los a sentir frustracions i tensions, tot i que és necessari per entrar a l'etapa de la professionalització. Té a veure amb l'observació que es fa sovint sobre el rendiment dels estudiants, que després d'entrar a l'escola d'interpretació primer empitjoren.

Si finalment les habilitats de l'estudiant s'han desenvolupat durant la formació, si pot disposar del cos, de la veu i de la parla com vol, llavors entra en l'etapa de la *competència conscient*. Aleshores pot respondre a les exigències que se li posin i sentir-se'n orgullós. Gaudeix posant en pràctica les seves habilitats polides i dona valor a la perfecció tècnica.

La *competència inconscient* és l'esglaó del mestratge i sovint s'hi arriba només després d'anys de pràctica professional al teatre o al cinema. Llavors l'actor utilitza els seus mitjans sense esforç, però ja no està subjecte a l'obligació de demostrar permanentment les seves capacitats. Economitza més i es torna més lliure en l'expressió, i tot el que abans havia adquirit amb molt esforç s'ha fet part d'ell mateix, de manera que en pot disposar en el moment just sense haver-s'hi d'esforçar. Els actors d'aquesta categoria actuen amb tanta facilitat, i tot el que fan sembla tan fàcil, que l'aficionat pensa que també ho pot fer sense esforçar-s'hi. Pensa, equivocadament, que l'actor a l'escenari simplement s'interpreta a si mateix.

L'espai

En l'entrenament bàsic un grup de persones, que es mouen i suen, després es queden assegudes o s'han de canviar de roba, ocupen un espai probablement no gaire gran amb una burra plena de vestuari i un cistell desbordat de material d'*atrezzo*.

Per no enfonsar-se en el caos total ni perdre temps per buscar i rebuscar interminablement vestuari i *atrezzo*, es recomana repartir diferents responsabilitats al començament del seminari: uns quants estudiants s'haurien de responsabilitzar del vestuari i uns altres, de l'*atrezzo*. Així, haurien de saber on és cada cosa, què es necessita o s'ha de complementar i què s'ha d'arreglar. Són ells, exclusivament, els que reparteixen el vestuari o l'*atrezzo* i el recullen després d'haver-lo fet servir per endreçar-lo classificant-lo segons el seu sistema.

A uns altres estudiants els toca ser responsables de l'espai. El ventilen regularment, organitzen focus addicionals segons les necessitats i escombren el terra. Això és important, ja que molts exercicis es faran a terra i ningú no hauria de sobrepassar els seus límits de fàstic. Menjar i begudes, excepte ampolles d'aigua que es puguin tancar, no estan permesos dins l'espai. La sala d'assaig hauria de ser clara i estar neta i ordenada.

L'escalfament

Qui participa en un seminari bàsic és un principiant; és a dir, encara no disposa de prou eines per seguir els seus impulsos, com mantenir el control en una situació emocional de joc teatral. Per això, per als jugadors i companys de joc el risc de lesions en aquest seminari és alt.

Si qui guia el joc es mostra massa temorós i l'atura repetidament massa aviat, la por s'estendrà en el grup i s'hi respirarà una atmosfera frenada; i això no és desitjable. D'altra banda, si qui guia el joc no és conscient dels perills i l'atura massa tard, un jugador es pot lesionar ell mateix o lesionar-ne un altre, o pot destrossar el mobiliari, com a mínim, abans que se'l pari. Per això el professor hauria de prestar atenció contínuament i combinar la confiança en l'encert del procés amb una aguda precaució i previsió.

En aquest context és imprescindible un ampli escalfament en grup per començar el seminari. Començo la sessió de quatre hores amb un conjunt d'exercicis que desperten i agilitzen el cos i la consciència, sense fatigar ni cansar els estudiants.

No canvio l'ordre essencial dels exercicis durant tot el semestre: actuen com un ritual que modela la transició del dia a dia (o d'altres classes) cap al seminari bàsic. Durant aquests exercicis es pot parlar o preguntar, en cas que els estudiants dominin els exercicis tan bé que siguin capaços de parlar, riure i practicar al mateix temps. D'aquesta manera el grup se sintonitza amb l'escalfament habitual i cada dia troba un nou denominador comú. Els sentiments individuals dels estudiants de cada dia en concret no queden amagats i el monitor⁷ els pot incorporar en la seva planificació i dirigir-hi l'atenció adequadament.

7. Nota del traductor. En tota aquesta part del llibre, conscientment, no es fa servir la paraula *professor*, sinó *Spielleiter*, que és una paraula composta que vol dir 'monitor de joc', per posar l'accent en el joc a l'hora de fer els exercicis. D'ara endavant, la traduirem com a 'monitor'.

A part d'aquest efecte de sintonitzar-se mútuament, els exercicis també tenen com a finalitat, naturalment, que al final del seminari cada estudiant disposi d'un ben assajat programa d'escalfament d'una mitja hora, que el pugui portar automàticament a una tensió de treball relaxada, sigui on sigui i en la situació que sigui.

El programa d'escalfament pot ser individual i reflectir les preferències del docent, pot enriquir-se amb propostes dels estudiants, pot incloure exercicis de veu i respiració. El que funciona per a tots i desperta és bo. La relaxació profunda (com la formació autogènica) no és desitjable al principi del seminari. De totes maneres, l'important per a la seguretat de tots els participants és que no es comença mai sense haver fet l'escalfament!

Les instruccions d'exercicis següents estan dividides en *exercicis actorals preliminars* i *exercicis actorals*, i corresponen a diferents etapes de desenvolupament de la formació bàsica. En els exercicis actorals preliminars, l'estudiant actua com a ell mateix i encara no com a personatge, sense que això es tracti en particular (l'única excepció són els esborranys de personatges en les «observacions del metro i rodalies», vegeu p. 73 i següents). En els exercicis actorals, l'estudiant actua com a personatge, al qual es pot referir en tercera persona del singular (ell/ella).

Exercicis actorals preliminars

Per al començament

Finalitat: Presa de contacte; començar a conèixer-se.

Instruccions: El monitor té uns quants fils de llana a la mà, exactament la meitat del nombre de participants que hi ha al grup, i demana als estudiants que cadascun n'agafi un cap. Quan tots en tenen un, els demana que l'estirin suaument; d'aquesta manera, cada estudiant queda automàticament en contacte amb el company que té l'altre cap del fil i es creen parelles a l'atzar. En cas d'un nombre senar de participants, el monitor també agafa un dels caps de fil i participa a l'exercici.

Un cop s'han trobat, les parelles comencen a intercanviar informació sobre les preguntes següents:

- D'on vens?
- Què has fet abans dels estudis?
- Vols explicar alguna cosa de la teva família?
- Què és el que t'interessa més, a part del teatre?

Després d'un temps adequat (uns vint minuts) el grup es col·loca en cercle i cadascú presenta el seu *partenaire*. Això vol dir que cadascú, durant la conversa, ha de memoritzar els fets més importants de la vida del company del seu davant per reproduir-los correctament. Després de cada presentació es pregunta a la persona presentada si està d'acord o contenta amb l'exposició o si hi vol afegir alguna cosa.

Al final de l'exercici el monitor pot remarcar els diversos tipus de presentació, que segurament seran molt variats, i dirigir l'atenció del «què s'ha explicat» al «com se'ns ha explicat». També pot animar a fer primeres descripcions i apuntar la diferència entre descripció objectiva i valoració subjectiva. No s'han de confondre aquestes dues categories, al contrari, s'han de separar nítidament. Aquest serà un dels objectius principals del seminari.

NOTES PERSONALS

L'art de l'observació

«Ho interpretaré com DiCaprio a *Origen*» o «Llavors miro com l'Hanna Herzsprung⁸ a *Vier Minuten*, just abans que comenci a interpretar el concert». Sovint sento frases com aquestes quan parlo sobre les possibilitats d'interpretar un personatge en una situació determinada. Crida l'atenció que la font d'inspiració dels estudiants sovint no és la realitat que els envolta, sinó altres productes artístics ja fets. Llavors, la seva interpretació serà un comentari sobre la interpretació d'un altre; el seu discurs, un metadiscurs.

Per trencar aquesta tendència, i seguint totalment la tradició de l'Escola Superior d'Art Dramàtic Ernst Busch, ja que es fonamenta en Brecht, insisteixo en una observació permanent i detallada de la

8. Hanna Herzsprung és una actriu coneguda de cinema i televisió a Alemanya i *Vier Minuten* (Quatre minuts) és una pel·lícula alemanya en què ella interpreta una jove empresonada per assassinat, que ha estat violada pel seu pare. Aquesta jove mostra un gran talent musical i rep classes de piano a la presó. Després de fugir, perseguida per la policia, participa en un concurs de piano i obté un gran èxit.

realitat social del dia a dia. L'observació precisa de tot allò que ens envolta allibera la fantasia que es troba ancorada en la realitat social i ens porta directament cap al *gestus social* d'una figura. És aquest *gestus* el que fa creïble i real el personatge.

■ EXERCICI «Observacions al metro o rodalies»

Finalitat: Entrenar-se per automatitzar l'observació amb precisió; connectar la imaginació amb l'observació; entrenament de la imaginació; descripció amb concreció. Primers intents de jugar amb un personatge.

Instruccions: Demano als estudiants que utilitzin el transport públic per observar els passatgers. Cada estudiant tria una persona que li interessa, que ha de ser del seu mateix sexe; l'edat és indiferent. L'estudiant ha de ser capaç de descriure la persona amb exactitud. Hi ajuda fer notes per escrit poc després de l'observació.

Hi ha (com a mínim) dues maneres de ressuscitar les persones observades durant les classes:

1. L'estudiant exposa verbalment la seva descripció. Un segon estudiant intenta interpretar la persona segons la descripció. Són importants els moviments, la postura corporal, els possibles tics i la mirada. No és important si la roba o el pentinat coincideixen. La característica d'aquesta persona s'ha de veure en la imitació, és a dir, l'essencial que ha portat l'estudiant observador a triar precisament aquesta persona per a les seves observacions. Aquí es pren consciència del fet que la imitació actoral no té com a finalitat un mimetisme perfecte, sinó que interpreta el material existent per a propòsits propis d'una manera creativa.

Si l'estudiant és imprecís en la seva descripció, el que ha d'interpretar la persona observada exigirà precisió, perquè si no no podrà dur a terme la seva tasca. D'aquesta manera, ambdós aprenen a distingir per una banda la descripció concreta d'allò observat i per l'altra, interpretacions amb judicis.

2. L'estudiant interpreta la persona observada davant del grup sense haver-la descrit anteriorment. El grup descriu amb concreció el que interpreta l'estudiant. La descripció del grup es compara amb les notes de l'estudiant sobre la persona observada. Quan més coincideixen les dues descripcions, més precisa ha estat la interpretació de l'estudiant.

Després d'aquesta part de joc de l'exercici, comença l'entrenament integrat de la imaginació. Ara, ja que tenim al davant una figura real derivada de la realitat concreta dels estudiants, els observadors comencen a fer preguntes sobre aquesta figura. L'estudiant interrogat contesta espontàniament. Possibles preguntes:

- Com es diu el personatge?
- On viu?
- Té feina i, en cas que sí, quina?
- Quant guanya?
- Per què va visitar el metge l'última vegada?
- Què va fer ahir a la nit abans d'adormir-se?
- Quin és el seu malson recurrent?
- Quin és el seu menjar preferit?
- Té parella?
- Com és el seu habitatge?
- Quin és el seu programa de televisió preferit?
- Sense qui o què no pot viure?
- Què fa els diumenges a la tarda?

L'important en aquest exercici és que la fantasia parteixi de l'observació real. Aquí no es tracta mai d'originalitat, d'alguna cosa particularment divertida o fortament insòlita, sinó del que és apropiat per a la figura. Això pot ser irrellevant, quotidià i banal. L'important és que els estudiants no converteixin la seva fantasia en un fi en si mateix, sinó que aprenguin a posar la seva fantasia al servei del personatge.

■ EXERCICI «Observació de l'espai»

Aquest exercici és un termòmetre de com l'observació precisa ja s'ha automatitzat.

Finalitat: Valorar la pròpia capacitat d'observació; millorar la precisió en l'observació.

Instruccions: El monitor demana als estudiants que s'estirin a terra i tanquin els ulls. Llavors pregunta detalls concrets de l'espai d'assaig. Els estudiants contesten cada pregunta en veu baixa, per a ells mateixos. Per exemple:

- Quantes taules hi ha a l'espai?
- De quin color és el terra?
- En aquest espai hi ha una paperera?
- Si és el cas, on és?
- De quin color és?
- És plena o buida?
- Quants llums hi ha en aquest espai?
- On són col·locats?
- Quants radiadors hi ha a l'espai?
- On són?
- De quin color són?

Després els estudiants s'aixequen, obren els ulls i comproven les respostes que s'han donat a ells mateixos. Qui vulgui pot comunicar als altres el que li ha cridat l'atenció en aquest exercici.

NOTES PERSONALS

■ EXERCICI «Observació del *partenaire*»

Finalitat: Valoració de la pròpia capacitat d'observació; millora en la precisió de l'observació.

Instruccions: El monitor demana als estudiants que es posin d'acord sobre qui és A i qui és B, i que després seguin per parelles a terra, esquena amb esquena, i tanquin els ulls. A continuació A ha de fer una descripció concreta del *partenaire* B: color dels ulls i dels cabells, quina roba porta, maquillatge, joies, accessoris... com porta cordades les sabates... I viceversa (sense girar-se ni parlar abans): B descriu A. Només al final de l'exercici tots dos es giren, es contemplen l'un a l'altre i fan un intercanvi sobre la precisió de les seves respectives observacions. Qui vulgui pot comunicar les seves experiències al grup o preguntar sobre les experiències dels altres.

NOTES PERSONALS

■ EXERCICI «Tres canvis»

Finalitat: Millorar l'observació; desar i recordar amb distància de temps; mantenir-se en estat de concentració durant un període de temps.

Instruccions: El grup d'estudiants es divideix en dues meitats iguals. El grup A seu en cadires de manera que cadascú pugui mantenir-se en la postura que ha escollit (de deu a quinze minuts) sense moure's. Al voltant de les cadires s'haurien de col·locar coses quotidianes: jaquetes, bosses, quaderns, bolígrafs, llibres, sabates, cantimplors i similars.

Al grup B, que es queda dret, se li demana que memoritzi bé tot el que veu. Se li dona prou temps. A continuació, tot el grup B ha de sortir de l'aula i esperar-se fora.

Quan el grup B és a fora, el docent, juntament amb el grup A, fa canvis de tres tipus:

1. Un canvi de postura corporal (per exemple: la mà dreta sobre l'esquerra en comptes del revés, com abans; els dits d'una mà formant un puny relaxat i no, com abans, els dits de les dues mans oberts...).
2. Canviar alguna cosa d'un estudiant (per exemple: treure-li l'anell del dit, o posar-lo amb la pedra de cap per avall, treure-li el clip dels cabells, deixar-li només una arracada en comptes de les dues d'abans...).
3. Canviar un dels objectes del voltant (per exemple: la bossa mig oberta en comptes de ben tancada com abans, un llapis ja no hi és, l'ampolla d'aigua es troba més cap al fons o el tap és al costat i no a sobre com abans...).

Una vegada fets els canvis, es fa entrar els estudiants del grup B un per un i se'ls demana que els trobin. Si no els pot dir en un temps adequat, ho ha de continuar provant mentre es fa entrar el pròxim estudiant, que també comença a buscar.

Els estudiants del grup B també s'entrenen amb aquest exercici a mantenir la concentració fora de l'escenari. No s'han de despistar

a fora, i l'últim hauria de mantenir la imatge de memòria tan fresca com el primer. Quan tot el grup B torna a ser a l'espai, els tres canvis s'haurien d'haver descobert. Si ho aconsegueixen tots a la primera, els canvis eren massa obvis; si no ho aconsegueix ningú, eren massa difícils. A continuació, l'exercici es repeteix amb els papers canviats.

NOTES PERSONALS

■ EXERCICI «Copiar»

Finalitat: Abordar el context entre actitud interior i exterior; observació precisa amb velocitat; percepció exacta de canvis mínims, també; descripcions comprensibles del que s'ha observat.

Instruccions: El grup es divideix en dues meitats iguals, A i B. El grup A roman a l'aula, el grup B en surt. Es demana a un estudiant del grup A que segui en una cadira a l'escenari (o a l'espai de l'aula que es fa servir com a escenari). Quan ho fa, l'actitud externa del seu cos hauria de donar pistes d'una actitud interna (per exemple: genolls comprimits, espatlles alçades, cap tirat endavant = temerós, tens; o: cames obertes, part superior del cos tirada enrere, el cap descansa sobre les mans creuades = relaxat, despreocupat). Es demana a la resta del grup que memoritzi bé la postura de l'estudiant a l'escenari i observi què passa després.

El primer estudiant es deixa portar a l'aula amb els ulls tancats, guiat pel monitor, al costat de l'estudiant que seua a la cadira. Per indicació del monitor, obre els ulls i memoritza la postura de l'estudiant assegut mentre el monitor compta fins a cinc. Llavors, pica de mans i l'estudiant que estava assegut s'aixeca d'un salt i el

que l'havia estat observant seu amb la mateixa postura de l'altre a la cadira que ha quedat buida. Idealment, l'estudiant del grup B hauria d'estar assegut a la cadira com una còpia exacta de l'estudiant del grup A. Però probablement s'haurà produït algun canvi. Els estudiants del grup A l'han de notar i memoritzar. Al final de l'exercici, haurien de ser capaços de poder descriure exactament quan i què ha canviat en la postura exterior de l'estudiant, quin efecte feia, i com ha influït en la interpretació de l'actitud interior.

Es fa entrar cada estudiant, un darrere l'altre, a l'aula. Quan l'últim estudiant del grup B ha ocupat la cadira que quedava lliure, l'estudiant original del grup A s'hi asseu al costat amb la seva postura original. Per tant, l'original i el producte final de les còpies seuen de costat, i s'haurien d'assemblar al màxim, tant en l'actitud exterior com en la interior.

L'exercici es repeteix amb el grup A, que surt, i el grup B, que es queda a l'aula.

NOTES PERSONALS

■ EXERCICI «Cercle de màscares»

Finalitat: Observar amb precisió; copiar; abordar la postura exterior i interior; tractar el subtext.

Instruccions:

Pas 1: Els estudiants estan drets formant un cercle. Un fa una ganyota exagerada i es gira cap al company de la dreta. Aquest agafa exactament l'expressió facial de la cara amb ganyota, mentre el mira. A continuació, es gira lentament cap al company de la seva dreta i li

fa una ganyota nova. La ganyota nova ha d'estar a punt just quan el de la dreta entri plenament en el seu angle de visió. Aquest copia la ganyota i la canvia, mentre es gira lentament cap al pròxim company.

Pas 2: El mateix procediment però en comptes d'una ganyota absurda, el primer estudiant tria una expressió facial realista però molt clara; per exemple, ulls i boca ben oberts de sorpresa. L'estudiant de la dreta, que copiarà l'expressió facial, primer articula què hi associa. És a dir, formula l'actitud interior que li transmet l'expressió de la cara, abans d'imitar la postura exterior. La formulació pot agafar formes diferents: pot ser una paraula com «sorpresa», o un so, «ohhh», o bé una frase, «això és impossible!». Per tant, agafa l'expressió facial del seu company només després d'haver dit l'actitud interior, és a dir, després d'haver formulat un subtext, i el canvia ell mateix com en el pas 1.

Pas 3: El mateix procediment, però en comptes d'una expressió facial molt clara el primer estudiant ara tria una expressió molt més subtil/reduïda. El pròxim estudiant també intenta interpretar verbalment aquesta expressió (són possibles diferents formes d'articulació, vegeu el pas 2), abans d'adoptar-la i canviar-la. Aquesta variant és la més difícil i exigeix una certa tolerància a la frustració.

Aquest exercici ofereix una bona oportunitat per experimentar primer conceptes com postura/actitud interior, o subtext, i després conceptualitzar-los. Es recomana repetir cada pas unes quantes vegades.

NOTES PERSONALS



Cercle de màscares

■ EXERCICI «Aquí i fora»

Finalitat: Formació de la concentració i observació sota pressió del temps (urgència); observació precisa en el moment.

Instruccions: Els estudiants estan asseguts en cadires, a una certa distància, a l'escenari. Al costat tenen un bloc de notes i un llapis. El monitor té cinc objectes petits a la mà oberta. Poden ser monedes, trossets de paper, un clau, un trosset de fil o també alguna cosa més difícil de definir. Tapa la mà on hi ha els objectes amb l'altra mà i s'acosta al primer estudiant. Treu la mà de sobre i li ensenya els cinc objectes perquè hi pugui fer un cop d'ull. Després de com a màxim dos segons, torna a tapar la mà, s'adreça al estudiant següent i fa el mateix. Els estudiants s'esperen fins que hagi passat per tots i després cada un anota o dibuixa el que tenia el professor a la mà.

Els estudiants comparen els resultats entre ells, i amb els objectes i la seva distribució a la mà del monitor.

NOTES PERSONALS

Entrenament de la imaginació

La imaginació de l'actor serà probablement el seu bé més preuat, el farà inconfusible durant tota la seva vida professional. La imaginació donarà forma i modelarà tots els personatges que se li confiïn. La imaginació no es pot adquirir amb entrenament, però es pot enriquir i alimentar, i per això cal ajudar l'estudiant a recuperar la pròpia imaginació per a la professió.

L'entrenament de la imaginació s'alimenta amb l'entrenament de l'observació. D'aquesta manera, s'anima els estudiants a fabular a base de dades concretes. La fabulació concreta d'un tema proposat es promou amb preguntes que inciten a eixamplar-la. La comprensió de la fabulació sempre és un tema.

■ EXERCICI «La pintura»

Finalitat: Descriure amb exactitud, fer una fabulació concreta; entrenament de la imaginació social per a personatges allunyats, no contemporanis.

Instruccions: Aquest exercici és una ampliació del de l'observació del metro; mentre que en l'observació del metro l'estudiant pot construir sobre l'actualitat amb les seves observacions, aquest avantatge s'elimina a l'exercici «La pintura»:

L'estudiant busca una pintura històrica realista (fotografia no!) que mostri dues persones, i en porta una reproducció. La reproducció s'ensenya al grup i es col·loca en un lloc visible per a tots els estudiants. L'estudiant descriu el que es pot veure en la imatge. Partint d'aquesta descripció, narra el que ha passat just abans de l'escena mostrada en la imatge. En un segon pas, explica què passarà just després de l'escena mostrada en la imatge. El grup que veu la imatge i escolta la història li fa més preguntes. Si es creen dubtes sobre la credibilitat de la història, es formulen.

En aquest exercici s'aclareix molt ràpidament si l'estudiant ha treballat o no les circumstàncies històriques que envolten les persones que apareixen en la pintura. Si no ho ha fet, la seva imaginació sobre el personatge no es dispararà o, si més no, no serà fluïda. Els contextos es faran inversemblants, les evolucions seran poc realistes, els invents seran inapropiats per al personatge. Així l'estudiant de seguida experimenta que ha de tenir coneixements sobre l'època en què vivien els seus personatges.

■ EXERCICI «Explicar un conte passant-se la pilota»

Aquest exercici està pensat per destensar. Al contrari de «L'observació del metro» i «La pintura», no es prepara la història, sinó que sorgeix espontàniament. Aquí la lògica o la veritat social hi juguen un paper menor; són importants l'espontaneïtat, imaginar de manera desinhibida i sense frens. En aquest exercici tot és possible, ja que s'explica un conte.

Finalitat: Imaginar sense bloqueig; velocitat de reacció; activació de la imaginació només de prémer un botó.

Instruccions: Tots els estudiants caminen relaxadament per l'escenari, un té una pilota. L'estudiant de la pilota comença a explicar un conte. De cop i volta, enmig d'una frase, llança la pilota i atura la narració. L'estudiant que agafa la pilota reprèn la història exactament on l'altre l'havia deixada i la segueix fins que, de cop i volta, l'atura i torna a llançar la pilota. Per exemple:

Estudiant 1: «Un matí, una nena petita de Suàbia es va llevar massa aviat i va mirar per la finestra. A fora encara era fosc. Tota la casa estava en silenci, no es movia res, quan de cop i volta...». L'estudiant 1 llança la pilota i l'estudiant 2 l'atrapa i continua: «... quan de cop i volta es va obrir la porta de la casa i el vent va fer entrar unes fulles i un niu caigut d'un arbre al passadís de la casa on...». L'estudiant 2 llança la pilota i l'estudiant 3 l'atrapa i continua narrant: «... on hi havia un mussol vell...».

És recomanable que l'estudiant que continua la narració repeteixi les últimes dues paraules del narrador d'abans. Així se'n garanteix la continuïtat.

NOTES PERSONALS

■ EXERCICI «Del bressol al llit de mort»

Finalitat: L'entrenament de la imaginació; trobar l'expressió del joc teatral d'una representació, sota la lliure elecció dels mitjans.

Instruccions: Aquest exercici s'ha de preparar amb cura. Els estudiants tenen una setmana per preparar-lo.

El monitor posa la feina següent: els estudiants han d'escenificar tota la vida d'un personatge fictici que s'inventen, des del naixement fins a la mort. Per a aquesta tasca poden utilitzar la parla, el moviment, la dansa, la música, el vestuari, l'*atrezzo*... Fan aquest exercici sols, sense *partenaire*. La finalitat és interpretar una biografia describable i comprensible per a l'espectador.

La improvisació no hauria de durar menys de cinc minuts, tot i que podria ser bastant més extensa. La manera de representar no ha de ser realista, també es permeten formes abstractes. El que importa en aquest exercici és si es transmet un contingut. Només s'avalua aquest aspecte, no es tracten qüestions de gustos.

En aquest exercici el monitor coneix l'estudiant d'una altra manera. Es dibuixen preferències sobre maneres d'actuar i es mostren interessos sobre continguts.

Concentració i memòria

És evident que un actor necessita una alta capacitat de concentració, fins i tot en les circumstàncies més adverses. No es pot confiar de trobar sempre un lloc tranquil i protegit per concentrar-se i molt probablement es trobarà, durant la vida laboral, que s'ha de concentrar en els seus papers malgrat grans turbulències privades. Per això és important entendre la concentració com a habilitat, que es pot entrenar i consolidar.

■ EXERCICI «Màquina d'escriure»

Finalitat: Millora de la capacitat de concentració; millora de la potència de la memòria; sentit del ritme; joc d'elenc: escoltar paraules clau, entrenar entrades.

Instruccions: El grup està assegut en cadires, en semicercle. El monitor assigna a un estudiant la lletra A; al de la dreta d'aquest se li assigna la B; al de la dreta d'aquest, la C; al següent, la D..., i així tot l'alfabet. Segons el nombre d'estudiants del grup, cadascun té dues, tres i, de vegades, fins i tot quatre lletres. Es demana als estudiants que les memoritzin.

A continuació el monitor tria una frase. Aquesta frase pot ser inventada o bé treta d'un escrit que sigui a l'aula, per exemple: «El fenomen meteorològic de baixa pressió Harald portarà una gran quantitat de pluja a Berlín».



Màquina d'escriure

El monitor fa pública la frase que ha triat i els estudiants la repeteixen i la memoritzen paraula per paraula. Quan el monitor fa un senyal, comencen a lletrejar la frase, cadascú pronuncia la seva lletra mentre s'aixeca. Al final de cada paraula tothom s'aixeca i es pica de mans dues vegades. És important entrar en una mètrica: ha de sonar tan regular i exacte com el teclieg d'un estenotipista experimentat.

Variació 1: Màquina d'escriure muda: com abans, però els estudiants, quan els toca la lletra, s'aixequen però no la diuen en veu alta. Nota: aquesta variant és un desafiament!

Variació 2: El fet de lletrejar se situa en un context determinat: en veu molt baixa perquè hi ha un nen dormint al costat; ser particularment veloç perquè l'oficina tanca al cap d'un minut; extremadament avorrit perquè sempre és el mateix text...

Variació 3: El monitor dona un ritme de *beatbox*. Els estudiants agafen el ritme i el posen davant de la seva lletra, en comptes d'aixecar-se. Es manté l'aixecada i les dues picades de mans al final de cada paraula.

NOTES PERSONALS

■ EXERCICI «Sons»

Finalitat: Millora de la capacitat de concentració; escoltar amb precisió.

Instruccions: Dos estudiants drets, un darrere l'altre, a l'escenari. El de davant fa cinc sons amb la veu i el cos. El de darrere imita aquests cinc sons en l'ordre correcte. La resta del grup controla l'exactitud de l'ordre. Nota: com més s'assemblin els sons, més difícil serà la imitació.

■ EXERCICI «El flautista d'Hamelín»

Finalitat: Millora de la capacitat de concentració; escoltar amb precisió; sensibilitat; responsabilitat pel *partenaire*; comunicació sense paraules.

Instruccions: Un estudiant es posa en una paret de l'escenari. S'inventa tres sons, que pot fer alhora si cal; per exemple, un brunzit amb la boca, un cop amb el peu i un soroll amb un clauer. Mentrestant, tres estudiants seuen a prop de la paret de davant i tanquen els ulls, i els mantenen tancats durant tot l'exercici.

L'estudiant que ha ideat els sons en comença a fer un, per exemple, fa sonar el clauer. I té la ferma intenció de provocar que un dels tres estudiants es mogui amb aquell so. L'estudiant que se sent interpel·lat pel so es comença a moure quan el sent. Si és l'estudiant que havia pensat el que fa el soroll, el continua fent i el fa ballar una estona. Si no és el que volia, el deixa de fer de sobte i espera fins que aquest altre hagi entès el senyal i deixi de moure's. Després d'una petita pausa, torna a fer sonar les claus.

Ho fa fins que els tres estudiants asseguts hagin identificat el seu so. Quan arriba aquest moment, el que fa els sons pot començar a fer moure amb molta cura els estudiants amb els ulls tancats per l'espai mitjançant els sons. Per la qualitat dels sons, pot controlar la velocitat i la intensitat dels moviments, pot fer moure dos o tres estudiants simultàniament i provocar trobades, i d'aquesta manera pot explicar una història només amb els sorolls i el que provoquen als seus companys.



El flautista d'Hamelín

NOTES PERSONALS

■ EXERCICÍ «Abecedari en rotllana»

Finalitat: Concentració sota pressió; concentració sota velocitat.

Instruccions: Els estudiants formen un cercle i un d'ells es posa al mig amb els ulls tancats. Un dels estudiants del cercle té una pilota a la mà i la passa al seu veí de la dreta, etc. La pilota, d'aquesta manera, circula constantment per la rotllana. L'estudiant del mig diu mentalment l'alfabet i de sobte para en una lletra que pronuncia en veu alta. El que en aquest moment tingui la pilota a la mà, l'ha de passar immediatament al seu veí i formar cinc substantius que comencin amb la lletra pronunciada. Per exemple: «N» – «neuro-nes», «natació», «nou», «nas», «naixement» (no es permeten noms propis). Mentre l'estudiant busca els substantius, els altres han de passar la pilota tan ràpid com puguin pel cercle. Si la pilota arriba a l'estudiant abans que hagi trobat els cinc substantius, ha perdut i ha d'entrar al mig de la rotllana. Si ha trobat els cinc substantius abans que li hagi arribat la pilota, guanya i es pot quedar a la rotllana.

Nota: Per aconseguir que tots els que estan col·locats al cercle hagin de buscar substantius, el monitor pot controlar l'ordre després d'unes quantes passades, indicant amb un sonor «ara» a l'estudiant



Abecedari en rotllana

que és al mig amb els ulls tancats que pronuncii la lletra quan la pilota estigui a les mans d'un estudiant a qui encara no li havia tocat dir els substantius.

NOTES PERSONALS

■ EXERCICI «Sis punts de l'espai»

Finalitat: Entrenament de la concentració i de la memòria; sensibilitat i atenció envers el *partenaire* malgrat l'alta concentració en una altra tasca; divisió de l'atenció.

Instruccions:

Pas 1: El monitor tria sis punts de l'espai, si pot ser a diferents nivells i diferents racons, i dona a cada punt un número de l'1 al 6. Els punts es refereixen a objectes reals de l'espai, com per exemple: endoll avall a la dreta, cantonada de l'habitació amunt a l'esquerra, bombeta al davant a mitja alçada. Els estudiants estan asseguts en cadires en una línia al mig de l'escenari. Els punts es troben en un radi de 360 graus al seu voltant. El monitor els diu els punts que ha escollit i l'ordenació numèrica. Quan diu una de les xifres, els estudiants miren el punt relacionat amb aquesta xifra. Això només es fa amb la torsió del cos, sense moure la cadira. El monitor pot augmentar la dificultat, si diu tres o quatre números seguits, que després s'han de visionar en aquest ordre i amb el mateix ritme.

Pas 2: El monitor enumera sis noves coordenades en l'espai. Els estudiants estan asseguts un al costat de l'altre. Quan els fa un senyal, comencen tots alhora i amb el mateix ritme a visionar els sis punts, començant pel primer. Els estudiants troben la velocitat



Sis punts de l'espai

i el ritme per a una observació sensible i una adaptació mútua, no per a una comunicació verbal. No es parla durant tot l'exercici.

NOTES PERSONALS

■ EXERCICI «Cinc senyals»

Finalitat: Entrenament de la memòria i la concentració en el grup; destensar després d'haver estat assegut una bona estona.

Instruccions: El monitor posa tres o quatre cadires a l'escenari, segons la mida del grup. Pensa cinc sons i connecta cada so amb una tasca de moviment especial.

Per exemple:

- Donar un cop a la taula = els estudiants s'estiren de cap per avall.
- Exclamar «Ep!» = cap cama toca a terra, és a dir, els estudiants s'apilonen damunt les cadires.
- Donar un cop a terra amb el peu = cada estudiant n'agafa un altre pel turmell.
- Fer una picada de mans = tots es posen amb l'esquena a la paret.
- Picar dues vegades de mans = tots a la gatzoneta.

NOTES PERSONALS

■ EXERCICI «La cadira calenta»

Aquest exercici ha de millorar la col·laboració de l'hemisferi de la dreta del nostre cervell amb el de l'esquerra. No es pot solucionar només amb voluntat, disciplina i ambició, sinó que demana la disponibilitat a entregar-se a l'exercici, el *flow*.

Finalitat: Entrenament de la divisió de l'atenció.

Instruccions: Els estudiants es divideixen en grups de quatre. Es posen d'acord en qui és A, B, C i D. Cadascú té una cadira. Les cadires es posen en forma de creu. A i B estan asseguts en un eix un davant de l'altre; B i D, en l'altre eix.

A és l'estudiant de la cadira calenta.

B, que està assegut al seu davant, comença a fer moviments lents i comprensibles que A ha de copiar. Aquests moviments, per acostumar-s'hi, al principi es poden fer només amb els braços. Després hi hauria de participar tot el cos, incloent-hi la possibilitat d'aixecar-se. A copia B sense cap interrupció durant tot l'exercici.

Després que A hagi copiat B una estona, entra C que planteja a A (que continua copiant) una operació matemàtica. No hauria de ser gaire difícil, però tampoc gaire fàcil. A dona la solució. Tan bon punt A hagi donat la solució de l'operació matemàtica, D agafa el relleu a B i fa una pregunta personal a A, emocional, que no es pugui contestar amb un sí o amb un no. És a dir, no com: «T'agrada el gelat de xocolata?», sinó per exemple: «Quina ha estat la teva pitjor experiència en un tren de Renfe?».

Quan A ha acabat la seva història, C li planteja una altra operació matemàtica, i es continua així fins que el monitor dona per acabat l'exercici.

Això vol dir que A tota l'estona s'està movent, copiant, mentre contesta sense descans preguntes que alternativament fan demandes a l'hemisferi dret del cervell (preguntes personals) o al l'esquerra (operacions matemàtiques). Aquí no té cap rellevància si C o D estan situats a l'esquerra o a la dreta d'A.

■ EXERCICI «*Sing a Song*»

Finalitat: Millora de la concentració; reaccionar amb velocitat; escolta mútua; establir un ritme i mantenir-lo.

Instruccions: El grup tria una cançó que tots sàpiguen cantar i es posen en semicercle. El monitor ensenya que té un llapis a la mà i fixa les regles següents:

- Si la punta del llapis assenyalava cap amunt, tots canten la cançó a ple volum.
- Si el llapis està en posició horitzontal, tots treuen el volum i canten muts.
- Si la punta del llapis assenyalava cap avall, tots canten pianissimo.



Sing a Song

El monitor pot augmentar la dificultat de l'exercici, si amplia la part muda i fa canvis ràpids.

NOTES PERSONALS

Les paraules no ho són tot

Els exercicis següents apunten el coneixement que el contingut no més és una petita part del que comunica un narrador. Relativitzen la importància de la informació semàntica. És important que l'estudiant entengui que el comportament no verbal de la comunicació serà com a mínim igual d'important que el verbal.

■ EXERCICI «Veig el que no veus»

Finalitat: Dirigir l'atenció a la part no semàntica de la comunicació; descripció i apreciació d'aquesta part.

Instruccions: El grup es divideix en parelles. Cada parella tria qui serà A i qui serà B. Tots els A surten de l'aula. Els B reben l'ordre d'induir el seu *partenaire* a explicar-li una història emocional. Per exemple: «Explica'm com va ser quan vas ingressar a primària». Aquí els B hauran de prestar menys atenció al contingut, és a dir, a *què* es narra i estar molt més pendents de *com* es narra. Prestar atenció a: veu, articulació, llenguatge del cos, mímica i gest.

Es fa entrar els A, seuen davant dels B en una cadira i comencen a explicar el que se'ls ha demanat.

Al final de l'exercici, els B els expliquen la seva veritable tasca i els descriuen les seves observacions, per exemple: «T'has posat molt sovint la mà esquerra al front i al mateix temps t'has escurat el coll. Quan es tractava de sentiments, la veu se't feia més aguda, quan has parlat de la decisió has començat a tartamudejar...».

Aquest exercici es basa en l'efecte de sorpresa i funciona només una vegada, és a dir, sense canvi de *partenaire*.

NOTES PERSONALS

■ EXERCICI «Galimaties»

Finalitat: Progressió de l'exercici anterior; experimentar que també es poden transmetre totalment continguts sense cap context semàntic.

Instruccions: El grup es divideix en parelles. A i B es posen junts. A demana a B que li expliqui què ha fet la nit abans. Per fer aquesta narració, B ha de triar un idioma inventat. És important que aquest idioma no tingui cap context semàntic, és a dir, que estigui format per un seguit de sons sense sentit. Després de cada unitat de sentit, A verbalitza el que ha entès i s'assegura que no ho ha entès malament, per exemple: «Vols dir que vas obrir la nevera i estava buida i estaves enfadat, oi?».

Quan B hagi acabat la història, s'intercanvien els papers. Ara A explica en un idioma inventat què ha fet aquest matí i, per exemple, com ha vingut al curs.

Al final de l'exercici el grup posa en comú la seva experiència.

■ EXERCICI «Assaig d'orquestra»

Finalitat: Comunicació no verbal amb el grup; ser clar sent no verbal; dur a terme les intencions de manera no verbal; portar a interaccionar durant una estona llarga sense paraules.

Instruccions: El monitor ha d'haver demanat al grup, uns dies abans de proposar aquest exercici, que el dia en qüestió portin instruments musicals portàtils. Normalment seran flautes, guitarres, un violí, sonalls, diferents instruments de ritme, una harmònica... Cada membre del grup hauria de disposar d'un instrument.

El monitor demana que cada persona del grup s'inventi un tema per a una peça musical que vulgui traduir en sons amb els seus companys. El tema pot ser tan concret com abstracte, des de «casament de camperols russos» fins a «llum», tot és possible.

El grup seu en cadires, en un semicercle. Llavors un dels estudiants es posa al davant del grup amb el seu tema, l'anuncia i des d'aquest moment comença a realitzar com a director d'orquestra les seves idees de so amb els seus companys de manera no verbal. Ara tot passa exclusivament amb el cos, es donen entrades, es regula el volum, es treuen instruments del joc, es distribueixen solos, s'afegeixen veus... fins que la peça sona com agrada al director.

El director d'orquestra comença la seva peça, la construeix de manera dinàmica fins al clímax i la deixa esvaïr. O utilitza un altre concepte rítmic.

L'important és que, siguin quines siguin les seves intencions, comuniqui al grup de manera clara i indubtable el que ha de fer.

Tots han de saber què vol el director en cada moment de l'exercici i ningú ha de tenir dubtes sobre el què i el quan de la seva tasca.

Quan s'acaba la peça, el director dona les gràcies als músics.

El monitor pregunta quines experiències ha tingut el grup.

Aquest exercici pot revelar qualitats sorprenents, però també pot fer passar molts nervis al públic.

NOTES PERSONALS

Sensibilitat

Per a la professió d'actor és un requisit bàsic que es tracti amb sensibilitat ell mateix, el *partenaire* i la situació, si més no a l'escenari. De manera semblant a la fantasia, la sensibilitat tampoc no es pot aprendre. Ja hi ha d'haver una base i segurament és part d'allò que es pot resumir amb les expressions «talent» i «facultats». Però tot-hom pot desenvolupar la sensibilitat existent a través de l'exercici i de la conscienciació. I aprendre a confiar en la sensibilitat i incorporar-la al procés creatiu.

■ EXERCICI «Guiar amb el dit»

Finalitat: Desenvolupar la sensibilitat envers el *partenaire* i les seves necessitats; reaccionar a senyals no verbals del *partenaire* i adaptar el propi comportament a les necessitats del *partenaire*; edificar i augmentar la confiança en el *partenaire*.

Instruccions: El grup s'organitza per parelles i acorda qui és A i qui és B. El grup B surt de l'aula. El grup A canvia l'espai movent-ne els mobles, posant-hi obstacles: cadires i taules per passar-hi per sobre i per sota, un banc inclinat, es canvia la qualitat del terra amb mantes o estores, s'obren portes... Llavors els A van a buscar els seus *partenaires* del grup B i els demanen, encara a fora, que tanquin els ulls. Estableixen contacte amb els dits; vol dir que el *partenaire* A, que hi veu, toca lleugerament amb la punta del dit índex la punta del dit índex del seu *partenaire*, que té els ulls tancats. Llavors A guia el seu *partenaire* B amb molta cura, només amb la punta del dit, fins a l'aula i per l'aula, i el mou pels obstacles posats que B no pot anticipar perquè no sap que hi són i no hi compta. Aquí és important tractar amb cura el *partenaire*, però no gaire, i construir i eixamplar la confiança del *partenaire* que no hi veu en el que hi veu. Al final de l'exercici les parelles s'haurien de moure amb agilitat i rapidesa per l'espai.

Després de la primera volta, els A abandonen l'aula i els B la tornen a canviar. Llavors es repeteix l'exercici. No es parla durant tot l'exercici.

NOTES PERSONALS

■ VARIANT DE L'EXERCICI «Guiar amb el dit»

Finalitat: Com abans, però s'hi afegeix la concentració en el *partenaire* per aconseguir un objectiu.

Instruccions: Després de guiar el company amb el dit es pot provar una variant amb un grau de dificultat superior. Els *partenaires* que guien amb el dit es mantenen. No es fa cap canvi de *partenaire*.

A i B se situen un al davant de l'altre. A té els ulls oberts i B, tancats. Tots dos es posen les mans obertes a l'alçada del pit, però A les posa molt a prop de les de B, de manera que quasi es toquin. Els dos *partenaires* esperen fins que s'estableix un contacte a través de l'escalfor que desprenen les mans. Quan això passa, A intenta fer moure el seu *partenaire*. I això sense un veritable contacte físic, només sentint els canvis d'escalfor que desprèn la mà, que es mou cap endavant, cap enrere, cap amunt, cap avall, cap a l'esquerra i cap a la dreta. Això només serà possible en una mesura molt menor que en l'exercici de guiar amb el dit.

És important en aquest exercici la concentració mental envers l'altre i la proposta ferma de portar el *partenaire* a fer un moviment que s'ha pensat abans amb precisió. Aquest exercici necessita temps, tranquil·litat i una certa tolerància a la frustració. Però pot funcionar d'una manera sorprenent.

■ EXERCICI «Acostar-se sigil·losament»

Finalitat: Percepció amb precisió; notar amb els sentits el *partenaire* en una situació de tensió; separació de fantasia i percepció; confiança en el propi impuls.

Instruccions: Es tria un *partenaire* A i un *partenaire* B del grup. Ambdós entren a l'escenari amb una cadira, la resta del grup se'u i els mira. L'exercici s'hauria de fer en un espai on el terra no cruixi.

A posa la cadira a prop d'una de les parets i se'u d'esquena a B, que es posa a la paret oposada de l'espai. És a dir, el respatllet i l'esquena d'A senyalen cap a B. El monitor es dirigeix cap a A i li posa una bena als ulls. S'informa A que B vindrà de seguida sigil·losament, en silenci absolut i amb males intencions i que intentarà posar-li les mans al coll. Per la seva banda, A ha d'aixecar les mans quan B alci les mans per estrangular-lo per poder-lo aturar. És important que A aixequi les mans exactament en el moment correcte, ni massa d'hora ni massa tard.

Quan hi ha silenci total en l'espai es comença l'exercici. B pot enganyar A quan s'hi acosta, pot avançar o retrocedir o utilitzar altres estratègies per jugar amb la percepció, però també amb la fantasia del seu *partenaire*, per tal que reaccioni massa aviat o massa tard.

Després de la primera volta, o es canvien els papers o en cas d'esgotament es tria una altra parella.

Els estudiants que miren descriuen el que han vist i expliquen al grup les seves troballes o descobriments.

NOTES PERSONALS

■ EXERCICI «Bo o dolent»

Finalitat: Experimentar que una intenció mental es transfereix al *partenaire*; experimentar que la teva pròxima postura desencadena una reacció en el *partenaire*.

Instruccions: Un estudiant s'asseu en una cadira a l'escenari, un segon estudiant es posa darrere seu. Els altres seuen a baix i els miren.

L'estudiant assegut tanca els ulls. L'estudiant que hi ha al seu darrere fa un pas enrere i tria una intenció: bona o dolenta. Quan l'ha decidida, es torna a posar amb aquesta intenció al darrere de la cadira i el mira fixament. És important que la intenció estigui formulada interiorment amb claredat i pensada d'una manera concreta, per exemple: «T'estimo», «T'odio», «Et vull abraçar», «Et vull matar». L'estudiant diu, tan aviat com se n'adona, la intenció de l'estudiant que el mira fixament: bona o dolenta.

La parella comprova el resultat.

Els estudiants espectadors descriuen el que han vist.

■ EXERCICI «Màgic»

Finalitat: Experimentar que una intenció provoca acció; confiança en el primer impuls; agudització de la sensibilitat.

Instruccions: Es necessiten quatre estudiants. Tres seuen en cadires a una certa distància entre ells i de cara al públic; és a dir, que un seu totalment a l'esquerra, un altre al mig i un altre totalment a la dreta de l'escenari. Tots tres amb els ulls tancats. El quart se situa a una distància raonable, és a dir, no gaire a la vora i darrere de tots tres, al mig de l'escenari. La resta dels estudiants seuen a baix i observen.

L'estudiant de darrere evita amb la mirada els que seuen i decideix en quin dels tres es fixarà. Quan hagi fet l'elecció, envia la mirada amb tota l'energia mental i tota la força de voluntat al *partenaire* escollit, i el mira contínuament amb la intenció que el noti. És important que l'estudiant no miri mai d'una manera buida sinó que sempre vulgui aconseguir alguna cosa amb la mirada cap al *partenaire*. Aquest exercici només pot tenir èxit si per una banda hi ha una intenció forta i per l'altra, una sensibilitat elevada.

La tasca dels tres estudiants asseguts és detectar qui està essent observat, qui ha estat triat. Si un dels tres nota que l'estudiant de darrere l'ha triat, és a dir, que s'hi ha fixat, aixeca la mà per fer-ho saber. Això pot passar al cap de pocs segons o al cap d'una bona estona. Si un dels estudiants aixeca la mà i no era ell, el monitor li ho comunica i l'exercici continua. El que no estava sent observat es manté assegut tranquil·lament fins que l'estudiant correcte aixeca la mà i s'acaba l'exercici.



Màgic

El que és interessant per als que estan asseguts a baix és poder veure que el cos de qui ha estat triat, (sovint) durant molta estona reacciona de manera visible i ja ha enviat l'impuls d'aixecar la mà, mentre l'intel·lecte encara lluita amb l'impuls i (majoritàriament) finalment el reprimeix. La lluita entre impuls i racionalitat poques vegades es pot observar d'una manera tan clara i precisa com en aquest exercici. Per a actors que han de desenvolupar el valor de confiar i seguir els seus impulsos en les situacions de joc, és important que els altres li puguin descriure què li passa si reprimeix l'impuls.

NOTES PERSONALS

■ EXERCICI «Pas a pas»

Finalitat: Aprendre a reaccionar l'un en relació amb l'altre i a actuar un darrere l'altre: incorporar – avaluar – reaccionar.

Instruccions: Dos estudiants són a l'escenari. Es miren l'un a l'altre i estableixen contacte visual. Un estudiant fa un moviment a partir d'aquesta relació de *partenaire*: s'acosta al *partenaire* o fa un moviment per allunyar-se'n. Aquest moviment és un pas. El *partenaire* es pren el temps que li cal, primer per registrar el pas del seu company, després per avaluar-lo i finalment per reaccionar amb un altre pas: ara és ell qui s'apropa o s'allunya del *partenaire*. Això pot passar en totes les direccions, cap endavant, cap enrere, cap a la dreta o cap a l'esquerra. Després d'haver-lo registrat i avaluat, ara el primer torna a fer un pas, i després, el segon. Això fins a sis passos com a màxim.

Per a l'espectador de seguida quedarà clar que a partir de les reaccions concretes dels actors s'estableix una relació gestual entre ells. Les posicions en l'espai donen informació sobre el vincle que es crea entre els actors. A més, es mostra clarament que només pot sorgir una relació entre figures a l'escenari, si cada *partenaire* desenvolupa les accions des de les accions de l'altre. Accionar durant el pas de l'altre, és a dir, fer una actuació solapada, és actuar com a solista i destrueix la relació entre *partenaires*.

Tots els estudiants haurien de fer aquest exercici.

NOTES PERSONALS

Exercicis de relaxació activa

Hi ha moments en el seminari en què l'atenció dels estudiants baixa considerablement. Això pot ser per l'hora del dia, però també pot ser que els temes anteriors hagin estat esgotadors, amb resultats poc satisfactoris, o que els estudiants hagin estat molta estona asseguts. El dèficit d'atenció es pot contrarestar amb una pausa, ventilant l'aula o fent exercicis de relaxació activa.

Aquests exercicis també poden ser bons *expulsadors* després d'una classe de quatre hores. Com que serveixen per a la relaxació i el desbloqueig, després d'aquests exercicis no hi ha avaluació ni crítica. Tampoc no hi ha criteris de «millor» o «pitjor».

■ EXERCICI «Joc de l'assassí»

Finalitat: Activació; ganes de jugar; experiència amb l'espai; autoconfiança; augment del pols i la tensió cardíaca.

Instruccions: El monitor deixa l'aula a les fosques. L'escenari és buit, sense obstacles. El grup entra a l'escenari, tothom tanca els ulls fins al final del joc.

El monitor va lentament fins al mig del grup i toca l'espatlla de la persona que tria com a assassí de manera clarament perceptible. Després d'haver fet l'elecció, surt de l'escenari, es posa a la vora i obre el joc dient: «L'assassí és entre vosaltres». El monitor vigila que cap jugador, que van amb els ulls tancats, caigui de l'escenari o es lesioni. L'assassí comença a caçar els seus companys, un darrere l'altre, posant-los les mans al coll. Si ha atrapat un company d'aquesta manera, aquest «mor» amb un crit estrident, obre els ulls, surt de l'escenari i ajuda el monitor a vigilar des de prop de l'escenari.

El joc s'acaba quan l'assassí ha caçat tots els companys i es queda sol a l'escenari.

Aquest exercici també és emocionant per als espectadors, és a dir, per a les víctimes que l'assassí ja ha matat. Quan queden menys jugadors a l'escenari, les estratègies que han d'utilitzar els que encara hi són per despistar l'atenció de l'assassí es fan cada vegada més emocionants; per exemple, poden fer-se molt petits, congelar-se a la vora de l'escenari i no moure's gens, fer canvis abruptes entre estar quiet i arrencar a córrer. Amb aquest exercici també es pot aprendre molt sobre la tensió, mantenir la tensió i fer pauses.

NOTES PERSONALS

■ EXERCICI «L'emperador»

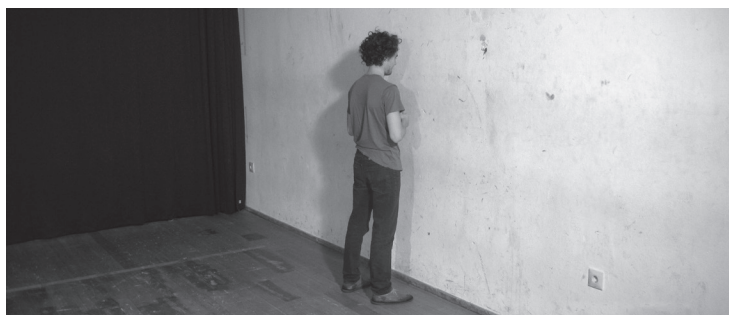
Finalitat: Desbloqueig; fantasia; ganes de jugar; cohesió del grup.

Instruccions: El grup tria un emperador. Aquest pot desitjar el que vulgui, el grup ho crearà amb els mitjans disponibles, tant amb objectes com actuant. Podria dir, per exemple: «Vull tenir un Bentley. L'Emma Peel⁹ seu al meu costat. Bevem xampany i a la ràdio sona una música estupenda». Després que el grup ho hagi fet tot perquè estigui satisfet, pot canviar l'escena: «I ara viatjo amb un camell pel desert. Fa molta calor. Davant meu apareix un miratge. Arribo a un oasi, algú em refresca amb un ventall». L'emperador sempre pot anunciar noves pretensions, renyar, exigir més confort o insistir en uns serveis eficients. Després d'una estona es canvia d'emperador.

Aquest exercici molt sovint serà força esvalotador i les pretensions de concreció de la fantasia molt possiblement seran decebedores. Però com que aquí es treballen l'espontaneïtat, les ganes de jugar i de fer el ruc, això no té cap importància ni s'hauria de tractar en aquest context.

NOTES PERSONALS

9. Nota del traductor. Emma Peel (1938-2020) és un personatge femení d'una sèrie anglesa de detectius molt famosa a Alemanya; és considerada una *sex simbol*.



Un, dos, tres, pica paret

■ EXERCICI «Un, dos, tres, pica paret»

Finalitat: Millorar el temps de reacció; actuar des del centre del cos; desbloqueig; gaudir del joc.

Instruccions: Un estudiant es posa de cara a una paret lateral i d'esquena a l'escenari. Tots els altres se situen a la paret oposada de cara cap a ell. El grup intenta arribar a la paret del davant i tocar-la amb la mà sense que el seu company, que està de cara a la paret, els vegi mentre es mouen. Es pot girar en qualsevol moment i en qualsevol interval que li convingui per controlar la situació. Si enxampa algú del grup en moviment, sigui al mig d'un salt, al mig d'un pas o canviant de posició, el torna a enviar al punt de partida. El joc s'acaba si algú aconsegueix tocar amb la mà la paret del vigilant.

NOTES PERSONALS

■ EXERCICI «Relaxació breu» (segons Jacobson)

Finalitat: Relaxació al final de la classe.

Instruccions: Tots seuen en cercle amb les cames estirades. Les mans estan encreuades al darrere del cap, els colzes lleugerament cap enrere. El monitor demana al grup que premi molt fort els lla-vis i serri les dents, que faci força amb els dits dels peus cap avall, que relaxi els músculs de les cames, que inspi, que tensi molt la musculatura de l'abdomen, i mentre s'ha de comptar fins a cinc. Després els demana que deixin caure, relaxant-les, totes les articulacions. Estirats a terra relaxadament, el grup compta enrere i diu: «5-4-3-2-1, em sento bé, fresc, ben despert i tranquil». Després tothom es pot girar i desemmandrir-se.

NOTES PERSONALS

Exercicis actorals

De l'activitat a la situació

■ EXERCICI «Les set preguntes»

Finalitat: Experimentar i comprendre la situació bàsica.

Instruccions: El monitor té preparat un sobre amb una carta. Un estudiant està assegut a l'escenari en una cadira. El monitor demana a l'estudiant que obri el sobre i que llegeixi en silenci la carta que conté. Això com a activitat pura, sense cap comentari per part de l'actor. Després que l'estudiant hagi complert la demanda, el monitor pregunta al grup què ha vist. Aquí és important prestar atenció a la separació d'una interpretació subjectiva i objectiva de dades comprovables i sensibles. És a dir, què ha fet l'estudiant de debò a l'escenari, i no què he projectat en el que no ha fet.

El monitor pregunta als estudiants si estan satisfets amb el que se'ls ha ofert a l'escenari o si volen saber més coses. Hi ha necessitat de més informació? És probable que el grup comenci a preguntar qui està assegut a l'escenari, per què llegeix la carta, què hi posa, on i quan passa tot allò. El monitor vigila que es facin totes les preguntes que defineixen una situació: *qui fa què, per què, amb quina intenció, on, quan i com*, a més de les preguntes addicionals: *d'on ve el personatge i on va?*

El monitor deixa clar de manera inequívoca que tota l'actuació es basa en la situació bàsica: l'aclariment de la situació bàsica està posada al principi de qualsevol improvisació. I també al principi de qualsevol treball sobre un paper. És absolutament imprescindible.

El monitor defineix com a «activitat» el fet que una persona sense propietats marcades obri i llegeixi una carta, i sol·licita als estudiants que complementin aquesta activitat per convertir-la en una situació.

En el moment que hi hagi la resposta de qui obre i llegeix la carta (què fa?) i per què, on i quan ho fa, com també d'on ve i cap on anirà després, la situació bàsica estarà establerta.

Cada estudiant hauria de completar una situació una vegada. Per això hi hauria d'haver mobles disponibles (taula, cadira, sofà...) i *atrezzo*.

Més activitats a què es pot recórrer per construir una situació en una escena serien:

- Parar taula
- Esperar una trucada telefònica
- Netejar una taca
- Comptar diners
- Beure alcohol
- Cosir un botó
- Llegir el diari
- ...

El monitor no informa els estudiants públicament de les activitats que han de fer. El grup d'espectadors hauria de ser capaç, a través de l'observació, de reconèixer-les, com també de respondre les set preguntes. Després de cada intent es fa una avaluació en grup. En cas d'ambigüitats o incerteses, cada estudiant hauria de tenir la possibilitat de tornar a fer l'exercici, fins i tot unes quantes vegades, si cal.

Aquest exercici és essencial. Per això s'hauria de fer i comentar detalladament i amb precisió. Cal planificar el temps necessari!

Petita digressió: El personatge

La resposta a la pregunta *qui?* ens porta al personatge. Evidentment en la improvisació no hi ha lloc per a una anàlisi complexa del personatge, falta temps. La figura només es pot esbossar aproximadament i posar en el seu context social («una caixa de supermercat», «un directiu d'un banc acomiadat»). Tot i això, des d'aquest moment i per haver contestat la pregunta de *qui*, els estudiants ja comencen a no parlar de «jo» quan es refereixen al personatge que interpreten a l'escenari, sinó que en comptes d'això utilitzen la tercera persona del singular i en conseqüència parlen d'«ell» o «ella». Aquesta és la diferència principal entre l'exercici actoral preliminar i l'exercici actoral: a l'exercici preliminar l'estudiant actua com a ell mateix, sense que això es tracti d'una manera especial. A l'exercici actoral l'estudiant s'inventa un personatge, per fer-lo després a l'escenari i del qual parlarà en tercera persona (vegeu els exercicis «Trobar personatges», a partir de la pàgina 136 d'aquest volum).

La separació entre individu i personatge a l'escenari permet que els estudiants es concebin com a creadors dels seus personatges, en comptes de fusionar-s'hi. Aquest fet facilita l'articulació i la recepció de crítica, i amplia l'àmbit general d'acció.

L'acord de no parlar mai dels personatges com a «jo» hauria de ser implantat rigorosament pel monitor, encara que al principi resulti estrany. La distància entre actor i personatge és una premissa elemental per a l'acció de la interpretació tal com nosaltres l'entendem: com un ofici i no com un procés terapèutic sense protecció professional.

■ EXERCICI «Improvissació de telèfon»

Finalitat: Inventar-se de manera autònoma una situació bàsica a partir d'una activitat donada; enfortir l'exercici anterior de «Les set preguntes»;¹⁰ treball autònom amb temps de preparació.

Instruccions: El monitor dona el text següent als estudiants perquè se l'aprenquin:

«Sí – oh – per què – ah – com – no – sí».

Aquestes paraules són una part de la conversa telefònica. Als estudiants se'ls dona uns dies de preparació per 1) construir una situació bàsica al voltant de la conversa telefònica i 2) inventar-se i apuntar les contribucions del company a l'altra banda de la línia.

El dia acordat, tothom ensenya les situacions preparades. Els espectadors haurien de ser capaços de contestar les set preguntes. Hauria de quedar clar qui, quan, on, com i per què i per quina cosa truca a algú, d'on ve i cap on anirà després de la trucada. A més, hauria de quedar clar què li diu l'interlocutor invisible des de l'altra banda de la línia. Els resultats de l'avaluació del grup es comparen amb el text escrit.

Si quedessin algunes preguntes obertes, l'estudiant tindrà l'oportunitat de contestar-les fent un altre intent amb la mateixa conversa telefònica i actuant a l'escenari. També aquí es treballa i es millora la proposta tant temps com calgui, fins que tothom queda content amb el resultat.

NOTES PERSONALS

10. La pregunta de *cap on*, per regla general, en la improvisació no és important, perquè no se sap a l'avançada. La conclusió de la improvisació sorgeix només de la interacció amb el *partenaire*.

■ EXERCICI «Improvisació amb un text donat»

Finalitat: Experimentar que la situació defineix el significat d'un text: el context determina el contingut.

Instruccions: Per a aquest exercici es necessiten mobles (important: una porta), *atrezzo* i vestuari.

El monitor demana als homes del grup que memoritzin el text següent: «Hola. No t'esperava per aquí. Com estàs? Tens ganes de fer alguna cosa? Un passeig?».

Després els ofereix diferents situacions, que hauran de posar en escena sempre amb el mateix text. Això permet que els estudiants experimentin a través dels sentits que la situació bàsica defineix el significat de les paraules i que el mateix text pot tenir diferents significats en situacions diferents.

Les situacions que se'ls ofereixen són:

- Un home va estar un any a la presó per violència. La seva parella va trencar el contacte amb ell i es va traslladar a una altra ciutat, on va començar una nova vida. Ell ho ha descobert i ara és davant de casa d'ella i toca el timbre.
- Una estudiant atractiva treballa com a auxiliar de la llar a casa d'un matrimoni adinerat. La senyora està de viatge. El marit aprofita l'ocasió i va inesperadament a casa seva mentre la noia està netejant. Estan tots dos sols a casa.
- Una parella jove s'acaba de comprar un pis amb una hipoteca elevada. La dona està embarassada. És de nit i la dona és a casa esperant el marit. Ell s'ha assabentat avui mateix que l'han acomiadat. Entra per la porta.
- Un pres polític és a la cel·la. Un especialista en interrogatoris hi entra.
- Un marit torna d'una cita amb la seva amant a casa, on hi ha la seva dona.

Les dones s'aprenen el text següent: «Hola. Alguna cosa interessant? Que em sents? Jo estava... ai, és igual. Deixa ara mateix aquest diari de merda!».

Aquí la situació de joc del *partenaire* masculí està fixada: llegeix atentament el diari i fa molt poc cas a la seva parella. Així que ella s'ha d'espavilar per aconseguir que li faci cas. L'home, a part d'una salutació al principi i algunes paraules al final, no hauria de dir quasi res. Utilitzeu el mínim de text possible!

Les situacions proposades són:

- La dona ha anat al metge i s'ha assabentat que està embarassada.
- A la dona li han retirat el carnet de cotxe per conduir borratxa. El cotxe és lluny, en una carretera, i cal anar-lo a buscar.
- La dona torna de casa del seu amant a casa per veure el seu marit. Vol confessar-li la seva relació amorosa, per:
 - trencar amb el seu marit
 - intentar un nou començament amb el seu marit.
- La dona ha guanyat un milió a la loteria.
- La dona ha estat escollida membre del consell d'una multinacional. La família es mudarà a Xangai.

El monitor comunica aquestes situacions a l'estudiant que té text i al seu *partenaire* sense que la resta del grup ho pugui sentir. Abans d'actuar, el/la *partenaire* aclareix silenciosament la situació bàsica dintre del marc donat.

Les parelles dels estudiants amb text haurien d'utilitzar tan poc text com sigui possible. El text hauria d'aparèixer només com a element d'acció i no com a comentari. A la frase «avui és el meu aniversari» el text és un element d'acció, ja que la informació d'aquest contingut no es pot mostrar amb la interpretació. En canvi, la frase «estic cansat» seria un comentari, ja que la informació hauria de ser llegible a través de la interpretació i no hauria de ser lliurada de forma verbal com a informació doblada.

Després de cada variant de situació els espectadors contesten les set preguntes i descriuen la situació que han vist. La descripció es compara amb la proposta del monitor. Si falta congruència entre el que s'ha interpretat i la proposta donada es faran correccions.

Actitud i subtext

■ EXERCICI «Un a un i més»

Finalitat: Aclariment dels conceptes *actitud* i *subtext*.

Instruccions: El monitor demana al grup que memoritzi un text determinat. Normalment utilitzo el discurs de Hamlet als actors. (*Hamlet*, acte II, escena 2).

El monitor demana a un estudiant que sigui en una cadira a l'escenari i presenti el text al grup de manera que se n'entengui el contingut. Aquesta intenció ja implica una actitud del personatge amb el text. Aquesta actitud s'anomena «un a un», ja que aquí només es transmet el contingut i res més. Si al text es diu «t'estimo» el personatge realment pensa «t'estimo».

Per descomptat, també és concebible que un personatge digui «t'estimo» i pensi «t'odio». Que s'entengui aquest missatge o el d'«un a un» depèn de l'actitud que l'actor posi sota el text. Aquí es reflecteix l'actitud interna en l'externa.

Si l'actor es posa davant del *partenaire* amb els braços als malucs i la pelvis tirada cap endavant, el fulmina amb els ulls i li diu amb veu d'enutjat: «T'estimo», llavors l'espectador entén que el contingut no s'ha de captar de manera literal, sinó més aviat al contrari. Aleshores, l'actitud que l'actor ha posat sota el text seria:

«T'odio» i el que l'espectador interpreta és aquesta actitud. Se sobrepasa al contingut semàntic de les paraules.

Allò que en realitat volia dir, el que determina el contingut semàntic del text, s'anomena *actitud*.

L'expressió emocional i formulada d'una manera plàstica d'aquesta actitud, que desencadena una reacció immediata en l'actor i que ha de funcionar com a disparador per al joc, s'anomena *subtext*. En el nostre cas, l'actitud que hi ha sota el text: «T'estimo» es podria anomenar: «T'odio». El subtext seria: «Ves-te'n a la merda, fill de puta!».

També ens podem imaginar el subtext com un globus d'un còmic. O pot ser un «grrrrr, umpf, eeeeeehhh». L'important és que desencadeni una reacció clara i directa de l'actor, que li permeti fàcilment traduir-la en el joc. Així, el subtext no serveix com l'actitud elaborada principalment per a la comunicació entre actors i director o per a la comunicació entre els actors, sinó que existeix com a detonant per als intèrprets. Per aquesta raó és privat, directe i sense censura, i no ha de ser comunicat.

El monitor ara sol·licita que vingui un estudiant darrere l'altre i dona a cadascú, sense que els altres ho sentin, una actitud per al text (*Hamlet*). Aquesta actitud s'ha de formular de manera clara i inequívoca. Si l'estudiant té preguntes per fer, haurien de ser contestades clarament abans de començar.

Si s'utilitza l'escena proposada de *Hamlet*, llavors els estudiants/espectadors farien la funció de l'elenc d'actors interpel·lats per Hamlet. S'hi hauria d'adreçar directament. L'estudiant que diu el text també es pot barrejar amb ells i interpel·lar-los individualment. Són actituds possibles:

- Amb molta por i sota la pressió de comunicar coses importants amb precisió i insistència.
- Donar instruccions amb superioritat i arrogància, sense respecte.
- Repassar el pla punt per punt de manera pedant.
- Voler donar indicacions comprensibles, però perdre constantment el fil per falta de concentració.
- ...

Quan l'estudiant ha defensat el text amb una certa actitud, els espectadors intenten formular quina actitud han vist. Si discrepa molt de l'actitud donada, l'estudiant ho torna a intentar immediatament una altra vegada. Si ha transportat l'actitud de manera reconeixible, fa públic —en el marc d'aquest exercici en l'ensenyança bàsica— el seu subtext personal per a aquesta actitud.

Al principi és adequat triar actituds que siguin compatibles amb la situació del personatge de l'obra. Això és més fàcil per als estudiants. Quan ja vagin molt segurs, com a exercici i com a element lúdic, el monitor també podrà proposar actituds que no tinguin res a veure amb l'obra, per exemple:

- Com un locutor de ràdio que retransmet un mundial de futbol.
- Com un capellà que llegeix a missa.

Aquest exercici també és existencialment important. Tots els estudiants han d'haver entès què són l'actitud i el subtext i com es produeixen i es posen en pràctica, abans que el monitor passi a un nou capítol. Cal planificar el temps necessari!

NOTES PERSONALS

■ EXERCICI «Banc del parc»

Finalitat: Aplicar les categories *personatge* i *situació* a un lloc donat; introducció del terme *conflicte*; improvisació lliure (pràcticament) sense text; desenvolupar el pròxim pas des del *partenaire*.

Instruccions: El monitor col·loca a l'escenari un banc amb respall o tres cadires, una al costat de l'altra, i així situa el lloc de

l'actuació. Un banc en un parc públic. Més condicionants del joc: les dues persones que es troben al banc o al voltant del banc no es poden conèixer d'abans (perquè en aquest cas hi ha un gran perill que la improvisació es degradi i es converteixi en xerrameca).

El monitor demana a cada estudiant que s'inventi una jugada inicial. Una *jugada inicial* és una oferta en què l'estudiant proposa un personatge que sap per quina raó i amb quin propòsit i quan i en quina situació es troba en aquest parc. També s'inventa un *conflicte* per al personatge, que demana la intervenció d'un col·laborador. Qui fa la jugada inicial hauria de saber d'on ve el personatge. On anirà, es decidirà en la improvisació.

Vet aquí un exemple per a una jugada inicial:

Són les set del matí. Una estudiant grassoneta està fent fúting al parc de prop del seu pis perquè es vol aprimar. Està sense alè i corre de manera maldestra, ja que només fa tres dies que va començar a fer-ho. Quan s'acosta al banc, es lesiona, cau i no es pot aixecar sola.

Aquesta jugada inicial contesta les set preguntes:

Qui?, una estudiant; *està fent què?*, està fent fúting; *quan?*, a les set del matí; *on?*, en un parc públic; *per què ho fa?*, perquè està grassoneta; *amb quina intenció?*, perquè es vol aprimar; *com?*, d'una manera inexperta; *d'on ve?*, del seu apartament/del seu llit.

Oferta de conflicte: Es lesiona i roman impotent a terra.

Aquí és molt important que l'oferta del conflicte es dirigeixi cap enfora, cap a una altra persona. Conflictes que el personatge pot resoldre per si mateix no són ofertes de joc per a un *partenaire* i per això són massa petits i no aptes (per exemple: el personatge està assegut al banc i està llegint. El sol l'enlluerna. Es posa unes ulleres de sol. O: el personatge passa pel banc i se li descorda la sabata. Seu al banc i se la corda).

Així, qui fa la *jugada inicial* fa la seva oferta. El grup ho descriu, i debat si s'han contestat les set preguntes i si el conflicte proposat

és sòlid. Si és el cas, ràpidament es trobarà un *jugador complementari*, que entra en escena i agafa l'oferta just en el moment en què apareix el conflicte (o just després).

Possibles jugades complementàries a la jugada inicial serien:

- Passa una altra persona que fa fúting i s'atura al costat de la noia. És un estudiant de medicina i sap exactament què s'ha de fer. Amb una bufanda embena el genoll lesionat, ajuda la noia a aixecar-se i la sosté perquè pugui tornar coixejant cap a casa.
- Un obrer de la construcció que torna cap a casa passa i s'atura al costat de la noia, la vol ajudar i li toca el genoll lesionat, però amb la seva intervenció empitjora la lesió; a continuació truca amb el mòbil a una ambulància/a continuació deixa la noia sola, que ara crida de dolor, i surt disparat.
- Passa un indigent que aquesta nit ha dormit en un altre banc del parc. Veu la noia a terra i intenta agafar-li l'*smartphone*. L'hi agafa i desapareix corrents.

És important que les respostes al joc siguin reals. El jugador que complementa ha d'intentar no ser original ni graciós, i també ha de contestar les set preguntes per al seu personatge.

L'escena s'hauria de fer quasi sense paraules. Si s'utilitza text, ha de ser com a element d'acció i no com a comentari. Així, si la noia lesionada diu: «M'he lesionat», la informació que es dona només serà un comentari a l'acció. Però si diu: «Necessito una injecció d'insulina ara mateix», aquesta frase serà un element d'acció, perquè dona una informació nova que demana una reacció i una decisió immediata del *partenaire*. Les escenes que sorgeixen a través de les jugades inicials i el joc que les complementa poden ser curtes, quotidianes i també previsibles. Només té importància que siguin comprensibles i que sorgeixin d'una autèntica col·laboració dels *partenaires* pas a pas.

En aquesta primera improvisació lliure amb *partenaire* es tracta principalment de desenvolupar la confiança en el company i en el procés d'improvisació mateix. Els jugadors han d'experimentar

que no han d'anticipar el pas següent ells mateixos mentalment, sinó que el poden treure del *partenaire* i que la franquesa i la permeabilitat en la interacció són la clau per a una improvisació reeixida.

NOTES PERSONALS

Petita digressió: Gir dramàtic

A l'oferta de conflicte de l'exercici «Banc del parc» també es pot introduir el concepte de «*gir dramàtic*». Un gir dramàtic és un fet que té lloc de manera sobtada (per exemple, la caiguda), que talla un procés (per exemple, fer fúting) i introdueix un nou procés (per exemple, demanar auxili). Un gir dramàtic exigeix una decisió per part del personatge en acció. Generalment, un gir dramàtic també aporta una nova intenció al joc.

Un gir dramàtic molt petit s'anomena canvi d'actitud. Un gir dramàtic gran seria l'entrada d'una persona nova en una obra o l'anunci d'un fet completament nou; per exemple, la notícia d'una mort a través d'un missatge. A les sèries sovint es posen grans girs dramàtics al final d'un capítol, com a *cliffhanger*, per augmentar l'expectació i incitar els espectadors a veure el capítol següent.

Una bona improvisació és rica en girs dramàtics. Amb la descripció dels estudiants s'aclareix com cada jugador accentua els girs dramàtics en una escena: amb una pausa, amb un canvi de disposició, amb un canvi d'actitud...

Hauria de ser possible anomenar i identificar els girs dramàtics sense dificultat al final d'un exercici d'improvisació. D'aquesta manera es crea el requisit de localitzar-los també en textos literaris i saber-los implementar conseqüentment.

■ EXERCICI «Procés versus estat»

Finalitat: Introducció dels termes *estat* i *procés*; experimentar la diferència entre joc estàtic i joc dinàmic.

Instruccions: El monitor demana a un estudiant que interpreti un berraco; probablement l'estudiant tentinejarà a l'escenari, balbucejarà, vomitarà, caurà... Després demana al grup que descrigui què ha observat, i pregunta si el que s'ha mostrat era interessant de veure. Si l'estudiant ha entrat en l'estat de berraco, la dinàmica de la seva actuació haurà quedat igual durant una bona part de la improvisació. Per això, probablement al cap de poc el que ha mostrat ha estat previsible, estàtic i, per tant, poc interessant. Si, al contrari, l'estudiant interpreta que el seu personatge no s'entrega a l'estat de berraco i no s'hi enfonsa, sinó que lluita contra aquest estat, es crea un *procés dinàmic*. Aquest procés obre innumerable possibilitats de joc i sempre serà interessant per a l'espectador.

Cal assenyalar que un estat és estàtic per definició i per això és improductiu per al joc, mentre que la lluita contra un estat esdevé un procés dinàmic i per això s'adiu summament al joc.

Altres variants:

- Han trucat al personatge, la seva parella li ha comunicat que s'ha acabat la relació entre ells. El personatge és en un espai públic i lluita contra la tristesa / les llàgrimes perquè no vol mostrar res.
- El personatge ha estat acomiadat pel director. Està assegut davant seu i lluita contra les llàgrimes, la tristesa i la fúria, mentre s'aixeca i marxa de l'oficina perquè no vol mostrar al director que està molt afectat.
- Després d'un accident de trànsit, el personatge fa una declaració davant de la policia. Està en xoc i delira, però lluita en contra d'aquest estat per poder fer una declaració coherent.
- El personatge s'assabenta que ha guanyat un milió d'euros a la loteria. És en un espai públic i no vol cridar l'atenció. Intenta dominar l'alegria.
- ...

Petita digressió: «Em sento»

L'exercici anterior és una bona oportunitat per adonar-se que la intensitat del que sent un actor a l'escenari i el que desencadena en el públic sovint és inversament proporcional: com més intensament l'actor senti a l'escenari, més plana serà l'emoció de l'espectador. No és un criteri de qualitat que un actor visqui les emocions a l'escenari amb una sinceritat emocional mal entesa, ja que el públic es troba privat de la seva possibilitat de compadir-se'n. Si l'actor se sent dins el personatge i s'enfonsa en un estat emocional no deixa cap espai per a la compassió de l'espectador. En lloc d'això, ocupa l'espai emocional tot sol, en comptes de crear un lloc buit que convidi l'espectador a participar-hi.

■ EXERCICI «Percepció de l'espai»

Finalitat: Conscienciació de l'espai concret de l'actuació; creació i percepció d'un espai real a l'escenari.

Instruccions: Per a aquest exercici es necessiten força mobles, és a dir, taula, cadires, poltrones, un sofà, potser un llit, i una porta, que és imprescindible.

Un dels estudiants surt. El monitor proposa una situació i la resta del grup construeix un espai concret a l'escenari adequat a la proposta. Per exemple, una sala d'estar rànica i burgesa amb es-tovalles de ganxet, l'apartament d'un dissenyador, un cau de mala mort o una habitació d'hotel ronyosa.

Vet aquí dues possibles situacions d'actuació:

- Un empleat jove d'una empresa de serveis informàtics fa deu anys va estudiar en aquesta ciutat i ara hi està de pas. Per casualitat, es troba amb algú amb qui va viure en un pis d'estudiants compartit. Aquest encara hi viu, però ara com a únic llogater. Convida el seu antic company de pis a prendre un cafè, una cervesa, una copa de vi en aquest antic pis. Pujant les escales recorda que li falta alguna cosa (llet/sucre/alcohol/cigarrets/...). Dona les claus al company i li demana que l'esperï al pis mentre va ràpidament a comprar alguna cosa. El seu antic company de pis ara hi entra sol i percep aquest espai que des de llavors ha canviat/no ha canviat i s'hi comporta...
- El personatge és part d'una parella que està de lluna de mel. Mentre l'altre *partenaire* encara està arreglant papers a la recepció, puja a l'habitació i la inspecciona minuciosament, i s'hi comporta...

Quan s'ha aclarit la situació i s'ha construït l'espai corresponent, el monitor surt i explica a l'estudiant quina tasca d'actuació té. Llavors, amb els ulls tancats, el deixa darrere de la porta contigua a l'espai que ha d'explorar i li demana que comenci.

En aquest exercici s'ha de posar especial atenció a una actuació real. Tot el que sigui massa gran, com de pel·lícula muda, pantomímic o exagerat s'ha de comentar immediatament i s'ha de corregir. L'actor ha d'aprendre a confiar en els més mínims gestos i moviments interiors. Alerta amb la mimoplàstica (demostració exagerada d'una actitud amb la cara; per exemple, obrir exageradament els ulls o la boca, arquejar les celles de manera desmesurada, corrugar les celles i coses semblants).

NOTES PERSONALS

Improvisacions individuals i amb *partenaire*

■ EXERCICI «Improvisació amb un conflicte donat»

Finalitat: Comprendre què és un conflicte viable; exterioritzar-lo; entrenar la capacitat de conflicte; treballar els mecanismes per evitar-lo.

Instruccions: El monitor ha estudiat pàgines de consultoris sentimentals d'algunes revistes (per exemple: *Hola*, *Pronto*, *Diez Minutos*) i hi ha trobat situacions de conflicte viables de la vida real. Retalla preguntes amb les respostes. Llegeix aquestes històries reals de les revistes en veu alta als estudiants, les aguditza per crear una situació de joc que serveix per a la improvisació i demana a dos estudiants que l'exterioritzin.

Vet aquí un exemple:

Enric C., 33 anys, escriu a *Pronto*:

«La meva xicota està embarassada des de fa dos mesos, però oficialment no en sé res perquè fins ara m'ho ha amagat. Me'n vaig assabentar a través del marit de la seva millor amiga. No sé com actuar davant d'aquesta situació. Faig veure que no en sé res? A més, si ella algun dia m'ho explica, no em podré sorprendre de debò».

El monitor ho aguditza en la següent situació de joc:

És de nit a l'apartament que comparteixen l'Enric i la seva xicota. Ell ha preparat un sopar esplèndid. Vol comunicar-li que està assabentat de l'embaràs i que vol celebrar com cal la nova situació familiar. Per brindar hi ha cava sense alcohol. La noia torna a casa després d'una jornada laboral molt cansada sense imaginar-se res...

Els estudiants tenen deu minuts per crear l'espai de l'habitació i per tornar a aclarir la situació bàsica. Llavors comença la improvisació. Si els estudiants eviten el conflicte i no entren en el joc, el monitor intervé. Ha insistit als estudiants que no han

d'interrompre, sinó que han de continuar l'actuació i reaccionar en conseqüència si ell crida des de fora alguna cosa de l'escena. Porta els estudiants a aguditzar i exterioritzar el conflicte, encara que calguin uns quants intents.

Després una altra parella pot interpretar una altra versió del mateix conflicte.

Per a la situació bàsica esmentada abans, per exemple, serien possibles les improvisacions següents:

- La noia està embarassada del marit de la seva millor amiga i per això el va avisar primer. Vol deixar l'Enric i tenir el nen amb el pare biològic.
- La noia estava embarassada del marit de la seva millor amiga i per això va avortar sense que ell ho sabés.
- La noia estava embarassada de l'Enric i va avortar sense que ell ho sabés.

Si la improvisació va bé, l'Enric, per descomptat, pot trucar al marit de l'amiga o a l'amiga i aquest/a entra en escena. Cal assenyalar que no hi ha d'haver més de tres persones en escena durant gaire estona, si no es torna confusa. També augmenta el perill de caure en xerrameca.

També és possible acabar la situació de l'Enric amb la seva xicota la mateixa nit i després fer una segona improvisació amb ell mateix un altre dia (potser després de la separació) en què es troba amb la millor amiga d'ella o amb el seu marit. Això ja seria la transició cap a la improvisació circular que es descriurà de seguida amb detall (des de la p. 132).

Si el monitor ho considera adequat, després de la improvisació pot llegir les respostes de la consultora sentimental i comparar el seu consell amb el que hagi passat a la improvisació.

NOTES PERSONALS

■ EXERCICI «Improvissació amb un conflicte construït per un mateix»

Finalitat: La construcció d'una situació dirigida cap a un conflicte viable; exploració d'aquest conflicte en l'actuació.

Instruccions: Es dona temps als estudiants per pensar un conflicte i una situació adequada de joc. Cada estudiant exposa la seva proposta, se selecciona la més atractiva i es juga. També és possible provar la proposta menys viable per construir un conflicte que ens faci esbrinar jugant el que encara falta per a una situació viable.

Els estudiants han de tenir contestades les set preguntes i la situació ha de ser tan aguditzada que l'exteriorització del conflicte sigui imprescindible. La proposta no hauria de donar cap possibilitat d'evitar (a la llarga) el conflicte amb el *partenaire*.

NOTES PERSONALS

■ EXERCICI «Improvisació basada en un objecte»

Finalitat: Utilització de les set preguntes, creació d'una situació bàsica potent; invenció d'un conflicte viable.

Instruccions: El monitor proposa un objecte al voltant del qual l'estudiant construeix una situació bàsica i, a més, un conflicte com a proposta inicial.

Vet aquí un exemple:

L'objecte proposat és una rosa vermella. L'estudiant s'inventa:

- Un personatge: l'amant secret/a.
- Un lloc: el cementeri.
- Una temporalitat: descans del migdia.
- Una activitat: dipositar la rosa en una tomba.
- Un *modus operandi*: dissimuladament, secretament, mirant al seu voltant amb molta por.
- Un motiu: l'amant està superat pel dol.
- Una finalitat: ella/ell vol fer l'últim honor a l'amant.
- D'on ve: directament de l'oficina.
- Conflicte: el/la sorprèn un familiar o un altre/a amant.

L'estudiant fa la seva proposta inicial de joc. El grup la descriu i contesta les set preguntes. Si queden dubtes, l'estudiant els corregeix actuant. Després repeteix la proposta inicial de joc corregida. Aquesta repetició és el primer exercici de fixació. L'estudiant hauria de portar a terme el joc de la proposta per al seu company de joc exactament igual que en la primera versió (corregida). Se l'ha d'advertir de possibles incorreccions en la repetició.

Inventar un context tan complex evidentment necessita temps. És a dir, és aconsellable donar l'objecte a l'estudiant que fa la proposta inicial abans d'una pausa perquè tingui com a mínim quinze minuts per reflexionar-hi.

Si encara és massa poc temps, també se li pot donar l'opció lliure d'escollir l'objecte, de donar la proposta inicial com a tasca per a la pròxima classe. Com millor sigui la proposta inicial, més

companys es trobaran. Si no es troba cap company de joc, s'hauria de revisar la proposta.

Aquest exercici és esgotador, però val la pena.

NOTES PERSONALS

■ EXERCICI «Improvissació circular»

(Durada: de dues a tres hores)

Finalitat: Treballar un objectiu pedagògic determinat; aplicar totes les categories apreses fins ara; actuar des del principi fins al final; acceptar riscos; explorar límits.

Instruccions: Aquest exercici s'ha de preparar amb molta cura. El monitor té un objectiu pedagògic per a l'estudiant que es troba al centre de la improvisació i construeix una situació bàsica, que serveix per a aquest objectiu. La tasca de l'estudiant es comunica a tothom abans de començar la improvisació.

L'estudiant del centre improvisa, des del seu personatge, amb tots els seus companys com a *partenaires* de dues a tres hores sense interrupció. Aquí els *partenaires* de joc plantegen les seves propostes de tal manera que fan avançar l'estudiant del centre al màxim d'endavant possible en l'objectiu donat. Són exigents (i l'ajuden) directament amb els personatges i les ofertes de conflictes que posen en joc.

Acordar el lloc és un requisit per al funcionament d'aquesta improvisació. El personatge central s'ha de trobar en un lloc que no deixa durant tota la improvisació i que és conegut i accessible per als altres personatges.

El segon requisit és la unitat de temps. Per raons de comprensió i de densitat es recomana que tot l'acte tingui lloc durant un dia o una nit. Un cop el monitor ha esbossat la situació bàsica, l'estudiant del centre abandona l'aula per preparar-se. La resta del grup, mentrestant, s'inventa els altres personatges i els coordina. En tot cas, el monitor ha de tenir preparada una proposta de personatge per a cada estudiant, que funcioni, per si no se'ls acuden propostes prou exigents o per si els seus esbossos no encaixen prou bé. Cada estudiant hauria de tenir les respostes a les set preguntes per al seu personatge abans de trepitjar l'espai escènic, per poder donar al seu *partenaire* una oferta com més clara millor, ja que l'estudiant del centre no sap res dels personatges abans de començar el joc. Totes les informacions sobre ells s'han d'aconseguir jugant.

Quan el grup s'hagi posat d'acord, es demana a l'actor central que torni a l'aula i se li dona temps per endreçar l'espai escènic. Fa públic el nom que ha donat al seu personatge, que tots han de conèixer.

Si la situació té lloc en un espai tancat (cosa que es donarà en la majoria dels casos), una porta que funcioni serà imprescindible.

Quan tots els preparatius estan a punt, l'espai també i tots els actors s'han posat el vestuari, comença la improvisació amb una seqüència en què el personatge està sol i té temps per establir-se ell mateix i la situació.

Quan el monitor fa un senyal s'afegeix el primer personatge de l'episodi. El monitor estructura la improvisació des de fora de l'escenari. Decideix qui és el pròxim que ha d'entrar a l'escenari i quin conflicte convé ara. Els personatges dels episodis, de la mateixa manera que el personatge central, poden fer evolucions i entrar diverses vegades en escena. Els estudiants, però, també poden aparèixer diverses vegades com a personatges diferents (amb vestuaris diferents, naturalment).

Exemple 1 per a una improvisació circular: «L'estrella de rock»

Si un estudiant fins ara s'ha mostrat introvertit, tímid i ha evitat els conflictes en les improvisacions i els personatges expressius, el monitor podria fer-li l'oferta següent:

El personatge central de la improvisació és el cantant principal d'una banda de rock. Aquest grup actualment està molt de moda. El dia que té lloc la improvisació, aquest grup actua com a teloner d'un conjunt conegut internacionalment i ha d'actuar en una sala de concerts enorme, davant de milers de persones. El grup té l'esperança d'obtenir un gran èxit.

Fa uns dies, el cantant va tenir un accident de moto després de l'últim concert. Quan es va acabar el concert, ebri/drogat, a les quatre de la matinada, anava amb una noia de setze anys d'acompanyant i va sortir de la carretera. Ell va quedar pràcticament il·lès, només amb una contusió, però la noia no portava casc i està ingressada amb lesions greus al cap a la unitat de cures intensives.

Des d'aquest accident, el cantant s'ha tancat al seu apartament i no contesta ningú, ni respon a les trucades. La improvisació comença el dia que hauria tenir lloc el concert del gran èxit.

Possibles ofertes/personatges:

- El mànager del conjunt vol que no s'anul·li el concert.
- Un membre del conjunt i amic que està enamorat de la fan que ara és a l'hospital.
- La xicoteta del cantant.
- Un/a germà/na de la noia ferida, que vol passar comptes amb el cantant; aquest personatge, més endavant, podria donar la notícia de la mort de la noia.
- Un periodista de premsa groga.
- Un/a fan que vol consolar el cantant i lligar-se'l.
- La mare/el pare o tots dos, que volen portar el seu fill a casa.
- ...

En acabar la improvisació, se'n fa una valoració. Es focalitza la figura central i quina evolució ha fet.

Exemple 2 per a una improvisació circular: «Botiga de poble»

El monitor pot proposar aquesta improvisació a un alumne que fins ara no hagi estat gaire concret, sinó sovint molt general, i que hagi mostrat poc interès pel fons social del seu personatge.

El personatge central viu en un poble i va heretar la botiga de queviures dels seus pares. La botiga és a la planta baixa i la vivenda, a la planta de sobre; la casa és propietat de l'amo de la botiga i dels seus germans.

Al poble del costat han obert un supermercat nou. La clientela ha deixat d'anar a la botiga de queviures i l'amo s'ha de declarar en fallida.

La improvisació té lloc a la botiga l'últim dia que s'obre. Tot el poble sap que el personatge central tancarà l'endemà, que vendrà la casa durant les pròximes setmanes i que marxarà del poble. Així que tothom que hagi de negociar/aclarir alguna cosa amb ell i vulgui estar segur de trobar-lo, haurà de passar per la botiga aquest dia.

Possibles propostes/personatges:

- Un distribuïdor que encara no sap res de la insolvència i li vol entregar mercaderies.
- Una noia del poble que es va endur l'amo de la botiga a casa després del ball de festa major i que ara afirma que la va deixar embarassada.
- Un representant de la cadena del supermercat del poble del costat que li ofereix fer-se càrrec del negoci i contractar-lo com a empleat de la botiga que abans era seva.

- Una adolescent del poble a qui ell feia classes de reforç i que havia treballat ocasionalment a la botiga vol marxar de casa dels pares i anar-se'n amb ell.
- Algú que s'aprofita del tancament de la botiga i del desordre que s'hi produeix per robar.
- Un/a germà/na què està fora de si perquè el personatge central no pot mantenir la seva part de casa i per això s'ha de vendre.
- Un/a germà/na que creu que podia haver continuat el negoci de manera rendible i no hauria d'haver perdut o arriscat l'honor de la família.
- ...

NOTES PERSONALS

Aquestes improvisacions circulars són molt esgotadores. Després de l'avaluació no s'hauria de tractar gaire matèria nova en la mateixa classe. L'ideal seria un joc per acabar (per exemple, un dels exercicis de relaxació, a partir de la p. 107 d'aquest volum).

■ EXERCICI «Trobar personatges»

Aquesta seqüència complexa d'exercicis per trobar personatges va ser desenvolupada per la nostra companya, la professora Mechthild Hauptmann, i ara ha arribat a formar part del repertori fix de la formació bàsica de l'Escola Superior Ernst Busch. Donem les gràcies a la professora Hauptmann per donar-nos permís per publicar els seus exercicis tan apreciats pels estudiants en el marc d'aquest llibre. Gràcies, Mechthild!

Finalitat: El desenvolupament d'un personatge durant una estona llarga; desenvolupar un personatge actuant, mitjançant accions concretes a l'escenari; inventar situacions concises i conflictes viables que caracteritzin el personatge.

Instruccions: El monitor ha retallat o fotocopiats un gran nombre d'imatges humanes actuals —de diaris, revistes, àlbums de fotos, postals, etc.— i les porta a classe. Les imatges s'escampen per terra i es demana als estudiants que triïn una imatge d'un personatge que tinguin ganes de desenvolupar durant el semestre. El sexe del personatge de la imatge i el de l'estudiant han de coincidir. L'elecció pot ocupar una bona estona. Si us plau, no tingueu pressa!

Quan cada estudiant s'ha decidit per una imatge, espontàniament s'inventa el nom del seu personatge i fixa quina edat té en la imatge. Aquesta decisió es comunica al monitor, que l'anota (és a dir: nom de l'estudiant, i nom i edat del personatge; per exemple, Júlia Moliner: Marina Garcia, 29).

Quan el monitor hagi anotat tots els noms, cada personatge tindrà un padrí que serà un altre estudiant. El padrí anota tot el que fa referència al personatge, informa de l'estat de desenvolupament del personatge abans de cada escena en què es presenta; per exemple: «Aquí veiem Marina Garcia. A l'última escena la vam veure robant en uns grans magatzems. El detectiu que la va enxampar la va deixar en llibertat i després li va trucar per...».

El padrí i el resum serveixen per orientar, ja que les escenes on els personatges es presenten, sovint estan molt allunyades en el temps i potser ja no les recorda tothom.

Quan s'han trobat els personatges i els seus noms i els padrins estan adjudicats, es donen dues setmanes als estudiants per escriure una biografia del personatge, que hauria de tractar tota la seva vida, des del naixement fins a la mort, tot i que no es mostraran totes les etapes de la seva vida en les escenes que s'han de preparar.

Les biografies dels personatges s'entreguen al monitor i al padrí, que les llegeixen. A més a més, cada estudiant s'inventa un secret per al seu personatge. Dona el secret i la biografia al monitor en un sobre tancat, que només es podrà obrir un cop acabada l'última

escena i se'n llegirà el contingut a tothom. El secret hauria de ser el motiu bàsic, el motor amagat, el fil vermell per a les accions del personatge, i pot provocar l'efecte d'un «ah!»; per exemple: «Ara entenc per què no ha reaccionat a la trucada del detectiu...».

El personatge es presenta en *quatre escenes preparades*. Preparades vol dir que l'estudiant que presenta el personatge es busca un *partenaire* (menys en la primera escena) i prova l'escena que s'ha inventat. El que es mostra no s'improvisa de manera espontània, sinó que l'estudiant i el *partenaire* que ha escollit s'han posat d'acord. Fins a quin punt arriba l'acord és cosa dels estudiants. Així, les escenes poden tenir un text fixat i ser assajades, o poden estar només lleugerament acordades i tornar a sorgir des de la situació.

L'edat dels personatges de les respectives escenes es deixa en mans dels estudiants; és a dir, el personatge es pot mostrar en qualsevol etapa vital. Les escenes acompanyen el seminari i s'adeqüen al nivell de progrés dels estudiants.

La *primera escena* es pot ensenyar just després dels exercicis actorals preliminars, més o menys paral·lelament a l'exercici «Banc del parc» (vegeu la p. 121 d'aquest volum). Aquí l'estudiant hauria d'ensenyar el personatge en una situació característica, que hauria de revelar un tret important del personatge. Aquest tret hauria de ser llegible per a l'escena i l'espectador hauria de ser capaç d'esmentar-lo. Un exemple: el personatge està assegut en una taula de treball plena de documents i busca alguna cosa en concret. La recerca al principi és metòdica, però cada vegada és més frenètica i agressiva, fins que el personatge salta furiosament, crida i bolca la taula.

En l'avaluació d'aquesta escena, primer es demana als estudiants que descriguin què han vist i després, per acabar, quina característica era la intenció del seu company. Per a aquesta escena segurament la conclusió podria ser «impacient», «colèric», «tempestuós». Si les interpretacions coincideixen amb la intenció de l'estudiant, l'escena ha tingut èxit, si no, l'escena es repeteix fins que la intenció i la interpretació coincideixen.

La *segona escena* és una escena amb *partenaire* i mostra el personatge interactuant amb una persona important per a ell. Aquí

es dona importància a la concreció de la situació i a la interacció amb el *partenaire*. Encara no és imprescindible un conflicte. Per això la segona escena es configura abans de les improvisacions de conflicte (vegeu p. 128 i següents o p. 140 i següent d'aquest volum). L'important és que els espectadors puguin llegir la relació entre el personatge i el *partenaire* escollit, i que se'ls doni informació sobre la naturalesa d'aquesta relació.

La *tercera escena* també és una escena amb *partenaire* i mostra el personatge confrontat amb una altra persona. Es tracta d'amor, odi, naixement, mort, gelosia, ser víctima o fer sacrificis, abandonar o ser abandonat... Aquesta escena s'hauria de fer durant o després de la improvisació de conflicte, per tal que la confrontació amb el *partenaire*, dissenyada en escena, no s'eviti ni es dilueixi. En aquesta escena no s'hauria de retenir res i s'hauria d'arriscar tot. Es tracta de *la* situació decisiva en la vida del personatge.

En la *quarta escena* es tracta de revelar el secret. Es pot fer amb *partenaire* o sense. Després d'aquesta escena els espectadors haurien de ser capaços de dir el secret del personatge. El resultat es compara amb el secret dipositat dins el sobre tancat i hauria de ser idèntic. Si no és el cas, es treballarà l'escena fins que això passi.

Amb el pas del temps, tant el públic com els actors s'encapritxen amb els personatges que sorgeixen en aquestes improvisacions, i tot el que els passa no deixa ningú indiferent. Això és un gran estímul per als actors per invertir dedicació en les escenes que s'interpreten, per preparar-se amb molta cura i explotar plenament quan actuen el nivell de coneixement que acaben d'adquirir.

NOTES PERSONALS

■ EXERCICI «Improvissació de conflicte a partir d'obres»

Finalitat: Transició cap a un text literari; utilització de totes les categories apreses; «escalar» cap a un personatge i superar-se, en comptes d'igualar-lo i posar-lo en el propi horitzó.

Instruccions: El monitor ha extret de diferents obres una situació i un conflicte i descriu aquestes situacions als estudiants sense esmentar els noms dels personatges ni les obres. Els estudiants només saben que el conflicte realment ve d'una obra. Se'ls deixa uns dies per preparar l'escena amb un *partenaire* que se'ls adjudica i després l'ensenyen davant la resta del grup. Després de l'avaluació el monitor diu de quina obra es tracta.

El repartiment es pot fer, evidentment, a partir d'aspectes pedagògics. Estudiants ja avançats s'ocupen de personatges que els resulten més allunyats, i per arribar-hi han d'anar evolucionar; als estudiants menys forts se'ls donen personatges més pròxims.

Exemple 1 per a una improvisació de conflicte a partir d'una proposta literària:

Una noia dels Estats Units dels anys trenta, lleugerament discapacitada per caminar, s'ha retirat en gran part del món exterior i es dedica amb gran devoció a la seva col·lecció d'animals de vidre. El seu germà ha convidat un company de feina a visitar la germana perquè l'animi. Segons els càlculs del germà, es pot considerar amb molta probabilitat el company de feina com a futur marit de la germana.

L'escena té lloc a l'habitació de la germana, on es troben tots dos sols. Descobrim que la noia va conèixer aquest jove, quan era petit, al col·legi, i que n'estava secretament enamorada. En el moment que entra la música d'una sala de ball propera per la finestra oberta, l'afalagat amic del germà sedueix la noia perquè balli amb ell, malgrat les seves discapacitats, i li fa un petó. Aleshores, l'animalet de vidre preferit de la noia cau i es trenca. Després del ball el jove comença a parlar de la seva promesa (és a dir, que ja té xicota) i del casament pròxim. Quan s'acomiada de la noia, ella es queda

profundament deprimida (Tennessee Williams, *Figuretes de vidre*, personatges: Laura i Jim O'Connor).

NOTES PERSONALS

Exemple 2 per a una improvisació de conflicte a partir d'una proposta literària:

Una criada d'un poble de la Baixa Baviera, després de la guerra, el 1948, queda embarassada del fill d'una jornalera. Té antecedents penals per homosexualitat i ha tornat al poble després de complir la pena a la presó, i l'ha deixat embarassada per neutralitzar els rumors que circulen al poble. La noia és tan ingènua que creu fermament que ell s'hi casarà i formarà una família amb ella al poble. El busca al camp durant la collita de patates i l'encara amb el seu embaràs i les seves expectatives. Ell no en vol saber res i la rebutja. Ella intenta fer-li xantatge i l'humilia amb la seva homosexualitat. Enmig d'aquesta situació, ell té un atac de ràbia i l'apunya al camp (Martin Sperr, *Escenes de caça de la Baixa Baviera*, personatges: Tonka i Abram).

NOTES PERSONALS

Durant la reproducció de les escenes literàries, a tot estirar, als estudiants se'ls fa evident com són de reals els conflictes en les escenes que tractaran en un futur. També quedarà clar que en un futur es tractarà de fer aquestes situacions de manera creïble. Per arribar a aquestes altures l'estudiant ha d'escalar cap a aquests personatges, en comptes d'ajustar-los en les improvisacions, com fins ara, a les seves experiències vitals encara limitades.

Treball amb propostes concretes de text

Finalitat: De la improvisació a la fixació; aplicació del que s'ha après en una escena literària amb text.

Instruccions dels exercicis: Després que els estudiants hagin experimentat per ells mateixos els conceptes bàsics de la interpretació en els exercicis actorals preliminars i en els exercicis actorals, i els hagin abstret i generalitzat, ara ens dediquem al treball amb textos concrets.

Hi haurà estudiants que trobaran més difícil el treball amb un text donat que les improvisacions lliures. El text els sonarà aspre i artificios, i els posarà dificultats a l'hora d'actuar. Amb aquests estudiants s'hauria de treballar de manera que no entenguin el text com una cosa distant, sinó com una cosa que s'ha de reinventar, com un personatge en el moment i des de la situació i des del *partenaire*, encara que com a actors ja el coneguim. No és feina fàcil i segurament no es pot resoldre en el marc del seminari bàsic. També serà d'ajuda en aquest cas posar-se en contacte amb els docents de veu.

Altres estudiants que tenien dificultats amb les improvisacions de sobte s'obriran i s'alliberaran actuant amb textos concrets, ja que finalment no estan obligats a produir un text i ser responsables dels conflictes i les situacions. El seu joc es fa més ric i lliure amb les propostes literàries i no mostren cap dificultat a l'hora d'adaptar-se a les proposicions.

Com a proposta, el monitor hauria de buscar una peça tan propera com sigui possible als estudiants. Hauria de ser de l'actualitat o d'un passat no gaire llunyà, i tractar de personatges de l'edat dels estudiants. El llenguatge hauria de ser senzill i els pensaments, no gaire complexos. Les escenes en cap cas no han de posar tot el pes en el text, i haurien d'oferir moltes possibilitats de joc. Així, per exemple, han resultat propostes adequades *El despertar de la primavera*, de Wedeking; *Sleeping Around*, de Ravenhill; el guió de *La Strada*, de Fellini; o *El Nom*, de Fosse.

Serà decisió del monitor si reparteix papers de les diferents escenes i intenta explicar tota l'obra o si més no un resum per explicar l'evolució dels personatges, o si n'agafa una o dues escenes per donar el mateix paper a diversos estudiants i mostrar com pot canviar la realització d'un mateix text si l'interpreten actors diferents.

En tot cas, l'important en aquest primer treball de text és que tant els enfocaments de la interpretació¹¹ com les propostes d'actuació vinguin dels estudiants, perquè quan es fa el primer treball amb una proposta concreta de text encara no és el moment en què els estudiants hagin de tractar un concepte que ha estat imposat per un director, sinó que hauria d'anar sobre l'aproximació al text amb les categories apreses en les improvisacions: què és la situació bàsica, què són processos, on podem trobar els girs dramàtics, quin biografia té el meu personatge, quin és el seu fons social, quines intencions té el meu personatge, on hi ha les contradiccions?

Al principi, quan es tracta l'obra, cal un treball detallat sobre el fons històric i social. El monitor encarrega ponències que els estudiants presenten abans de la lectura del text. A les ponències haurien de tractar l'època on té lloc l'obra: circumstàncies històriques, com es viu, particularitats sociològiques, temes filosòfics i d'història d'art, modes i personatges contemporanis. També són temes possibles la biografia de l'autor i altres textos seus.

11. Interpretació aquí s'ha d'entendre com a comprensió o com a conclusió que treus del text, i no com a actuació.

Quan s'han fet les ponències i els estudiants tenen prou coneixements sobre els fons, poden presentar les seves pròpies propostes de vestuari i escenografia. Aquí se'ls dona la llibertat de poder-se allunyar de tot el que és històric per poder triar un espai abstracte o un vestuari actual.

Un cop preses aquestes decisions, cada estudiant escriu la biografia del seu personatge, contesta les set preguntes i s'aprèn el text.

El monitor pot començar amb improvisacions sobre els personatges o sobre les escenes, que passen abans o després de la que s'interpreta, però també concretament amb el text literari i l'escena mateixa. És important que els estudiants hagin tingut prou temps per desenvolupar junts una proposta pròpia i assajar-la.

Quan han representat el seu esbós, el monitor descriu el que ha vist i fa preguntes sobre les intencions dels estudiants. En aquesta fase, el monitor hauria de prescindir tant com pugui de treballar les seves pròpies preferències estètiques i visions de l'obra i donar la màxima independència d'interpretació als estudiants, ja que en aquest pas es tracta principalment de reforçar les seves propostes de joc i animar-los a ser actius, en comptes de deixar-se dirigir per un director a l'estil de «mou-te, desplega't, doblega't». Els estudiants s'haurien d'entendre com a *partenaires* amb igualtat de condicions en un procés creatiu i no com a executors d'idees alienes.

En conseqüència, el monitor només treballa una hora en cada escena i després envia els estudiants a un altre espai on poden treballar i aprofundir autònomament durant tres hores,¹² a partir dels impulsos i dels estímuls rebuts abans en la col·laboració.

Durant els assajos els estudiants no s'ensenyen els avenços que han fet en el treball. Només al final de la fase d'assajos es presenten el resultat els uns als altres.

12. Les classes d'interpretació de la formació bàsica són de quatre hores a l'escola Ernst Busch.

És molt important que en aquestes primeres presentacions no es convidi gent de fora ni altres estudiants del mateix semestre que treballin en altres seminaris bàsics. Si els estudiants han de fer la presentació davant de gent de fora, la pressió de l'èxit és massa forta i el treball està massa condicionat pel resultat. La pressió d'haver de mostrar un resultat presentable, amb el qual et recomanes per a futurs treballs, esdevé contraproduent en aquest mètode de treball. Per aquest motiu el monitor no ha de cedir de cap manera al desig, moltes vegades formulat per part dels mateixos estudiants, de fer una representació amb públic.

Després de presentar el que s'ha assolit en els assajos, al final del seminari es farà una avaluació acurada de les escenes mostrades. Els estudiants descriuen el que han vist, el que els ha sorprès, fan preguntes i admeten evolucions. Aquí és molt important tant el respecte davant de la visió d'un altre com la concentració en l'evolució actoral de cadascú.

NOTES PERSONALS

L'avaluació final

Quan s'acaba la formació bàsica es fa una avaluació final. Aquí tractem la utilització de totes les tècniques per formular i processar la crítica: descriure amb exactitud, criticar de manera constructiva, comunicar sense violència. L'avaluació de la formació s'ha

de preparar a fons. El monitor demana a tots els estudiants que contestin les preguntes següents per a cada company:

- Quina escena recordo en què el meu company m'hagi agradat especialment?
- Quina escena recordo en què el meu company m'hagi sorprès especialment?
- Com puc descriure millor l'evolució del company, des del primer dia fins a l'últim de la formació bàsica?
- Què li puc donar com a *feedback* del seu comportament com a company? Queden oberts alguns desitjos respecte de la fiabilitat, el control dels impulsos, el comportament social...?
- Què desitjo del meu company en el futur a) en termes artístics, b) respecte de les seves qualitats com a col·lega i company de joc?

Evidentment s'ha de planificar un espai de temps prou ampli per a les respostes a aquestes preguntes (com a mínim una setmana).

En l'avaluació cada estudiant escolta el *feedback* de tots els companys. El monitor modera la conversa i presta atenció de manera rigorosa per tal que es respectin, en cada moment, els criteris d'una avaluació justa i objectiva.

El monitor ha contestat les mateixes preguntes, però se'n guarda l'opinió fins que tots els estudiants s'han expressat. Només llavors comença la seva avaluació, sempre fent referència al que ja s'ha dit. Evidentment, pot donar suport al que s'ha dit o posar nous accents.

L'important és que en l'avaluació quedi prou temps per a eventuais consultes o discussions. Cap aportació s'hauria de retallar o abreujar per manca de temps.

NOTES PERSONALS

**Diversitat de mètodes?
Reflexions sobre un
ensenyament d'interpretació
orientat cap al futur**

Stephanie Harrer

El teatre és un lloc de canvis constants. Permanentment es troben posicions estètiques d'allò més variades i contradictòries, maneres d'actuar totalment diferents, punts de vista i anhels artístics absolutament divergents. Amb aquest rerefons, entrem en un camp extremadament difícil, amb preguntes que es refereixen al fet creatiu. Perquè aquesta tendència actual pressuposa actors que, per una banda, tracten amb altres personalitats artístiques i amb les circumstàncies esmentades de manera personal, respectable, autèntica, efectiva, vivament creativa i sobirana; i, per l'altra, saben *produir* de manera diferenciada. Això no pot i no ha de voler dir que algú se sotmeti i sigui acrític, sinó al contrari, aquesta tendència demana una personalitat formada en la seva totalitat que sàpiga treballar de manera autònoma i segura de si mateixa.

És per això que el debat amb preguntes sobre l'evolució de l'ensenyament té una rellevància màxima. Aleshores, té sentit canviar alguna cosa? Si és així, què seria exactament? Com es poden establir diferents mètodes de treball, en cas que sigui desitjable, i en quin moment del procés tindria sentit sense provocar confusions innecessàries entre els estudiants?

Tots els mètodes estan d'acord en *què s'enseny*: com a finalitat, postulen l'actor autèntic i format de manera fonamentada. Pel que fa a *com s'enseny*, que ha de conduir a aquesta finalitat, s'han desenvolupat diferents camins amb el pas del temps. No hi pot ha-

ver l'exigència d'una única veritat, això equivaldria al dogmatisme i impediria la creativitat.

El requisit per a un ensenyament actoral reeixit és que en cada escola superior el professorat prengui decisions concretes partint de les preguntes fetes abans. Un professorat segur de la seva metodologia és desitjable per a la millor evolució dels estudiants. Per tant, totes les discussions sobre aquesta qüestió s'han d'evitar, ja que al cap i a la fi sempre es fan a costa dels alumnes, i els fan dubtar innecessàriament.

Una formació bàsica fonamentada, tal com es proposa i es descriu detalladament en aquest llibre, està orientada cap al futur, ja que proveeix els estudiants en el seu camí de la base necessària per ser autònoms, responsables, i per exercir el seu ofici de manera artística i professional. S'estableix un ofici que resisteix qualsevol moda, que tracta l'essència de la interpretació com a activitat dinàmica. Aquest ofici capacita els estudiants per treballar més endavant amb maneres d'actuar diferents, amb directrius d'actuació diferents i amb posicions metodològicament contradictòries. Per tal que aquestes confrontacions siguin fructuoses i no portin a confusions i malentesos, tant sí com no, els estudiants necessiten temps per acostar-se pas a pas als paràmetres metodològics fonamentals que acaben d'aprendre i per apropiar-se'ls. Ja tan sols pel fet de trobar-se amb diferents docents, els estudiants experimenten prou diversitat des del començament.

Com a moment per enfrontar-se a altres plantejaments metodològics, hi ha el tercer any d'estudis.¹³ Els estudiants, aleshores, estaran capacitats per mirar de manera objectiva i diferenciada altres plantejaments de treball.

13. Tot l'ensenyament metodològic d'Ernst Busch es fa durant els dos primers anys, incloent-hi estudis d'escenes i tallers. Evidentment, amb un nombre d'hores per a interpretació i veu molt elevat. El tercer any sobretot fan tallers externs, és a dir, els alumnes fan pràctiques en elencs professionals de teatres públics. A quart ja es treballa el pas cap a la professió.

En la praxi laboral, no se'ls adverteix explícitament en quin mètode treballa exactament un director. Més aviat són els estudiants que han de ser capaços d'esbrinar per ells mateixos, mitjançant una comunicació concreta amb el director, amb quines pautes interpretatives o amb quin concepte es treballarà la setmana següent, per col·laborar com a *partenaires* en igualtat de condicions. Els estudiants aconsegueixen les eines que necessiten mitjançant el descobriment de mètodes diferents i el coneixement de les formes més diverses d'actuar, des del teatre psicològic fins al performàtic. Aquests descobriments poden tenir lloc de moltes maneres. Pot ser que es facin simplement en forma de conversa sobre un mètode, o es pot convidar un docent, especialista en un mètode determinat, a fer un taller.

El pas cap a la competència inconscient, que permet als graduats en qualsevol moment reprendre i utilitzar sense esforç els fonaments apresos als estudis, els capacita per poder-se'n sortir amb una forma autònoma de treballar, tot i que trobin situacions problemàtiques en la praxi. Es poden comportar de manera professional amb qualsevol concepte artístic, amb qualsevol desafiament artístic, i, a més a més, fer propostes tant pràctiques com teòriques que impulsin constructivament el treball respectiu.

Finalment, per fer entendre la diversitat d'idees que hi ha sobre l'ensenyament de la interpretació orientat cap al futur fem un cop d'ull diferenciat a les reflexions d'altres col·legues apreciats, que van estar o estan actius en altres escoles de teatre de parla alemanya. Agraeixo de tot cor aquestes converses.

Entrevistes sobre la diversitat de mètodes

Marina Busse

Estudia interpretació a l'Schauspielstudio Gmelin, Munic; seminaris Strasberg a Munic i a Nova York, i, estades d'estudis en escoles superiors de Moscou i Nova York. Fa treballs importants amb Ingrid

Lausund, Jerzy Jarocki, Rudolf Noelte, Stefan Müller, Hansjörg Utzerath, entre altres. Docència: professora convidada al Mozarteum Salzburg i a la Bayerische Theaterakademie de Munic. El 2003 obté la càtedra a la Universitat Folkwang, Essen, on treballa des del 2006 com a degana al departament d'art dramàtic. Hi va introduir els estudis interdisciplinaris i els projectes dintre de l'especialitat i imparteix els fonaments del treball teatral en els estudis d'interpretació, direcció, teatre físic i teatre musical, com també estudis d'escenes i monòlegs en els estudis d'interpretació.

Per a vostè, què signifiquen els fonaments de la interpretació?

Si avui descriu les meves idees sobre les bases, després de tots els anys de treball com a actriu i les experiències en l'ensenyament, m'adono que els continguts sobre aquest tema han canviat, o s'han eixamplat. Per una banda, em refereixo als fonaments tradicionals i reconeguts de la interpretació, que treballem en totes les escoles de parla alemanya i europees amb diferents enfocaments de pes, i al final de la cadena ens trobem amb Stanislavski. Les matèries de la veu i de la parla també estan estretament lligades a les bases, com també el treball de cos i moviment, per aprendre a conèixer l'instrument. Hi ha components clarament definibles i que sabem que són necessaris per a la permeabilitat del cos, la parla i la veu, i la permeabilitat elaborada dels processos del joc. Una gramàtica de la interpretació. Al mateix temps, actualitzem la definició de les bases respecte de les necessitats que té la gent jove que estudia amb nosaltres, en la seva manera de viure, de pensar, d'experimentar el teatre. I el teatre va per altres camins.

Així, avui, en aquest món tan desfocat, sens dubte pertanyen al treball fonamental la concentració, la focalització i el treball de percepció. Aquests punts, evidentment, es poden estudiar llegint els escrits des de Stanislavski fins a Strasberg. Però el nostre món s'ha fet més complex, més complicat, la qual cosa demana un debat més intensiu sobre aquests components necessaris del treball, per arribar a la percepció autèntica d'un mateix i del món

exterior. També sabem més coses, mitjançant les investigacions del cervell, de com les dades de la percepció es transmeten al cervell i s'utilitzen per al treball de la visualització. Les bases necessàries d'avui també són, per tant, aprendre a escoltar, aprendre a mirar; percebre el món amb els nostres sentits, que es converteixen d'aquesta manera en material i eines de treball. Això també es relaciona en el segon pas amb el treball amb espai, llum, ritme, *tempo* i el *partenaire*. Per a mi, un interès essencial és fer possible que els estudiants puguin experimentar què seria un material de joc concret, per fer-los autònoms, capaços de fer les maletes amb el que han après, de fer-se responsables de les pròpies accions en l'exercici i d'ampliar el seu potencial artístic i creatiu.

En els meus estudis també es va parlar del que és integral (del cos, del pensament, del sentir), que ja no és comparable amb la nostra comprensió d'avui. La meua escola d'interpretació, per exemple, oferia Feldenkrais, «consciència mitjançant el moviment». Ningú no sabia ni tan sols com s'escrivia, encara.¹⁴ El treball de moviment i la dansa eren la base per a la meua consciència actoral. Des d'aquest enfocament es va desenvolupar la meua recerca absolutament personal en la interpretació, però també a través de l'experiència perquè al principi de la meua carrera professional tenia molt poca seguretat respecte de les eines, molt pocs materials de treball.

Paral·lelament a la meua tasca com a actriu vaig viatjar molt, vaig visitar escoles d'actors i vaig constatar que sempre tenia interès pels actors, quan podia veure com un cos seguia la seva imaginació i es creava un espai, expressió artística. Aquest tema ha esdevingut essencial en el meu ensenyament. En la transmissió de l'ofici, en la iniciació artística, en la improvisació, en l'estudi d'escenes. El cos segueix la imaginació. I nosaltres actuem un imaginari, que és el nostre, i per al públic.

14. Nota del traductor. Feldenkrais s'escriu d'una manera molt estranya per a un alemany. El diftong *ai* pràcticament no existeix per escrit; el que es pronuncia *ai* sempre s'escriu *ei*. Per això, un alemany automàticament escriuria Feldenkreis. A més a més, *Kreis* és una paraula molt comuna que vol dir 'cercle'.

Què en pensa, de la diversitat de mètodes?

Actualment, tenim la sort que hi ha diversitat de mètodes, és a dir, que podem recórrer a uns coneixements variats que ja existeixen, no inventem res de nou. Respecte de la diversitat al teatre, de les formes expressives i dels textos, podem i hem d'utilitzar aquesta diversitat de mètodes o fer-ne prendre consciència. El temps dels aïllaments i del «només es pot fer d'aquesta manera!» ja ha passat. Ens podem basar simultàniament en els exercicis d'ofici elementals de les escoles russes, americanes, poloneses o alemanyes. Per exemple, tant en el treball metodològic d'ofici *tècnic* que es va desenvolupar a les escoles de l'est,¹⁵ com en les improvisacions més lliures (potser en els experiments de joc energètics de Keith Johnstone), per esmentar dos punts cardinals. Ambdós no s'exclouen, però s'ha de saber en quin moment utilitzar-los.

Sempre hi ha interseccions, ja que omplim els mètodes d'una manera *tova*, trobem paral·lelismes i construïm transferiments. I també s'ha de tenir en compte que hi ha diferents tipus d'estudiants, amb els quals hem d'anar per camins diferents i desplaçar accents. No tots els mètodes són adients per a cadascun dels estudiants. Hi ha persones que han de treballar de manera molt conscient i estructurada des de l'exterior cap a l'interior, i n'hi ha d'altres que han de reforçar la seva riquesa interior per tenir el valor de portar-la a l'exterior. Sovint només després d'aquest procés poden ser conscients de l'elaboració i el camí. És tasca dels docents esbrinar quin és el camí adequat cada vegada per iniciar i alliberar processos creatius, és a dir, qui necessita què i en quin moment dels estudis. Estic agraïda de poder viure i ensenyar en una època en què no s'ha de posar tothom en el mateix sac. Però això comporta desafiaments nous i més amplis per als docents, que els han d'afrontar.

15. Nota del traductor. És a dir, les escoles que en el seu temps pertanyien a l'antic bloc de la Unió Soviètica, que implicaven una orientació ideològica clara i es distanciaven d'un teatre psicològic basat en problemàtiques individuals.

A partir de quin moment els estudiants haurien d'afrontar la diversitat de mètodes?

El primer any la diversitat no té sentit. Primer es necessiten els fonaments clars ja esmentats, la *gramàtica* i el *terra* segur, si per cas això pot existir en la interpretació. A l'escola Folkwang, durant la reforma del pla d'estudis, hem discutit molt com ha de ser l'estructura, quan s'han d'introduir experiències metodològiques i artístiques noves i ara ja les hem corregit, ja que n'hi havia massa. Així que el primer any no s'haurien de treballar més de dos conceptes metodològics, ja que als fonaments interpretatius, s'hi ha d'afegir el treball de moviment i de veu. Això necessita molt de temps fins que impregna del tot el cos i el cap. A més a més, s'ha de tenir en compte que el primer any els estudiants arriben i han d'aprendre a treballar. Això és la base. Si la diversitat metodològica arriba massa aviat, els confon i els torna insegurs.

Avui en dia, segurament pertanyen a les bases la concentració, la reflexió, la lectura (en el sentit de la comprensió d'un text) i aprendre a fer descripcions acurades —el treball sobre la percepció, una formació de comprensió artística. Després, a partir del primer treball de text, els estudiants s'enfronten a nous reptes: l'aplicació dels fonaments apresos per a una aproximació al personatge, a la situació i a l'època. L'elecció d'un text determinat —sigui un clàssic, realisme o comèdia— també influeix en el concepte metodològic que es treballa amb aquest text. A més a més, el docent també determina el camí bàsic de treball per al seu concepte metodològic preferit.

Només per això el primer any ja sorgeix diversitat metodològica. Però es basa en els fonaments que s'aprenen en aquest primer any. És essencial tornar a utilitzar una i altra vegada el transferiment.

El tercer any dels estudis es dona pas a l'obertura; llavors hauríem d'ensenyar la diversitat dels camins, provar recursos nous i diferents amb els estudiants, fomentar les seves habilitats interpretatives en relació amb el seu propi potencial creatiu; és a dir, els diferents mètodes com a recurs per atreure la inspiració. Com a escoles, no podem ser supermercats, que ofereixen de tot

una mica sense aprofundir-hi. Però podem despertar la consciència de la diversitat de possibilitats, que s'han de descobrir i desenvolupar. A partir d'aquest moment, la diversitat de mètodes és d'una importància extrema. Fins a tal punt que els estudiants es veuen encoratjats a pensar i a treballar en direccions que probablement no tenen res a veure amb la línia principal de la seva pròpia escola.

Al final dels estudis han de sorgir necessàriament més que uns papers bonics, més ben dit, papers ben fets i d'una manera perfecta, que s'adaptin a les necessitats del mercat. Sabem que aquest mercat no existeix, les necessitats dels teatres¹⁶ són extremadament diferents. Volem un setciències que ho cobreixi tot? Segurament, no. El que volem és donar a l'actor una qualificació interpretativa i intel·lectual per actuar de maneres diferents i ampliar els seus mitjans expressius. Crec que la diversitat de mètodes ha de permetre que els estudiants siguin capaços de decidir quin camí volen emprendre i quins són els seus recursos expressius. Per això els hem de potenciar de manera segura per al futur, per trobar temàtiques pròpies, per desenvolupar peces o *performances* pròpies i per realitzar-les, com també per saber treballar de manera interdisciplinària. El paisatge teatral es transforma d'una manera molt profunda, i els hem de preparar per a això. Sobretot, això és el que cal tenir en compte en el debat sobre la diversitat de mètodes.

Werner Wölbern

Nascut el 1961. Primer fa estudis de Ciències Teatral i després estudia interpretació a l'Escola Superior Folkwang d'Essen. Contractes com a actor amb Schauspielhaus de Düsseldorf, Thalia Theater d'Ham-burg, Burgtheater de Viena, durant el festival Salzburger Festspiele,

16. Nota del traductor. Aquí, al nostre país, hauríem de parlar de 'companyies de teatre', ja que la situació és diferent a la d'Alemanya, on la majoria de sales tenen companyia pròpia.

Deutsches Theater de Berlín, entre altres. Ha obtingut diferents premis. Activitat pedagògica: des del 2002 fa classes de personatges i treball d'escenes a l'Escola Superior de Música i Teatre d'Hamburg, i des del semestre d'hivern 2007-2008, imparteix estudis d'escena i personatge a l'Escola Superior de Música i Art Dramàtic (HfMDK) de Frankfurt del Main.

Per a vostè, què signifiquen els fonaments de la interpretació?

En primer lloc hi ha l'aprenentatge de l'ofici. Això inclou la percepció de l'espai, el joc amb el *partenaire*, l'aprenentatge del gir dramàtic, el subtext, etc. Els estudiants han d'aprendre aquests punts per saber-hi treballar i fer-los servir. Això és l'única base sobre la qual es fa possible l'existència d'un actor.

També formen part del treball dels fonaments, sens dubte, el treball de veu, l'educació de la parla i l'educació del cos. En el nostre cas, aquesta assignatura és la de *Physiodrama*. Vol dir que els estudiants aprenen a tractar amb el cos i a utilitzar-lo escènica-ment, és probable que també sàpiguen treballar a partir del cos. Força psicològic, però partint de l'impuls corporal propi.

Què en pensa, de la diversitat de mètodes?

En primer lloc, hi ha una diversitat de mètodes, existeix i ja està.

Hi ha diversos mètodes per aprendre la professió de l'actor. Hi ha gent que diu que no necessita cap formació. Ho faig tal com soc i ja està. Això representa una cara de la moneda. Després hi ha l'altra cara, en què la gent diu que només hi ha un mètode i que no hi ha res més i que s'ha de treballar d'aquesta manera, i tota la resta està malament. Això seria l'altre extrem o cara de la moneda. És molt bo que hi hagi diversitat de mètodes. Com a docents, l'hauríem d'afrontar.

A les meves classes de personatge no m'ocupo permanentment de quin mètode estic treballant. He tingut a l'abast diferents mètodes (entre d'altres, Stanislavski, M. Txékhov, Johnstone), els he treballat i aplico el que trobo útil i profitós per a les meves classes. De les coses que vaig llegir i he après i estudiat, n'he extret els punts

que em semblen útils i els aplico. Ho trobo totalment correcte, perquè en resulta un camí propi per a l'ensenyança. Evidentment, sorgeix un accent, ja que amb algunes teories puc fer més coses que amb altres. Però penso que, com a docent, s'ha d'afrontar aquest punt exactament així; és a dir, trec dels diferents mètodes (de manera descarada i brutal) els punts que crec que entren bé en el meu concepte d'un ensenyament d'interpretació amb sentit.

A partir de quin moment els estudiants haurien d'afrontar la diversitat de mètodes?

M'és difícil de contestar la pregunta així. Penso que als estudiants se'ls fa afrontar aquesta diversitat des del principi, en el sentit que ja s'hi troben només pel fet de treballar amb un docent determinat, per les raons descrites a la resposta de la pregunta anterior. Per altra banda, soc del parer que no se'ls hauria de fer afrontar de manera explícita, ja que per a mi, en realitat, aquesta qüestió no és cap tema.

Respecte de la pregunta, a partir de quin moment haurien d'afrontar de manera *teòrica* els diferents mètodes, diria que com a molt aviat al tercer any d'estudis. En els primers dos anys d'estudis és poc interessant, ja que hi ha moltes coses pràctiques que s'han d'aprendre abans. Com a actor, realment no ho trobo interessant, sinó que en realitat fins i tot em crea confusió, si m'enfronto conscientment de manera simultània amb tants mètodes diferents. L'enfocament, el canal, passa en realitat pel docent. Per això és necessari que el docent hagi decidit de manera absolutament clara com ha de dissenyar les classes.

Només puc parlar de mi. Ara bé, ja han passat quasi trenta anys, però me'n recordo molt bé. Si durant el primer any algú m'hagués explicat coses de Stanislavski i Grotowski i, a més a més, d'aquell i d'aquell altre, llavors, penso que no hauria pogut fer-ne res. La confrontació teòrica amb els diferents mètodes no s'hauria de fer abans que no tinguin un peu a terra, en certa manera. Perquè puguin dir segurs d'ells mateixos: ei, hi ha una altra cosa! La provo!

Paral·lelament, aquí també es tracta la forma teatral. La gent jove que estudia ara naturalment va a veure molt de teatre. És clar. I allà veuen posades en escena d'Ostermeier, de Pollesch, de Gottscheff... I això són mons i maneres d'actuar absolutament particulars, amb les quals es confronten. Han de tractar amb això. Això, és important.

No tindria sentit que el primer any es digués: ara actuo com si treballés amb Gottscheff. No aporta res. De la mateixa manera no té sentit llegir tot Stanislavski per fer-se actor per aquest camí. Això només es fa amb un intercanvi d'idees a les classes, i allà, com ja s'ha dit, serà important el professor respectiu.

Però també espero que els estudiants siguin prou intel·ligents i valents durant el primer any per qüestionar les coses que han après. Pel que fa a ells mateixos, però també pel que fa a un mètode. M'agradaria molt que hi hagués aquest debat; per a mi, fomentaria un actor intel·ligent.

Com a docent, si em trobo amb els estudiants el segon any, ja han après unes bases. En aquest moment sovint noto, en uns més que en d'altres, el desig de fer les coses *correctes*. Probablement és completament normal, ja que han après coses, és a dir, han après a conduir un cotxe, va així i així, a mirar el retrovisor, a posar l'intermitent i a arrencar.

Saber abandonar el marc que han après és un pas essencial que ara s'ha de fer. Atrevir-se a saltar a l'aigua freda per adonar-se'n: sé nedar!

Això, per a mi, és més important que la pregunta del mètode: a partir del segon any d'estudis, desenvolupar el valor d'assumir riscos, posar-se a actuar sense pensar.

Això té a veure amb una maduresa, amb una personalitat d'actor, que es desenvolupa i es construeix el primer any, perquè d'aquesta manera, el segon any es despleguin les ganes i la voluntat de provar coses. Evidentment, això es fa pas a pas i necessita temps.

Hans-Ulrich Becker

Nascut el 1956 a Frankfurt. Primer fa estudis de Documentació Mèdica i després de Filologia Alemanya, Ciències Teatral i Antropologia Cultural; a continuació, al Freies Theater de Frankfurt i és director artístic del Festival Theater in Bewegung (Teatre en Moviment) a Marburg. Del 1987 al 1989 és assistent de direcció al Bayerisches Staatsschauspiel (teatre estatal de Baviera); més tard, és director escènic a Aachen, Heidelberg, Mannheim, Stuttgart (diverses invitacions al Berliner Theatertreffen-Trobada Teatral de Berlín). Posades en escena com a director convidat, entre altres, al Deutsches Theater Berlin i al Thalia Theater Hamburg. Ara també treballa de director de teatre musical. Com a docent, del 2004 al 2009 fa de professor de treball teatral pràctic a l'Escola Superior Folkwang Essen Bochum, i des del 2009 és professor de direcció a la HfMDK de Frankfurt del Main.

Per a vostè, què signifiquen els fonaments de la interpretació?

Aquesta pregunta suposo que només la podré contestar des de dos extrems oposats. Un extrem seria l'actor com a «persona professional», per citar George Tabori. Això vol dir que l'actor és algú que està especialitzat i entrenat per sentir i experimentar sentiments i emocions, records i situacions, de manera profunda, i processar-los a través de l'observació per poder-los reconstruir mitjançant la repetició. Aquesta tècnica interna forma una base per a la representació dramàtica, és totalment concreta i no és mai general. Hi ha una part que no es pot ensenyar, l'anomeno la «mirada» de l'actor. Per a mi, això vol dir que l'actor té el talent de reproduir interiorment una imatge enginyosa o, fins i tot, tota una pel·lícula, o assimilar una biografia, un esdeveniment o una persona desconeguda.

El treball sobre les bases ofereix mètodes i mitjans, per fer-se més permeable, per percebre, per tenir una emoció determinada, i primer saber-la descriure, després saber-la expressar en forma de joc i al final en forma escènica. Ensenya a aconseguir el material, a ordenar-lo, a comprovar-lo, a jugar-hi i convertir-lo en alguna cosa repetible.

Si per una banda parlem de Tabori (com a successor de Konstantín S. Stanislavski, Mikhaïl Txékhov i Lee Strasberg), podem fer-ho històricament des de Diderot, Craig, Meyerout i Brecht per l'altra. El segon extrem del que he parlat és la tècnica exterior i, per tant, tot el pla formal de l'expressió. Això vol dir que hi ha tècniques molt concretes, que s'han desenvolupat durant anys, i que finalment es troben en el *flow* i al mig. Les tècniques exteriors tenen a veure amb els mitjans teatrals, per exemple, amb parla, veu, so, moviment i cos, amb ritme, espai, i *timing*, però també amb habilitats com acrobàcia, tècniques de *stunt* (especialistes en caigudes i combats), tècniques de cant, tècniques de presència. A més, això també implica la comprensió intel·lectual de textos, la creació física i també la formal. Ambdues tècniques s'influeixen en un procés dialèctic, de manera que l'activitat i l'emoció de la «persona professional» s'uneixen amb les tècniques exteriors i es deixen veure a l'escenari.

Això, per a mi, són fonaments de la interpretació. Malauradament, sovint oposem una cosa a l'altra, però en realitat els dos extrems es troben; no és important a quin costat de la balança. En un bon actor es trobaran els dos extrems. La qüestió és: amb què comença i amb què acaba? I això, penso, és absolutament individual. Hi ha qui primer ha de provar com caminar i posar-se l'abric, i hi ha qui primer ha de trobar l'atmosfera i l'emoció.

Què en pensa, de la diversitat de mètodes?

El teatre ha canviat moltíssim els últims anys. Hi ha una individualització creixent i ja no existeix un terme general i que ens aporti un consens.

En una companyia amb diversos directors que creen els seus estils amb concepcions sobre el teatre totalment diferents, l'actor que hi treballa ha de ser capaç de fer un espagat per aclarir-se amb les diferents cal·ligrafies. Aquestes cal·ligrafies poden estar en completa contradicció, ja que això passa des de concepcions performàtiques (que ja no tenen res a veure amb personatges i situacions) fins a tècniques altament psicològiques i emocionals.

Per tant, això ja ha d'existir en la formació, però sobre la base que els estudiants primer aprenen un camí per arribar després a la diversitat, i per enfrontar-se amb la paradoxa que aquesta veritat i coneixement segur en comporta immediatament una de nova de contrària. Per això la formació ha d'apostar per personalitats que tinguin valor, que sàpiguen jugar amb aquesta diversitat i, sobretot, tractar-la de manera despreocupada i amb curiositat.

A partir de quin moment els estudiants haurien d'afrontar la diversitat de mètodes?

Dit de manera molt simple: d'una cosa cap a moltes. Primer necessites, com qualsevol músic, una base sobre la qual l'estudiant pugui aprendre i entrenar-se; després la pot ampliar i improvisar. Aquí no es tracta de si a l'estudiant li agrada personalment aquest concepte o no, sinó de diferents camins. Per exemple, hi ha certes coses que no pots resoldre de manera psicològica o emocional. I també hi ha coses que resideixen al camí formal.

I per això, en una bona formació d'actors, indubtablement s'haurien d'entrenar i provar diferents camins cap al paper, cap al personatge, cap al resultat. Llavors, més endavant, l'actor en pot extreure el que li funciona més bé. Això és similar, per exemple, al debat en la psicoteràpia; si els conceptes que descobreixen (psicoanàlisi) o els que cobreixen (teràpies conductuals) són els correctes: el que cura té raó... el que fa una bona interpretació té raó!

Segons la meva experiència, el fonament hauria de ser una representació realista. Això hauria de ser el punt de partida en la formació de l'actor. Això demana l'entrenament de l'observació i de la descripció. I aquesta formació bàsica primer s'ha de consolidar durant un temps. I a partir d'allà ens podem atrevir a entrar en altres camps. Totes les altres coses, com ara el distanciament o les desconstruccions, poden sorgir a partir d'això.

Hi ha aquesta expressió tan divertida de la «protecció dels cadells». Per a mi això vol dir que primer ensenyo als estudiants una base fonamentada en un concepte més ampliat de Stanislavski. El segon any, a poc a poc, obro el camp de treball.

Hermann Schmidt-Rahmer

Nascut el 1960 a Düsseldorf. Fa estudis de Ciències de la Música i Filosofia a Munic i d'Art Dramàtic a la Hochschule für Künste (Escola Superior de les Arts) de Berlín (avui Universität der Künste). Actor al Freie Volksbühne Berlin, al Hamburger Schauspielhaus i al Burgtheater de Viena. Des de 1990 treballa com a director escènic a Basel, Düsseldorf i Munic, entre altres. Docència: des del 2009 és professor de treball d'escena a la Universität der Künste, Berlín, on actualment treballa en un programa d'investigació sobre tècniques de representació contemporànies.

Per a vostè, què signifiquen els fonaments de la interpretació?

La pràctica, que fins fa poc encara ho determinava tot, la del teatre tradicional parlat, a base de textos dramàtics escrits i la seva interpretació en l'estil d'un realisme psicològic, s'ha diferenciat en un munt de formes noves d'actuar. La discussió sobre el concepte de teatre postdramàtic ha fet visible com unes formes de presentació i d'actuació, que fa poc encara eren marginals, s'han col·locat al centre de la praxi teatral de parla alemanya. Estètiques que tradicionalment i de forma exclusiva només es veien en el territori del teatre *off*, de les avantguardes internacionals o de la frontera amb les arts plàstiques, ara es troben a les cartelleres dels teatres municipals alemanys. On, fins fa poc, la representació teatral encara s'entenia com a encarnació d'un personatge, ara dins el cànon formal dels directors per descomptat hi trobem elements purament performàtics. Termes com ara la situació, el subtext, la intenció de l'acció, que fins ara eren la clau universal de la pràctica representativa, es descobren com a insignificants per a l'elaboració d'un text de Jelinek o Pollesch. La unitat del personatge es descompon, nivells de text en què, pràcticament, no es poden reconèixer les intencions aixafen les identitats convencionals i hi ha directors que en els assajos es neguen a tractar moviments d'actuació amb raonaments realistes. El perfil professional d'un actor s'amplia cap a una pràctica que seria insuficient descriure només amb el terme nou de *performer*. Cal un estudi sobre l'art dramàtic que tingui en compte aquest fet avui.

L'estudi dels fonaments de la interpretació ha de mirar de desenvolupar un mètode que tingui com a finalitat descobrir el nucli essencial de les formes més allunyades d'actuar. Si es volgués desenvolupar la teoria provisional de tal mètode, més aviat hi tindrien importància termes com inspiració, acceptació, reacció, estructura i interpretació.¹⁷ L'ensenyança de tècniques d'autoinspiració per a la improvisació, en primer lloc vol dir l'entrenament de l'espontaneïtat. El requisit és una disminució de l'autocensura i l'entrenament de l'habilitat de saber percebre i acceptar el que és. I això tant en el sentit de la percepció d'un mateix, com en la percepció del món exterior, del *partenaire*, del públic. La conseqüència immediata és la formació de la capacitat de reacció, un concepte que considero central per a qualsevol acte de la interpretació, ja que el nucli essencial de *quasi* totes les arts performàtiques es troba en la il·lusió que les coses que contemplo passen realment en aquest moment. Aquesta il·lusió d'una segona realitat sobretot té lloc quan les reaccions dels actors són en directe i les experimento com a espectador. El concepte d'estructura comprèn un treball on es transmet a l'aspirant a actor una consciència de les estructures dels seus mitjans d'expressió. Amb la formació i la utilització conscient de paràmetres formals, com ara el ritme, el to, la densitat, la dinàmica i la claredat, s'estimula l'actor a treballar amb patrons que no coincideixin amb els seus hàbits. Això obre un ventall ampli i inusitat d'expressivitat, i li fa veure com n'és d'estret el camp on es mou si només segueix l'impuls de la primera oferta a la qual està acostumat. El treball de base amb les estructures, per a mi, també vol dir tractar de manera pràctica la relació del *performer* amb el públic i tractar intensivament amb la qüestió: «Qui soc quan actuo?». És a dir, quina part de la meua personalitat privada utilitzo com a material per a la meua feina o si la meua actuació es basa en l'observació o fins i tot en l'abstracció. En aquest context, fàcilment ens trobem amb la contradicció

17. Nota del traductor. Aquí la paraula *interpretació* s'ha d'entendre en el sentit de donar una significació. En alemany no té el significat d'actuar.

tan antiga de la creació des de dintre i des de fora. I interpretar, finalment, vol dir crear la consciència que una realització dramàtica no sorgeix automàticament d'una proposta, sinó que cada realització és una interpretació, que pot tenir conseqüències estètiques molt diferents i allunyades entre si.

Què en pensa, de la diversitat de mètodes?

Els mètodes apunten a estètiques. El quid de la qüestió de la formació d'actors amb un mètode determinat és que amb la transmissió d'un mètode, sigui conscientment o inconscientment, els docents també fomenten l'ideal d'una forma de teatre. Les eines formulades per un mètode estan sotmeses a un certa esquematització, que ja té un concepte concret sobre el resultat estètic. L'edifici pedagògic tan ric de Stanislavski de cop i volta serveix com a prova per a un realisme minuciós, o els descobriments profunds de Jerzy Grotowsky es converteixen en una imitació de les seves posades en escena. Si consultem els textos d'aquests teòrics, arribarem a la conclusió que el nucli dels seus ensenyaments està formulat de manera molt més fonamental del que es podria pensar arran de les seves realitzacions en el teatre. Tot i així, l'ensenyança teatral moltes vegades té tendència a confondre els mètodes amb les estètiques. Les eines que es donen als estudiants sempre tenen com a conseqüència una interpretació. Aquest tipus d'ensenyament fàcilment converteix els joves actors en persones dogmàtiques, que intenten protegir-se d'assumir riscos amb un cànon de terminologies. En aquest sentit —de cara al poliestilisme del teatre contemporani abans esbossat—, la diversitat metodològica sembla un camí indicat per protegir els actors d'una comprensió estreta de l'art i preparar-los per a la pràctica laboral. Però si tenim en compte que un actor, en una escenificació d'un Txékhov, es pot enfrontar, en una única funció, a la tasca d'haver d'actuar canviant d'un text expressat d'una manera extremadament veloç, en forma d'una improvisació sobre la crisi financera, a una explosió veritable de desesperació, i per tornar a ironitzar-ho, llavors ens ve la pregunta de quin mètode pot

resoldre un desafiament com aquest. Els termes apresos —com ara actitud, gir dramàtic, situació i el que sigui— aquí simplement no funcionen, i l'actor només sent la frase del director: «Simplement, fes-ho!». Les discussions que s'encenen a partir de la pregunta «què he d'interpretar aquí i per què?», expressen una incapacitat que només queda superada per la infructuositat: no es pot fer justícia a la textualitat de Jelinek amb el terme de la veracitat. Qualsevol intent d'aclarir-se en aquests tipus de tasques, inevitablement fracassarà. Per això, amb diversitat de mètodes o sense, mentre l'estat de la teoria teatral es compromet amb una estètica, que se situa al darrere de l'*State of the art* del teatre contemporani, el valor d'una formació només es pot mesurar per l'horitzó del docent.

A partir de quin moment els estudiants haurien d'afrontar la diversitat de mètodes?

La formació d'un actor, a part de tots els aspectes de l'ofici, és una educació envers la individualitat i la llibertat. En el primer semestre els estudiants d'interpretació en primer lloc estan confosos davant de tant *feedback* i busquen regles. En aquest sentit, segurament és avantatjós no sobrecarregar-los amb gaires contradiccions. Per altra banda, trobo que és una equivocació començar el treball de les bases entenent en primer lloc la transmissió de les tradicions. Per això, i com ja he esbossat abans, s'ha de començar un entrenament de *disposició a la franquesa* per intentar alliberar-se de qualsevol dependència d'unes estètiques determinades. La diversitat de mètodes té sentit en el moment que s'entenen els mètodes com a experimentacions obertes i no com a una clau mestra. En la formació que segueix, s'hauria de posar atenció en els diversos mètodes i no en la consciència de diferents resolucions estètiques. Seríem més justos si els estudiants s'haguessin d'afrontar a diferents cal·ligrafies de directors.

Una teoria que vulgui fer justícia a les pretensions desconcertants d'un teatre contemporani no ha de reinventar la formació de l'actor, perquè les contradiccions que els actors han d'afrontar

ja estan formulades de manera essencial en els escrits teòrics des de Diderot, passant per Brecht, fins a Keith Johnstone. Avui, més aviat es tracta —com s'ensenya en la pràctica d'escenificació contemporània— de jugar lliurement amb les tradicions i les seves recombinacions. El lema, com sempre, ens el dona Peter Brook: «*Hold on tightly, let go lightly*».

Sybille Baschung

Nascuda el 1972. Estudia Filologia Alemanya i Història a Basel, alhora que, entre altres, és assistenta de direcció al Theater Basel. Després treballa com a assistenta de dramaturgia i com a dramaturga al Theater Neumarkt de Zuric, i des del 2001, com a dramaturga a l'Schauspiel Frankfurt, on sobretot participa en la concepció i programació de la Sala Schmidtstrasse12. Docència: des del 2006 és contractada com a professora convidada a la HfMDK de Frankfurt del Main.

En començar la temporada 2010-11, l'Schauspiel Frankfurt inicia un programa d'estudis per al foment de talents joves, del qual Sybille Baschung és directora i dramaturga: l'Schauspiel STUDIO ofereix una formació pràctica addicional per a actors i directors principiants a través d'un contracte d'actor durant un o dos anys. Col·laboren en les produccions del Schauspiel Frankfurt i els acompanyen i els ensenyen artistes actius d'aquest lloc. L'Studio combina experiències d'actuació amb mòduls individuals de formació: educació de la parla, cant, treball de cos i estudi de personatge. El requisit per participar-hi són, com a mínim, tres anys d'estudis en una escola superior pública. Amb el consentiment de l'escola superior, l'últim any abans dels exàmens finals es pot fer a l'Studio Frankfurt.

Per a vostè, què signifiquen els fonaments de la interpretació?

Un actor format és capaç d'utilitzar creativament tot el seu ésser —el seu pensament i els seus sentiments, el seu cos, la seva fantasia, la seva veu i la seva parla— com a instrument de feina i mitjà d'expressió a l'escenari, i posar-lo en relació productiva amb altres components diversos d'una posada en escena, com ara l'espai, la

situació, el company d'escena, els objectes, el públic, el text com una fantasia aliena, etc. Convenç, segons el gust dels espectadors, per la seva autenticitat i/o virtuosisme tècnic, intensitat, presència absoluta, percepció ràpida, la capacitat d'una explotació d'informació fresca d'una manera ràpida, imaginativa i lúdica, i, finalment, però no per això menys important, per la seva personalitat i carisma.

Una base d'això, em sembla, de moment seria una consciència adquirida des d'unes experiències sensibles del propi instrument de treball i dels seus mitjans d'expressió, que s'amplien durant els estudis. Per exemple, què vol dir ser a l'escenari dret, assegut o caminant? Com conquereixes un espai actuant? Quina concentració intel·lectual i sensitivitat es deixa activar i com, per percebre i tractar els senyals diferents i els processos d'una situació d'escena complexa? Com s'arriba a tenir material gestual? Tot això demana, entre altres, la facultat d'una percepció precisa d'un mateix i del seu voltant —tant en la situació d'actuació com en la realitat de cada dia— i el desenvolupament de la pròpia capacitat de percepció i imaginació. Saber qualificar els senyals o informacions, que es tracten a nivells diferents a l'escenari, en el context d'una situació teatral, artificial o imaginària, i trobar-hi una resposta substancial i estètica verbal o no verbal, i saber expressar-la, forma part de les facultats essencials que s'han d'establir. També cal establir la capacitat d'optimitzar el treball amb els mitjans interpretatius, els passos diversos des de la percepció fins a posar-se en acció, perquè en resulti una interacció que sigui tan immediata i present com sigui possible —i també dins una estructura teatral formal. Un altre aspecte fonamental de l'actuació és que cadascú es faci conscient del seu propi terreny de responsabilitat respecte de si mateix i els companys i, d'aquesta manera, del treball artístic en la seva totalitat.

Què en pensa, de la diversitat de mètodes?

Com que el teatre contemporani està marcat per diverses connexions de treball, de posicions i pràctiques contradictòries respecte del contingut i l'estètica, trobo imprescindible donar a conèixer

als estudiants diferents mètodes i tècniques per actuar. Finalment, sense restar-hi importància, perquè considero que es poden adreçar a les habilitats de les diferents personalitats dels actors i activar-les de manera diferenciada, i per tant també poden fer-les productives.

A partir de quin moment els estudiants haurien d'afrontar la diversitat de mètodes?

Penso que cal un enfocament essencial, sobre el qual també hi ha d'haver consens a l'escola. És a dir, que hauria de ser possible que els futurs docents de treball de personatge sàpiguen, per una banda, utilitzar aquest enfocament central de les ensenyances sobre les bases per poder, per l'altra, presentar altres mètodes clarament diferenciats als estudiants, més o menys a partir del segon o tercer semestre.

Michael Benthin

Nascut el 1958 a Hamburg. Es forma a l'Escola Superior Hochschule für Musik und Theater Hannover. Després és contractat com a actor, entre altres, a Karlsruhe, Hannover, Hamburg (on treballa, també entre altres, amb Michael Thalheimer i Stephan Kimmig). Del 2006 al 2009 és membre fix de l'elenc del Deutsches Theater de Berlín, i la temporada 2009-10, canvia al Schauspiel Frankfurt, on, juntament amb Sybille Baschung, també es fa càrrec del foment de les noves generacions a l'Schauspiel STUDIO. A part del treball teatral (fins ara cinc invitacions al Berliner Theatertreffen), des de mitjan dels anys vuitanta participa en més de trenta produccions de cinema i televisió.

Per a vostè, què signifiquen els fonaments de la interpretació?

En el sentit clàssic, el treball sobre els fonaments s'entén com a aproximació dels joves actors a la professió mitjançant diferents matèries tècniques, com les classes de veu, de cant, de cos, d'improvisació, etc., que són diferents d'una escola a l'altra. Després es

progressa cap als estudis, on es treballen les primeres escenes amb un *partenaire*. Així entenc l'ensenyament dels fonaments.

Per establir una estructura, és a dir, un dia a dia de treball i una evolució del treball per a principiants, segurament aquestes matèries són imprescindibles. Però, per a mi, el treball sobre les bases vol dir, sobretot, el desenvolupament de la personalitat i del caràcter. Com puc confrontar principiants d'interpretació amb ells mateixos dins el treball de les bases i fer servir els moments d'autenticitat a l'escenari? Una ensenyança pura de mitjans no m'interessa gaire. Que un actor sigui capaç d'actuar tres trencaments en dos minuts, tampoc no m'interessa gaire. És més determinant fomentar les ganes de descobrir-se un mateix i eixamplar-les.

La meva formació a l'Escola Superior de Música i Teatre de Hannover, per exemple, estava molt orientada cap al treball de projectes i no tant academitzada per una formació clàssica, com s'ha esmentat abans. Des del principi, el treball s'associava a temàtiques. És a dir, al primer semestre ja ens vam ajuntar i vam agrupar escenes segons els continguts sobre una temàtica i, més tard, ens vam afanyar a barrejar les diferents classes per presentar més endavant obres de teatre completes. Amb això vam tenir un procediment molt vinculat a la pràctica, com al teatre. Vaig participar en més de cinc produccions de teatre durant la meva formació, que es van fer exclusivament a l'escola. Només es feien classes individuals just abans del final de carrera, però llavors de manera intensiva.

Aquesta manera d'ensenyar no és la norma en altres escoles. Allà em sembla que es coneix més aviat la variant clàssica de fer moltes matèries tècniques i després anar ràpidament a les classes individuals i amb *partenaire*.

El desenvolupament d'una personalitat es fa mitjançant la confrontació de l'actor jove amb la pràctica professional i amb si mateix. En aquesta època vaig observar que, durant els estudis, van tenir lloc canvis radicals i forts en els meus companys i també en mi. A part dels canvis personals, va ser sorprenent, per exemple, que durant els estudis la veu canviava i se centrava, tant pel que fa a l'expressió com al color.

A banda de les primeres experiències en les diferents matèries tècniques, les trobades amb els altres docents tenien, com a mínim, la mateixa importància. Tot el que em vaig emportar d'això, és a dir, dels processos grupals (interaccions socials, humanitat, solidaritat, escolta i ganes d'atrevir-se amb els propis dèficits, exposar-se a la crítica, processos intensius d'assaig, com també el goig d'actuar junts), des de la meva perspectiva actual, va ser més instructiu per a la pràctica laboral i també per a tota la meva vida artística del que jo pensava en aquell moment.

Avui, com a part de la pràctica professional, també ensenyo i sovint em faig la pregunta: puc estar segur que els futurs actors, que estem formant, no aniran a l'atur? La situació econòmica precària, el tancament de teatres i les vacants fomenten la pressió tant sobre els estudiants de teatre com sobre els docents.

No obstant, penso que la formació d'actors, per a tots els que la fan, encara que després no exerceixin, no és un temps perdut. A part de les habilitats de l'ofici, de l'aprenentatge de mitjans tècnics per dominar el propi instrument, l'ensenyament de les bases implica una confrontació amb un mateix que no s'experimenta en cap altra formació professional. La causa d'això, segurament, és la percepció universal de cadascú en una escola de teatre. La confrontació general amb un mateix.

L'experiència amb el propi cos, la pròpia veu, el treball amb textos, l'agudització dels horitzons intel·lectuals, el «com miro el món i com em mira el món?». Quina altra formació ofereix aquesta diversitat i aquesta mirada personal sobre l'estudiant?

Què en pensa, de la diversitat de mètodes?

Primer, la diversitat de mètodes és fantàstica. Jo mateix la vaig tocar durant la meva formació i la vaig experimentar amb diversos docents amb diferents mètodes. Com més es confrontin els estudiants amb diferents professors, més rica serà la confrontació amb diferents conceptes.

Si som sincers, en realitat, a cada professor, tot i que tingui diferents conceptes metodològics, li interessa l'autenticitat, és a dir,

que l'espectador es cregui el que passa a l'escenari. De moment. A part, i per descomptat, hi ha objectius molt diferents. Per exemple: com tracto la forma i, malgrat tot, conservo la relació amb la situació i els processos, etc.? Però això, aquí, ens fa anar massa enllà. Qualsevol mètode que m'ajudi, que em reconegui com a actor allà a dalt, que em faci refiar dels meus impulsos, que em permeti experimentar amb mi mateix, que em deixi cometre errors, és a dir, que fomenti tot aquest ventall complicat per trobar el personatge, senzillament i primer de tot és bo.

Després també hi ha tendències de modes molt diverses, que toquen segons el gust i les preferències de la gent. En la meva formació vaig observar que determinats professors, de cop i volta, ja no estaven de moda perquè ensenyaven un altre concepte o un de desconegut. Això és la bogeria absolutament normal de qualsevol escola d'interpretació. Al cap d'un temps, ens vam tornar a dedicar a l'antic professor, ja que trobaves a faltar alguna cosa, etc. Jo, personalment, sempre vaig gaudir de tractar amb el màxim de professors i poder-me'n aprofitar. Però també vaig tenir l'avantatge de ser educat per un professorat amb igualtat de drets i no haver-me afrontat a un munt de professors convidats, que cada semestre s'han de preocupar de la seva permanència. Un gran gruix de professors i docents amb igualtat de drets amb els seus mètodes, que poden parlar i discutir de manera lliure, per a mi es el credo d'una bona formació. Desgraciadament, en el nostre temps això ja no es pot fer en tots els centres educatius per motius financers. Així, encara és més important tenir en aquestes escoles jerarquies horitzontals sense pretensions de poder per part de persones individuals, perquè si no la paraula franca es converteix en paper mullat. Com a conseqüència, aquestes escoles semblen mortes.

A partir de quin moment els estudiants haurien d'afrontar la diversitat de mètodes?

La meua tesi de diplomatura tracta de les diferències de conceptes formatius en un ensenyament convencional i de l'intent d'aproximar-se a la professió de l'actor amb tallers i classes lliures.

Llavors, en aquest context, vaig treballar molt sobre el mètode de Strasberg. L'interès que té aquest mètode és el d'ensenyar la sensibilització de la pròpia percepció d'estats emocionals, reviu les experiències del passat i, per descomptat, l'accessibilitat d'aquestes experiències per al treball. Amb tècniques de relaxació, segons Strasberg, es pot fomentar la concentració. Per arribar a les vivències interiors de les situacions actuades, els records que s'aproximen a les situacions que s'interpreten són elementals. Les emocions no han de ser fugaces, sinó que s'han de dominar i fer-se repetibles. Això demana una interacció recíproca entre una preparació conscient i l'espontaneïtat inconscient. Strasberg diferenciava entre tres tipus de records:

- *Affective memory* és fer reviu una experiència del passat. Aquesta mena de memòria entrena l'actor per fer repetible una situació.
- *Sense memory* és un record de les sensacions que acompanyen una situació, com el so de la pluja o les olors.
- *Emotional memory* és el record de sentiments complexos i, per tant, l'esglaió més alt de la memòria de la interpretació, mentre que *Sense memory* es refereix més aviat a percepcions senzilles, com calor o dolor corporal.

Strasberg considera que la consciència de posar-se davant del públic amb l'obligació o la voluntat de comportar-se (socialment) és un obstacle per a l'actor. D'aquesta manera les emocions perden frescor i credibilitat, segons Strasberg. Per això s'inventava exercicis que havien d'ajudar l'actor a oblidar-se del públic per concentrar-se més en si mateix. Un d'aquests exercicis l'anomenava *Private moment*. Aquí es recorda un comportament privat (per a Strasberg això no és el mateix que estar simplement sol) i es repeteix públicament.

En aquesta època vaig participar en molts tallers amb professors que al mateix temps ensenyaven també a Nova York. L'enfocament de Strasberg ofereix molts exercicis tècnics, amb els quals vaig aprendre moltes coses. I si mires aquests exercicis amb distància i els mantens dins un terreny tècnic i d'ofici, llavors són de molta ajuda i sens dubte es poden utilitzar en la formació bàsica.

Mentre aquest enfocament no es converteixi en una religió, no hi ha cap perill que es fomentin estructures febles en els principiants. Penso que això és certament vàlid per a tots els enfocaments. Sempre que alguna cosa no funcioni per a un estudiant, hauríem de deixar-la de banda i buscar nous camins.

La diversitat de mètodes està lligada principalment als professors i docents, i no hi ha raons que obliguin a fixar èpoques, quan els estudiants s'han d'enfrontar a un enfocament determinat. Per a mi, com a docent, a cada formació bàsica que acompanyo només hi ha una cosa al davant de tot: trobar-me amb el company que encara s'està formant amb respecte, curiositat i en condicions igualitàries. Tota la resta són experiències, atzar i un cop de sort. Per a mi no és decisiu l'actor virtuós i equipat amb tots els mitjans, sinó el que és interessant. I el que és interessant només surt per descobrir el propi «soc com soc». L'important no és només l'actor tècnicament ben format, sinó la persona madura. Per arribar-hi, tot m'està bé.

Karin Drechsel

Estudia interpretació i direcció a l'Otto-Falckenberg-Schule de Múnic. De 1985 a 1987 treballa com a actriu convidada a l'Staatstheater Hannover i al Moderne Theater München; de 1987 a 1991, com a assistent de direcció al Thalia Theater Hamburg, i des de 1991 és directora *freelance*. Va estar nominada al Künstlerinnenpreis 2007 (premi d'artistes femenines) a NRW (el Rin del Nord-Westfàlia). Docència: entre 1990 i 2009 fa de docent d'ensenyament escènic i improvisació a l'Hamburger Schauspiel Studio Frese; el semestre d'hivern 2003-2004 rep un encàrrec de docència a l'Escola Superior de Música i Arts Dramàtics Hannover; des del semestre d'hivern 2009, treballa a la HfMDK Frankfurt del Main.

Per a vostè, què signifiquen els fonaments de la interpretació?

Tot depèn dels fonaments. L'estudi de les bases és l'experiència que ens marca: un actor jove, que encara té poca experiència, amb

talent, arriba a l'escola i aprèn les eines del treball artístic. Com puc encarar-me a una obra, a un personatge? Com em tracto a mi mateix, el meu cos, la meua veu? Quina terminologia hi ha? Què vol dir 'expressió'? Què vol dir 'joc'? Què és una situació? Què són processos interiors i exteriors? Què vol dir improvisar? Quina importància té l'espai? Aquestes preguntes, que per descomptat són cada vegada més diferenciades, es fan al començament i són elementals.

Si el treball de posar els fonaments té èxit, creix l'oportunitat de formar els estudiants com una personalitat autònoma d'actor, que no només s'entén com a dependent de la direcció i del company.

Què en pensa, de la diversitat de mètodes?

És imprescindible que hi hagi mètodes completament diferents, i que els estudiants coneguin aquests mètodes i els experimentin. Això és essencial per a la preparació del dia a dia de la professió. Com passa en altres àmbits, el mètode únic que dona la felicitat tampoc no existeix per a la interpretació.

Més enllà del camí psicològic, hi ha, entre altres, la possibilitat de mostrar un personatge mitjançant l'abstracció, la reducció o mitjans purament d'expressió corporal. Afortunadament hi ha molts accessos a la professió de l'actor, l'important és trobar el que correspon individualment a l'estudiant que s'ha de formar.

Conèixer diferents conceptes també vol dir disposar de més eines per a la creació. Això pertany a la interpretació, igual que un treball de les bases fonamentat.

A partir de quin moment els estudiants haurien d'afrontar la diversitat de mètodes?

No gaire aviat, ja que al principi cada concepte nou desencadena confusió i els estudiants viuen molts, molts, processos de conscienciació. Crec que té sentit a partir de finals del segon any d'estudis. Potser ho podem comparar amb l'aprenentatge d'un idioma: primer s'aprenen les regles i s'apliquen, i només després, les excepcions i l'aplicació irregular i difícil. En última instància, és una decisió didàctica que depèn del perfil de la formació.

Anita Iselin

Nascuda el 1968 a Suïssa. Fa estudis a l'Escola Superior de Música i d'Art Dramàtic de Graz. Treballa com a actriu a Braunschweig, Ulm, Neu-markt Theater Zürich, Bayerisches Staatsschauspiel Munich, Schauspiel Frankfurt, Deutsches Theater Berlin. Docència: des del 2007 treballa a HfMDK Frankfurt del Main i des del 2010, a Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst (Escola Superior de Música i Art Dramàtic) de Stuttgart.

Per a vostè, què signifiquen els fonaments de la interpretació?

En el treball de l'art de la interpretació, s'hauria d'equipar els estudiants escènicaament: haurien d'aprendre què vol dir pensar a l'escenari i desenvolupar activament processos concrets. En acabar les experiències del seminari bàsic, haurien de ser capaços d'explorar un personatge pel que fa a les motivacions de les accions, la manera d'expressar-se, la corporalitat, de tal manera que siguin capaços de saber improvisar autònomament en l'assaig. Generalment, això es coneix com fer les set preguntes: qui fa què, quan i per què, etcètera. (Indiscutiblement hi ha encara moltes més possibilitats d'aconseguir que els estudiants arribin als mateixos descobriments i resultats, però fins avui no he trobat cap altre mètode que sigui més concloent.) Les respostes a les set preguntes possibiliten que els estudiants sàpiguen treballar activament, en l'assaig, amb els pensaments concrets i les emocions corresponents del personatge. En el seminari de les bases es prepara l'estudiant, mitjançant les set preguntes per desenvolupar processos i per trobar girs dramàtics. Si l'estudiant també ha tingut l'experiència afortunada en la formació bàsica, que vol dir que ha posat en marxa la imaginació i l'ha aplicada en petites escenes quotidianes, li serà més fàcil, en futurs estudis d'escenes, trobar material de joc a partir dels textos proposats i del personatge amb la seva pròpia imaginació. Si els estudiants des del principi del seminari de bases treballen amb les set preguntes podran treballar de manera natural els estudis d'escena següents i, en conseqüència, aprofundir en la recerca del personatge d'un text d'autor podria ser el pas següent.

La improvisació, que porta des del punt inicial fins al punt final d'una situació, es pot fer i s'hauria de fer experimentable en el seminari bàsic. L'estudiant pot improvisar lliurement entre aquests dos punts, sense haver-se proposat res. El joc entre els dos punts fixos és absolutament el seu propi producte d'imaginació i treball. Té l'experiència d'imaginar-se una situació i d'exposar-s'hi. Si a les següents improvisacions de processos que s'han trobat s'afegeixen més punts fixos, l'estudiant pot aprendre a reproduir-los. Tots aquests punts són per a mi l'equipament escènic. Suposo que no cal ni dir que el treball del cos i el treball de veu i de parla també hi pertanyen, amb les seves classes respectives.

Considero que no té cap valor doblegar i trencar una personalitat jove. Més aviat s'ha de buscar la sensibilitat d'un pedagog, per crear un espai sense por, en el qual al davant de tot hi hagi la diversió. Trobo que l'alegria i l'humor són grans àrees per a la inspiració en les classes. Postures relaxades i un bon ambient són una terra fèrtil en què els estudiants es poden obrir i entregar-se. Els estudiants del curs bàsic sovint encara es confronten amb el seu joc privat i tendeixen gairebé a perdre's en els sentiments. Es paralitzen en el seu joc poc concret. Llavors no són capaços de fer accions concretes a l'escenari ni de crear processos de pensaments i d'accions. Hi ha d'haver un gran amor del docent envers els estudiants i envers la seva pròpia tasca i una distribució del temps intel·ligent per no frenar i no forçar l'essència d'un estudiant jove en la seva evolució. En comptes d'això, en el seminari de les bases es tracta de transmetre a l'estudiant una idea, com passar a poc a poc d'un joc privat a un joc personal. No trencar, sinó formar una personalitat. En la formació bàsica es pot establir la direcció per a un treball actiu en què l'actor experimenti de manera autònoma.

Què en pensa, de la diversitat de mètodes?

Segons la meva percepció, en les escoles de l'àrea de parla alemanya, dit de manera molt aproximada, hi ha una tendència que busca el pensament del personatge i una altra amb un mètode per aproximar-se a l'actuació mitjançant sentiments, atmosferes, records i

estats d'un personatge. I, a més a més, segurament hi ha un munt d'altres mètodes, tot i que tendeixen a un d'aquests dos, però sempre hi afegeixen alguna cosa, en deixen d'altres al fons, i moltes coses més. Tampoc no es tracta de qüestionar aquest mètode o reafirmar-ne un altre; la qüestió és si no només s'hauria d'aprovar la diversitat de mètodes en una escola, sinó que fins i tot s'hauria de provocar.

Si una escola de teatre busca diversitat de mètodes, i podem trobar dos conceptes absolutament contraris en el seu posicionament essencial envers l'actuació, llavors ho considero poc favorable i sobretot innecessari. Intento explicar-me: si hi ha d'haver una ensenyança constructiva, on l'estudiant se senti segur, una diversitat de mètodes provocada intencionadament pot tenir com a conseqüència la irritació. Davant de tot el que és nou, amb el que han de tractar en el seminari bàsic, amb el que just abans s'han enfrontat, sacsejaria el terra dels qui fan els primers passos. Considero important que un cert mètode establert d'actuació recorri tot l'ensenyament.

També crec que és innecessari fomentar premeditadament una diversitat de mètodes, ja que aquesta diversitat es dona als estudiants durant els estudis pel sol fet de tenir diferents docents. Cada docent parla el seu idioma i té una manera diferent de tractar una escena i d'ajudar un estudiant. Generalment els docents haurien d'estar d'acord amb el que s'estableix en l'ensenyança de les bases i amb què i per quin camí hi poden continuar treballant, sobre què poden construir, què és el que ja s'ha aconseguit, què és el que encara falta, sense haver de desempallegar-se del que ja ha après l'estudiant. Tanmateix, és important indicar que amb el material bàsic fonamentat, i gràcies a aquest, ara es poden emprendre nous camins. Així l'estudiant no es trobarà en la situació de creure que ha de defensar el seu fonament com a dogma, sinó que es pot obrir a novetats amb una certa agilitat.¹⁸

18. Nota del traductor. A l'original hi ha un joc de paraules: '*Rüst(zeug)igkeit*' vol dir 'agilitat' i 'equipament'.

A partir de quin moment els estudiants haurien d'afrontar la diversitat de mètodes?

Com he dit abans, els estudiants s'enfronten de manera natural a la diversitat de mètodes quan comencen els estudis d'escenes. Segurament té avantatges indicar-los durant el seminari de bases que hi ha altres camins que porten a Roma i que es trobaran durant els estudis. L'important, de moment, és que tinguin un fonament sobre el qual construir. Un fonament que puguin manejar amb flexibilitat.

Andreas Neckritz

Nascut el 1979. Després d'estudiar el cicle de grau superior, fer el servei militar i obtenir el títol de fuster, estudia a la Hochschule für Schauspielkunst Ernst Busch de Berlín, i acaba l'any 2006 com a actor amb diploma. Més tard és contractat a l'Staatstheater Karlsruhe i a l'Staatstheater Oldenburg, i també en cinema i televisió. Imparteix tallers d'interpretació.

Per a vostè, què signifiquen els fonaments d'interpretació?

Treballar els fonaments és treballar amb l'ofici. Per poder sobreviure en l'ofici d'actor necessito eines, si no tenso excessivament el material, que soc, en aquest cas, jo mateix. Un mestre no es fa per art de màgia i l'artista també necessita el *know how*. A cada professió, sigui fuster o metge, una formació d'alta qualitat assegura els estàndards. Soc fuster professional i per això conec cadascun dels passos per aprendre les bases d'un ofici. Primer es tracta de reconèixer el problema essencial; per exemple, he de treure una finestra del seu ancoratge i a continuació posar-ne una de nova. Els següents passos han d'estar ben pensats i han de ser clars abans d'executar-los, si no no puc treballar professionalment com un expert, i puc fer un nyap. Per poder col·locar la finestra nova correctament, de manera que no hi hagi filtracions, necessito uns coneixements essencials i les eines òptimes. En la interpretació, on soc al mateix temps artesà i material, el treball de les bases ofereix les dues coses, coneixements i habilitats.

Què en pensa, de la diversitat de mètodes?

Hi ha molts mètodes per clavar un clau a la paret, però només un té sentit realment. La millor manera és que el martell caigui verticalment sobre el clau. Això és un fet.

Això també val, per a mi, per a l'ofici de l'actor. Per a mi, el treball de l'actor inclou la recerca de la situació, dels processos, intencions, actituds, i l'elaboració dels pensaments i estructures de les accions d'un personatge. Per a mi també té importància respectar-me com a actor i participar en la producció de manera responsable com a persona activa que pensa políticament. Per descomptat, això exigeix estar en condicions d'igualtat amb el director i que jo com a actor m'entengui com un *partenaire* amb igualtat de drets. L'autoconfiança que es necessita evidentment depèn del domini de l'ofici.

Amb quins mètodes diversos s'ha trobat fins ara i a partir de quin moment s'hauria de donar lloc a encarar la diversitat de mètodes en els estudis?

«Sigues tu mateix.» He topat amb això com si fos un mètode. Aquest *mètode* en realitat vol dir impotència. Primer, l'exigència «sigues tu mateix» és més una mostra de prepotència que no pas una indicació escènica. I a més a més evidentment em pregunto: qui soc en realitat? Si més no en la neurobiologia no hi ha cap *jo* coherent i la construcció que he d'entendre com a meu *jo* és privada i, en el millor dels casos, només té a veure parcialment amb el personatge que interpreto. Si el director es vol referir a aquesta construcció fràgil i privada del *jo* per al seu treball, només he de suposar que no disposa de prou coneixement per treballar de manera professional. A part, em vaig trobar amb instruccions com ara: «Ves saltant» o «apuja/abaixa la veu», i també amb l'advertència: «Has de sentir més» combinada amb l'exigència: «Pensa en la teva pitjor experiència». Això també parla d'incompetència. Director, com actor, no és una denominació professional protegida, no obstant, hi ha l'ofici de direcció, i la comunicació entre director i actor, que sovint no és senzilla, s'hauria de basar en una compren-

sió professional mútua. La mida bàsica d'una casa, sigui Platte o Hundertwasser,¹⁹ la dona la cinta mètrica. Com a mínim l'ha de saber el capatàs de l'obra, si més no perquè cobra el doble.

La confrontació amb diversos mètodes hauria de començar com a molt aviat després del segon any d'estudis. Després d'un pre-diploma reeixit. Dos anys són el mínim necessari per entendre un mètode, de manera que formi part d'un mateix, és a dir, per metabolitzar-lo.

19. Platte és una expressió de l'arquitectura funcional de plafons de formigó que s'utilitzava a l'antiga Alemanya de l'Est, i Hundertwasser, un artista i arquitecte amb un concepte totalment oposat, semblant a Gaudí, molt ornamental i gens funcional.

Altres títols

El drama intempestiu
Per una escriptura dramàtica
contemporània

Carles Batlle

Pròlegs de José Sanchis Sinisterra
i Davide Carnevali

L'art de fer riure
Manual per escriure comèdia avui

Mercè Sarrias

Pròleg de Teresa Vilardell

L'ofici de dirigir

Katie Mitchell

Traducció i pròleg de Carlota Subirós



Els fonaments de la interpretació va dirigit a les persones que volen iniciar-se en la interpretació actoral, sigui en escoles o per lliure, i a professors de la matèria. El mètode d'interpretació que es descriu en aquest llibre i la seva didàctica van ser desenvolupats i sintetitzats a l'Escola Superior d'Art Dramàtic Ernst Busch de Berlín a partir dels conceptes de Bertholt Brecht, Konstantín Stanislavski i Keith Johnstone.

El llibre aporta un bon nombre d'exercicis pràctics de gran eficàcia, ja que, al llarg de dècades d'ensenyament, s'han anat depurant, consolidant i adaptant a les necessitats dels estudiants actuals.

«Tenim la convicció que la intuïció creativa de la interpretació només es pot desenvolupar sobre la base del coneixement, és a dir, si hi ha l'estructura. [...] Aquest llibre ofereix una descripció i un catàleg d'exercicis que intenten aportar claredat i estructura al treball dels fonaments.»

Assaig obert - 4



9 7884171214876



Diputació
Barcelona

Institut del Teatre



Angle Editorial