

Universidad Autónoma de Barcelona

DRAMATURGIA DE LA POLIFONÍA
UN ESTUDIO SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
DE LAS ESCRITURAS DRAMÁTICAS EN EL OBRADOR INTERNACIONAL
DE LA SALA BECKETT DE BARCELONA

MARIA APARECIDA DE SOUZA

Universidad Autónoma de Barcelona
Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Filología Catalana
Doctorado en Lengua y Literatura Catalana y Estudios Teatrales
Director Dr. Carles Batlle i Jordà

Barcelona, Setiembre de 2015

Agradecimientos:

A Carlos Batlle, mi tutor, por la orientación y ayuda que me brindó para la realización de esta tesis.

A los profesores del Obrador Internacional de la Sala Beckett, Victoria Szpunberg, Jordi Prat i Coll, Pere Riera, Marc Rosich, y José Sanchis Snisterra, que me han dedicado su tiempo en las entrevistas, a ellos mi reconocimiento.

A Juan Urraco, su apoyo y aportaciones han sido de gran valor.

A Zenaide, mi madre y a mi hermana Albertina quienes, a pesar de la distancia han compartido todos los momentos de esta experiencia.

A Juan, mi marido, por su comprensión y por lo mucho que ha significado su incommensurable apoyo en este largo proceso.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Pedagogía y crítica	8
Conceptos y terminología	18
Estructura y organización de la Tesis	29
PRIMERA PARTE	33
I. Crisis y Apertura del Drama	33
1.2. El Drama Absoluto	37
1.3. La crisis del drama	40
1.4. La Novelización del drama	45
1.5. El legado de Beckett	49
II. El Drama Contemporáneo	54
2.1. El Teatro Postdramático	72
2.2. La Rapsodización del drama	79
III. La configuración polifónica del drama contemporáneo	85
3.1. Polifonía	88
3.2. La fábula	107
3.3. El diálogo	119
3.4. El personaje	141

SEGUNDA PARTE:

El territorio de la Experiencia: El Obrador Internacional de la Sala Beckett de Barcelona	165
I. Análisis de las Prácticas de Escrituras Dramáticas	188
A. “¿Cuáles son las verdaderas normas?”	187
B. “De la replica a la obra”	206
C. “El diálogo dramático”	231
D. “Adaptación al teatro de textos narrativos”	249
E. “Más allá del dialogo”	279
CONCLUSIONES	291
BIBLIOGRAFIA	302
ANEXO	318

INTRODUCCIÓN

Esta tesis surge de la necesidad de reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de escrituras dramáticas en el contexto del drama contemporáneo, mas específicamente, en el marco correspondiente al regreso del texto teatral que ha despuntado a partir de la década de los ochenta en varios países europeos.

Entre las metamorfosis por las cuales el teatro ha ido pasando en la contemporaneidad, destaca el regreso del texto dramático como motor del hecho escénico. Parece, que después de eclipsarse tras la imagen y la expresión gestual y corporal, el texto dramático vuelve a ocupar su espacio, proponiendo nuevos retos estéticos, y presentando puntos de inflexión en respuesta a los desafíos del teatro contemporáneo y a las complejidades de su tiempo.

Durante varias décadas el protagonismo teatral ha estado puesto en los grupos teatrales y directores que se convirtieron en las marcas autorales de la puesta en escena. Con soberanía sobre su obra, el director, además de responsabilizarse del trabajo actoral, y de la dimensión plástica del hecho escénico, asumía la composición textual desde distintos niveles, ya sea adaptándolos a las condiciones específicas de una escena, o escribiéndolos desde la misma escena, lo que relegaba la importancia autoral del dramaturgo a un segundo o último plano.

Siguiendo a Pavis (1998:148), es a partir de la poética¹ de Bertolt Brecht, cuando la noción clásica de dramaturgia: "elaborada por los propios autores con el objetivo de descubrir las reglas (o incluso las recetas) para componer una obra y suministrar a los

¹ El término poética se emplea en esta investigación a partir de la definición de Humberto Eco (1992: 345): "el programa operativo que una y otra vez se propone el artista, el proyecto de obra a hacer, tal como el artista explicita o implícitamente lo entiende.

otros dramaturgos normas de composición”, se democratiza y se amplía a los demás responsables de la puesta en escena, como el director, el actor, el escenógrafo, y el iluminador. Así mismo, la poética brechtiana y el teatro épico, como fenómeno que integra el discurso político en la práctica teatral, ha influenciado directa o indirectamente a los movimientos teatrales de la década los setenta.

Por otro lado, los cambios estéticos que se produjeron alrededor de la figura del dramaturgo y del texto dramático, son también el fruto de una recuperación, por parte de algunos directores de escena, de los postulados teatrales de Antonin Artaud, divulgados en su obra “*El teatro y su doble*” (1938). Artaud, niega expresamente la vertiente literaria del teatro, al mismo tiempo que defiende que el acto creador en el teatro, solo puede concebirse a través de la articulación y manipulación, de los lenguajes físicos de la escena, potenciando sobretodo los sentidos, la gestualidad, la voz, y el cuerpo por encima de cualquier narratividad.

Impulsada por las poéticas de Brecht y de Artaud, la preeminencia del director teatral en las décadas de los sesenta y setenta está asociada al fenómeno de las prácticas teatrales experimentales y colectivas: Jerzy Grotowski y el teatro laboratorio, Mnouchkine y el *Théâtre du Soleil* (1964), Peter Brook, el *Teatro Independiente*, *Els Joglars* (1962), *Els Comediants* (1971), *Los Goliardos* (1964), El *Théâtre de l’Aquarium* (...), Augusto Boal y el *Teatro Imagen* (1960), *La Fura dels Baus* (1979), etc. Estas manifestaciones escénicas fueron marcadamente visuales con una multiplicidad de medios artísticos, que potenciaban la improvisación teatral, la expresión gestual y corporal de los actores. Los postulados formulados por estos grupos dejan claro el rechazo a la posición soberana y limitadora del texto literario, que desde Aristóteles venía imponiendo las normas de composición del hecho teatral. En el

manifiesto del grupo español los *Goliardos* por ejemplo, se puede leer: “El teatro independiente no acepta la dictadura del texto literario”. “El autor, - la idea- es solo el precedente del hecho teatral – el acto – no su núcleo de inspiración” (Floeck, 1998:34). El texto dramático, se considera un elemento absolutamente irrelevante, y cuando se usaba, era considerado tan solo como un tema de inspiración o un punto de partida transformable. También era irrelevante el trabajo individual del autor, entendido incluso como retrógrado o reaccionario.

Adicionalmente, el impulso de estos grupos para la experimentación de nuevos modos de producción cultural y artística, así como la búsqueda de autonomía a través de las instituciones oficiales del sistema vigente, y una práctica artística concebida como práctica social generalizada, ha contribuido al surgimiento de espacios de creación teatral alternativos a los espacios teatrales oficiales. En este contexto, la práctica de la escritura se desplaza del espacio privado, del escritorio del autor, a los espacios abiertos con carácter informal como los laboratorios, los talleres, más propicios para la creación más experimental.

Al margen de los prolíficos movimientos teatrales colectivos, de las décadas de los sesenta y setenta, algunos dramaturgos seguían planteando nuevas concepciones de texto dramático, llegando incluso a una dimensión innovadora del mismo, como es el caso de las obras de Samuel Beckett, Harold Pinter o Heiner Müller, que entre otros, se han transformado en referencia ineludible para los dramaturgos que han participado del referido movimiento de retorno al texto dramático.

El dramaturgo y pedagogo Sanchis Sinisterra (1993:5), así se refiere al momento esperanzador que atraviesa la nueva textualidad: “Después del imperialismo de los directores de escena y del apogeo del teatro de grupo, de gesto, de imagen, estamos en

una etapa de cuestionamiento de la teatralidad desde la escritura. Hoy comienza a ser el autor el que señala la línea de evolución del teatro.”

Las obras producidas a partir del referido período tienen como característica común el cuestionamiento de los principios constitutivos del drama asociados a aspectos de renovación del hecho teatral. La creación de estrategias exploratorias radicales, abren paso a una escritura diversa tanto en el plano temático como en el de las estructuras formales, alterando substancialmente los elementos que hasta entonces aún eran considerados como fundamentales de la escritura dramática como el personaje, la historia el diálogo, y la acción dramática.

En lo que respecta a la perspectiva pedagógica, esta escritura se presenta a la práctica docente como un campo de estudio nuevo -aún no asimilado del todo, por siglos de interpretación académica, como objeto de estudio delimitado, del cual pueda partir una trayectoria de estudios e investigaciones unificadas en torno al mismo.

Desde el regreso del texto hasta la actualidad, la escritura dramática, híbrida y polimorfa, se está abordando por dramaturgos y teóricos desde una perspectiva móvil, relegando las categorías que le eran propias a una condición secundaria.

a) La fábula parece liberarse cada vez más de su función narrativa. En lugar de representar una historia, se fragmenta e ingresa en una dinámica de descomposición de sus principios compositivos. En la medida en que la función transmisiva de la fábula pierde relieve y la historia empieza a desvanecerse, la tensión producida por el conflicto, “la grande colisión dramática” (Hegel, 1989) y la espera de su posterior desenlace, se reemplazan, por una cadena discontinua de micro-conflictos; así mismo, la acción dramática comienza a aparecer de forma aleatoria, sin desarrollarse desde el principio de la obra con una proyección final e intencional, en algunos casos podría caracterizarse como in-acción. Son transformaciones que dan cuenta de una

composición compleja tanto en lo que respecta a la producción dramaturgica como a la búsqueda por ofrecer al público un proceso de recepción inédito.

Conviene señalar que si bien el cuestionamiento y la fragmentación de la fábula es uno de los elementos característicos del drama contemporáneo, éste no llega al punto de plantearse como determinante del mismo. En coexistencia con las formas compositivas más alejadas del modo dramático encontramos, por ejemplo, numerosas creaciones actuales en las que la historia juega, sin embargo, un papel fundamental en la construcción dramática. Ambas composiciones perduran en los tiempos actuales.

b) En el ámbito del drama tradicional, el personaje como representación del individuo posee características físicas, estatus social, es portador de un pasado y una historia, de un comportamiento psicológico y una identidad, próximos al universo referencial del lector/espectador. También tiene a su cargo múltiples funciones: sostiene la fábula, conduce la acción, intenta alcanzar ciertos objetivos superando una cadena de obstáculos. En el drama contemporáneo, el personaje, en tanto que *persona*, que representa un individuo, se presenta al lector/espectador como una figura incierta cuyos objetivos son difíciles de descifrar; los trazos dominantes que definen sus contornos y fijan su identidad se encuentran cada vez más movedizos e incompletos, dificultando encontrar atributos substanciales que le determinen.

c) Tradicionalmente, el diálogo era considerado el elemento estructurador del texto dramático, “El diálogo representa el modo de expresión dramática por excelencia” (Hegel, 1989:841). Permite el intercambio de réplicas y establecer relaciones entre los personajes, posibilitando el desarrollo de una acción de forma fluida.

En las escrituras dramáticas más recientes, que han captado nuestra atención, este principio ordenador, donde los locutores alternan el discurso en proporciones simétricas el intercambio con réplicas lineales y fluidas, se reemplaza por fenómenos imprevisibles

y aleatorios. Formas rítmicas, se mezclan con formas narrativas, el esfuerzo supremo de síntesis y el silencio comparten escena con el debordamiento de la palabra.

Al estar diluida la integridad de los personajes, las convenciones de la enunciación teatral adquieren una complejidad aún mayor. En muchas obras no sabemos a quién se emite la palabra y tampoco conocemos su fuente enunciativa. Dentro de esta perspectiva aparece una multiplicidad de formas de enunciativas y de distribución de la palabra dramática.

d) Tradicionalmente, las coordenadas espaciales y temporales eran emitidas a través de los diálogos entre los personajes o por las didascalias. Observamos que las relaciones espacio-tiempo se relativizan, provocando una cierta confusión referencial. Las escrituras actuales rompen con las formas de relato que se orientan por sus concreciones. El tiempo deja de describirse sistemáticamente de forma lineal, algunas piezas juegan con la repetición, con la retención del tiempo, con elipsis temporales, interrumpiendo el flujo continuo de la acción. Algunas experiencias están próximas al espacio mimético pero muchas otras optan por cuadros espaciales inciertos, distorsionados, que no corresponden a sus referentes.

Como se puede observar, el paradigma de las escrituras dramáticas contemporáneas no se concibe como un campo de estudio delimitado, dotado de una esencia y de principios estables, que nos permitan adquirir certezas de lo que podríamos suponer que es enseñar su escritura. El desplazamiento en relación a los parámetros tradicionales de la escritura dramática abre vías hacia zonas inexploradas, para su enseñanza. Como sugiere Ryngaert (2011), nos encontramos ante una situación paradójica, divididos entre el deseo de explicar y comprender los textos dramáticos en la caótica evolución de las escrituras dramáticas contemporáneas.

Si en algún momento existió una conformidad en cuanto a qué era un texto dramático y cómo debía enseñarse a crear una pieza *bien hecha*, hay que señalar que dicha conformidad se fraguó hace ya décadas. Intentar, por ejemplo, plantear una definición circunscrita de la dramaturgia contemporánea es, como mínimo, una tarea vana. Hoy se vuelve imposible hablar de *dramaturgia* en singular. Por eso optamos por referirnos, en plural, a *prácticas de escrituras dramáticas*.

Esto nos revela el carácter problemático que reviste la práctica didáctico-pedagógica del teatro, fundamentalmente ligada -en el caso de este estudio- a la articulación entre la teoría y la práctica de su escritura dramática. La complejidad misma del drama contemporáneo, que impide la utilización de herramientas tradicionales en su análisis y enseñanza, obliga a buscar otros mecanismos para su entendimiento y su práctica didáctico-pedagógica. Partimos de la idea de que la enseñanza y el aprendizaje de la escritura dramática no puede estar desvinculada de la propia búsqueda del sentido del teatro y de la capacidad de pensar sobre la experiencia de su tiempo. Los nuevos planteamientos estéticos del teatro contemporáneo reclaman ciertamente nuevas metodologías de aprendizaje, por eso defendemos la necesidad de un diálogo entre las prácticas de enseñanza de la escritura dramática y las creaciones actuales en el teatro.

Frente a ésta problemática, este estudio está dirigido a investigar, desde una perspectiva didáctico-pedagógica, los nuevos instrumentos de abordaje y transmisión de la escritura dramática contemporánea, a partir de enfoques teóricos y prácticos. También reconocer los principios compositivos de las escrituras dramáticas contemporáneas, y al mismo tiempo, el modo en que estas escrituras, desde sus distintas propuestas estéticas, pueden generar e impulsar prácticas novedosas y singulares en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje.

Para llevar a cabo esta investigación, hemos realizado una revisión bibliográfica relacionada a la enseñanza y el aprendizaje de las escrituras dramáticas contemporáneas. Así mismo, realizamos una búsqueda de las obras que ofrecen una interpretación teórica y conceptual sobre el drama contemporáneo. Paralelamente a estos abordajes hemos participado y analizado las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura dramática en los espacios de talleres y cursos de Barcelona.

Pedagogía y crítica

El regreso al texto teatral- que continúa teniendo lugar en varios países europeos- sobre todo a partir de los años ochenta y noventa, ha generado en Catalunya² un profundo proceso de renovación tanto en lo concerniente al surgimiento de nuevos autores como a nivel de la creación estilística y temática. En este contexto, emergen nuevas instituciones dedicadas a la enseñanza, aprendizaje e investigación de la escritura dramática.

Durante el recorrido de nuestra investigación se ha observado que estas instituciones incluyen espacios alternativos como salas, centros cívicos, escuelas, asociaciones, prisiones, que ofrecen laboratorios, talleres, seminarios, cursos, etc., dedicados a la enseñanza y el aprendizaje³.

² Cabe resaltar que si bien es en la década de los ochenta cuando el retorno del texto dramático surge como manifestación fuerte -seguido en los noventa, donde se refuerza- continúa patente hasta nuestros días. La revista *Pausa* de la Sala Beckett (nº 27, Julio de 2007), por ejemplo, publica el dossier “Un año de Teatro Catalán Contemporáneo” donde críticos, profesores, directores y dramaturgos discuten sobre la creación artística teatral contemporánea catalana. Sobre el retorno del texto en Cataluña, en el libro: *¿Nuevas dramaturgias? Los autores de fin de siglo en Cataluña, Valencia y Baleares* (2000) Maria-José Raguè-Arias ofrece un estudio pormenorizado de los factores socio-políticos y culturales que favorecieron la aparición, a mediados de los ochenta, de un importante número de nuevos dramaturgos catalanes.

³ Fundada en 1998, la escuela *El Ateneu Barcelonés* ofrece cursos de escritura dramática, de poesía, cuentos, novelas y escritura audio-visual.

La *Associació d'Actors i Directors Professionals de Catalunya* (1981), una organización de carácter profesional y sindical, ofrece cursos intensivos de dirección, interpretación escénica y dramaturgia.

La Asociación Cultural *La Biblioteca Musicineteca de Barcelona*, promueve el “Ficcionando: de la experiencia a la ficción”, taller de escritura teatral que está en su VI edición.

Hacer un recorte sobre los diferentes espacios de práctica de la escritura dramática, en su contexto de intensa proliferación, es una tarea compleja. Implica dejar de lado muchas prácticas e iniciativas singulares. Sin embargo, podemos citar dos instituciones de prestigio en el país catalán: el *Instituto de Teatro de Barcelona* y el *Obrador Internacional de la Sala Beckett*.

El Instituto de Teatro de Barcelona es una de las instituciones teatrales de mayor prestigio en Europa (la validez académica oficial de sus estudios fue reconocida por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña en 1995). Ofrece estudios de grado superior y contempla como una de sus especialidades la Dirección Escénica y Dramaturgia⁴. La formación de dramaturgos incluye el estudio de literatura dramática, teoría teatral, lenguaje escénico, dramaturgia, escritura dramática, escenificación, etc., así como también el aprendizaje de diferentes disciplinas que hacen asimismo a la creación del hecho teatral (interpretación, espacio escénico, figurinismo, etc.). Los estudios se complementan igualmente con asistencias externas y talleres de dramaturgia.

En las aulas del Instituto de Teatro han impartido su magisterio dramaturgos como Guillem-Jordi Graells, Albert Boadella, Joan Casas, Sergi Belbel, Lluís Hansen, Carles Batlle, Enric Nolla, Pere Riera, Beth Escudé, Victòria Szpunberg y Albert Mestres.

El Obrador Internacional de la Sala Beckett de Barcelona ofrece desde hace más de diez años diferentes actividades de formación, en las cuales intervienen profesores que en su gran mayoría, son asimismo profesores del Instituto del Teatro. Este hecho fue como uno de los que inclinaron mi decisión en centrarme en una sola institución para la realización de este trabajo, en este caso, el Obrador Internacional de la Sala Beckett.

⁴ Los estudios superiores en Arte dramático y en Danza iniciaron su implantación como estudios de Grado, en el curso 2009-2010 (<http://futurosestudiantes.institutdelteatre.cat/index.php/es/preguntes-freqents/faq-esad.html>).

La emergencia de nuevas instituciones dedicadas a la enseñanza, aprendizaje e investigación de la escritura dramática es el resultado de la convergencia de varios factores. Puede interpretarse como herencia de los movimientos teatrales colectivos de la década de los sesenta y setenta, también, como una alternativa a las dificultades que el autor de gabinete -heredero de una tradición más literaria que escénica- encuentra en nuestros días: la de confrontar sus textos en el escenario. Por una parte, muchos dramaturgos recurren a los talleres como lugar de prueba y ensayo de sus textos, también como espacio de intercambio de experiencias con otros compañeros o con personas que ejercen otros oficios dentro del campo teatral. Por otro lado, los mismos dramaturgos imparten clases a un público bastante variado, y mantienen una relación constante con la actividad pedagógica, sobre todo en espacios como los talleres, que vienen incrementándose desde la década de los ochenta. De hecho, podrá observarse en que el corpus docente de esta investigación está formado por dramaturgos – pedagogos.

A pesar de la eclosión de los talleres, que puede entenderse como un acontecimiento social y pedagógico que ha influido e influye en el aprendizaje y el desarrollo de la dramaturgia en Barcelona, el campo de la investigación y difusión sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las escrituras dramáticas contemporáneas presenta un déficit, si lo contrastamos con el surgimiento de nuevos autores y la producción y diversidad de textos teatrales contemporáneos catalanes.

Si analizamos en Catalunya la literatura dedicada específicamente a este tema, llama la atención la escasez de estudios dedicados a reflexionar sobre la naturaleza específica de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura dramática contemporánea en espacios alternativos como los talleres; pudimos confirmarlo en las entrevistas realizadas a docentes para esta investigación, que conforman parte de nuestro corpus de análisis, en

las que los profesores afirman no haber publicado las reflexiones sobre sus labores de enseñanza de escritura en talleres.

Observamos que la mayor parte de la bibliografía dedicada a las prácticas de la escritura se presenta, básicamente, como guías prácticas o manuales para autores noveles. Creemos que el material didáctico de un manual puede ser fecundo cuando emerge del resultado de una larga experiencia pedagógica, de la culminación de una reflexión teórica y de una práctica prolongada.

A nivel académico encontramos una bibliografía que continúa una orientación didáctica y dramaturgica tradicional, fundada en el análisis e imitación de los autores consagrados por la tradición literaria (próxima a las formas de escritura dramática históricamente dirigidas al ámbito escolar). Hemos de señalar la ausencia de investigaciones y publicaciones académicas como tesis, disertaciones, monografías, etc.

No obstante, en este contexto de desierto bibliográfico, podemos encontrar pedagogos comprometidos con su tiempo, a quienes debemos obras publicadas de gran interés para la evolución de la pedagogía de la dramaturgia. El dramaturgo Sanchis Sinisterra ofrece aportes sobre su labor como pedagogo y reflexiones teóricas en el libro *La escena sin Límites: Fragmentos de un discurso teatral* (2002), donde reúne textos teóricos y comentarios sobre las propuestas del Teatro Fronterizo⁵. En el segundo capítulo de este libro, presenta reflexiones sobre sus maestros (Beckett, Brecht, Kafka, Pinter) y sobre las obras de dramaturgos que fueron sus alumnos en talleres ofrecidos por la Sala Beckett, como Sergi Belbel, Lluís Cunillé, Mercé Sarrias y Paco Zarzoso. Al final del libro, Sanchis incorpora reflexiones sobre su propia experiencia como profesor de teatro de la Universitat de Valencia.

⁵ En el capítulo “El territorio de la práctica”, presentamos un breve recorrido histórico y la perspectiva estética del Teatro Fronterizo y sus relaciones con la fundación de la Sala Beckett de Barcelona.

Del mismo autor, el libro *Dramaturgia de textos narrativos* (2003) es una guía pedagógica que ofrece pistas y reflexiones sobre la labor de transformar el texto narrativo originario en materia escénica. A partir de diversos ejemplos y con la incorporación de propuestas prácticas (fragmentos de novelas y relatos de la literatura universal), el autor plantea investigar el grado de teatralidad latente que contiene un texto narrativo y así ampliar, en su sugerente terreno fronterizo, el horizonte de la teatralidad. Propone tres modelos de dramaturgia de textos narrativos: la dramaturgia fabular, la dramaturgia discursiva y la mixta. Aborda temas como modalidades estructurales y otras modalidades discursivas, la disociación contextual entre historia y discurso, dramaturgia discursiva; siempre explorando nuevos modelos dramáticos, en consonancia con los cuestionamientos propios del teatro contemporáneo.

En cuanto a las publicaciones periódicas, o revistas especializadas, podemos citar la revista *Pausa* que, específicamente en su nº 34 (diciembre 2012), publica el Dossier: *Deu Anys de L'Obrador de la Sala Beckett*, donde se presentan una serie de reflexiones de profesores, dramaturgos y alumnos sobre sus experiencias en el Obrador.

A su vez, la editorial madrileña Ñaque, especializada en artes escénicas, publica y difunde desde manuales prácticos hasta textos teóricos y dramáticos de autores españoles contemporáneos. Su revista especializada en *Pedagogía Teatral* ha dedicado algunos artículos a la enseñanza del teatro contemporáneo. A este respecto destacamos el artículo titulado “Sobre la técnica del dramaturgo contemporáneo” de Ester López.⁶

Asimismo, pudimos observar en los talleres en que participamos durante el recorrido de esta investigación, en diferentes propuestas de enseñanza de escrituras dramáticas, el interés por las posibilidades estéticas y metodológicas de los ejercicios del Oulipo -

⁶ Ñaque, Teatro expresión educación. Nº 47/Diciembre 2006-Enero 2007. pp. 32-37.

*Ouvroir de Littérature Potentielle*⁷ (1960), del libro *Gramática de la fantasía*⁸ de Gianni Rodari (1973)-, o la utilización de “consigna” basado del método Grafein⁹, 1981.

Brevemente, uno de los preceptos del Oulipo es desmitificar la idea de la escritura de inspiración libre, para ello propone consignas coercitivas con el propósito de desbloquear la escritura, y potenciar la creatividad e imaginación del escritor. Las consignas o constricciones son las reglas del juego. Funcionan como inductoras y guían a los participantes en dirección al foco o a los objetivos propuestos. Dichas constricciones podrían basarse en un elemento lingüístico (letra, palabra, fonema) y/o, por ejemplo, en un lipograma. Estos procedimientos adquieren en las obras *oulipianas*,

⁷ El Oulipo -*Ouvroir de Littérature Potentielle* - (1960) tiene como representantes más destacados a Raymond Queneau, Georges Perec, y Italo Calvino. Se considera el libro *Ejercicios de Estilo* (1947), de Queneau, y *La Disparition* (1969) de Perec (novela basada en el procedimiento del lipograma, donde se suprime la letra “e”, la vocal más frecuente en francés) los pilares esenciales de las propuestas de trabajo del grupo (Rossignol:1996).

⁸ El libro *Gramática de la fantasía: arte de inventar historia* (1973) de Gianni Rodari se ha convertido en un clásico para los profesores de Lengua y Literatura. Compendia la experiencia personal de este autor en su trabajo con niños y ofrece la explicación de múltiples recursos en el arte de crear historias: el binomio fantástico (que consiste en enfrentar palabras que nada tienen que ver entre sí, como punto de partida de una historia), la mezcla de fábulas, las adivinanzas, el extrañamiento, los finales alternativos para los cuentos tradicionales, los juegos de palabras, el uso de la parodia. Las reflexiones de Rodari y su didáctica de la escritura ayudarían a superar la rutina escolar y a reconocer el papel fundamental de la creatividad en el proceso educativo. El autor entiende la creatividad como sinónimo de *pensamiento divergente*, un pensamiento capaz de romper continuamente con los patrones de la experiencia. “Es “creativa” una mente que trabaja siempre, siempre dispuesta a hacer preguntas, a descubrir problemas donde los demás encuentran respuestas satisfactorias, (...) que se encuentra a sus anchas en las situaciones fluidas donde otros sólo husmean peligro” (1973:07).

⁹ Muchos talleres de escritura dramática, que utilizan el método basado en la consigna, tienen influencia del grupo Grafein (1981), introducido en España a partir de la publicación del colectivo Grafein: *Teoría y práctica de un taller de escritura* (1981). El libro resume más de veinte años de propuestas de escritura, y recorre más de cien consignas inventadas por los integrantes del grupo, conformando una tradición que conjuga la influencia de Raymond Queneau, especialmente, los “ejercicios de estilo”⁹, y del grupo francés Oulipo.

El Grafein propone la consigna como “una fórmula breve que incita a la producción de un texto. Son un pre-texto, una coartada, para comenzar a escribir, el punto de partida capaz de facilitar la creación de un nuevo texto” (Coto, 2002:64).

Fundamentalmente, tanto el Grafein como el Oulipo proponen una escritura experimental donde la tensión entre libertad, imaginación y un tipo de restricción impuesta (la consigna) impulsa al escritor a salir de los caminos familiares de la escritura para encontrar otras formas inusitadas de expresión escrita.

Silvia Adela Cohan es una de las fundadoras del grupo Grafein, y una de las divulgadoras de la filosofía y metodología del grupo en Europa. es autora de numerosos libros sobre talleres y técnicas literarias que tratan sobre la consigna y la ludicidad, entre los que podemos citar: *Teoría y práctica de un taller de escritura* (1980), *Escribir sobre uno mismo* (2000), *Los secretos de la creatividad: técnicas para potenciar la imaginación, evitar los bloqueos y plasmar las ideas* (2003) *Taller de Escritura* (2004).

una intensidad y un alcance trascendentales que conducen, en último término, a liberar la imaginación, a develar los mecanismos de la escritura y a la invocación del lector como constructor del texto (Rossignol, 1996: 39-43).

Continuando con la revisión de las aportaciones teóricas y prácticas del tema en cuestión, encontramos en la bibliografía extranjera, particularmente francesa, más reconocida en Catalunya, enfoques teóricos y metodológicos de abordaje de los más diversos tipos de talleres de escritura dramática contemporánea, entre los cuales se encuentran los de formación continua en paralelo a las universidades. En este marco podemos destacar la obra *Enseigner le théâtre contemporain* (2009), coordinada por Anick Annequin-Brillant. Esta obra reúne reflexiones de distintos pedagogos sobre el teatro contemporáneo y las articula a sus prácticas de enseñanza. Ofrece aportes didácticos considerando los diferentes niveles de enseñanza, desde la escuela maternal a la educación secundaria.

La primera parte del libro, titulada *Les genres dans les dramaturgies contemporaines*, presenta en el capítulo “Questionnement sur la dramaturgie contemporaine”, los trazos característicos de este teatro e interroga sobre el papel que cumplen las obras contemporáneas en tanto respuestas a los géneros tradicionales, y sobre las diferentes estrategias posibles de re-escritura, observables en la escena actual. André Petitjean expone una serie de principios generales, en base a obras que surgieron en los últimos 30 años, desde una perspectiva semio-lingüística. Algunas de las características del teatro contemporáneo, señaladas por Petitjean son: la crisis de la mimesis, la prácticas de epicización del texto dramático, la escritura fragmentada que reposa sobre el montaje de micro acciones, las metamorfosis del diálogo y la alteración de la interacción comunicacional, la multiplicación de formas de construcción de personajes y la hibridez de los géneros literarios.

A partir del análisis de manuales escolares franceses, Marie Bernanoce propone una perspectiva global sobre la enseñanza relacionada al teatro y a sus géneros. Bernanoce constata la ausencia de una estética teatral que ofrezca una perspectiva histórica, y la reducción de los géneros teatrales a las categorías de comedia y tragedia sin una contextualización que dé cuenta de la historia de las formas y las mentalidades. Entre otras problemáticas a las que la autora apunta, a partir del análisis de los manuales escolares ya mencionados, es a la falta de una apertura estética a las nuevas expresiones del teatro contemporáneo.

En el segundo capítulo, “Stratégies de réécriture et jeux Intertextuels”, propone estrategias de reescritura del género trágico: “Le tragique entre permanence et métamorphose” (escrito por Anick Annequin–Brillant), “Le mythe edipien de l’hypotexte” (escrito por Ioannis Katsanos), y de transposiciones teatrales de cuentos para un público juvenil: “Des personnages de contes en quête de représentation” (por Christiane Pintado).

El tercer capítulo está dedicado a las “Dramaturgies pour la jeunesse”. Daniëlle Dubois-Marcoïn analiza el universo y los personajes, dentro del repertorio teatral para jóvenes, a partir de obras de Mike Kenny y Philippe Dorin. El capítulo presenta además una mesa redonda titulada *Les dramaturgies pour la Jeunesse*.

La segunda parte del libro compila artículos sobre la transmisión del teatro contemporáneo en los diferentes niveles escolares: en el primario, en el FLE (francés como lengua extranjera) y en el secundario.

Más recientemente, el libro *L’Atelier D’écriture Théâtrale* de Joseph Danan y Jean-Pierre Sarrazac (2012) propone ejercicios de escritura aunados a un sustrato teórico y crítico sobre sus prácticas y sobre la escritura dramática contemporánea. El libro reúne tres capítulos titulados “Parcours” (Jean-Pierre Sarrazac), “Parcours” (Joseph Danan) y

“D’un parcours l’autre”. En estos capítulos se realiza un recorrido por los más de treinta años de experiencia de estos docentes. Ambos exponen, confrontan y encuentran puntos en común en sus respectivos *parcours*.

Una parte de los ejercicios que propone Sarrazac, se inspiran en piezas de teatro escritas entre los años de 1880-1890. Como sostiene el autor, las dramaturgias contemporáneas son herederas de concepciones dramáticas de la época de Strinberg o de de Tchekhov. Por ejemplo, Sarrazac se inspira en Strindberg y propone un ejercicio relacionado con el *jeu de rêve*. Al proponer que los participantes entren en contacto con los *juegos dramáticos* de la escritura contemporánea, Sarrazac cita obras que continúan enriqueciendo a las creaciones más actuales, como a las de Michel Vinaver, Jon Fosse, Thomas Bernhard, Sara Kane, etc. Pero también sugiere a los participantes adoptar un procedimiento inverso, aprender a observar “subrepticamente” a Sara Kane dentro de ciertos detalles de las obras de Strindberg, o ver a Thomas Bernhard dentro de la obra *El jardín de los cerezos* de Chejov.

Sus talleres incluyen aportes sobre las formas épicas, líricas, trágicas. El autor invita a escribir sobre la familia, escribir a partir de proverbios, de parábolas, de diálogos de sordos, de la lucha de las lenguas.

Para Sarrazac, uno de los objetivos fundamentales del taller es hacer que los participantes comprendan que hoy no hay un modelo dominante de escritura, de modo que cada participante debe inventar el propio, debe *reinventar la forma*, repensar la arquitectura, la de-composición misma de la pieza que está escribiendo. La relación del tallerista con sus alumnos debe ser la de un corifeo con un coro divergente, compuesto por individualidades. Debe poder escuchar a cada uno en su propio escrito y preservar la diversidad de la escritura del grupo.

Joseph Danan, por otro lado, nos provee de distintos aportes sobre el taller de escritura dramática. Entre sus ejercicios encontramos el de la escritura no dramática, la hibridación del teatro y las nuevas tecnologías, el trabajo sobre la imagen. Sugiere, por ejemplo, escribir a partir de poemas, de fotos extraídas de revistas o tarjetas postales. A menudo trabaja con obras recién publicadas. Propone escribir escenas a partir de pequeños fragmentos, de títulos o de réplicas de piezas contemporáneas. “Una obra se escribe siempre con otras obras (...) la toma de conciencia de este hecho y el posicionamiento que puede resultar son una etapa importante dentro de la evolución del futuro escritor” (2012:53).

Muchas de las consignas de Danan se integran en el momento de la escritura e inducen a una ruptura espacial o elipsis, provocando bifurcaciones. Danan propone escribir a partir de proverbios surrealistas, y dejar que estos proverbios deflagren los desvíos posibles de la escritura. Una parte importante de los talleres de Danan está destinada a un proyecto de escritura más largo o a una pieza final.

Los dos escritores entrecruzan sus puntos de vista sobre las prácticas de escritura. Para ellos, la escritura dramática está en el cruce en donde la ficción bordea la vida y el sueño, con todas sus posibilidades; es por esto que el taller es el espacio para trabajar las diversas representaciones de mundo. De este modo, el objetivo del taller en su conjunto consiste en “navegar, tanto como sea posible, del formalismo aventurero a la regresión de la pieza bien hecha” (Ídem:88), sin olvidar que en la práctica no es el tallerista sino el grupo el mejor *garde-fou* y el verdadero maestro.

Hemos tratado de trazar un breve panorama sobre las obras dedicadas a reflexionar sobre las prácticas didactico-pedagógicas de escritura en los talleres. Como puede observarse, la bibliografía es escasa. Pese a ello, existen aportes que anuncian posiciones y tendencias, lo que no deja de ser una expresión de que efectivamente

estamos ante un incipiente proceso de reflexión sobre el tema. Las dos últimas obras, por ejemplo, tienen la calidad de proponer ejercicios pero también y, sobre todo, dar a conocer la perspectiva desde la cual cada autor concibe sus talleres.

Como planteamos anteriormente, este proceso de reflexión es prácticamente inexistente en Catalunya. Resulta paradójico que las instituciones dedicadas a la pedagogía del teatro, como los talleres, no fomenten espacios para la publicación, la lectura y la reflexión sobre la enseñanza de la escritura dramática contemporánea; sobre todo teniendo en cuenta la cantidad de talleres existentes, que continúan emergiendo, y que además forman parte de la formación de muchos dramaturgos reconocidos a nivel nacional e internacional.

Si bien la oferta de los talleres de escritura dramática es síntoma de una actividad fructífera y de la importancia que se da a este lenguaje artístico en Barcelona, creemos que es necesario compatibilizar la reflexión sobre la escritura dramática contemporánea con una mirada crítica sobre sus procesos de enseñanza y la publicación de materiales de interés como artículos académicos, entrevistas, textos ensayos, libros, etc. , que permitan difundir las prácticas realizadas, discutir los problemas teóricos y metodológicos y intercambiar de los desafíos didácticos-pedagógicos del área.

Conceptos y terminología

Al emprender la tarea de abordar los procesos de interpretación teórica y conceptual de las escrituras dramáticas de las últimas décadas, nos encontramos con un abanico de conceptos que intentan arrojar luz sobre las nuevas tendencias emergentes del teatro contemporáneo.

Dentro de la terminología consagrada por teóricos del drama, observamos a menudo una preocupación e incluso una búsqueda de nuevos términos que se diferencien de los

puramente genéricos. Hans-Thies Lehmann, Jean-Pierre Sarrazac, Jean-Pierre Ryngaert, a quienes haremos referencia en el transcurso de este estudio, utilizan, entre otras, expresiones como *drama absoluto*, *crisis del drama*, de *teatro posdramático*, *autor rapsoda*, *composición-descomposición*, para describir y calificar las creaciones teatrales contemporáneas. Buscaremos en la intersección de sus perspectivas teóricas, siempre en interacción con los demás autores que consideramos complementarios, y en las obras dramáticas que citaremos como ejemplo, la configuración polifónica del drama contemporáneo, enfocando los procedimientos estéticos de fragmentación, montaje y *collage*.

Las nociones de drama absoluto y crisis del drama fueron desarrolladas por el teórico Peter Szondi en su obra *Teoría del drama moderno (1880-1950)*. Según éste autor, el drama absoluto es un drama puro que se desarrolla como un conflicto interpersonal, cuyo diálogo tiene un lugar central y donde la acción se desarrolla en tiempo presente. Esta forma de drama no admitiría la inclusión, por ejemplo, de motivos épicos como el narrador.

La crisis del drama moderno, que tuvo lugar a fines del siglo XX, dio origen al agotamiento del drama absoluto. Dicha noción ha sido utilizada por los teóricos del drama moderno y contemporáneo para calificar una forma dramática que ha creado una ruptura con respecto a la forma clásica, tal y como había sido interpretada ésta en Occidente, a partir de la *Poética* de Aristóteles. El concepto de crisis del drama se ha vuelto esencial para comprender las innovaciones del drama contemporáneo, ya que las escrituras contemporáneas provienen en gran parte del impulso transformador de esta crisis.

Esta problemática es objeto de reflexión del Grupo de Investigación en Estética del Drama Moderno y Contemporáneo del Instituto de Estudios Teatrales de la Universidad

Paris III, que dirigen Jean-Pierre Ryngaert y Jean-Pierre Sarrazac. Los aportes teóricos de este grupo en torno a la crisis del drama y del drama contemporáneo son determinantes para nuestra comprensión sobre las nuevas configuraciones de la escritura dramática.

Sarrazac retoma la noción de crisis del drama elaborada por Szondi y propone una relectura donde el drama, dentro de su permanente estado de crisis, no deja de reinventarse. El autor francés sostiene que, desde su emancipación, el drama rechaza las coordenadas aristotélicas (unidad, tiempo, espacio y acción) y reclama para sí una condición fragmentada y deconstruida, como también el ensamblaje de los modos lírico, épico y dramático, todos ellos vinculados a una *pulsión rapsódica*. El término rapsodia, del griego *rhapsoidia* (*rhaptein*: ensamblar, *aidein*: canción), está vinculado a los cantos y narraciones homéricas (2009:159). Para el autor francés, *rapsodia* es un concepto transversal, uno de los elementos claves de su reflexión sobre la escritura contemporánea.

En *La crisis del personaje en el teatro moderno* (1978), Robert Abirached plantea que la misma está directamente vinculada a los grandes cambios respecto de la noción de mimesis, intrínseca ésta, a su vez, a la noción de personaje aristotélico. Abirached sostiene que el objetivo de la representación mimética ha permanecido en el teatro europeo hasta el siglo XVIII, “como el de imitar las acciones de los hombres, por medio del juego del actor, a través de un espacio y un tiempo figurados, frente a un público invitado a creer en las imágenes construidas de esta manera” (Ídem:89). En el itinerario sobre la figuración y la desfiguración que ha marcado al personaje, el autor evidencia que la crisis del personaje moderno es a la vez *cause et conséquence de la crise du drama*. Después de la Segunda Guerra Mundial y de forma más evidente después de las obras de Beckett, el personaje en crisis sigue siendo el objeto de innumerables

experimentaciones dramáticas que desdibujan sus últimos trazos definidores para otorgarle el estatuto de simulacro humano. Para Abirached, destruido incluso el personaje, éste sigue siendo una “figura del hombre y no ha cesado de renacer sobre nuestros ojos (1994).

Para continuar desarrollando la problemática del personaje, y tras el repaso de las crisis descritas anteriormente, consideramos necesario analizar esta cuestión partiendo también desde lo que plantean perspectivas más actuales. El personaje ha sido analizado por Jean-Pierre Ryngaert y Julie Sermón, desde sus nuevas configuraciones y en tanto que objeto incesante de descomposición y recomposición en cuanto a su definición y estatuto ¿Qué lugar ocupa entonces el personaje en el drama contemporáneo? Estamos hablando de un concepto devaluado en una época donde la escritura dramática impone otros códigos y modelos de construcción. Como representación del individuo, el personaje se transforma en una incógnita, una figura que se aleja cada vez más de las categorías de identidad, identificación y unidad para ser reemplazado por formas paradójicas: figuras, siluetas, etc. La desmultiplicación del personaje impide su conformación como unidad, y abre nuevas modalidades de relectura. Ryngaert y Sermón exploran la construcción del personaje a través de la palabra. Una parte de los personajes contemporáneos son atravesados y contruidos desde la palabra. Los autores presentan además otras configuraciones y alternativas que develan otros sentidos sobre este componente central del drama.

A su vez, Sarrazac propone el concepto de “impersonaje”, signo del impersonal, de una ausencia de carácter. El impersonaje se manifiesta a través de un no-personaje, una ausencia y, al mismo tiempo, a través de personalidades múltiples. Un ser con su identidad eclipsada, que participa del principio de indeterminación del drama

contemporáneo. El personaje pierde en efecto sus contornos definitorios y personales, para incorporar y jugar sucesivamente todas las máscaras de la humanidad.

Lehmann indica que la expresión *teatro pos-dramático* responde a una tentativa de articulación de la *lógica estética* en el nuevo teatro (2007:20). Para formular sus planteamientos estéticos sobre el teatro, este autor contrapone las nociones de teatro-pós-dramático y teatro-dramático. Este último vinculado al *drama puro* descrito por Peter Szondi en su *Teoría del Drama Moderno*. El drama está subordinado al texto, centrado sobre una representación mimética y realista que corresponde a la tradición aristotélica. Aunque el teatro pos-dramático integre en la escena elementos textuales, el texto pierde su estatuto central para transformarse en una materia escénica como las demás, y la escena es más un lugar de presencia que de representación, de hibridación entre el actor y los múltiples lenguajes artísticos, como la performance, la danza, la música y el circo, que incluyen a las nuevas tecnologías. Las formulaciones de Lehmann sobre el teatro pos-dramático han generado polémicas y distintas interpretaciones por parte de teóricos, como Sarrazac, quien interpreta los planteos del autor como una tentativa de señalar la muerte del drama.

A partir de todas estas consideraciones, puede observarse que es sumamente difícil describir las escrituras dramáticas contemporáneas dentro de un espacio conceptual, formal y teórico consensuado. Sin embargo, pueden observarse puntos de contacto entre las teorías de los autores ya citados. Una mirada más atenta a éstas, revela un denominador común: la concepción estética de polifonía que influye y se refleja en las teorías de todos estos investigadores. Se podría decir que nociones como las de heterogeneidad de géneros, la hibridación, los múltiples lenguajes artísticos y la demultiplicación del personaje en lugar de su conformación como unidad, son algunas cualidades inherentes a lo polifónico.

Cuando comenzamos a estudiar el corpus dramaturgico publicado en el transcurso de los últimos cuarenta años, a primera vista parecía imposible trazar unas líneas básicas mínimas, pero fundamentales, para guiar nuestra investigación y situar posibles ejes de reflexión. La noción de polifonía resultó uno de los pocos conceptos transversales que nos permitió comprender las configuraciones de las escrituras dramáticas contemporáneas, y proponer criterios referenciales en cuanto a su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Partiendo de esta idea, planteamos entonces esta propuesta de investigación en torno a la noción de polifonía, teniendo como referencia los aportes teóricos centrales de Mijaíl Bakhtin. Este teórico ruso define a la polifonía como “La pluralidad de voces y consciencias independientes e inconfundibles. La negación de la unicidad estilística, la heterogeneidad de estilos y de voces, la amplia utilización de géneros intercalados” (2003: 159).

Como tal, la polifonía se utiliza como un concepto transversal, intercambiable con otros conceptos como heterogeneidad, fragmentación, montaje, collage, los cuales utilizaremos en este estudio.

Entendemos que investigar las propuestas metodológicas de la enseñanza de las escrituras dramáticas contemporáneas a partir del concepto de polifonía podría proyectarse considerando las siguientes líneas de indagación:

¿Qué papel juegan las normas de la convención teatral dramática en el taller de escritura dramática? ¿Podrían existir procedimientos metodológicos específicos que pudiesen configurar una pedagogía para las escrituras dramáticas contemporáneas? Es decir, ¿Existe un denominador común de carácter estético observable entre los cursos/talleres para que puedan ser considerados como polifónicos? ¿Cómo se relaciona con el perfil polifónico del drama contemporáneo

la enseñanza de la escritura dramática en los espacios no formales como los talleres?

Estos interrogantes que fueron tomando forma durante nuestra participación en el *Master Especializado en Estudios Teatrales, especialidad en Teoría y Críticas Teatrales de la Universidad Autónoma de Barcelona*; y nos impulsaron a participar en talleres y cursos de algunas instituciones de enseñanza de escritura dramática en Barcelona, entre ellos El Obrador Internacional de la Sala Beckett. También, en carácter “extra-curricular”, de seminarios y asignaturas, en el Instituto del Teatro de Barcelona, como: “Práctica de Escritura I” impartida por Lluís Hansen y “Dramaturgia I” por Carles Batlle.

A partir de este recorrido, establecimos algunos criterios básicos de determinación de la muestra considerada para la investigación. Se tuvieron en cuenta las instituciones que se presentan como espacios de enseñanza y aprendizaje de escritura dramática contemporánea con énfasis en la investigación teórico-práctico, que ofrecen clases a alumnos sin experiencia o sin conocimientos previos de dramaturgia; instituciones que difunden publicaciones especializadas en el área, como revistas, libros o artículos y que tienen un cuerpo docente conformado por dramaturgos.

Estos criterios confirmaron al Obrador Internacional de la Sala Beckett de Barcelona como espacio de investigación. En esta institución participamos de los talleres/cursos para alumnos principiantes y avanzados ofrecidos durante el período de Diciembre de 2010 a Octubre de 2011. Entre estos talleres/cursos podemos citar a: *Escribir un teatro de la acción* impartido por Michel Azama, *Dramaturgia Actoral* por Daniela de Vichi y a los talleres/cursos a que asistimos en vistas de nuestra investigación: *¿Cuáles son las verdaderas normas?* impartido por la profesora Victoria Szpunberg; *De la Réplica a la*

Obra, impartido por el profesor Jordi Prat i Coll; *El diálogo dramático* impartido por el profesor Pere Riera; *Adaptación al Teatro de Textos Narrativos* impartido por el profesor Marc Rosich; *Más Allá del Diálogo* impartido por el profesor José Sanchis Sinisterra.

Nuestra investigación se centrará mas específicamente en el estudio de la fábula, el diálogo y el personaje, dejando al margen aspectos no menos relevantes como el tiempo y el espacio; a ellos sólo haremos referencia parcialmente, según su relación con el tema concreto que nos ocupe.

A partir de todas estas consideraciones, formulamos la hipótesis de que las prácticas de la enseñanza/aprendizaje de las escrituras dramáticas en los espacios de talleres y cursos, encuentran su paralelismo en una matriz polifónica que se ve reflejada en los dispositivos didácticos/pedagógicos utilizados por los profesores que dictan dichos talleres y cursos.

Desde un punto de vista empírico, este estudio hace uso de una metodología cualitativa y de un enfoque participativo. Como suele ocurrir al realizar un estudio de este tipo, no se optó por elecciones metodológicas que se circunscribiesen de forma exclusiva a lo que puede considerarse el momento inicial de la investigación, ya que las preguntas, interpretaciones e hipótesis que surgieron durante el proceso mismo – dinámico y no previsible-, fueron transformando los planteamientos iniciales.

No pretendemos realizar una descripción de las diferentes teorías y posiciones metodológicas que direccionan lo que se debe o no tener en cuenta a la hora de llevar a cabo una investigación. Sin embargo, consideramos importante señalar aquellos aspectos que orientaron nuestra posición metodológica a la hora de investigar una experiencia artística y pedagógica. Entendemos que la investigación cualitativa responde a necesidades indisociables a todo proceso de investigación. De este modo,

nuestra elección por un método de acercamiento a lo experiencial tuvo en cuenta las propuestas de diferentes autores, entre otros, la de Ruiz Olabuonega, quien plantea y describe las características del método cualitativo en su libro *Metodología de Investigación Cualitativa* (1999:23). A continuación citaremos e interpretaremos la propuesta de Olabuonega:

Su objetivo es la captación y reconstrucción de significados: este objetivo se basa en la comprensión de la perspectiva de los sujetos a los que se investiga, en nuestro caso, los profesores de escritura dramática del Obrador Internacional de la Sala Becket de Barcelona; nos propusimos acercarnos a sus experiencias, perspectivas, percepciones, opiniones, es decir, a la forma en que estos sujetos perciben su realidad. Silverman (2000), observa que el objetivo de cualquier investigación es “acceder a lo que las personas hacen y no sólo a lo que dicen”. En este sentido las artes llevan ‘el hacer’ al campo de investigación”.

Su lenguaje es más bien conceptual y metafórico: el enfoque que utilizamos no se basó en estadísticas, cruzamientos de datos, etc. Nuestro enfoque fue participativo y nos permitió mostrar -desde su complejidad y dinamismo- experiencias y relaciones normalmente inaccesibles a las formas cualitativas de interpretar la realidad.

Su procedimiento es más inductivo que deductivo: bajo esta perspectiva, más que probar hipótesis o partir de hipótesis perfectamente estructuradas, el investigador formula preguntas relevantes con respecto a la metodología de investigación y a la experiencia a investigar. Podemos relacionar el procedimiento inductivo a las propuestas del pedagogo Fernando Hernandez (2008: 94) sobre la investigación del arte:

“No persigue la certeza sino el realce de perspectivas, la señalización de matices y lugares no explorados; no persigue ofrecer explicaciones sólidas ni realizar predicciones ‘confiables’, sino que pretende otras maneras de ver los fenómenos a los que se dirige el interés del estudio.”

La orientación no es particularista y generalizadora sino holística y concretizadora: no se trata de hacer generalizaciones de un pequeño recorte investigado, “(...) la investigación pretende captar todo el contenido de experiencias y significados que se dan en un solo caso”.

Su modo de capturar la información no es estructurado, sino flexible y desestructurado: en nuestro caso utilizamos una forma flexible y desestructurada para capturar la información y realizar la recogida de datos. El corpus de la investigación se compone de la recolección de datos a partir de:

- a) *La observación participante:* asistencia participativa a las clases y a los trabajos que en ellas fuesen propuestos; transcripciones de los ejercicios; transcripción de conversaciones; notas de observación y apuntes.
- b) *Teorías:* fundamentación: bibliografía utilizada en clase e indicada para lectura, conceptos o teorías que sustentan las prácticas de los profesores.
- c) *Recursos Metodológicos:* las diferentes estrategias didácticas, ejercicios, contenidos del curso, prácticas, material didáctico (imágenes, sonidos, textos, videos, etc.).
- d) *Entrevistas con los profesores.*

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, podemos relacionar las preguntas planteadas en la introducción con los objetivos propuestos a los fines de este estudio:

- Investigar las prácticas didáctico-pedagógicas de los profesores de escritura dramática del Obrador Internacional de la Sala Beckett.
- Analizar e interpretar las prácticas de la enseñanza y aprendizaje de las escrituras dramáticas en los espacios de talleres y cursos, y sus relaciones con el drama contemporáneo.
- Investigar los marcos teóricos y metodológicos de la enseñanza/aprendizaje de las escrituras dramáticas contemporáneas en Barcelona.
- Aportar nuevas perspectivas en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura dramática con vías al perfeccionamiento de la formación de docente en Pedagogía Teatral.

El análisis de cada taller o curso fue formulado a partir de las siguientes categorías:

- A. Presentación del profesor.
- B. Presentación del programa del curso.
- C. Objetivos del curso (los objetivos fueron extraídos del programa del curso y fueron formulados por esta investigadora).
- D. Bibliografía.
- F. Metodología del curso.
- G. Tipo de interacción con los alumnos en el curso.

H. Análisis de los ejercicios del curso.

El análisis de los ejercicios de cada curso constará de los ítems:

- Nombre del ejercicio
- Descripción
- Instrucciones*
- Objetivos
- Análisis

* La *instrucciones* son enunciados o “consejos” emitidos por el profesor a los alumnos para que éstos pudiesen mantener el foco durante los ejercicios de escritura.

Resulta necesario aclarar que, de cada curso o taller, elegimos los ejercicios que consideramos suficientes y representativos para llevar a cabo nuestra investigación.

Estructura y organización de la Tesis

Una vez definido y expuesto en el ítem **Introducción** el encuadre teórico metodológico que sostienen la estructura de la investigación, a saber: el tema, estado de la cuestión, el marco teórico, la justificativa, el objeto de estudio, los criterios de determinación del campo de investigación, la hipótesis, los objetivos, la metodología, decidimos presentar la tesis en dos partes:

En la primera parte, se desarrollarán los conceptos y planteamientos teóricos que nos orientarán y desde los cuales podemos entender el Drama Contemporáneo y lo que

suponemos su configuración polifónica. Para la comprensión de los procesos de transformación del drama, en el Primer Capítulo, **Crisis y Apertura del Drama**, presentaremos un breve recorrido conceptual sobre el Drama Moderno. Nos detendremos en la noción de *Crisis del Drama*, propuesta por Peter Szondi y retomada luego por Sarrazac, entendida en general como un conjunto de transformaciones estéticas y formales que modificaron la escritura dramática en el transcurso del siglo XIX al XX. Además, haremos referencia a la noción de *Novelización del teatro* (a partir de conceptos propuestos por Bakhtin y Sarrazac), considerada como uno de los trazos característicos de la crisis del drama. Finalmente, haremos referencia a la dramaturgia de Samuel Beckett, considerando que sus aportes son fundamentales para entender la escritura dramática contemporánea.

En el segundo capítulo, **Drama Contemporáneo**, comenzaremos por acercarnos a la noción de contemporaneidad, a partir de las reflexiones que el filósofo Giorgio Agamben desarrolla en su ensayo *Què vol dir ser contemporani?* (2006). Abordaremos diferentes conceptos que intentan describir y calificar al teatro contemporáneo: *posdramático*, *fragmentación*, *autor rapsoda*, *epicización*, *dramaturgias de lo real*, estableciendo relaciones con diferentes obras dramáticas y con los debates culturales que despuntarán en la posmodernidad, todavía actual. Más específicamente, las reflexiones de pensadores como Jean-François Lyotard, Zygmunt Bauman, Guy Debord, y Frederic Jameson. En este contexto, pondremos en perspectiva algunos de los rasgos esenciales que delimitan nuestra comprensión del drama contemporáneo.

En el tercer capítulo, **La configuración polifónica del drama contemporáneo**, abordaremos las nociones de fábula, diálogo y personaje -los tres fundamentos del drama-, en relación al concepto de polifonía, formulado por Mikhail Bakhtin. Empezaremos el capítulo desarrollando el concepto de polifonía considerando las

nociones que se desprenden de este concepto y que nos permiten entender mejor sus alcances, entre ellos: género, voces, y autor. Así mismo desarrollaremos el concepto de carnavalización y el de género menipeo, en tanto que conforman el contexto en el que se desarrolla la novela polifónica.

En este mismo capítulo haremos una aproximación de la noción de polifonía a los conceptos de fragmentación, montaje y collage, relacionándolos con lenguajes artísticos como el cine y la pintura considerando sus relaciones técnico-estéticas vinculadas a las escrituras contemporáneas.

Realizaremos una revisión de la fábula, que representa el principio constitutivo del modo dramático, a partir la *Poética* de Aristóteles, y de las interpretaciones de G.W.F Hegel, Patrice Pavis y Jean-Pierre Ryngaert . Destacaremos cómo algunos principios fundamentales de la fábula, consolidados en el teatro occidental y que persisten en el drama contemporáneo, han venido perdiendo su fuerza y dando paso a otras formas de narratividad. Veremos asimismo cómo el estatuto del personaje empieza a desdibujarse a partir de su crisis, dando lugar a nuevas interpretaciones y modalidades. Entre estas modalidades destacaremos las denominadas “figura” (Ryngaert/Sermón) e “impersonaje” (Sarrazac).

Empezaremos abordando el diálogo dramático en el marco de su comunicación dialogica, nociones como de *doble enunciación*, *plurilingüismo*, *pluriestilismo* y *bivocalidad*,. desarrolladas por Bakhtin. Asimismo, abordaremos las diferentes tendencias de diálogos existentes (diálogos de conversación, diálogos poéticos, diálogos monologados, filosóficos, didascálicos), de acuerdo a las obras dramáticas que tomaremos como ejemplo.

Para poder exponer las configuraciones polifónicas del drama contemporáneo, partiremos de la base de que nos proveen los siguientes textos dramáticos: *Alguien va a*

venir (1990)¹⁰ de Jon Fosse, *Ansia*¹¹ (1998) de Sarah Kane, *Noche Árabe*¹² (2004) de Roland Schimmelpfennig, *La soledad de los campos de algodón*¹³ (2001) de Bernard-Marie Koltès, *La petición de empleo*¹⁴ (1980) de Michel Vinaver y *Atemptats contra la seva vida*¹⁵ (2005) de Martin Crimp.

Una vez desarrollados los aportes teóricos y conceptuales que sustentan esta Tesis, pasaremos a la **Segunda Parte: El territorio de la Experiencia: El Obrador Internacional de la Sala Beckett de Barcelona.**

Presentaremos la historia del Obrador, como también los proyectos e iniciativas relacionadas a la enseñanza y el aprendizaje de las escrituras dramáticas, analizando la particular configuración de sus cursos y talleres regulares. Contextualizaremos el Obrador en el movimiento de retorno al texto teatral, del cual formaron parte también otros centros europeos de enseñanza de la dramaturgia contemporánea, como el *Stückemarkt* (Mercado de Obras Teatrales) de Berlín y el *Royal Court* de Londres (a partir de su proyecto internacional *Exchange program*).

En el segundo capítulo, **Las Prácticas de Escrituras Dramáticas: cursos/talleres**, partiendo de los fundamentos teóricos y de las categorías ya definidas en la Introducción presentaremos los datos recogidos en el estudio de campo, siempre relacionados con las entrevistas realizadas con los profesores, intentando responder,

¹⁰Fosse Jon (1990) *Nokon kjem til å komme*, Noruega. Traducción: Francisco J. Úriz.

¹¹ Kane, Sarah (1998) *Crave*, London, England: Methuen, Traducción: Rafael Spregelburd.

¹²Schimmelpfennig, Roland (2001) *Die Arabische Nacht*. Frankfurt: Staatstheater deStuttgart, Ghoet Institut.

¹³ Koltès, Bernard-Marie, (1986) *Dans la solitude des champs de cotó*. Paris, France: Éditions de Minuit, Traducción al español: Nathalie Cañizares Bundorf.

¹⁴Vinaver, Michel (1986) *La Demande d'emploi*. Théâtre Complet, Paris, France: Actes Sud et L'Aire. Traducción: Fernando Gómez Grande

¹⁵ Crimp, Martin (1997) *Attempts on Her Life*. Plays 1. London, England: *Faber & Faber*. Traducción: Victor Muñoz i Calafell.

reflexionar y sobre todo, abrir nuevos planteamientos a partir de los anteriormente formulados en esta investigación.

Por último nos gustaría aclarar que no nos proponemos producir una teoría o metodología pedagógica, a partir del concepto de polifonía, sino utilizarlo en un marco reflexivo que pueda ser compartido y discutido. Esta tesis se configura como un espacio de reflexión que parte de una mirada implicada en aquello que indaga, que se interroga sobre cómo tratar la complejidad de las escrituras dramáticas contemporáneas en el marco de la enseñanza y el aprendizaje en los espacios de cursos/talleres.

PRIMERA PARTE

1.1. Crisis y Apertura del drama

La idea de una crisis del drama es, probablemente, uno de los temas teatrales más abordados en los debates contemporáneos. Esta noción de crisis fue propuesta por el teórico Peter Szondi, en su obra *Teoría del drama moderno* (1880-1950), donde analiza las consecuencias que la misma representa para el género literario "dramático". Para sostener su teoría, evoca los orígenes históricos de dicha crisis desde sus primeros síntomas, situados en torno a 1880.

La crisis del drama es el resultado de las contradicciones entre forma y contenido. Después de un largo período de ensimismamiento, el drama entra en conflicto cuando autores como Tchékhov, Ibsen, Strindberg empiezan a introducir elementos épicos, no dramáticos en sus obras para expresar contenidos que la forma dramática de su tiempo era incapaz de comunicar. Dan lugar a una nueva estructura, anclada en las relaciones interpersonales de un tiempo presente, y mediadas por el diálogo y la acción en el marco

de lo que Szondi denominará *Drama Absoluto*. Para Szondi la contradicción entre forma y contenido se resolverá en la medida en que la forma dramática evolucione hacia su epicización. Las reflexiones de Szondi, sobre el destino del drama, parecen reflejar el impacto y la influencia que la teoría de Brecht causó en el teatro europeo. No es casualidad, que su obra *Teoría del drama Moderno*, publicada en 1954, coincide con un periodo de gran reconocimiento y difusión del teatro de Brecht y de su compañía el *Berliner Ensemble*.

La reflexión sobre la crisis del drama fue inaugurada por diferentes autores, como Jean Pierre Sarrazac. A diferencia de Szondi, para este autor francés, dicha crisis no se resolvería con la suplantación del género épico por el dramático, aunque la forma épica ha revitalizado el drama abriendo perspectivas de emancipación. Para Sarrazac, uno de los signos más representativos de la crisis es su encuentro con la novela. El autor francés toma prestado de Bakhtin el concepto de *novelización*, para explicar cómo el drama moderno, a partir de la influencia de la novela, se proyecta hacia formas narrativas, que le desdramatizan dando paso a formas más libres.

Las diferentes concepciones sobre la noción de crisis que aportan estos teóricos nos parecen determinantes para nuestra comprensión de las transformaciones del drama contemporáneo, ya que las escrituras contemporáneas son herederas gran parte del impulso transformador de esta crisis.

Para Szondi, el drama moderno da sus primeras señales durante el Renacimiento, cuando la *Poética* de Aristóteles se somete a transformaciones fundamentales, entre otras, la supresión del prólogo, el coro y el epílogo, así como la instalación del diálogo como mediación absoluta entre los personajes. Este drama es el espacio de reproducción de las relaciones entre los hombres, al que Szondi denomina relación interpersonal. El espacio del *inter* es el lugar donde el hombre del Renacimiento podía, reflejar y

reflexionar sobre su propia existencia. “Despois da ruína da visão de mundo medieval, a audacia de construir partindo unicamente de las relações intersubjetivas, a realidade da obra na qual quis se determinar e espelhar (29).

El drama se circunscribe a la esfera interpersonal, y a la modalidad emblemática de interacción que concebía el nuevo ideal humanista, pasa a ser la capacidad de decisión del hombre, de su libertad, es decir el hombre vuelve a nacer como responsable de su propio destino.

Szondi expresa esta nueva relación del hombre, que ha vuelto a sí mismo, del siguiente modo:

“O homen entrava no drama por assim dizer, apenas como membro de uma comunidade a esfera do inter lhe parecia o essencial de sua existencia; liberdade e decisão, o mais iportante de suas determinações.(...) Decidindo-se pelo mundo da comunidade seu interior se manifestava e tornava-se presença dramática” (2001:29).

En la tragedia griega, el héroe se enfrenta a la fatalidad de su destino, a una colisión trágica. En el drama moderno, en cambio, los conflictos del personaje se centran en las relaciones inter-personales. Por esta razón, se incluyen dentro del ámbito del drama el teatro de la Inglaterra isabelina, de la Francia del siglo XVII y del clasicismo alemán. Excluidos de este concepto de drama quedan el teatro Barroco, las piezas históricas de Shakespeare y la pieza religiosa medieval, debido a los motivos anteriormente expuestos. Szondi plantea como ejemplo de temas dramáticos que tuvieron lugar en la

esfera del *inter* el conflicto entre la pasión y el deber en la obra *El Cid*,¹⁶ entre el padre y su amada.

Los nuevos fundamentos propuestos a partir de la reinterpretación de la *Poética* de Aristóteles durante el Renacimiento, promovieron, sin duda alguna, nuevos cánones de la forma dramática, acordes con la influencia cultural dominante. Jean-Jacques Roubine (2003:25) relata cómo las interpretaciones y la difusión de la *Poética* en Europa, encontraron resonancia durante el siglo XVII, especialmente en Francia, donde se convirtió en la doctrina que definió los principios estéticos de la forma dramática que hoy conocemos como canon aristotélico.

“Acima de tudo o aristotelismo francês impõe duradouramente a ideia de que a obra de arte só pode atingir a perfeição com a condição de se conhecer e pôr em prática o conjunto das leis que permitem tal realização. (...) E ele faz dessas leis não meras orientações que cada um poderia seguir a seu bel-prazer e adaptar a necessidades específicas, mas imperativos que não podem ser infringidos.”

Para Szondi (2011) desde la poética de Aristóteles, pasando por Goethe y por Schiller, siempre fue necesario establecer una separación formal entre lo dramático y lo épico, para poder empezar a construir el contenido apropiado de un drama. Desde su perspectiva, y de acuerdo con Hegel, la razón por la que el drama se mantuvo como poética normativa hasta fines del siglo XIX, se debió al hecho de que la relación dialéctica entre forma y contenido no era reconocida¹⁷; como así tampoco la historia, ni

¹⁶ La tragicomedia de Pierre Corneille "El Cid", estrenada en 1636, supondría el auge del teatro clásico francés. Con él, Corneille logró recuperar para la tradición francesa el esquema trágico que presentaba el conflicto de un héroe enfrentando su propio destino.

¹⁷ Szondi (2001:97), ofrece un ejemplo ilustrativo sobre las nociones de forma y contenido en el drama: “o canto é elemento temático em um drama no qual se canta uma canção, mas formal na ópera. Por esse

la dialéctica de las formas. Esta condición del drama, que Szondi denomina *a-histórica*, supone que la elección de un contenido tendría que amoldarse a la forma dramática, es decir, a la relación interpersonal entre los personajes, al diálogo y a la acción. En este caso no se admitirían contenidos que necesitasen de la forma narrativa para ser expresados.

Sin atenerse a una concepción teleológica de los géneros, que los circunscribiría a un canon y los organizaría dentro de una jerarquía, Szondi proyecta su atención a la noción de drama en relación a lo histórico: “A noção de drama está vinculada a história não apenas por seu conteúdo mas também por sua origem” (2001:45). Sus reflexiones se centran en las tensiones y contradicciones en relación entre forma y contenido a lo largo de la historia de la poética clásica, tema que abordaremos en los apartados de “Drama absoluto” y “Crisis del drama”.

1.2. El Drama Absoluto

Este autor denominó drama absoluto a los principios formales que definieron el marco del drama moderno hasta el siglo XIX. El drama absoluto, según Szondi, se circunscribió a sí mismo y dejó fuera el dramaturgo, el pasado y el futuro y el espectador. En el drama el dramaturgo debe estar ausente, debe ser tan virtuoso que en sus obras no aparezcan sus marcas de escritor.

“O dramaturgo está ausente no drama. Ele não fala; ele institui a conversação (...) as palavras são pronunciadas no drama a partir de uma situação e persistem nela; de forma alguma devem ser concebidas como provenientes do autor; (2001:30).

motivo as *dramatis personae* podem aplaudir a cantora, ao passo que as personagens da ópera não devem tomar consciência de que cantam”.

Precisamente, por su carácter no mediatizado, el drama debe desligarse de todo lo que le es ajeno; el autor no puede aparecer directamente en el texto teatral, pero tampoco puede hacerse presente a través de formas intermediarias, como por ejemplo, a través de la intrusión de una voz narradora.

El tiempo del drama es el tiempo presente, “O presente passa e se torna pasado mas enquanto tal já não esta mais presente em cena. O decurso temporal do drama e uma seqüência de presentes absolutos” (2001:32). Si el drama es una sucesión de presentes, y cada momento del drama debe encontrar su origen y causa en el momento precedente, cada escena debe ser la causa de la escena que la preside, y su final debe estar tan bien articulado que no pueda vislumbrarse ningún elemento o secuencia posterior. Pasado y futuro estarán fuera de la escena. Esto significa que en el interior del drama la temporalidad debe corresponderse al tiempo real. Las escenas deben seguir un flujo lineal sin interrupción, sin retroceder y sin adelantar nada. Por ello, la discontinuidad temporal y espacial de las escenas se opone a la concepción de drama absoluto.

Cualquier frase pronunciada para referirse directamente a la temporalidad de la historia, “deixemos passar agora três anos”, supondría un yo épico (2001:33). Algo similar pasa con respecto a la noción de espacio dramático que fundamenta la unidad de lugar: así como el tiempo, el espacio surge como absoluto. Los frecuentes cambios de escena amenazan la verosimilitud y la credibilidad del espectador.

El drama absoluto tiene como objetivo reproducir las relaciones humanas, las relaciones interpersonales son representadas como mediadas por el diálogo. En el desarrollo de las escenas, los personajes deben reconocerse como sujetos autónomos y no como objetos artísticos, y no debe transparentar la visión de mundo del autor. El personaje puede ser identificado a partir de un nombre, de unas características físicas y

un perfil psicológico, que pueden fusionarse a los del actor, y que le permiten construir una identidad completa, posibilitando una identificación con el lector/espectador.

Hemos observado que en este drama el diálogo se considera como la mediación absoluta entre los personajes. “O diálogo e o suporte do drama, e a possibilidade do drama dependerá da possibilidade do diálogo” (Idem: 22). Pero no se trata de cualquier forma de diálogo: éste tiene un estilo directo, simétrico, sin conectores, sabemos quién pregunta y quien responde. Este tipo de diálogo sería el prototipo de lo que exige el carácter realista del drama.

La misma condición absoluta se manifiesta en el drama en relación al espectador. El drama debe orientar a los espectadores sobre el sentido de lo que están viendo sin dirigirse directamente a ellos. El espectador asiste silencioso al intercambio dramático, paralizado frente a la ilusión teatral. Para que se establezca esta ilusión, paradójicamente, la escena debe ignorar al espectador. El actor debe hacer de cuenta de que el espectador no está presente y aun así seguir actuando para él. Esto supone la presencia imaginaria de la cuarta pared, explicada por Diderot (2009: 192) en su discurso sobre la poesía dramática del siguiente modo: “Sea que usted componga o que usted actúe, piense en el espectador como si no existiera. Imagínese, en el borde del escenario, un gran muro que lo separara del público”.

Szondi describe al drama como una entidad primigenia, lo que explica el hecho de que no conoce nada más allá de sí mismo. Una vez que la esfera de las relaciones interpersonales fuese considerada esencial para la existencia humana, el drama no tendría por qué buscar motivos exteriores a él. La unidad de tiempo significa “estar destacado del tiempo”, por lo que el universo del drama es un universo aparte, cerrado dentro de su propio tiempo.

Todo debería estar orquestado, en fin, para poder proponer en escena un segundo universo, un “microcosmos” reconocible, que plantee un tiempo y espacio verosímiles, acogiendo pasado, presente y futuro: la línea temporal en la que el hombre orienta su realidad. El autor debe lograr que la acción sirva a los fines de la ilusión, sin dejar sus huellas, y construyendo personajes que mantengan una coherencia entre sus palabras y acciones. El diálogo, de forma dosificada y causalmente, debe mantener la “verdad dentro del teatro”, el gran pilar del drama absoluto.

1.3. La crisis del drama

El concepto de crisis ha sido utilizado por Szondi para calificar un fenómeno dramático de ruptura respecto de la forma clásica, tal y como había sido comprendida en occidente, a partir de la *Poética* de Aristóteles. Para Szondi, esta crisis empieza a dar sus primeras señales en el drama cuando los dramaturgos empiezan a incorporar en sus obras nuevos principios formales, considerados anti-dramáticos, y provocando así una separación respecto de la forma absoluta, para poder expresar contenidos nuevos.

Si antes el drama era considerado a-histórico y no suponía una relación dialéctica entre forma y contenido, en el drama moderno aparece una clara tensión en esta relación, al volverse la forma dramática insuficiente para poder dar respuesta a los nuevos contenidos, emergentes de los cambios del siglo XIX. Dicho convenio entre forma y contenido se vuelve problemática, y el drama entra en crisis.

En su teoría del drama moderno, Szondi, considera a Ibsen, Tchékhov, Strindberg, Maeterlinck y Gerhart Hauptmann como los cinco protagonistas que provocaron la crisis del drama, formando parte de un primer momento de apertura de la forma dramática hacia la forma épica, en “tentativas de salvamento” (2001:101). La perspectiva de Szondi presupone que el desarrollo o la continuidad de la forma

dramática evolucionó hacia la epicización del drama, línea que contempla al teatro épico de Brecht como a una última posibilidad de emancipación. Así, en el segundo momento de apertura en dirección a la forma épica, denominada “tentativas de solución”, estarían incluidos autores como Piscator, Arthur Müller, Pirandello y, por supuesto, Brecht.

En las obras de Ibsen, el presente es apenas un subterfugio para evocar el pasado. Éste se reactualiza en el presente y se transforma en el conflicto interno del personaje. En *John Gabriel Borkman* (1979), por ejemplo, el mismo pasado se vuelve contenido narrativo en la obra, y prescinde del presente requerido por el drama. Sarrazac (2012) observa que en *John Gabriel Borkman*, el carácter analítico se encuentra en el hecho de que la acción está siempre dirigida al pasado, dentro de un presente cada vez más inerte y mortífero. La acción dramática no hace avanzar a la historia, ya que se encuentra atada al pasado que resuena en la interioridad de los personajes.

Las relaciones humanas mediadas por el diálogo no son posibles porque los personajes son seres aislados, alienados unos de los otros; lo que hace que las relaciones intersubjetivas sean sustituidas por la subjetividad del personaje. Es en este sentido que la obra de Ibsen se aleja del carácter absoluto del drama, y va abriendo espacio a un drama íntimo y subjetivo del ser. La técnica analítica de Ibsen, según Szondi, permite que emerjan los primeros trazos épicos, al constituirse la reconstrucción de los hechos del pasado en el argumento mismo de la pieza.

En la obra *Las tres hermanas* (1994) de Chéjov, los personajes renuncian a la realidad del presente para vivir un *entretiempo* donde el pasado y las proyecciones utópicas del futuro se encuentran. Por una parte, los personajes viven de los recuerdos de su vida en Moscú, y por otra, se fijan en las proyecciones al futuro: volver para ahí, a su tierra natal. Los personajes se conocen, son familiares (toman té, juegan cartas,

hablan tonterías, cantan) y se detienen a dilucidar: no dialogan, no entran en la dinámica intersubjetiva del drama. La negación temática del presente, en favor del recuerdo y de las proyecciones hacia el futuro es vehiculada por “monólogos disfrazados de réplicas” (Szondi, 2001:91), lo que supone matices épicos. La acción se muestra secundaria, los personajes de Tchékhov renuncian a acción y al diálogo, lo que hace que la obra de Chéjov no responda integralmente a las normativas del drama absoluto.

En el drama de estaciones *Camino a Damasco* (1973), de Strindberg, las relaciones intersubjetivas se reemplazan por un yo subjetivo. Las escenas independientes se articulan a través del protagonista, el Desconocido, sin que se establezca entre las mismas una relación causa-efecto, como en el drama absoluto. A través del recurso formal del sueño, el Desconocido se entrega a formas narrativas como el monólogo, el soliloquio, el relato autobiográfico, que se hace eco, a su vez, en la voz de otros personajes que encuentra en su camino (la Dama, el Mendigo, César). Personajes que parecen extraños pero que al mismo tiempo se pueden interpretar como dobles del Desconocido o como multiplicidad de un Yo oculto en un universo subjetivo. *Camino de Damasco* se configura al mismo tiempo como drama de estaciones y como drama onírico. Realiza una fragmentación del tiempo teleológico, y escapa a la estructura causal y al principio de secuencia del presente absoluto. En la fragmentación del tiempo, la unidad de acción se interrumpe, lo que hace que se manifieste, según Szondi, algo que corresponde al “sujeto épico”.

En la obra de Meteerlinck, el drama *estático* abdica de la acción en favor de la descripción. En la pieza *Los Ciegos* (2000), las descripciones son bastante detalladas en las didascalias: describen la floresta donde se encuentran doce ciegos a la espera de un sacerdote, que está entre ellos, muerto. Los personajes son seres genéricos desindividualizados, que describen su propio estado sin entrar en el diálogo

interpersonal. En efecto, el diálogo dramático, insuficiente para representar el alma de estos personajes, es sustituido por la palabra coral, rítmica, poética, que no conlleva acción y, sin acción, no hay drama. La obra de Meteerlinck representa un verdadero punto de inflexión en el drama, y “uma guinada em direção ao épico” (Szondi, 2001:75).

Hauptman en el *Drama Social* describe las relaciones humanas como resultado de fuerzas externas, económicas y políticas. Pero, ¿Cómo enseñar desde el drama absoluto que las relaciones intersubjetivas están condicionadas por fuerzas externas objetivas? La obra *Los Tejedores* (1973), surge como un intento de presentar los problemas sociales a través de la forma dramática. Empieza mostrando las condiciones de vida de los tejedores en la vida cotidiana y en ámbitos familiares (aposentos de la familia Kaschbach; aposento del viejo tejedor Hilse). Los personajes dialogan sobre su condición social, más sus diálogos y acciones tienen su origen fuera de la escena. Al mismo tiempo, la introducción constante de nuevos personajes (llegada de un joven militar, de un cajero viajante), ayuda a la exposición de los eventos de la historia. El drama de la obra es el drama de la miseria de los tejedores, materia que pone en cuestionamiento la posibilidad de ser representado de forma dramática.

Estos son algunos ejemplos de indicios formales que afectaron al drama absoluto, dando lugar a la crisis que despunta a fines del siglo XIX y que se inscribe, en efecto, en una crisis de la concepción del mundo de la sociedad y del individuo, que le sirve de referencia. Delante de los nuevos contenidos y de los nuevos sujetos interpretados por el marxismo y el psicoanálisis la idea de unidad va siendo reemplazada por “realidades” donde el sujeto está regido por diferentes dominios: sujeto social, sujeto económico, sujeto psicológico, espiritual, etc. En el pluralismo de las sociedades contemporáneas donde la realidad se muestra cada vez más difusa y fragmentada la idea del hombre, en

tanto que ser individuado, consistente en su unidad, fundado sobre sí mismo, es puesta en duda. La crisis del drama responde a nueva relación que el hombre mantiene con el mundo. En todos los ámbitos, el hombre es descentrado, relativizado, “un home separat, dels altres (...) del cors social, de Déu (...) separat de si mateix” (Sarrazac, 2009:11). Las nuevas inquietudes y los nuevos interrogantes sobre evocan nuevos procedimientos dramaturgicos. Ibsen, Tchekhov, Strindberg, Maeterlinck parten del aislamiento, de lo subjetivo, del yo, para poder entender y explicar la dimensión existencial, metafísica o social de su tiempo.

No obstante, los trazos épicos que se observan en las obras de los cinco autores mencionados no son suficientes para romper del todo con el drama clásico. Por esta razón, las obras de estos autores son “tentativas de salvamento” de la forma dramática, intentan llevar a escena la materia épica, pero lo hacen a través del *desvío* o del *camuflaje*, para no desviarse del todo de las reglas dramáticas. Así, “A estrutura épica já se encontra presente, mas dissimulada no plano temático e por conseguinte, exposta ainda ao desenvolvimento da ação” (Szondi, 2001: 59).

En síntesis, la crisis del drama descrita por Szondi afecta el principio de acción, reemplazándolo por el de narración. Desde la perspectiva temporal, el tiempo presente no es más absoluto, sino relativo, atemporal. La relación intersubjetiva, mediada por el diálogo, se vuelve intrasubjetiva, al tiempo que es vehiculada por un sujeto épico.

Para Sarrazac (2012), las transformaciones de la forma dramática que surgen a fines del siglo XIX, y que persisten hasta la contemporaneidad, justifican que se hable de una crisis del drama en donde están incluidas la crisis del sujeto, de la fábula, del diálogo y del personaje. Con todo, a diferencia de Szondi, para el autor francés, ésta crisis no se resolvería con la suplantación del género épico por el dramático. Aunque el teatro épico haya revitalizado el drama con la inclusión de diferentes formas narrativas, abriendo

perspectivas de emancipación, el análisis dramaturgico de Sarrazac apunta más bien una crisis *in continuum*, donde no hay un punto de llegada predeterminado, pero sí un cambio progresivo del paradigma del drama.

Entre las distintas vías de investigación dramática posibles, Sarrazac observa la crisis del drama desde la influencia de otros géneros como, por ejemplo, de la novela, influencia señalada ya por Emile Zola¹⁸ en la época del Naturalismo.

1.4. La Novelización del drama

El drama moderno tendrá como uno de sus signos más característicos, la progresión hacia el relato introspectivo, el diálogo narrativo, el monólogo, la verbalización del pensamiento y del sueño, las autobiografías, y abrirá paso a la novelización de la forma dramática, signo de su crisis.

Sarrazac (1999:37) interpreta el concepto de novelización propuesto por Bakhtin como “fenómenos de contaminación tanto formal como temática del drama por la novela”.

La novelización del drama es también una contradicción entre la forma tradicional del drama y la inclusión de un nuevo contenido narrativo, que incluye la presencia de un sujeto épico que provoca la ruptura de la acción dramática.

Bakhtin defiende la influencia liberadora de la novela, género “acanónico por excelencia” (1989:484), sobre los otros géneros literarios. El autor ruso reconoce en otras épocas de la historia como en la Grecia Clásica, la Edad Media o el Renacimiento,

¹⁸ Entre 1880-1910, diferentes ámbitos del arte, la literatura, y teatro, son influenciados por el romance naturalista y la poesía simbolista. La idea de regenerar el teatro a través de la novela fue expresada por Emile Zola en sus ensayos teóricos como *La novela experimental* (1880), *El naturalismo en el teatro* (1881), *Nuestros autores dramáticos* (1881), *Los novelistas naturalistas* (1881). De hecho, las teorías de Zola van a prescribir las normas teatrales no solamente en el ámbito de la literatura teatral sino también en el de la escena. El mismo Zola prescribía que la decoración en el teatro debería tener el mismo lugar que las descripciones tienen en la novela. De ahí una de las razones de la proliferación de piezas con didascalias extensas y descripciones minuciosas.

la soberanía de la novela, siendo que en el siglo XIX ocupa un lugar preponderante. “La novelización supone la liberación de los mismos, de todo lo que es convencional, petrificado, enfático e inerte, de todo lo que frena su propia evolución.” Territorio favorito de la forma polifónica¹⁹ para el autor ruso, la novela no se ha cristalizado, está en permanente evolución y renueva permanentemente sus relaciones con la vida.

En efecto, Bakhtin (2003:31) criticaba el diálogo dramático puro por su monologismo y por no permitir la contaminación con elementos externos, como la inclusión de la voz del autor o del narrador. “Las réplicas del diálogo dramático no rompen el mundo representado, no le confieren una multiplicidad de planos, por el contrario, para ser auténticamente dramático precisan de la unidad monolítica de este mundo.”

Al contrario del estatismo del teatro, la novela es entendida como un género dinámico que revé sus formas, que se regenera, y “en ella predominan las más variadas formas de construcción: híbrida y siempre está de una u otra forma dialogizada;” La novela permite la asimilación de los mas diversos generos, tanto literários (novelas, piezas líricas, poemas, escena dramáticas, etc.) y extraliterarios (costumbristas, retóricos, filosóficos, religiosos, etc.). En la novela el diálogo se desarrolla entre el autor y sus héroes: no un diálogo dramático disgregado en réplicas, sino un diálogo novelesco específico, realizado en el marco de construcciones que se presentan en forma aparente de monólogo (Bakhtin, 1989: 137/138).

No obstante, para Bakhtin, no se trata de aplicar las características formales de la novela al teatro, o a la adaptación de novelas a la escena, ya que el filólogo reconoce la especificidad del lenguaje teatral. La novela influenciaría al teatro, desde el punto de

¹⁹Bakhtin se refiere sobre todo a la novela de Dostoievski, considerada polifónica por excelencia.

vista de la libertad de las formas, de la apertura a otros estilos, y del abandono de todo lo que pudiera trabar la restauración formal e ideológica del teatro.

“En las épocas de dominio de la novela, casi todos los demás géneros, en mayor o menor medida, “se novelizan”; el drama (por ejemplo, el drama de Ibsen, el de Hauptmann y todos los dramas naturalistas), el poema (por ejemplo, Childe Harold y, especialmente Don Juan, de Byron) e incluso la lírica de Heine (...)” (Bakhtin, 1989:453).

Ibsen, Strindberg, Tchékhov se encontraron en el momento de coexistencia entre las corrientes naturalista y simbolista, puestas en tensión. Cada uno, a su manera, supo extraer lo que las expresiones estéticas y la emergencia de su tiempo ofrecía. Sarrazac (2003:120-122) describe la obra de Ibsen, como una “novela didascálica”, en la que su epílogo es construido como una novela virtual. Además de la extensión y de la minuciosidad de las didascalias, las descripciones se aproximan a la temporalidad de la novela. Hemos visto cómo en Tchékhov los personajes, divorciados de la vida, desdramatizan la acción en favor de largas narraciones sobre el pasado y proyecciones hacia el futuro. Describen sus sentimientos, deseos y pensamientos, lo que provoca una proximidad con la novela y, al mismo tiempo, con la intimidad de los personajes. Así, la obra es un juego entre el modo lírico y épico.

Según los análisis de Peter Szondi, la forma narrativa es conformada por la emergencia de lo que llama “sujeto épico”. En este caso, Strindberg²⁰ elabora una forma narrativa, particularmente en *Camino de Damasco* que pone de manifiesto, según Szondi, algo que corresponda al “sujeto épico”. Para Sarrazac (2003:108) el sujeto épico

²⁰Para Sarrazac, Strindberg es el precursor del “teatro íntimo”; o “teatro de la intrasubjetividad” el autor desarrolla esta cuestión en su libro *Théâtres intimes* (1989).

de Strindberg es más que un narrador “objetivo u objetivante”. El sujeto épico antes estaría situado entre los propios relatos autobiográficos del autor sueco, es decir, estaría de alguna forma presente dentro de la obra como un sujeto dividido: a la vez dramático y épico, sueño y soñador, observador de la acción e implicado en la acción. Así, son múltiples las soluciones y las vías que permiten que su voz se imponga a través de una dimensión épica. Un ejemplo explícito de su obra autobiográfica es la pieza *Señorita Julia*, donde el narrador se llama Jean, segundo nombre de Strindberg.

La influencia de la novela sobre el teatro en el drama moderno pasa más por la tentativa de “contar” la acción de los personajes, que por vivir la acción misma. Desde esta perspectiva el yo épico aparece superpuesto a toda la acción.

El encuentro entre el drama y la novela se muestra fecundo cuando se perciben las mutaciones que un género infringe sobre el otro. La narratividad del drama puede reflejar la compleja dialéctica entre el mundo interno y el externo del sujeto, como la relación entre el épico y el íntimo, que aparece en las relaciones temporales entre pasado y futuro, “pasado hecho presente” expresados por los dramaturgos antes citados.

Pero, el reencuentro entre drama y novela presenta niveles variables de tratamiento de la palabra y de la enunciación, y reflejan sobre todo, que para los autores modernos el diálogo puro, marca dominante del drama clásico, no era suficiente para representar las necesidades expresivas del teatro de su época y el camino tomado hacia la novelización, es decir, a la mezcla entre los dos géneros, como preveía Bakhtin, ha supuesto la liberación del drama de todo lo que podría frenar su propia evolución.

1.5. El legado de Beckett

Samuel Beckett, uno de los creadores teatrales más destacados de la contemporaneidad, es un referente inevitable de la dramaturgia contemporánea. El autor nos ha dejado una herencia²¹ teatral y filosófica que puede observarse en el trabajo práctico y teórico de diferentes dramaturgos. Podríamos mencionar como ejemplo a algunos autores dramáticos, cuya obra estudiaremos en esta tesis, como herederos de la estética de Beckett: Bernard Marie-Koltèz, Jon Fosse, Sara Kane, Martin Crimp, quienes a su manera, mantienen una conexión con lo que podríamos llamar la *Poética beckettiana*.

Estas páginas no pretenden añadir nada nuevo al gran acervo de publicaciones e investigaciones realizadas sobre Beckett.

Nos interesa subrayar tan solamente algunos aspectos de sus obras que tienen resonancia en las obras de autores que despuntan en el regreso del texto teatral, y en algunas escrituras dramáticas que abordaremos a lo largo de este trabajo. Su obra funda cuestiones esenciales que resuenan en la escritura dramática de la actualidad, como: la reinención de una forma de lenguaje que sustrae considerablemente los elementos del drama considerados imprescindibles para el teatro: acción dramática, trama, conflicto, fábula, historia, etc. Son búsquedas formales que permiten una nueva reflexión filosófica del sujeto. Dentro de la concepción del mundo y del sujeto del autor, el lenguaje se muestra insuficiente como medio de comprensión y de comunicación.

Evidencia las deficiencias de la comunicación, a través de procedimientos como la repetición, la fractura de la palabra, el ritmo, el silencio, lo no-dicho, el enigma. Como observa Sarrazac, “Beckett crea una hemorragia del lenguaje concomitante a la extinción de la vida” (2012:162).

²¹También se puede rastrear la herencia beckettiana en diferentes formas artísticas además de la literaria, como por ejemplo las artes plásticas, cine, etc.

Beckett explora diferentes formas literarias: novelas, romances, poesía, etc. En sus obras teatrales pueden observarse paralelismos con sus primeras novelas. Cada romance o novela creada por el autor parece una preparación para su teatro. Tal vez por eso, las tensiones entre las formas narrativas, dramáticas y líricas aparecen de un modo singular en su escritura. Un ejemplo es el clásico: *Mercier y Camier* (1946) que cuenta el viaje de dos personajes que deambulan sin rumbo, los cuales parecen anunciar a Vlademir y Estragon de *Esperando a Godot* (1995).

En *Esperando a Godot*, una de sus obras más conocidas, empieza la operación de deconstrucción del lenguaje. La obra va alcanzando un progresivo despojamiento y dispersión del diálogo, del personaje y del relato. En la inmovilidad del tiempo, la comunicación entre Didi y Gogo está formulada íntegramente a partir de estrategias de repetición-variación de las palabras, introducción del plurilingüismo, el ruso, el francés el inglés y lo que sería constante en sus obras, lo juegos rítmicos con la palabra.

De forma diferente a *Esperando a Godot*, en la obra *La última cinta*, el diálogo se desplaza hacia lo que llamaríamos ¿soliloquio? o ¿monólogo? En *La última cinta*, el personaje Krapp (hombre de sesenta y nueve años), reproduce en su magnetófono las cintas que ha grabado en cada cumpleaños de su vida. Krapp se pasa la obra escuchándose a sí mismo, las anécdotas grabadas en décadas anteriores, siempre *a la escucha y re-escucha de su propia voz* (1995: 13).

En *Los días felices* (1995), con la pareja Willie y Winnie, la instancia de la enunciación se desarticula. Parte de los parlamentos del personaje de Willie son citas de fragmentos de periódicos. En el otro extremo, Winnie (enterrada hasta la cintura y después hasta el cuello), sin obtener respuesta de su marido, dialoga con ella misma y endereza el monólogo en todas direcciones, personajes ausentes, reales o imaginarios. El cambio de réplicas entre los dos personajes es múltiple y desarticulado. La distorsión

del diálogo aparece bajo diferentes formas, desde la graduación de los silencios, hasta la reiteración y redundancia de las palabras, lo que provoca la disolución de cualquier referente.

En *Comedia* (1995), tres personajes (F1, F2 y H), encarcelados hasta el cuello en jarras, intercambian palabras con un proyector. Cada uno ignora al otro, sin embargo, las palabras esparcidas parecen corresponderse. Los proyectores se encienden sobre una cabeza, luego se apagan, luego se vuelven a encender en otro lugar con un ritmo frenético, donde hay que tomar la palabra, para restituir los fragmentos de una vieja historia en la que las propias palabras no significan nada.

La dramaturgia de Beckett realiza un trabajo de desencarnación del personaje, poniendo en evidencia la mutilación de su memoria, de su palabra y de su cuerpo.

¿Quiénes son Didi y Gogo? ¿Quién habla? Pueden ser payasos o vagabundos pero, sobre todo, son sujetos anónimos que representan la misma imposibilidad de definirse como seres humanos de forma estable ¿Quién es Winnie?, una criatura enterrada hasta la cintura y después hasta el cuello, privada de movilidad y progresivamente de su memoria ¿Y su marido Willie? Ambos presentan unos caracteres provisorios y deficientes, tanto a nivel corporal como a nivel de sus parlamentos.

¿F1, F2 y H?, tres cabezas parlantes, tres jarras presionadas por la necesidad imperante de hablar para una platea en la que nadie escucha.

Beckett presenta sus personajes como figuras insuficientes, sin cambios o transformaciones, paralizadas del punto de vista físico y escénico. En su dramaturgia no hay historia en el sentido literal, sino principios rítmicos y el interés por el sonido, y la musicalidad de las palabras, que dejan de responder a los códigos reconocidos del teatro.

Lejos de la multidisciplinaridad de las artes y de los estímulos audiovisuales expandidos por directores escénicos de las décadas de los sesenta y setenta, Beckett va sustrayendo paulatinamente de la escena el exceso de teatralidad hasta llegar al límite, al vacío de las palabras. El mismo Beckett se contrapone a la idea de hacer del teatro un gran postulado filosófico, o un espacio de transmisión de principios o de verdades: “Hay que negarse a cualquier explicación e insistir en la extrema sencillez de la situación y del tema. No tenemos claves que ofrecer para desentrañar misterios que solo ellos-los que preguntan- se han inventado²²”.

Si en *Esperando a Godot* aún existe un cambio verbal o una resonancia de diálogo, es este mismo diálogo el que focaliza la dificultad de dialogar, de cumplir el pacto dialógico. Si el teatro se alimentó tradicionalmente más de palabras que de silencios, los últimos textos de Beckett juegan con un universo escénico cada vez más desprovisto de la palabra.

Como hemos comentado anteriormente, hemos querido apuntar algunos aspectos más específicos que Beckett aporta a la escritura dramática y que tuvieron resonancias en el fenómeno del retorno del texto dramático. Pero, evidentemente, se puede decir que todo lo que ha experimentado en sus obras, ha tenido su efecto en mayor o menor grado sobre el drama contemporáneo.

En algunas propuestas estéticas y expresiones actuales se perciben modos formales del teatro de Beckett, como la fragmentación de la historia, la deconstrucción del personaje, la fragmentación poética y rítmica de la palabra, fin de las fronteras entre el diálogo, el monólogo, la poesía y la novela. Por todo ello, un breve retorno a los modelos formales de Beckett nos pareció indispensable para entender y continuar

²² Beckett's letters on 'Endgame'. En 'The Village Voice', New York, 19/03/1958. Citado por Birkenhauer, p. 161

nuestra investigación sobre las nuevas escrituras dramáticas dentro del denominado drama contemporáneo.

En este capítulo hemos observado cómo la crisis del drama se corresponde a un conjunto de transformaciones teatrales y dramatúrgicas que innovaron la práctica de la escritura dramática, durante el tránsito del siglo XIX al XX. Estas transformaciones pueden observarse en la creciente deconstrucción de la esencia del drama, heredada de la tradición, que Szondi denominó *drama absoluto*.

Interpretando la crisis del drama como un problema relacionado al sujeto y a la cultura occidental, describimos cómo a finales del siglo XIX representará una crisis de la concepción universal del hombre. Esta crisis se produce cuando la forma dramática parece ser insuficiente para representar al sujeto de la nueva sociedad moderna. Los nuevos contenidos hacen oscilar el diseño aristotélico, y esto se hace perceptible a partir de la disolución de los límites y de las estructuras de la escritura dramática.

Szondi rescata el legado dramático de autores como Ibsen, Tchékhov y Strindberg entre otros, para mostrar cómo los contenidos expresados por estos autores, ponen en jaque al *drama absoluto* y abren caminos a la fusión de las formas épicas, líricas y dramáticas. Los nuevos contenidos abordados por estos autores exigieron nuevos procedimientos que preconizasen las múltiples configuraciones de la forma dramática.

Las lecturas de Sarrazac sobre la *crisis del drama* difieren del modelo *crítico* elaborado por Szondi. Sarrazac propone una re-lectura sobre la noción de drama, entendida como un paisaje en movimiento que “consiste, por un lado, en abrir, deconstruir, las formas antiguas y, por otro, en crear nuevas formas²³” (1999:10).

El estudio de las grandes dramaturgias del siglo XX, muestra a la escritura dramática como un espacio de tensiones y desbordamientos generados también por los fenómenos

²³ La traducción es nuestra.

de novelización de la estructura tradicional del drama. La incorporación de formas narrativas y épicas a lo dramático provoca, entre otras alteraciones, la suspensión de la acción.

En este capítulo, hemos propuesto una aproximación a algunas características formales del teatro de Beckett, referencia indispensable para ayudar a reflexionar sobre el drama contemporáneo y las escrituras de los dramaturgos que forman parte de nuestro corpus de trabajo.

La crisis de la forma dramática clásica, en los modelos descritos anteriormente, se presentan en diferentes momentos de la historia del drama, en forma diseminada, en las obras de diferentes dramaturgos, hasta alcanzar en la contemporaneidad la forma de una premisa estética. De Strindberg a Beckett, las contaminaciones del diálogo por el soliloquio y por el monólogo, la deconstrucción paulatina del personaje y la falacia del lenguaje como expresión de la condición humana, persiste hasta nuestros días, inaugurando formas imprevisibles. Por ello, si intentamos proyectar hasta la contemporaneidad los efectos de las producciones dramáticas de estos autores, podríamos afirmar que no solo continúan en vigencia, sino que, además, abren paso a la eclosión de nuevas formas que configuran lo que denominamos drama contemporáneo.

II. El Drama Contemporáneo

No resultaría novedoso sostener que el drama contemporáneo no se concibe actualmente como un campo de estudio delimitado, dotado de principios estables que permiten definirlo. Los avances de la teoría teatral sobre la comprensión del drama contemporáneo, han demostrado la complejidad que implica intentar delimitar este fenómeno a un marco cronológico y estético. En un momento en el que el estatuto del drama se cuestiona constantemente, intentar esbozar en pocas páginas su cuantiosidad y

complejidad, implica asumir el riesgo de caer en reduccionismos o simplismos. Para empezar, la noción misma de contemporaneidad es compleja, y es objeto de divergencias teóricas y conceptuales. No obstante, enfrentados a la necesidad de plantear posibles ejes de reflexión acerca la noción de drama contemporáneo, empezaremos por acercarnos a la noción de contemporaneidad, que creemos que ayudará a contextualizar nuestra exposición.

Giorgio Agamben, en el *Seminario de Filosofía*²⁴, reflexiona sobre lo que es ser *contemporáneo* y ofrece un cierto número de pistas que pueden guiar dicha reflexión. La primera proviene de Nietzsche, para quien la contemporaneidad es una condición *intempestiva*, con un tiempo propio. *Lo intempestivo* surge de una relación de disociación y desfase respecto del tiempo presente. “Qui pertany veritablement al seu temps, qui es veritablement contemporani es qui no coincideix perfectament ni s’adapta a les seves pretensions²⁵” (2008:8).

Por lo tanto, la idea de lo contemporáneo no parte tanto de un dato temporal o cronológico, sino mas bien, como dice Agamben, de una “(...) relació singular amb el propi temps que consisteix a acceptar-lo i alhora distanciar-se”.

Siguiendo a Agamben, podemos decir que la comprensión de lo contemporáneo en relación al drama, debe considerar aquellas formas dramáticas que no coinciden perfectamente con el tiempo por el cual están atravesando o que no se adhieren plenamente a él. Lo que supone una puesta en perspectiva, un distanciamiento, una desviación de las formas totalizadoras de su época.

1. *¿Què vol dir ser contemporani?* Tema abordado por Agamben para la lección inaugural del Curso de filosofía del conocimiento (2006 – 2007) de la Facultad de Diseño y Arte, del Instituto Universitario de Arquitectura de Venecia (IUAV).

²⁵Agamben, Giorgio (2008) *Che cos’è il Contemporaneo?* Traducción para el catalá de Coral Romà i Garcia, Barcelona: Atmarcadia.

En este sentido, ser contemporáneo no significa vivir la actualidad. Es necesario tomar una distancia, “no es deixa encegar per la llum del segle” (Idem, 13). El artista contemporáneo es aquel que sabe ver la oscuridad de su tiempo que es capaz de escribir interpelando la oscuridad del presente en que está sumergido.

El concepto de drama contemporáneo no abarca todas las formas dramáticas de las últimas décadas, o todo el drama que se está gestando en este instante. Gran parte de las producciones teatrales que están en las carteleras coinciden en gran parte con las prerrogativas del drama absoluto descrito por Szondi y a los efectos miméticos de representación vehiculados por los modelos narrativos televisivos o cinematográficos: tiempo homogéneo y progresivo, fábula claramente definida, personajes idénticos a sí mismos, el diálogo que garantiza el desarrollo de una acción hasta un desenlace.

En la introducción de este estudio, describimos cómo varios teóricos explican el teatro contemporáneo a partir de diferentes términos: Lehmann, *posdramático*; Sarrazac, *autor rapsoda*, Ryngaert/Sermon, *composition/décomposition*, etc. Excepto en algunas particularidades, todos estos términos fueron propuestos para describir y calificar a un drama que viene alterando y problematizando radicalmente todos los elementos hasta entonces reconocidos como principios imprescindibles de la escritura dramática.

Pero, si tal como vimos anteriormente, la deconstrucción de estos mismos elementos dramáticos ya estaban presentes, por lo menos como señales incipientes, en la crisis del drama moderno, y más radicalmente en las obras de Beckett, ¿Qué es lo que ha cambiado?

En primer lugar se puede observar que no hay un cambio radical, de cierta forma el drama contemporáneo es extensivo del drama moderno. No hay una fractura, ni una división claramente establecida entre moderno y contemporáneo. Si bien con una

intencionalidad distinta, sí se puede identificar la fragmentación, la heterogeneidad, la conjunción de materiales dispares como signos de ruptura formales y temáticos en varias creaciones de la vanguardia histórica: en las obras estéticamente más renovadoras como las futuristas, las simbolistas, en la exploración del lenguaje de los dadaístas, que deben mucho de su ideología y estética al teatro de Antonin Artaud. Podemos decir, también siguiendo a Agamben, que estas expresiones no pertenecían a su tiempo, participaron y tomaron distancia respecto al mismo, y no se adaptaron a las prerrogativas del teatro hegemónico de su época.

Por los motivos descritos anteriormente en el ámbito del drama, es difícil atribuir a lo contemporáneo un valor propio que reemplace totalmente la noción de drama moderno o de teatro de vanguardia. No obstante, podemos afirmar que hay un acuerdo común entre teóricos del drama contemporáneo como Lehmann, Sarrazac, Ryngaert, Catarina Naugrette, Joseph Danan, Sanchis Sinisterra, entre otros, de que en la historia más reciente, puede observarse una transformación radical en los modos de definir y establecer el drama. Partiendo de la consideración de propuestas iniciales de propuestas dramáticas que emergen a fines del siglo XIX –y cuyos ejemplos citamos en el apartado *Teatro Moderno: crisis y apertura*–, podemos afirmar que los dramaturgos del período más reciente de nuestra historia amplificaron los alcances de esta crisis de la forma dramática.

Para dar cuerpo a esta idea, Sarrazac retoma la noción de crisis del drama elaborada por Szondi y propone una relectura, según la cual, el drama, en su permanente estado de crisis, no deja de reinventarse. El grupo de investigación del Instituto de Estudios Teatrales Universidad Paris III, dirigido por el mismo Sarrazac y Ryngaert, propone una cartografía de las formas emergentes del drama moderno y contemporáneo, centrando

su estudio en cómo los modos lírico, dramático y épico se retroalimentan en las escrituras dramáticas actuales.

Para Lehmann, el *teatre postdramàtic*, incorpora una multiplicidad de nuevos lenguajes y formas que buscan superar la estructura dramática tradicional. Dentro de esta búsqueda, la escena, más que un lugar de representación, se transforma en un lugar de presencia, de acontecimiento, en un “aquí y ahora”. Entre los rasgos característicos del teatro posdramático, nos encontramos con la hibridación de múltiples lenguajes artísticos, como la performance, la danza, el cine, la música y otros lenguajes audiovisuales como el video, tal como lo podemos ver reflejado en el teatro de Heiner Müller, Tadeus Kantor, Bob Wilson o Howard Barker.

El drama contemporáneo integra tendencias que indagan en problemas formales e ideológicos relacionados a la representación de lo real. La práctica escénica del siglo XX forma parte de un fenómeno estético más amplio, denominado, entre otros términos, como “Dramaturgias de lo real” o “Teatro de lo real”, “Estética de lo preformativo” (Fischer-Lichte, 2011; Sanchez, 2002, 2007).

Las experiencias estéticas vinculadas a las “dramaturgias de lo real”, además de reflexionar sobre los límites tradicionales del teatro, indagan sobre las nuevas relaciones que éste establece entre las instancias de lo ficcional y de la realidad.

La irrupción de lo real en la escena contemporánea no es lo mismo que la representación convencional de la realidad; en términos de representación mimética, es más bien un esfuerzo de llevar a la escena los problemas formales discursivos e ideológicos derivados de los límites entre la realidad y la ficción (Sanchez: 2007).

Los diferentes modos de representación que utilizan lo real como materia teatral, intentan recobrar la distancia y los límites entre realidad y ficción, desdibujados por la cultura del simulacro y por la espectacularización de la realidad (Debord:1997). Las

prácticas teatrales vinculadas a las “dramaturgias de lo real” abarcan una multiplicidad de experiencias, como el teatro documental, el biodrama²⁶, el teatro autobiográfico, el teatro reportaje: cuyas fuentes de creación dramática se encuentran en la experiencia íntima, en las narraciones de la memoria, en la biografía, en los relatos verbales, entrevistas, documentales, entre otros. Podemos pensar en las experiencias de los españoles Angélica Liddell y Rodrigo García, y en las de Renato Cohen, Reza Abdoh, Societas Raffaello Sanzio, Leo Basi y Mapas teatro y Sara Kane.

. Sánchez (2007), resalta que muchos de los procedimientos de las dramaturgias de lo real, por una parte comienzan a cobrar presencia a partir de la crisis del concepto de representación a inicios del siglo XX, las teorías de Artaud (1934) y, por otra, con las experimentaciones teatrales colectivas de las décadas de los sesenta y setenta como la difusión del *happening*, los grupos americanos, *Living Theatre* (1963), *Bread and Puppet*; el *Théâtre du Soleil* (1964), *Els Joglars* (1962), *Comediants* (1971), el *Teatro Imagen* (1960), *La Fura dels Baus* (1979), el teatro laboratorio de Jerzy Grotowski etc. Estos grupos teatrales, como hemos visto en la introducción de esta tesis, rechazan la posición soberana y limitadora del texto literario y tenían entre sus objetivos disolver las fronteras entre vida y arte, la búsqueda de la naturalidad, la autenticidad y la proximidad corporal con el espectador.

Pese a este prolífico período de prácticas experimentales, los dramaturgos seguían explorando las posibilidades de una nueva escritura y de nuevos lenguajes. Adquiriendo una identidad propia, a partir de la década de los ochenta surge una escritura que propone nuevos retos estéticos y participa de una investigación formal, cuyos inicios

²⁶Sobre *Biodrama* consultar Crespo, Juan Urraco, (2012) *Dramaturgias del Real en la escena contemporánea* Argentina: una escritura con sede en el cuerpo”-Universidad Autónoma de Barcelona. En esta tesis, Crespo Urraco investiga las relaciones entre lo íntimo y lo real, y las artes escénicas en el teatro de la construcción subjetiva contemporánea. Además, el autor presenta el dossier del ciclo *Bioroom*, una experiencia teatral que tuvo lugar en Barcelona en 2012 y a las que se refiere como “un conjunto de transformaciones que intentan transformar estos lugares de uso familiares y cotidianos en escenarios temporales y experiencias que le permitan al espectador un acceso a lo subjetivo, a espacios concebidos para la intimidad contemporánea del sujeto” (p. 295).

podemos contextualizar en la crisis del drama fines del siglo XIX. Las formas de escritura dramáticas proliferan, dando vida a la posibilidad de crear nuevas vías formales, cuestionándose sobre la función del drama, en respuesta a los desafíos del teatro contemporáneo y a las complejidades de su tiempo. Estas escrituras aludían a los debates de la era posmoderna²⁷: el fin de la historia y de los grandes relatos (Lyotard, 1987), las mutaciones geopolíticas y las dinámicas neoliberales, como la globalización. Esto acentuó la discusión sobre las nuevas configuraciones identitarias, (Bauman, 2005) diluidas a partir de un sistema de medida omnipresente, capaz de homogeneizar al planeta, disminuyendo así todas las diferencias locales e individuales

En 1979, Jean-François Lyotard publica *La condición posmoderna, informe sobre el saber*, obra que reflexiona sobre la legitimidad del saber en las sociedades posindustriales. Lyotard, expone a los grandes sistemas teóricos, denominándolos *grandes-narrativas*, o *meta-relatos unificadores*. Estos sistemas justifican y legitiman su propio saber e intentan explicar la existencia de forma totalizante. En el advenimiento de la posmodernidad:

“La función narrativa pierde sus functores, el gran héroe, los grandes peligros, y el gran propósito. Se dispersa en nubes de elementos lingüísticos narrativos, etc., cada uno de ellos vehiculando consigo valencias pragmáticas *sui generis*. Cada uno de nosotros vive en la encrucijada de muchas de ellas” (5).

²⁷ En *La condición posmoderna* Lyotard (1987:7), define a la posmodernidad como “un estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, la literatura y de las artes a partir del fin del siglo XIX”. El filósofo francés explica cómo la posmodernidad inaugura los grandes sistemas teóricos, que denomina *meta-relatos*. Estos sistemas justifican y legitiman su propio saber a partir de sus propios criterios. El saber científico, por ejemplo, es un meta relato que intenta dotar de sentido a la realidad, y fundamentar las instituciones y las prácticas públicas, sociales y políticas, al tiempo que constituir al sujeto. También el Marxismo puede ser considerado un gran discurso legitimador, un meta-relato, que significó para toda una generación un proyecto de vida, al tiempo que un proyecto social revolucionario.

Se puede observar en la actualidad la tendencia a renunciar todas las narrativas interpretativas totalizantes, y reemplazarlas por el carácter plural y múltiple de la existencia y del conocimiento.

A propósito de los cambios que ha generado el concepto de identidad en la contemporaneidad, el sociólogo Zygmunt Bauman (2005:58), habla de los impactos que la globalización irreversible continúa produciendo en las identidades, y de una cultura en la que los individuos ya no cuentan con modelos preestablecidos y referentes estables para representar su propia existencia. No hay anclajes sociales sólidos (familia, Estado, nacionalismo, iglesia) que permitan que la noción de identidad parezca ‘natural’, predeterminada e innegable. La noción de identidad como aquello en lo que necesitábamos creer firmemente, deja de tener credibilidad y empieza a desvanecerse. “Como consecuencia de una socialización excesiva en los hábitos consumistas, que reducen la capacidad de la atención humana y el tiempo de reflexión y de planificación, valores como el de la identidad han sido relativizados y sustituidos por otros más provisionales y efímeros” (Bauman, 2005:144).

En este mismo período, Frederic Jameson, en *Pós-Modernidade: a lógica cultural do capitalismo tardío* (1991), intenta mostrar la estructura subyacente a las diferentes manifestaciones culturales de la posmodernidad, considerándola a ésta como un período definido por una dominante o lógica cultural de la tercera etapa del capitalismo – llamado capitalismo tardío- cuya ascensión estaría situada en la finalización de la Segunda Guerra Mundial.²⁸

²⁸ Analizando la etapa actual del capitalismo, Jameson (2000) adhiere a la categorización que plantea Ernest Mandel en “Capitalismo Tardío”, y distingue tres momentos de expansión capitalista: capitalismo de mercado (caracterizado por el incremento del capital industrial, sobretudo en mercados nacionales); capitalismo monopolista o imperialista (en el que los mercados se vuelven mundiales, organizados en torno de naciones-estado como por ejemplo los EUA); y finalmente, la fase post-moderna del capitalismo multinacional (marcada por el crecimiento exponencial de las corporaciones internacionales y la superación de las fronteras nacionales. Movimiento éste, que hoy denominamos de globalización).

Después de la Segunda Guerra Mundial, el impulso de la industrialización y de la tecnología avanzada exacerbó el dinamismo del sistema social capitalista “tardío”, de consumo o multinacional. Esta transformación de la cultura ofreció instrumentos para detectar lo pos-moderno, que se formó mediante: “Uma dilatação incessante da esfera da mercadoria, uma aculturação do real historicamente original, num salto quântico que tem como consequência a estetização da realidade” (1991:14).

Siguiendo a Guy Debord, Jameson sostiene que la cultura concebida en la postmodernidad estaría conformada por una nueva situación, totalmente inmersa en la lógica del mercado y de la imagen. A partir de estas reflexiones, el pensador americano apunta a la intensificación de los mecanismos de alienación a que las prácticas culturales y artísticas estarían sometidas y a la necesidad de pensar la postmodernidad como un modelo socio-económico que tiene a la cultura como su lógica de sustentación.

Este fenómeno tuvo como consecuencia la dificultad para comprender los procesos culturales y la pérdida de autonomía frente a la experiencia cultural; De esta forma, las transformaciones culturales de la sociedad postmoderna, producidas por el avance tecnológico generalizado, alteraron la forma en que nos relacionamos con el mundo, y consecuentemente, con el quehacer artístico. Cabe destacar que, veinte años después de la publicación de su libro, Jameson, al ser cuestionado sobre la vigencia de su teoría sobre la postmodernidad afirma que la misma:

“Sigue estando vigente e incluso en expansión. Lo que quizás habría que añadir ahora para destacar su relevancia es que finalmente postmodernidad y globalización son una misma cosa. Se trata de las dos caras de un mismo fenómeno. La globalización lo

abarca en términos de información, en términos comerciales y económicos. Y la posmodernidad, por su lado, consiste en la manifestación cultural de esta situación.²⁹”

A partir del triunfo de la globalización, comentada por Jameson, el vuelco en el debate, en los años noventa, incorporó como temas transversales a la violencia de la guerra del Golfo, al conflicto de Bosnia y, más adelante, a la catástrofe de 11 de septiembre de 2001. Hechos que dieron lugar a la emergencia de una nueva estética espectacular³⁰, en el sentido en que la plantea Guy Debord: “uma nova cosmogonia que dispõe do verossímil para impor a representação de um mundo de índole tecno-estética” (1997:175), que transforma lo real en virtual, en representación, en una yuxtaposición de imágenes que regula la circulación social del cuerpo y de las ideas³¹. En este sentido, la conjunción *mercancía-imagen* funciona como un mecanismo activo de construcción de la cultura. No representa sólo una forma de mirar la realidad, sino también una forma de estructurarla.

De alguna manera, todos estos debates constituyeron el soporte estético e ideológico que convocó a muchos dramaturgos durante las décadas de los ochenta y noventa, y continúa repercutiendo en las escrituras dramáticas que interpelan la dificultad del

²⁹ Entrevista concedida a la Revista Archipiélago, n° 63, “Posmodernidad y globalización” (2004:09). Madrid <http://biblioweb.sindominio.net/pensamiento/jameson.html>

³⁰ Debord llama *espectacular* a la forma en que la sociedad contemporánea se organiza; esto es, con la evolución del sistema económico capitalista, que tiene como pilar la producción de mercancía asociada a la tecnología avanzada, cualquier momento de la vida se transforma en representación, en espectáculo. Así, uno de los aspectos principales de la sociedad del espectáculo es la incesante renovación tecnológica. En De Souza, Maria A., “O Teatro no contexto da Cultura Regional: comunidade e sociedade do espetáculo”, en Memoria Abre V Anais do II Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, Outubro, 2001, pp.742-745.

sujeto para encontrar o constituir sus modelos identitarios, estéticos e ideológicos, dentro de una realidad espectacularizada, inconsistente y perecedera.

Ante esta situación, distintos autores se preguntaron si la escritura dramática podría acaso seguir amparándose bajo las mismas estructuras formales; si era posible todavía seguir contando historias ancladas en un ideal de linealidad, progresividad y totalidad, o continuar construyendo personajes íntegros, unívocos, en una cultura donde la noción de identidad está siendo cuestionada, donde el “yo” no cesa de desmultiplicarse, en la que los individuos ya no cuentan con referentes estables para dar sentido a su propia existencia.

Aunque no existan respuestas unívocas para dichos planteamientos, los teóricos del drama contemporáneo, coinciden en que la estética identificable en estas escrituras es la fragmentación: que no representa sólo un recurso estilístico sino también el reflejo de nuestra época y incluye una serie de acontecimientos simultáneos, manifestados en diferentes ámbitos: el social, el cultural, el individual, y por supuesto, el artístico. La fragmentación puede entenderse como un modelo social expresado en su pluralidad móvil, que impide la interpretación del sujeto y del mundo desde un punto de vista único y definitivo.

Ryngaert (2011:207) plantea a la fragmentación en las escrituras dramáticas contemporáneas como una “dèconstruction le jeu de facettes, les chantiers et ses aspérités au detriment d’achèvement lisse du “grand oeuvre”.

A esta misma dirección apuntan las reflexiones de Sanchis Sinisterra³², para quien la importancia del carácter discontinuo e incompleto producido por la “estética

³²Tema también desarrollado por Sanchis Sinisterra en el documental italiano titulado *Il mestiere dell'attore*, realizado en el 2004, “Teatro in pezzi”.

fragmentaria” radica en su capacidad de construir sentido a partir de la “ausencia, plena de sentido.”

La fragmentación debe entenderse como un instrumento de resistencia a cualquier tentativa de representar el mundo a partir de una idea de totalidad, de encontrar una explicación sencilla y definitiva sobre la realidad en la que estamos insertos; de modo que es instrumento de crítica de toda concepción simbólica totalizante de la realidad. La fragmentación convierte el todo en pedazo, residuo, que impide percibir los vínculos recíprocos o su pertenencia a un microcosmos ficcional unitario.

Heredera de la fragmentación dramática del barroco, de las vanguardias históricas y del teatro brechtiano, la fragmentación del drama, desde los ochenta a la actualidad, ha multiplicado sus formas, hasta volverse, como observa Ryngaert (2011:93), una tendencia “arquitecturale” o un “postulado estético”.

A partir de los años ochenta, emergió una fuerte tendencia experimental, que juega con procedimientos de desmontaje, diluyendo las fronteras entre los lenguajes poéticos y abriendo nuevos territorios, donde la fábula no se articula más, y únicamente, alrededor de la acción. Asimismo, los autores investigan nuevos modos de representar al sujeto contemporáneo, a través de personajes que parecen estar al mismo tiempo en un estado permanente de “diseminación” y de “falta” de sus atributos substanciales que le determinen.

Para Sarrazac (2012:13), la fragmentación como paradigma de la escritura contemporánea imprime un *desordre* ya inaugurado durante la crisis del drama. Este *desordre*, efectuado a través de diferentes formas de fragmentación, no abandona la forma, antes es un *désordre organisateur* y, podemos añadir, *intempestivo*; lo que vuelve a Strindberg contemporáneo de Beckett, de Sarah Kane, de Jon Fosse, más allá de las variaciones y particularidades de cada época y autor.

Este *désordre* a que se refiere Sarrazac, es el resultado de una estética de lo discontinuo, de la interrupción, concomitante a la heterogeneidad e hibridez de los modos dramáticos, líricos, épicos y argumentativos. Podemos percibir que no se trata llanamente de una transgresión a los géneros históricos supuestamente puros: lírico, épico, dramático. Se habla de “modos”, de “instancias”, de “fragmentos”, de “residuos”, de una totalidad perdida, que se interponen deliberadamente en las propuestas renovadoras de algunas obras, que alteran nuestra forma entender la escritura y que desafían la puesta en escena, una vez que “levam em si (mismos) sua própria performance” (Lehmann, 2009:364).

La conjunción entre estos modos, instancias o pulsiones, que representan una de las tendencias del drama contemporáneo, es definida por Sarrazac (1999; 2009; 2012) como la *epicización* del drama, que no se refiere a su transformación en epopeya o novela, o al teatro épico de Brechet, sino a la integración de unos componentes épicos, dramáticos y líricos. De hecho, la epicización del drama, inaugurada en su crisis, independiente de la influencia de la novela, persiste en el drama contemporáneo, recreada sobre bases completamente nuevas, y adquiriendo otras configuraciones. Para el teórico francés, la apertura del drama a fenómenos de epicización continúa en el drama contemporáneo, provocando su reinención. Él mismo, aproxima esta tendencia al advenimiento de un *teatro rapsódico*, tema del que trataremos más adelante.

Obras como *La Nuit juste avant les forêts* (1988), *Quai Ouest* (1985), *La soledad* de Bernard-Marie Koltés, proponen una instigante investigación del lenguaje dramático fragmentando la idea de totalidad del personaje y de la fábula aristotélica; un juego entre diálogo-narratividad-poesía. Koltéz emplea el “casi-monólogo”, término utilizado por Anne Ubersfeld (2003), para definir una forma de enunciar la palabra que subvierte la noción de monólogo y diálogo tradicionales. En el casi-monólogo de *La Nuit juste*

avant les forêts, el único personaje en escena evoca otras voces silenciadas, indeterminadas, a las que él llama a veces “mi camarada”. Esta voz, que ya no obtendrá respuesta, pone en evidencia la disfunción del diálogo, que no puede establecer comunicación alguna. Los parlamentos del personaje expresan las voces de sus interlocutores ausentes y, al mismo tiempo, las múltiples voces de sus pensamientos y de su interioridad. Las fronteras entre diálogo-monólogo y relato se entrecruzan, evidenciando la superposición de elementos íntimos y épicos.

De la misma forma, *Quai Ouest* presenta soliloquios y diálogos: moviéndose por lenguajes limítrofes, el personaje de Chales hace uso del casi-monólogo, o casi- diálogo, para evocar las palabras de un interlocutor mudo, el “Abad”.

En este “repertorio de las mil y una maneras de decir” (Ubersfeld, 2004:22), las palabras están más centradas en la fuerza poética que en la acción; por ello, Heiner Müller llama a los casi-monólogos de Kolte *estructura de arias*, acepción que remite a una canción formalmente lírica y autónoma para una sola voz, que por lo general forma parte de una ópera (Latham, 2008).

La tendencia a la fusión de los modos dramáticos, épicos y líricos, puede observarse también en escrituras que hacen del lenguaje un material rítmico y sonoro. A partir de estructuras rítmicas mínimas, los autores construyen otras formas de organización del tiempo y del movimiento, sin preocuparse por la acción dramática. La palabra del personaje está marcada más por una poeticidad que por los intercambios dialógicos tradicionales, y se aleja del relato lineal y causal de la historia. Es el caso de obras como *Tàlem* (1989) y *Carícies* (1991) de Sergi Belbel, o *Una pluja irlandesa* (1998) de Josep-Pere Peyró, *Alguien va a venir* o *Variations sur la mort*, de Jon Fosse o *4.48 Psicosis* (2000), *Ansia* (1998) de Sarah Kene, y *11 d’setembre* (2001) de Michel Vinaver.

La epicización del drama también produjo transformaciones en las didascalias, sobrepasando estas la función única de suministrar instrucciones para el montaje. En Koltez, las didascalias de *Quai Ouest* preanuncian la historia (pasado, presente, futuro); en *La Noche Árabe*, (2001) de Roland Schimmelpfennig, la didascalia ejerce una función narrativa y, asimismo, se confunde con el texto dialogado. El estatuto y la relación entre didascalias y diálogo se modificaron a partir de la introducción de múltiples formas heterogéneas.

Podemos observar que en la multiplicidad de las estrategias de escritura contemporánea hay una tendencia al reciclaje de discursos y formas de todos los tiempos. Es el caso de las adaptaciones de textos clásicos, como las tragedias. La adaptación de estos géneros, se produce a través de variaciones formales que deconstruyen sus estructuras originales para recomponerlas desde otras perspectivas. Dentro de las prácticas de adaptación, se observa que cada autor hace una particular subversión de la dinámica trágica o clásica, destacando uno o más elementos míticos. En este proceso se rompe la relación de la parte con el todo, haciendo un montaje *collage*: un elemento mítico se reactiva bajo otros ángulos y perspectivas, que responden a las propuestas contemporáneas de representación

Una de las adaptaciones más emblemáticas, realizada a finales de la década de los setenta, es la pieza *Hamlet-machine* de Heiner Müller. La misma reposa sobre un principio de discontinuidad, de fragmentación realizada a partir de un montaje *collage*. Entre las innumerables adaptaciones que trabajan desde una perspectiva imaginaria y simbólica del mito, podemos citar *Amor de Fedra* (1996) de Sarah Kane *Iphigénie ou le péché dieux* (1991) de Michel Azama, *Orestes* (1992) de Charles Mee, *Incendies* de Wajdi Mouawad (2003).

Tanto en las prácticas de adaptación como en las demás tendencias de la escritura que hemos citado, la dimensión lingüística del drama se cuestiona a través de las diferentes modalidades de la palabra (cotidiana, erudita, rítmica, poética, letanías, extranjeras, lacónicas, opacas) con todo lo que dicha dimensión metalingüística comporta. Las obras de Michel Vinaver, *Dissident il va sans dire* (1978) *À la renverse* (1980), *L'Ordinaire* (1983), *Portrait d'une femme* (2001), son composiciones realizadas a partir de un entrecruzamiento de palabras heterogéneas y aleatorias, que incluyen el habla cotidiana en diferentes registros lingüísticos y dialectos, además de extractos de textos políticos, económicos y jurídicos, de todos los tiempos y lugares.

Frente a un mundo que no comprendemos y que no sabemos explicar, y frente a la inestabilidad de nociones como sujeto e identidad, la posibilidad de construir un discurso coherente y lógico sobre el hombre, se vuelve remota. Como observa Larrosa, (2003:7) “Gran parte de la escritura contemporánea (literaria, pero también filosófica) se mueve entre la tentación del silencio y la revuelta lingüística.” Por eso, algunas de las temáticas de la escritura contemporánea son la dificultad de hablar, la incapacidad de comunicarse y las limitaciones del lenguaje. El dramaturgo Harold Pinter habla de un lenguaje degradado:

“(…) los hechos reales no se corresponden con el lenguaje utilizado para explicarlos (….) Lo que le está pasando al lenguaje es que se está degradando. Le estoy hablando de un lenguaje degradado, donde la mentira es sencillamente automática, bastante persuasiva e infinitamente penetrante.”³³

³³ Camps, M. (traducción y selección), "Una conversación de veinte años", Revista de Literatura Quimera, Noviembre 1996, nº152, p. 25. Título original: Gussow, M., "Conversations with Pinter".

Los autores defienden la palabra dentro de una dinámica de ruptura respecto un mero uso instrumental: como objeto de comunicación transparente o de simple transmisor de contenidos. Una de las marcas lingüísticas que responden a esta ruptura puede palpase en las obras donde la palabra se vuelve silencio, el lenguaje, alusivo y el diálogo, sincopado y elíptico. Sanchis Sinisterra (1996) plantea a esta dinámica como una “poética de la sustracción” que “relativiza y suspende el sentido y hace imposible lo inequívoco, lo transparente, lo explícito, lo obvio”. Pinter es considerado uno de los representantes de esta escritura, cuyo énfasis en el lenguaje dramático está puesto especialmente en una ausencia real de comunicación entre los personajes. En la falta de sentido con que sus personajes emplean el lenguaje. Ha influenciado a toda una generación de escritores, que hicieron de la palabra, un verdadero drama. Entre sus obras destacamos: *Betrayal* (1978), *The Birthday Party* (1957), *The Homecoming* (1964), *Mountain Language* (1988), *The New World Order* (1991). Las alteraciones de la forma y de la estructura dramática acaban reflejando la pérdida del sentido y del poder del lenguaje que se volverá particularmente fecunda en la escritura dramática contemporánea. Cada autor, dentro de la poética que le es propia, explora las diferentes posibilidades de la palabra dramática, liberándola de su forma rígida, disociándolas de las formas que le están, con frecuencia, estéticamente asociadas.

Estas propuestas estéticas, hasta aquí esbozadas, no tendrían sentido si no se adhiriesen al objetivo de proponer nuevas estrategias de recepción al lector/espectador. Estas estrategias no se proponen a partir de un modelo generalizable, o determinable, se definen desde su singularidad como recursos dramáticos pertenecientes a una obra particular.

De hecho, hemos constatado que las renovaciones dramáticas que despuntaron con la crisis del drama, adquirieron nuevas dimensiones radicales. La fragmentación de

la escritura dramática contemporánea no se preocupa por incorporar vías de comprensión de la realidad; sin que esta posibilidad de comprender fuese negada irracionalmente, fue puesta en suspenso. En esta línea de reflexión, Batlle (2000:54/57), en su ensayo sobre el drama relativo, observa que la dilación informativa, “l’ambigüetat, la sostracció o l’engany, (...) del drama contemporaneo es “interrogador” y “no afirmatiu” y confronta el lector/espectador a “percepcions i possibilitats inedites”

El lector/ espectador se enfrenta a un campo vertiginoso de transformaciones, Transformaciones que dificultan la construcción de un sentido consensuado o de una perspectiva totalizante de la obra.

El desborde de los modos lírico, dramático, argumentativo, que conduce al despliegue de lo que Sarrazac llama la epicización del drama provoca un desorden en la estructura dramática, más no suprime totalmente del drama. Antes provoca una fusión creativa entre la poeticidad la dramaticidad y la narratividad.

Decíamos que para Agamben, la idea de lo contemporáneo no parte tanto de un dato temporal cronológico; ser contemporaneo es construir una relación singular con el propio tiempo, habitar su complejidad y, al mismo tiempo, tomar distancia. Esto significa decir que el drama contemporáneo no se reduce a la producción de textos inéditos o a la negación de todo lo que es dramático. La contemporaneidad del drama surge de una indagación autoral, que habita la escritura y, al mismo tiempo, rompe con sus limitaciones estéticas; esta ruptura consiste en aquel movimiento doble del que habla Sarrazac, “por um lado, em abrir, desconstruir, problematizar as formas antigas e, por outro, em criar novas formas” paradoxales (2002:36).

Al mismo tiempo, podemos decir que las propuestas contemporáneas de escritura dramática, se muestran *intempestivas*, en el sentido que da a la palabra Agamben, en la medida en que los autores intentan encontrar alternativas a los efectos

espectacularizados de representación y de transgredir, en la medida de lo posible, los hábitos perceptivos del espectador. Quizás un teatro que no dejase cegar por la luz de la contemporaneidad, sea aquel que no se dejase cegar por las luces excesivas de la publicidad, y de la representación espectacularizada del arte.

Estos son algunos de los principios básicos y comunes de lo que denominamos drama contemporáneo. Pero, como podrá comprenderse, no son los únicos que podrían destacarse. El drama contemporáneo es más bien un territorio complejo y múltiple, que no se circunscribe de forma exclusiva a grandes tendencias. Esta complejidad proviene de su necesidad de estar en diálogo constante con las problemáticas de su tiempo.

2.1. El Teatro Posdramático

En su cartografía sobre el teatro pos-dramático, Lehmann describe un gran número de prácticas teatrales que tuvieron lugar entre los años setenta y noventa del siglo pasado, y que reúnen formas espectaculares, esencialmente experimentales³⁴, que contestan a todas las formas de textocentrismo. Así, para establecer las bases de lo que califica como teatro pos-dramático, Lehmann recurre a postulados desarrollados por Szondi en su *Teoría del Drama Moderno*, y establece relaciones entre el concepto de drama y la hipótesis de superación de la crisis del drama, a partir de la inclusión de elementos épicos.

Lehmann discrepa del argumento sostenido por Szondi, según el cual a partir de la inserción de elementos épicos, el drama moderno superó al drama burgués. Para

³⁴ En la constelación de directores, autores y compañías citados y analizados por el autor se encuentran, entre otros, *La Fura dels Baus*, Heiner Müller, Robert Wilson, Peter Brook, Robert Lepage, Tadeusz Kantor, Richard Schechner, Jerzy Grotowski, Eugenio Barba, Marguerite Duras, Bernard-Marie Koltès, Michel Deutsch, *Squat Theatre*.

Lehmann, esta hipótesis contribuiría a rescatar la autoridad de Brecht, cuya teoría presenta una tesis excesivamente tradicionalista, apoyada en una racionalidad política extrema y en las convenciones de un teatro de fábula y de narratividad. En este sentido, para el teórico alemán, la poética de Brecht se enmarca en el teatro dramático (2007:46/51). Aunque Lehmann reconoce la importancia de los distintos postulados de la historia del teatro, la estética de lo pos-dramático es una propuesta *pos- brechtiana*, ya que en la concepción pos-dramática “a política no teatro é a política da percepção” (Ídem: 424) y no de la narración o representación.

Una vez considerado el teatro de Brecht como dramático, la formulación de Szondi sobre el *drama absoluto*, entendido como una relación interpersonal desarrollada en el presente, mediada por el diálogo, sin interferencia de elementos exteriores, sería muy limitada y al mismo tiempo incompleta. Lehmann amplía el concepto de drama absoluto y lo formula como: “Todo teatro baseado num texto com fábula, em que a cena teatral serve de suporte a um mundo ficcional: Totalidade, ilusão e representação do mundo estão na base do modelo do drama” (2007:10/26).

En relación al texto dramático, Lehmann plantea que en el drama moderno el público apreciaba junto al texto otros elementos del espectáculo, como la música y la danza, es decir, el texto era considerado en cierta medida como una de las partes integrantes del espectáculo, y al mismo tiempo, que sus elementos constitutivos: “acción, *dramatis personae*, e a historia contada preponderantemente em diálogos ágeis” (2007:48) eran los elementos estructurales del espectáculo. De ahí la asociación de estos elementos al drama que marcara no solo a la teoría sino también a toda disposición relacionada al teatro.

En líneas generales, el principio rector de estos argumentos, es que la asociación entre drama y teatro ha tenido como resultado la formulación de postulados del drama

sobre las expresiones teatrales. Estos argumentos contribuyen a definir el teatro pos-dramático en oposición al drama y al texto dramático, siempre que el “pos-dramático designa um teatro que se ve impellido a operar para além do drama, em um tempo após a configuração do paradigma do drama no teatro” (Lehmann, 2007:33). Dentro de esta perspectiva, el teatro pos-dramático debe entenderse como una práctica de la autonomía y de la liberación del teatro respecto del drama y en relación al texto, y al mismo tiempo, la dilución de conceptos como ficción, personaje y representación.

Los argumentos que sustentan al teatro pos-dramático acentúan la dimensión performativa de la escena; proponen a la misma como acontecimiento en *el presente* más que como *representación*³⁵. Esta es la razón de la aproximación del teatro pos-dramático a formas artísticas consideradas como efímeras, provisionales, donde no se trata solamente de imitar, mostrar o reproducir el mundo, sino de compartir el momento.

En las primeras páginas de su libro, Lehmann alude a Richard Schechner, quien fue uno de los primeros en asociar el término *happening* al pos-dramático: “(...) não é mais o enredo que constitui a matriz geradora, más sim aquilo que se chama jogo” (2007:32). Las formas teatrales pos-dramáticas resaltan el acontecimiento y la presencia inmediata, en detrimento de la representación. Un ejemplo emblemático sería la experiencia del director alemán Einar Schlee, quien propone un teatro de intervención corporal y de acción real, donde los actores y el público se tocan. Entre otras referencias apuntadas por el ensayista, podemos citar manifestaciones como el *happening*, el *teatro de objetos*, identificadas en las creaciones de artistas como el director teatral americano Bob Wilson (teatro de imágenes), que propone una experiencia escénica multidisciplinaria, a partir de la comunión de teatro y *performance*, danza y artes visuales; Tadeuz Kantor (teatro de la muerte), conjuga *happening*, *performance*, pintura,

³⁵ El autor hace referencia a la polaridad entre *representação* y *presença*, sobretudo, en el capítulo Corpo (p.331-361).

escultura, y teatro de objetos, y John Cage para quien la exploración musical tiene el papel de *desmilitarizar el lenguaje*, liberándolo de la función unívoca del significado.

El teatro pos-dramático reúne prácticas teatrales que utilizan lenguajes muy diversos, como las nuevas tecnologías, las artes plásticas, la danza, la música, el cine, y el video. También incluyen, estímulos sensoriales: sonoros, visuales, gustativos. El espectador es participante activo de la obra, por lo que lo puede permanecer junto al actor y ser invitado a entrar en la escena lo que acentúa la comunicación sensorial entre ambos.

La dimensión textual comparte escena con las dimensiones visual y sensorial, optando por imágenes sugestivas, donde la organización no tiene lógica aparente. Los relatos o discursos se presentan sobretodo como una comunicación de experiencias personales, íntimas o la superposición de palabras, frases, poemas, que oscilan entre “narrações delongadas e episódios de diálogo espalhados aqui e ali” (2007: 185), lo que evidencia que el pos-dramático incluye poéticas de la fragmentación, al tiempo que anula la función del lenguaje en cuanto representación.

Según esta perspectiva, el montaje no se basa en la representación de un texto; si lo hay, es un signo más, con el mismo estatus que otros elementos del espectáculo. Así el texto pierde su estatus dramático (prescinde de la acción, de los personajes, caracteres) para transformarse en materia escénica plástica y moldeable.

Las formulaciones teóricas de Lehmann sobre el teatro pos-dramático han sido interpretadas por críticos, artistas y teóricos como una tentativa de señalar la muerte del drama y la incompatibilidad del texto dramático con la escena contemporánea. Lehmann, sin embargo, refuta estas interpretaciones afirmando que no es la inexistencia del texto dramático lo que garantiza un teatro pos-dramático, sino el uso que se hace de

estos textos en la escena: “sencillamente cambia su estatus y, al hacerlo, crea nuevas posibilidades en vez de eliminar las antiguas³⁶.”

Las nuevas posibilidades del texto escrito, en relación con el teatro pos-dramático, están previstas sobretudo como una ruptura del lenguaje como instrumento de representación y, consecuentemente, la alteración de estructuras del drama como acción, diálogos y linealidad

Lehmann parece encontrar en las obras de Heiner Müller elementos que justifican su inclusión en el panorama pos-dramático. *Hamlet-machine*, por ejemplo, fue elaborada a partir de una desdramatización de un texto clásico. Müller trabaja con propuestas textuales fragmentarias/abiertas, lo que se traduce en la deconstrucción de lo dramático en la propia obra teatral. En la obra de Müller, no hay personajes ni acciones claramente definidos, “es un texto que reflexiona sin cesar sobre su constitución como construcción del lenguaje; es a menudo, texto de teatro que dejó de ser dramático” (Lehmann, 2007: 12). Para Lehmann, las piezas y las presentaciones de Müller son polifónicas, un “teatro de voces” (2009:365) donde la narración de un único personaje (*Hamlet-machine*) puede ejercer el papel de un coro y en otros momentos cuando los personajes están separados en voces individuales aparecen como una colectividad de voces.

El estatuto del texto en el teatro-pos-dramático deben estar implícitos nociones de heterogeneidad, y reconstrucción, porque, sobretudo, ya no se busca el diálogo sino la “multiplicidad de voces” (2007: 247).

Como en el caso de los demás componentes de la escena, lo importante es que el texto estimule una diseminación del *logos*, porque lo que está en juego en la escena pos-dramática no es la transmisión de un significado al espectador, sino la participación en

³⁶ Entrevista concedida a Revista Pausa, “Llengua i Teatre” nº 29, pp. 43-51.

un espacio inaprensible, sin las correspondencias significado-significantes. El texto no ha de identificarse necesariamente con su dimensión literaria, sino más bien, como un espacio de deconstrucción del discurso, que suspende la ley de la unidad, linealidad e imitación.

Existe una polémica sobre la tesis de Lehmann, en lo que respecta a la vinculación de las nociones de pos-dramático y pos-moderno. A pesar de que lo pos-dramático está implícito en el contexto de lo pos-moderno, desarrollado a partir de los años setenta y luego expandido al campo artístico y cultural, Lehmann recusa la denominación de posmoderno, por considerarla un tanto imprecisa, una definición conceptual que él mismo entiende como periodística, sin fundamento filosófico. Enfatiza la autonomía de las teorías que rigen las nuevas manifestaciones escénicas, donde el lenguaje pos-dramático, una situación artística concreta, configura por sí sola el universo de la significación.

Para caracterizar lo pos-dramático, Lehmann presenta un exhaustivo mapa de prácticas teatrales desarrolladas entre los años setenta y noventa del siglo XX. Al mismo tiempo, efectúa una revisión pormenorizada que se traduce en múltiples clasificaciones, que parecen buscar en el contexto artístico y teórico la ratificación de sus propios conceptos.

Aunque los múltiples lenguajes artísticos que se mueven y entrecruzan en el terreno pos-dramático no pueden ser considerados como homogéneos, tienen en común el paradigma del teatro como *presencia* más que como *representación*, *experiencia compartida* más que como *transmitida*, *proceso* más que como *resultado*, lo que implica borrar las fronteras entre lo real y lo ficcional, planteando nuevos paradigmas perceptivos. Como afirma Conargo (2010:33), el pos-dramático, “no define una dramaturgia o poética escénica, sino una práctica teatral, es decir, un *modus operandi*,

una manera de entender la creación escénica, y por extensión la misma realidad y su construcción/comunicación como proceso”.

En todo caso, lo que prevalece en la argumentación de Lehmann, es que el teatro pos-dramático se desarrolló a partir de un movimiento de autonomía del teatro en relación al drama. Como práctica artística independiente, el teatro pasó a explorar sus potencialidades expresivas en la escena, sin necesidad de un texto, o de una historia. Siguiendo esta lógica, se podría decir que lo que separa al teatro dramático del pos-dramático es la dilución del drama y de la realidad representada.

Está claro que muchos elementos característicos que conforman al teatro pos-dramático no emergieron en la década de los setenta, sino que empezaron a construirse a finales del siglo XIX, principalmente a partir de las innovaciones simbolistas y las vanguardias históricas; así como en los años sesenta, prevaleció el gusto por el teatro ceremonial y ritual, donde la dimensión del presente era más importante que representar una historia. Fueron movimientos que, entre otros temas, integraron en sus reflexiones las relaciones entre escena y texto. El mismo Lehmann reconoce que la problemática entre texto y escena no es nueva, “(...) entre o texto e a cena nunca predomina uma relação harmonica, mas um permanente conflito e o pos-dramático se propoe justamente a aprofundar este reconhecimento” (2007:245).

Sarrazac, reconoce en la obra de Lehmann, una importante investigación de prácticas teatrales que se distinguen del drama, como por ejemplo las obras de Abou Reza, de Jan Fabre, de Robert Wilson, de Maguy Marin, etc., pero diverge completamente de las teorías apocalípticas de Lehmann sobre la muerte del drama. El crítico francés propone una lectura del drama desde una metamorfosis, de una constante mutación, una pulsión que él llama de *rapsódica*.

2.2. La Rapsodización del Drama

En el capítulo anterior abordamos el modo en que Sarrazac retoma la noción de *crisis del drama*, elaborada por Szondi, y construye una relectura donde el drama ejerce un movimiento de renovación. Sarrazac, entiende esta renovación que atraviesa al drama moderno y contemporáneo como una *Pulsión Rapsódica*. El término *rapsodia*, en su origen griego (*rhapsoidia: rhaptein: ensamblar + aidein: canción*), está vinculado a los cantos y narraciones homéricas. En su libro “O futuro do drama”³⁷ Sarrazac plantea las diferentes acepciones del término:

“Rhapsodage – Action de rhapsoder, de mal raccommoder.

Rhapsode – Terme d’antiquité grecque. Nom donné à ceux qui allaient de ville en ville chanter des poésies et surtout des **morceaux détachés** de l’Iliade et de l’Odyssée...

Rhapsoder – Terme vieilli. Mal raccommoder, mal arranger.

Rhapsodique – Qui est formé de lambeaux, **de fragments**.

Littre

Rhapsodie – 1°. Suite de **morceaux épiques** recites par les rhapsodes. 2°. Pièce instrumentale de composition très libre...”

Los términos asociados al de rapsodia, presentes en el diccionario, engloban al arte del canto y del relato, del poema, fragmentos de una obra épica independiente de la obra original, o incluso una composición musical libre. Notemos que todas estas nociones están ligadas a la idea de una composición resultado de montajes y desmontajes de fragmentos. Al igual que el carácter variable del concepto rapsodia, sus desdoblamientos dentro del drama contemporáneo son bastante variables también, ya

³⁷ Sarrazac, (2002) Epígrafe en: *O Futuro do Drama*. Porto: Campo das Letras, optamos por mantener la cita en el original siguiendo la edición portuguesa.

que, como veremos, la rapsòdia se despliega “en diversises termes operatoris que porten a la constitució d’una veritable constel·lació rapsòdica” (Hersant; Naugrette, 2009:157).

Aunque en dicha constelación, el término rapsodia aparece relacionado a elementos épicos, la “pulsión rapsódica” del drama contemporáneo abarca más, promueve un “desbordamiento rapsódico” que paulatinamente libera lo épico en dirección a la hibridez, a lo inédito, “predicando la irregularitat contra uniformitat y la unicidad (...) (Ídem, 159).

Observamos que en el contexto de la crisis del drama, Sarrazac no comparte con Szondi la idea de que la integración de elementos épicos en el drama, supondría la expulsión de los elementos propiamente dramáticos en detrimento de una poética épica. El crítico francés no se detiene en la formalización de los géneros, pero sí en la forma, y deja en evidencia su aproximación a Brecht, tanto en el plano ideológico como en lo formal cuando afirma: “Atento à lição brechtiana, estou, de facto, persuadido de que a complexidade das relações humanas e sociais da nossa época só se deixará circunscrever, no teatro, “com a ajuda da forma”³⁸. En otro momento, reitera la misma idea evocando una vez mas las palabras del dramaturgo alemán: “não basta dizer coisas novas, é preciso, também, dizê-las de outra forma” al plantear que para la escritura contemporánea no es suficiente evidenciar las transformaciones que tienen lugar en una sociedad, pero sí intervenir directamente en la “conversão das formas” (Sarrazac, 2002: 34).

Además de su afinidad con el teatro crítico y filosófico de Brecht, Sarrazac lo reconoce como un gran impulsor de la dinámica rapsódica (2012:303).

³⁸ Sarrazac, “A Reprise (Respuesta ao posdramático)” Vol. III, nº 19, março de 2010, p. 39. Trad. de Humberto Giancristofaro.

¿Sería Brecht, en el entendimiento de Sarrazac, el sujeto épico-rapsódico que introdujo la primera ruptura en el *Bello Animal*, tal como describe Aristóteles en su poética?

“(…) en el animal hermoso (…), no sólo deben estar éstas ordenadas, sino que debe también existir la medida correspondiente, pues la belleza consiste en la medida y en el orden; por ello no resultaría hermoso un animal demasiado pequeño (pues se pierde la visión del objeto cuando éste se acerca a lo ínfimo), ni tampoco demasiado grande (porque no podría así haber visión del mismo (...)). De la misma manera, pues, como en los cuerpos de animales debe haber alguna medida (...), así también en las fábulas debe haber extensión tal que pueda ser retenida por la memoria” (Aristóteles,1992:51).

La rapsodización del drama se aleja de la organicidad del “bello animal” descrito como metáfora de la fábula, la cual debería respetar las reglas de unidad y proporción.

Liberado del bello animal, el rapsoda, interrumpe constantemente la organicidad de la pieza, para abrir espacios para formas emancipadas y mas libres, no sujetas a la formalización de género lo que favorece la creación de espacios de confronto y de tensión.

Para Sarrazac, la rapsodización del drama empieza con su crisis, cuyos exponentes, como vimos en el capítulo “Drama Moderno Crisis y Apertura”, fueron dramaturgos como Strinberg, Ibsen o Chekhov. El rapsoda moderno infiltra la forma épica en el drama por diferentes vías, como la novelización, o el desdoblamiento de un drama íntimo y subjetivo. Lo íntimo, la subjetividad, la narratividad se conectan por un sujeto épico: es la voz del rapsoda que hace que el bello animal aristotélico pierda su cualidad.

En el panorama del drama moderno y contemporáneo en el que se mueve la figura del escritor rapsoda, no se opera sobre grandes unidades estructurales, sino que, contrariamente, se dirige la atención a los detalles de la escritura. Para detallar es, preciso extraer los fragmentos de un contexto. Así, el movimiento del autor rapsoda no busca la totalidad, su propósito consiste en descoser y coser trozos de materiales íntimos, subjetivos, como también componer y descomponer formas fantásticas, trágicas, cómicas, reales e imaginarias. De este modo, la inscripción del proceso de escritura dentro del drama suscita:

“Un nou repertiment de las veus s’ha intituït en el teatre moderne i contemporani: superposant la veu dels personatges una veu meta- o paradiàlog, la del subjecte epic o rapsodia, s’infiltra en totes les falles de l’acció, en tots els intersticis de la faula” (Sarrazac, 2003:76).

El autor francés advierte que las escrituras teatrales directamente relacionadas a cierta práctica rapsódica, como las de Müller, Beckett, Pirandello, Bondy, etc., no pueden ser confundidas con el teatro épico de Brecht. La rapsodia forma parte de una antigua y fuerte tradición épica que tiene como base la epopeya. La epopeya engloba en sí al arte del canto, del relato y del poema. Aunque en el teatro de Brecht se presenten algunos de sus elementos formales, el teatro rapsoda se diferencia del teatro épico al provocar lo disyuntivo en la obra y lo “no-viable”. Para explicar esta condición híbrida del drama realizada por el autor rapsoda, Sarrazac (2002:130) recurre a la parábola del “cruzamiento” de Kafka:

“Eu tenho um estranho animal, metade gatinho, metade cordeiro. Herdei-o do meu pai. Mas só se desenvolveu quando eu cresci; antes era mais cordeiro do que gato. Agora tem coisas dos dois. Do gato, tem a cabeça e as garras; do cordeiro, o tamanho e a forma; dos dois, os olhos vacilantes e selvagens, o pêlo macio e curto, os movimentos, que tanto podem ser saltos como rastejos”.

La criatura de Kafka no es “identificable” y es casi “irrepresentable”, lo que supone un enigma y un desafío para la fábula. Al mismo tiempo, esta criatura es representante de una hibridez infinita e inagotable porque, siguiendo lo planteado por Kafka: (...) “não se contentando com o facto de ser cordeiro e gato, poder-se-ia dizer que queria ser cão”.

Dentro de esta perspectiva, se puede hablar de un desbordamiento incesante entre los modos lírico, dramático y épico en la escritura dramática contemporánea. El rapsoda puede ser asociado a un escritor que propone diferentes operaciones de relato dentro del drama, engendrando en las escrituras contemporáneas una dinámica en dirección a lo híbrido, al heterogéneo que reivindica la naturaleza fragmentada de la obra, cuya elaboración se da a través de procedimientos como “la muntatge, colatge, hibridació” El que lleva la rapsodia se aproxima a la propuesta polifónica de Bakhtin, cuyos principales rasgos son: *gust per la barreja, la pluralidad, l' herogeneid mezcla, la inversió dels gèneros de las veus* (Hersant; Naugrette 2009:157-158).

En efecto, una escritura que no se limita al dominio único del teatro, pasa por múltiples hibridaciones, como el romance, el cinema y la poesía, donde podemos observar el sentido de lo que designamos como polifónico, donde diferentes voces se hacen escuchar. La primera es la voz cuestionadora del rapsoda, que pregunta sobre las

posibilidades de hacer del drama el lenguaje de nuestro tiempo, y no ya la voz de un teatro asertivo o de mensaje. En el seno del drama, puede ser una voz que no solamente conduce la acción, sino que también realiza un comentario (voz del coro) sobre la acción, invitando al espectador a interrogarse sobre la misma. Puede ser la voz de un personaje anónimo o autobiográfico, o en el plano de la representación, distintas manifestaciones del actor.

La obra del autor rapsoda también puede ser comparada a un *patchwork* donde las costuras son visibles, es decir donde, las fronteras entre los géneros y estilos son enseñadas. Esta operación adquiere todo su sentido en el drama contemporáneo, que ofrece la posibilidad a cada escritor de poseer el hilo y la aguja del rapsoda: coser sus propios retazos para dar fuerza creativa a su obra.

Sarrazac rescata al rapsoda de su pasado homérico, para comprender y explicar, desde la contemporaneidad, la pluralidad de escrituras representativas de autores del siglo XX al XXI. La propuesta del autor rapsoda, ya desarrollada en la obra *O futuro do drama* (1981) aborda las obras de autores europeos como Ibsen, Brecht, Beckett, Edward Bond, Howard Barker, Pirandello Bernard-Marie Koltés, Armand Gatti, André Benedetto, Thomas Bernhard, Gertrud Stein y particularmente la de Michel Vinaver, para identificar procedimientos que, según el teórico, reflejan una *pulsión rapsódica*.

Continuando la investigación formal que parte de fines del XIX, inicio de la crisis del drama, Sarrazac, en *Poétique du Drame Moderne: De Henrik Ibsen à Bernard-Marie Koltès* (2012) retoma la obra de los autores mencionados y amplía su estudio incluyendo las aportaciones de autores más recientes, como por ejemplo Sara Kane, Rodrigo García, Jean-Luc Lagarce, Roland Schimmelpfennig, Caryl Churchill, Marius von Mayenburg, para citar sólo a algunos de una lista muy extensa.

En este amplio recorrido, que abarca más de un siglo, pasando por obras de Strindberg, Beckett y hasta Kane, considerando obras de calidades, objetivos y estilos muy diferentes, el autor identifica una voz errática, la interrogadora voz del rapsoda, que empieza en la modernidad cuestionando nociones dramáticas como acción, conflicto, diálogo, personaje y que sigue hasta hoy operando en el cuerpo del drama una *vivicsección* (2012:329): cortando, extrayendo y cosiendo fragmentos épicos, líricos y dramático, dejando visibles los remiendos, las costuras entre las partes cosidas y dando como resultado, a los ojos del espectador, un frankenstein, muy lejos de la noción de completitud del *bell animal*.

III. La Configuración Polifónica del Drama Contemporáneo

En este capítulo abordaremos los siguientes componentes dramáticos: fábula, diálogo y personaje, a la luz del concepto de polifonía, desde su perspectiva bakhtiniana. El concepto de polifonía es amplio, y está vinculado a otros conceptos y temas que creemos necesario revisar y aclarar para poder continuar con este estudio.

Para atender a nuestro propósito, hemos organizado la primera parte del capítulo del siguiente modo: primero, presentaremos el concepto de polifonía y consideraremos algunos de sus términos, tales como género, autor, personaje y voces. Comentaremos el concepto de carnavalización y el de género menipeo, en tanto que conforman el contexto en el que se desarrolla la novela polifónica.

El perfil polifónico del drama contemporáneo está asociado a la lógica de otros lenguajes artísticos, como el del cine y el de la pintura. Abordaremos el concepto de fragmentación asociándolo al procedimiento del montaje polifónico, desarrollado por el

cineasta Serguei Eisenstein y el de *collage*, a partir de los preceptos de la pintura cubista. Aquí consideraremos nuevamente conceptos ya analizados. Finalmente, haremos una breve recapitulación de las ideas centrales desarrolladas, y consideraremos algunas propuestas que planteamos como un recurso teórico-reflexivo para abordar la fábula, el diálogo y el personaje, a partir de una visión polifónica del drama contemporáneo.

En el siguiente apartado del capítulo, rastreamos en la *Poética* de Aristóteles, siguiendo las interpretaciones de G.W.F Hegel, Patrice Pavis y Ryngaert, entre otros, los presupuestos sobre los cuales se interpreta la fábula, que representa el principio constitutivo del modo dramático. Destacaremos algunos principios fundamentales que se han consolidado en el teatro occidental y siguen configurando el drama contemporáneo.

El diálogo dramático se abordará a partir de la noción de doble enunciación y de las concepciones de Bakhtin sobre dialogismo y las relaciones que establece con conceptos como el plurilingüismo y bivocalidad. Asimismo, abordaremos las diferentes tendencias de diálogos existentes (diálogos de conversación, diálogos poéticos, diálogos monologados, filosóficos, didascálicos), de acuerdo a las obras dramáticas que tomaremos como ejemplo.

El personaje, a partir de su puesta en crisis (Abirached), sigue siendo objeto de innumerables experimentos dramáticos, que desdibujan sus características últimas para otorgarle nuevas modalidades de caracterización. Entre estas modalidades destacaremos las denominadas “figura” (Ryngaert/Sermón:) e “impersonaje” (Sarrazac).

Para entender/aclarar cómo influyen estas transformaciones en la configuración polifónica del drama contemporáneo, tomaremos como ejemplo algunas obras dramáticas en las que se pueden observar aproximaciones a lo que hemos denominado

en este estudio como “escritura dramática contemporánea”. Dichas obras despuntaron en el escenario internacional a partir de la década de los ochenta, inscribiéndose en el contexto del retorno al texto dramático o de las nuevas dramaturgias. Con una evidente dimensión experimental, renovación formal y estilística en los componentes del drama, como la fábula, el diálogo y el personaje, estas obras han ejercido y siguen ejerciendo una influencia capital en las prácticas de las escrituras dramáticas de la actualidad. Tanto es así, que en los cursos y talleres en los que hemos participado para la investigación de esta tesis, estas obras dramáticas fueron recomendadas para su lectura, o interpretación y otras fueron utilizadas como inductoras de los ejercicios de escritura.

No pretendemos hacer una lista modélica sobre las obras dramáticas que deberían figurar como verdaderamente contemporáneas, o verdaderamente polifónicas. Preferimos agruparlas dentro de una “tendencia”, identificada así por teóricos del drama contemporáneo. Dicha tendencia se ofrece como un punto de partida y de apoyo para poder responder a los interrogantes planteados en la introducción de este estudio.

Estas obras tienen como característica común el la puesta en cuestión de los principios constitutivos del drama y la creación de estrategias formales que participan de una propuesta de reinención del mismo. Asimismo, dichas estrategias formales en las que se basan estos autores, desafían el carácter espectacular de la pieza, es decir, incorporan en sí un gran potencial de representación que aún no es familiar al ámbito de la enseñanza y aprendizaje y al público general.

Cabe añadir que en el amplio panorama de las escrituras dramáticas contemporáneas, otras muchas obras de no menor relieve comparten las mismas tendencias pero no pudimos incluirlas en nuestro análisis, por rebasar sus propios límites.

Considerando lo anteriormente expuesto, partiremos de la base de que nos provee los siguientes textos dramáticos: *Alguien va a venir* (1990) de Jon Fosse, *Ansia* (1998) de

Sarah Kane, *La Noche Árabe* (2004) de Roland Schimmelpfennig, *La soledad de los campos de algodón* (1986) de Bernard-Marie Koltès, *La petición de empleo* (1980) Michel Vinaver y *Atemptats contra la seva vida* (2005) de Martin Crimp.

3.1. Polifonía

Mijail M. Bakhtin (1895-1975), fue un intelectual ruso de gran relevancia en el ámbito de la historia, de la teoría de la literatura y, en un sentido más amplio, de la estética, que realizó además importantes aportaciones a la historia de la cultura, la filosofía, la psicología y la lingüística. Sus obras comenzaron a difundirse en occidente a través del trabajo de otros pensadores, entre ellos, Julia Kristeva, que en 1970 redacta el prólogo de la obra *La poética de Dostoievski* traducida al francés³⁹, y Tzvetan Todorov⁴⁰, quien publica en 1981 la obra *Michail Bakhtine, le principe dialogique*.

Las obras de Bakhtin no conforman un conjunto homogéneo, *Estética de la creación verbal* (1982) por ejemplo, es una recopilación de estudios realizados entre 1919 y 1974. Asimismo, la obra *Teoría y estética de la novela* (1989), es también una recopilación de trabajos teóricos literarios, elaborados en diferentes épocas y que fueron reunidos por primera vez en ruso en 1975. El autor, a lo largo de su obra, propone un conjunto de conceptos interrelacionados, como el de polifonía.

De las obras *Problemas de la poética de Dostoievski* (2003) y *La cultura popular en la edad media* (1993), se desprende la idea de polifonía que fue retomada en el conjunto de sus trabajos, adquiriendo una dimensión teórico-reflexiva e interdisciplinaria que se puede utilizar como metáfora, campo de aplicación o como recurso de interpretación, reflexión y análisis: polifonía literaria, musical o lingüística.

³⁹Bakhtine, Mikhaïl (1970) “Le poétique de Dostoïevski”, Kristeva J. (prólogo), París, Éditions du seuil. Paris, Éditions du Seuil.

⁴⁰Todorov, T. (1981), “Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique” seguido de ‘Ecrits du Cercle de Bakhtine’, París, Senil.

Bakhtin utiliza el término polifonía como metáfora para fijar los contornos del universo de la novela. La etimología de la palabra polifonía nos ayuda a comprender el sentido demiúrgico que está en la base de su concepción. El término, del griego *pholifonia*, significa varias voces, múltiples sonidos (Latham, 2003:1200). En el campo de la música, la polifonía se refiere a una categoría fundamental de posibilidades musicales, puesto que una línea melódica, es decir, una voz o una parte, puede usarse individualmente, en monofonía, o combinada con otras para formar una polifonía. Merece la pena destacar que, además de la simultaneidad, la idea de polifonía incluye la independencia y la equivalencia de todas las voces; todas ellas son autónomas y tienen igual importancia.

El recurso de la polifonía fue utilizado para abrir nuevas vías de composición musical, incorporando disonancias para enriquecer la obra. Esta perspectiva de la música terminó sugiriendo la utilización del término fuera de ese campo, de forma metafórica. Así, los usos del concepto de polifonía, han generado aproximaciones teóricas en distintas áreas del conocimiento.

Estas reflexiones llevaron a Bakhtin a la formulación de dos modalidades de novela, que describió como polifónica y monológica. Ésta última está asociada a conceptos como acabamiento, estandarización, imposición, y direccionalidad única. Una obra monológica es aquella en la que el autor y los personajes expresan una idea única o discurso estandarizado, proyectado jerárquicamente por el autor como verdad absoluta.

A esta idea de monología, Bakhtin contrapone la de polifonía. Dentro de las particularidades de las obras de Dostoievski, caracterizadas como polifónicas, Bakhtin destaca: “La pluralidad de voces y conciencias independientes e inconfundibles; la negación de la unicidad estilística, la heterogeneidad de estilos y de voces, la amplia utilización de géneros intercalados” (2003:159).

Es importante mencionar que la noción de género para Bakhtin, es muy amplia. No se utiliza tan sólo en relación con la escritura, sino también en relación con la comunicación oral. Bakhtin (1982), diferencia los géneros primarios de los secundarios. Éstos últimos, surgen de una elaboración cultural más compleja y relativamente más evolucionada, como el romance, el drama, o un discurso filosófico o científico. Los géneros primarios son de naturaleza más informal, como los diálogos, los chistes o el saludo. Para Bakhtin, los géneros primarios acaban siendo absorbidos por los géneros secundarios, perdiendo así su carácter oral y real para transformarse en una expresión artística literaria. “(...) las réplicas de un diálogo cotidiano o las cartas conservan su forma y su importancia cotidiana tan solo como contenido de la novela (...) como acontecimiento artístico” (Ídem: 250).

Los géneros están vinculados con las distintas prácticas sociales que se instalan en determinadas esferas de la actividad humana ligadas a la cultura, la historia y la sociedad donde se producen. Para Bakhtin (1989), el género tiene una estabilidad relativa. Incluso los géneros pertenecientes a las tradiciones históricas, como por ejemplo, el género literario, tienen una estabilidad relativa; van sufriendo modificaciones y continuas variaciones de acuerdo con los cambios históricos y culturales que se dan en la sociedad.

De la idea de conciencias independientes y autónomas, se desprenden las interpretaciones sobre las relaciones entre el autor y el héroe (personaje). En la novela polifónica, se percibe al personaje como autor de una concepción ideológica propia e independiente, como si el personaje no fuera objeto del discurso del autor, sino el portador autónomo de su propia palabra. Lo que Bakhtin intenta explicar, es que en la novela polifónica, el autor no detiene las definiciones concluyentes sobre el personaje o sobre cualquier punto de vista: “El héroe de Dostoievski siempre aspira a romper el

marco conclusivo y mortífero en que lo encierran las palabras ajenas” (Bakhtin, 2003:91). Dostoievski presenta un diálogo abierto e inconcluso, donde las distintas voces o puntos de vista de la novela, no son portadoras de la verdad, ni tampoco se someten a un punto de vista dominante que pudiera estar en la voz del autor. La descentralización de la autoridad del autor representa un cambio en la función del lector. Desde el punto de vista del autor, no se trata solamente de proponer al lector que finalice una intriga novelesca, o que alcance una conclusión moral o ideológica; tampoco propone al lector que formule para sí una idea conclusiva respecto a las diferentes perspectivas que se le presentan. El papel del lector ya no es solamente el de ser el destinatario sino el de co-creador. El trabajo del autor reside en contraponer las voces-personajes entre sí, enfrentarlas consigo mismas e incluso con la voz del lector.

Veamos el siguiente fragmento donde Bakhtin define la comprensión de Dostoievski respecto de la visión polifónica en la novela: “Allí donde los otros veían un solo pensamiento, él sabía encontrar dos ideas, un desdoblamiento. Allí donde los otros veían una única cualidad, él encontraba la existencia de otra contradictoria” (Ídem:51).

De este modo, la novela dostoievskiana constituye para Bakhtin un *locus* de tensión y conflicto, un género de naturaleza polifónica en el que se busca confrontar enunciados unívocos. El principio compositivo de Dostoievski que corresponde a la polifonía, es la unión de elementos heterogéneos e incompatibles y la presencia de “(...) una pluralidad de centros de conciencia no reducidos a un denominador ideológico” (Bakhtin, 2003:31). Es así como el autor observa, que Dostoievski construye su novela en base a una multiplicidad de puntos de vista, que se asocian a la heterogeneidad de estilos y géneros utilizados y a las diferentes conciencias y mundos que se asocian a ella.

Notemos que la noción de voz o voces no está reducida a las señales sonoras. “La voz incluye la altura, la escala, el timbre, la categoría estética pero incluye también la visión del mundo y del destino de la persona” (Zavala, 1991:179).

La noción de voz está relacionada con conciencias independientes e inconfundibles, en otras palabras, la expresión de una perspectiva, un punto de vista o la expresión de una singularidad. En el drama, la noción de voz se puede asignar al personaje, al autor o al texto dramático. Una obra polifónica deja oír la voz de otros emisores, a partir de las diferentes formas que resuenan de los materiales heterogéneos que hayan sido utilizados. Su discurso incorpora y está tejido por otros discursos, voces; apropiándose de estos, crea un discurso polifónico.

Bakhtin observa (2003:300) que la novela dostoievskiana remite en su esencia al género menipeo⁴¹, “Las características de la menipea y de los géneros emparentados con ella pueden ser extendidas casi por completo a las particularidades genéricas de la obra de Dostoievski”⁴². La sátira “menipea” o la menipea, como la llama Bakhtin, se caracteriza por la inclusión de elementos heterogéneos e incompatibles como por ejemplo “el diálogo filosófico, la aventura, lo fantástico, y el naturalismo” (Ídem:196). Como asimismo cuentos, cartas, discursos, oratorias; todas estas modalidades están unidas bajo un denominador común, la percepción carnavalesca del mundo y la carnavalización literaria.

Bakhtin (1993) investiga *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*, especialmente en el mundo del carnaval, cómo se muestra en las novelas del escritor

⁴¹ La sátira menipea recibió su nombre por un filósofo del siglo III a.c., Menipo de Gadara, quien le dio su forma clásica. Tiene sus orígenes en el folklore del carnaval pero también en la literatura cristiana antigua y bizantina. La menipea fue considerada por primera vez como género en el siglo I a.c. por el sabio Varron, quien llamó a sus obras *Saterea menipea* (Bakhtin, 2003).

⁴² Entre los ejemplos de obras polifónicas que incluyen el género menipeo, Bakhtin cita los relatos fantásticos: *Bobók* (1873) y *Sueño de un hombre ridículo* (1877). En *Memorias del subsuelo* (1864), y *La mansa* (1876) (ídem, 2003).

François Rabelais (*Gargantúa y Pantagruel*⁴³), considerando los procesos e influencias recíprocas de la transición entre la Edad Media y el Renacimiento. Desde esta perspectiva, Bakhtin evoca el carnaval como un fenómeno popular que suprime temporalmente el orden establecido y permite la creación de un lenguaje particular que refleja la percepción carnavalesca del mundo. El carnaval expresa la trasgresión de la cultura oficial, de la autoridad y revela la afirmación de la renovación popular que se manifiesta de diferentes formas: la risa como expresión de libertad y burla de las instancias de poder; la profanación de lo sagrado; el acercamiento entre clases sociales distintas; la relativización jocosa de todo lo que se impone como absoluto; la plaza pública como espacio privilegiado para los rituales y espectáculos cómicos; la conjunción de obras cómicas y parodias orales escritas en lengua culta (latín) o en lengua popular (insultos, juramentos, lemas populares, etc.); lo obsceno, lo grotesco; el orden de las cosas al revés. Un espectáculo dionisiaco donde la risa ambigua tiene una función catártica al tiempo que encubre al miedo, y entroniza la vitalidad de los instintos humanos.

La carnavalización de las estructuras de la literatura rompe hábitos receptivos, y usos tradicionales, arraigados del habla. Diferente del lenguaje oficial estándar, el lenguaje carnavalesco se acerca a un estado bruto, a la materialidad del lenguaje cotidiano: la palabra cínica, franca, excéntrica, laudatoria, y a otros fenómenos lingüísticos como juramentos, obscenidad, injurias, blasfemias, expresiones prohibidas y eliminadas de la comunicación oficial, que se manifiestan en el carnaval liberándolas de su armazón

⁴³ Se trata de una obra compuesta por cinco libros que hacen su aparición entre 1531 y 1564, y que cuentan la historia del Gargantúa y su hijo, el gigante Pantagruel. Como en una epopeya cómica, o narración de aventuras, Rabelais va intercalando episodios satíricos de todo tipo; los protagonistas viajan por mundos fantásticos; conocen seres mitológicos, nobles, campesinos y luchan contra cientos de enemigos. Como una parodia de las creaciones populares, hay humor escatológico, sexual, insultos vulgares, etc. Bakhtin estudia la interacción entre lo social y lo literario de la obra de Rabelais y destaca dos temas: el carnaval y lo grotesco (Bakhtin, 1993).

lógico, y del peso de los determinismos clásicos, para materializar su flujo de irrupciones y de renovación.

“La palabra de doble tonalidad permitió al pueblo (...) Capturar el todo del mundo en un devenir, la relatividad alegre de todas aquellas, el estado de ningún final constante del mundo, la coalición permanente de la mentira y de la verdad, del mal y del bien, de la oscuridad y de la claridad, de la crueldad y de la generosidad, de la muerte y de la vida”(Bakhtin, 1993:380).

El pensador ruso, en su recorrido histórico sobre la literatura, emprende un estudio en profundidad de las fuentes populares a partir de la antigüedad clásica y la era helenística, en busca de los géneros *menores* u *olvidados*. Dentro de éstos, distingue el género *cómico-serio*, que tiene sus raíces en la cultura carnavalesca del hombre medieval. Éste está formado por modalidades como el *diálogo socrático*, *la sátira menipea*, *el drama satírico*, *las parodias*, en oposición a los géneros oficiales como la tragedia, la epopeya, la historia y la retórica clásica. El autor establece el género cómico-serio, que abarca la menipea, género utilizado por Dostoievski, como el primer ejemplo de la literatura carnavalizada⁴⁴: “Toda aquella que haya experimentado directa o indirectamente la influencia de una u otra forma del folclore carnavalesco (antiguo o medieval). Todo el dominio del cómico-serio es un ejemplo de esta literatura” (Bakhtin, 2003:157). La literatura carnavalizada, es decir, la transposición del carnaval al lenguaje literario, es capaz de expresar las formas y los símbolos del carnaval, y de transmitir la cosmovisión carnavalesca y compleja del pueblo. Desde esta perspectiva, Bakhtin

⁴⁴ Una de las obras más antiguas y celebres de esta literatura, es La Cena de Cipriano (Coena Cypriani que invirtió con espíritu carnavalesco las Sagradas Escrituras -Biblia y Evangelios-). Esta parodia estaba autorizada por la tradición de la risa pascual (risus paschalis) (Bakhtin, 1993).

(2003:158/159) llega a destacar las manifestaciones esenciales del cómico-serio donde se incluye:

“...la deliberada heterogeneidad de estilos y de voces que caracteriza todos estos géneros, niegan toda unidad estilo; los caracteriza la pluralidad de tono en la narración, la mezcla de lo alto y de lo bajo, del serio y del ridículo, y utilizan ampliamente todos los géneros intercalados (cartas, manuscritos, parodias de géneros altos, etc.)”.

La menipea, en el marco del género cómico-serio, constituye la base sobre la que se asienta el marco definitorio de la polifonía. Ésta no se adapta a la verosimilitud de la realidad porque en ella se cruzan fragmentos de la fantasía, de la aventura y del sueño. Estos cruzamientos conducen hacia lo excepcional, desafían y experimentan la resistencia de las ideas plasmadas como verdad.

La menipea renuncia a los espacios formales, para adquirir un carácter de aventura simbólica y místico-religiosa, con un naturalismo a veces de *bajos fondos*, donde el hombre desciende de la posición en la que está asentado, para sumergirse en lo desconocido, lo inesperado, y en estados poco habituales, como los psíquico-amorales, enfrentando los límites de su existencia. Construye un montaje dinámico entre elementos alejados y desunidos. Está compuesta por escrituras múltiples cuyos fragmentos de géneros, dialectos, y fenómenos lingüísticos provienen de diversas culturas, que coexisten unas con otras. La presencia de géneros intercalados, pluralidades, estilos y tonos crean “una nueva actitud hacia la palabra en tanto material de la literatura” (Ídem, 2003:173). La menipea pone a prueba todas las posiciones totalitarias, que pretenden detener la verdad sobre la realidad y sobre el hombre.

Como ya observamos en las referencias sobre el género cómico-serio y la menipea, destaca la coexistencia entre tradiciones literarias históricamente alejadas, mezcla de lo cómico y lo serio, de los géneros altos y bajos, lenguajes cotidianos y canonizados, público o privada, evidenciando que el carnaval en la vida del hombre medieval no era una oposición marcada entre dos mundos, que mantenía tradiciones autónomas por separado, sino que más bien hacía evidente la heterogeneidad, la coexistencia y simultaneidad de estas expresiones.

La coexistencia y la simultaneidad son dos rasgos de la polifonía destacados por Bakhtin. Este observó que Dostoievski organizaba de forma simultánea y coexistente el material que estaba a su disposición para construir su novela. “Entender el mundo significaba para él, pensar en todo su contenido como simultáneo y adivinar las relaciones mutuas de contenidos diversos bajo el ángulo de un solo momento” (Bakhtin, 2003:48).

Para ejemplificar esta concepción, Bakhtin contrapone la composición formal de la obra de Dostoievski a la obra dramática de Goethe, afirmando que este último percibía y organizaba todas las etapas de las contradicciones humanas y sociales a partir de una misma forma de desarrollo: “Tiende a ver todo fenómeno como huella del pasado, cumbre de la actualidad o marcas del futuro” (Ídem), en tanto que para Dostoievski en un mismo espacio de ficción, era posible juntar, enfrentar y observar las etapas en su simultaneidad para confrontarlas y contraponerlas.

Haciendo alusión a la coexistencia y a la simultaneidad de voces y la presencia de personajes polémicamente divididos. Bakhtin afirma que Dostoievski obliga a sus personajes a hablar con sus propios dobles como, por ejemplo, Iván Karamazov, personaje central de la novela *Los Hermanos Karamazov*, quien habla con sus dobles, el

diablo, o con su alter ego, *Smerdiákov*, o su caricatura *Raskóinivkov* y *Svridigáilov*, personajes de la novela *Crimen y Castigo* (1991).

Cada uno de los personajes concebidos en su obra es un mundo de conciencias plurales que existen objetivamente y que interactúan simultáneamente. Lo principal en la polifonía apunta al hecho de que tiene lugar entre conciencias diversas, con múltiples voces sonando “(...) En cada voz, él sabía escuchar dos voces discutiendo, en cada expresión, oía una ruptura y la posibilidad de asumir acto seguido una expresión contraria” (Bakhtin, 2003:51). Estas voces interactúan y se relacionan mutuamente, en la medida en que en el texto polifónico no hay solamente una multiplicidad de voces, sino también una multiplicidad de planos (visiones de mundo) que son interdependientes.

Si bien Bakhtin no hace alusión directa a la noción de fragmento como elemento definidor de la novela polifónica, podemos decir que el fragmento es una de las cualidades de la polifonía. La novela polifónica no se construye como unidad monológica, porque “(...) los trozos arrancados a la realidad no se combinan directamente en la unidad de la novela.” (Bakhtin, 2003:37). Los fragmentos recorridos de la realidad, no se combinarán de un modo compatible en una unidad, bajo un único horizonte, porque cada uno lleva en sí la apertura hacia otras voces o cosmovisiones. De esta apertura se desprende la noción de heterogeneidad, de polifonía, que ha suplantado a la de totalidad por la de ruptura, separación, fragmentación.

En este sentido podemos identificar una conexión entre el concepto de polifonía de Bakhtin, y el de *fragmento* y *montaje* tal como lo ha elaborado el cineasta ruso Serguei Eisenstein (1923/1999:72). Este último forja el concepto de Polifonía dramática como medio expresivo, una referencia inequívoca hacia la polifonía de Bakhtin.

En su método sobre montaje Eisenstein desarrolló cinco⁴⁵ categorías, entre ellas la de montaje polifónico:

“Constituye un nivel más elevado de producción de significado basado en el cálculo colectivo de todos los requerimientos de cada fragmento... “(Eisenstein, 1999:65).

“(...) tendremos que extraer de nuestra experiencia del cine mudo un ejemplo de montaje polifónico, donde una toma se une con otra no meramente por una indicación de movimiento, valores de iluminación, una pausa en la exposición del argumento, o por algo semejante, sino por un avance simultáneo de una serie múltiple de líneas, cada una de las cuales mantiene un curso de composición independiente y contribuye al curso total de composición de la serie” (Eisenstein, 1974:60).

Este procedimiento de montaje polifónico tiene para el cineasta la cualidad de lo fragmentario, de ruptura de los medios expresivos y de la posibilidad de reordenarlos en otro contexto, dándoles nuevos significados. El montaje en el cine es “(...) la unión

⁴⁵ Además del montaje polifónico, Eisenstein (1929) propone otras categorías como: 1. **Montaje Métrico:** Se basa en la longitud absoluta de los fragmentos, que se siguen de acuerdo a su medida en una fórmula correspondiente a un compás de música. La realización consiste en la repetición de tales compases. Se obtiene la tensión por aceleración mecánica al acortar los fragmentos. En este tipo de montaje el contenido dentro del armazón del fragmento está subordinado absolutamente a su longitud. 2. **Montaje Rítmico:** La longitud de los fragmentos está determinada por el contenido y movimiento del cuadro. Existe en éste caso una «longitud efectiva» distinta de la fórmula métrica, derivada de las peculiaridades del fragmento y de su longitud planteada según la estructura de global. Ej. La secuencia de «las escalinatas de Odesa» en *El Acorazado Potemkin* (1925) 3. **Montaje Tonal:** El movimiento se percibe en un sentido más amplio y abarca todos los componentes perceptibles del fragmento: luz, sombra, posición de los objetos y composición del encuadre; produciéndose con la unión de todos ellos un sonido emocional del fragmento o tono general. En la «secuencia de la niebla» de *El Acorazado Potemkin* (1925), el montaje se basa exclusivamente en el «tono» emocional de los fragmentos; además se añade una dominante secundaria, de leve percepción, a través de la agitación del agua, el ligero balanceo de las boyas y de los barcos anclados, el vapor que asciende lentamente y las gaviotas que se posan suavemente en sobre el agua. 4. **Montaje Polifónico**, anteriormente citado 5. **Montaje Intelectual.** Esta modalidad de montaje desencadena varios niveles de expresión. Desde lo más elemental hasta las categorías de significados más complejas o elaboradas. Esta dinámica asociativa lleva el «ataque» hasta el verdadero corazón de las cosas y fenómenos; así el cine es capaz de construir una síntesis de ciencia, arte y militancia de clase. EISENSTEIN, S. M. (1999) *La cuarta dimensión fílmica* (1927) en La forma del cine, Edit. Siglo XXI, Madrid, p. 65.

de los distintos trozos de película para crear una cinta final. Consiste en escoger, ordenar y unir una selección de los planos a registrar, según una idea y una dinámica determinada” (Konigsberg, 2004:327). Sugiere la idea de una discontinuidad temporal, la interrupción del flujo natural de la obra para crear tensión y contraste entre las distintas partes separadas; se trata de “una operación manual que consiste en pegar fragmentos de película para obtener unos planos chocantes” (Baillet/Bouzit, 2009:116).

De hecho, la expresión *planos chocantes* descrita anteriormente, remite al primer texto publicado por Eisenstein sobre montaje teatral⁴⁶ denominado *Montaje de las atracciones* (1923) que tiene como fundamento sustraer al teatro de su figuración ilusoria y de la representatividad, y proponer al espectador el efecto de atracción teatral como un momento *agresivo* del espectáculo, que orienta al espectador hacia una experiencia “(...) sensorial y psicológica que deberá ser calculada matemáticamente para producir en el espectador determinados shocks emocionales que condicionan de por sí la posibilidad de percibir el aspecto ideológico del espectáculo” (Eisenstein, 1999:169). Como puede observarse, el recurso del montaje de las atracciones fue pensado para orientar la percepción del espectador; el *momento agresivo* corresponde al efecto de *shocks*, de sorpresa, la tentativa de despertar la capacidad de asombro del espectador con el objetivo de que él mismo pueda alcanzar determinadas conclusiones político-ideológicas. Atracción como *ensamblaje*, acoplamiento calculado, combinación

⁴⁶ Eisenstein dedicó algunos años al mundo teatral antes de comenzar su carrera cinematográfica. Entre las influencias determinantes para su teoría del montaje están, por una parte, la cultura japonesa, los hieroglifos, la iconicidad y el teatro Kabuki en particular; por otra, el teatro de Meyerhold (especialmente la Biomecánica) de quien fue alumno y colaboró como ayudante en las obras: *Nora* y *La muerte de Tarelkin*. y *Los corazones rotos* de George Bernard Shaw. (Fernandez, 1976).

de elementos en las escenas para atraer la atención y provocar emociones activas en el espectador en la dirección planeada por el artista.

La primera experiencia de Eisenstein con el montaje de atracciones fue con el espectáculo de *El Mejicano* (1921), una adaptación de la novela *Por la Revolución Mejicana* de Jack London.

Entre los diferentes elementos-estímulo de la pieza, Eisenstein instala en el tercer acto un ring dentro del teatro, donde los actores pelean de forma auténtica utilizando máscaras. Para este espectáculo de boxeo crea un público ficticio, instalando una imagen paródica del mismo. En los intervalos entre actos, los espectadores no pueden salir de la sala, y los actores se aproximan a los mismos para hablar de sus impresiones sobre la lucha y también del proyecto revolucionario de Méjico. Este hecho, momento de mayor tensión emocional del espectáculo, instala un efecto de atracción central de la pieza, fundada sobre un montaje libre de atracciones diversas, inspirados también en el circo (presentación de números clownescos), en el cine americano, en el cabaret satírico. Entre sus experiencias con montajes de atracciones se encuentra también la adaptación de la pieza *Le Sage* (1922) del dramaturgo Aleksandr Ostrovski. La pieza se desmonta en secciones que sirven como pre-texto a un montaje inspirado en el music-hall y el circo. En las secuencias se interponen contenidos diversos, desde agitación política, temas antirreligiosos, parodia de la literatura inspirada en el music-hall, al universo circense, números *clownescos*, acrobacias etc. (Hamon, 1975).

Estas intervenciones nos muestran en el montaje cómo el artista orchestra trozos de de la arte y de la realidad, combinándolas en diferentes planos para ofrecer una asociación de fragmentos y puntos de vista diferentes que no corresponden a la misma realidad “(...) a partir de este existente creará un inexistente; a partir de esta cosa

equilibrio indiferente, una cosa destinada a servir a la expresión del pensamiento y sentimiento del artista” (Eisenstein, 1999:501).

El montaje como asociación independiente de fragmentos, libera la necesidad de coherencia interna u original de cualquier fenómeno artístico o real. Éstos se adoptarán como un material susceptible de ruptura, de desarticulación, para ser reactivados bajo otros ángulos. Augusto Ponzio (1998:482) entiende la asociación independiente de fragmentos propuesta por Eisenstein como una polifonía dramaturgica:

“La Polifonía dramaturgica eisensteiniana es la separación y rotura de los nexos pasivos y realistas, unión de cosas que normalmente se mantienen separadas y diferenciadas (...) Polifonía como heterogeneidad de medios expresivos cuyas “voces” se encuentran respetadas y diferenciadas, aunque coordinadas a través de una experta orquestación”.

Dentro de la perspectiva del montaje polifónico se pueden trazar ciertas correspondencias entre cine y pintura, montaje y *collage* como técnicas, expresiones artísticas y un compromiso ideológico en el que se complementan.

El concepto de *collage*⁴⁷ hace referencia a las artes plásticas, y evoca las vanguardias históricas como el cubismo y sus primeros exponentes, Georges Braque: *Bodegón con frutero y vaso* (1912) y Pablo Picasso: *Naturaleza muerta con silla de rejilla* (1912).

En un primer sentido, el *collage*, según la definición del Diccionario Akal de Arte del siglo XX (2007:138) “Consiste en la irrupción de elementos en bruto directamente

⁴⁷ Según Wescher, (1976, p.13-14) el *collage* tiene una larga línea genealógica. Entre los más conocidos están los refinados calígrafos japoneses del siglo XII. En Europa Occidental se encuentran los *papiers collés* hacia 1600, en álbumes genealógicos que se completan con toda clase de imágenes pintadas o pegadas.

recogidos de la realidad e incorporados tal cual a la superficie del cuadro o la hoja de papel, construyendo una de las cesuras fundamentales que determinan el arte contemporáneo”.

Los cubistas fueron los responsables en incorporar los *papiers collés* en el concepto de *collage* como una dimensión crítica, o autocrítica de la pintura. El *collage*, es la yuxtaposición espacial de materiales heterogéneos, poco habituales y ajenos a la superficie plana de la tela (madera, metal, tela, trozos de periódicos, etc.), sacados de su contexto para ser reemplazados en un espacio único evidenciando sus contrastes y creando tensiones (Wescher, 1976).

Aunque el collage esté más relacionado con el espacio y montaje con el tiempo (repetición y la variación de las partes), ambos son homologables a diferentes instancias del arte, y no se limitan al dominio del cine y de las artes plásticas, sino que abarcan entre otras, la música, la danza, la literatura, las artes escénicas en general y la escritura dramática en particular. Por esto es innegable que las fronteras entre montaje y collage se confunden, tanto en lo que corresponde a la materia, como al dominio espacio-temporal e ideológico.

Sus principios son de naturaleza política y transgresora, son técnicas expresivas que surgieron en medio del cambio sustancial de la sociedad occidental, de la primera guerra mundial, la masificación industrial, y de la Revolución rusa de 1917. Ambos están ligados a rupturas estéticas y renovaciones relacionadas al drama moderno.

Dentro de las características comunes del montaje y el collage en el teatro de los años veinte se destacan:

“Abandon donc de l’homogénéité de l’œuvre d’art, interruption de sa continuité spatiale et temporelle au niveau de sa réalité objective ou (et) à celui de sa substance

imaginaire. Affirmation de la juxtaposition, de la simultan  it   comme principes directeurs fondant ses structures aux matières diverses” (Denis Bablet, 1978:13).

Con estas palabras Denis Bablet inicia su ensayo sobre montaje y sobre el *collage*. A su vez Michel Decaudin, en su ensayo sobre el *collage*, el montaje y la poesía, (1978:33) define el collage como “(...) l’introduction ponctuelle d’un ou de plusieurs éléments extérieures dans un texte et montage comme un ensemble de collages formant une structure autonome”. Esto realza la vinculación de estas dos técnicas expresivas con el propio desarrollo del teatro.

En sus estudios sobre teatro en los años 20, y más específicamente en el ámbito de la escritura dramática, Odette Aslan (1978), nombra a cinco dramaturgos que han participado de la renovación de la escritura a través del procedimiento del montaje: Tristan Tzara, Roger Vitrac, Oswald de Andrade, Michel de Ghelderode y Ferdinand Bruckner Son autores ligados al surrealismo y al dada  simo.

Las piezas analizadas por Aslan, *Le Mouchoir de nuages* (1924), *Victor ou les enfants au pouvoir* (1928), *L’homme et le cheval* (1934), *La mort du détecteur Faust* (1925), y *Les Criminels* (1925), fragmentan la continuidad del relato, abolen el desarrollo lógico de la intriga, de la verosimilitud y de las relaciones espaciotemporales: mezcla de citas de diferentes obras con la inclusión de comentarios del autor sobre la propia producción; desvío de lo dramático con una tendencia explícita a la epicidad; el recorte de estratos de periódicos literalmente pegados en la pieza; simultaneidad o contraste de personajes del pasado con personajes del futuro; pasajes constantes de un tiempo a otro; simultaneidad que permite proyectar sobre la escena dos acciones simultáneas dentro de espacios y tiempos diferentes.

Esta asociación técnico-artística vinculada a las rupturas estilísticas e ideológicas que caracterizan varias creaciones en los movimientos de vanguardia los años '20 y sus incontables experiencias, está ligada a la crisis del drama. El mismo Szondi (2003:139/144), hace mención al montaje como propuesta de salvamento del drama y hace alusión a la obra *Les Criminels* de Bruckner como una de las piezas de referencia del procedimiento del montaje. Ésta altera el desarrollo de la acción del conjunto, presentando en simultaneidad cinco acciones (tres pisos de una casa) que no requieren ningún vínculo concreto. En lugar de organizar de forma unitaria un conflicto, la acción hace surgir múltiples conflictos.

Estos procedimientos que comportaban un gran significado para el arte de inicios del siglo XX, y dentro del cual estamos aún implicados, responden a una heterogeneidad y una discontinuidad que afecta la estructura como los temas de la obra teatral. (Baillet/Bouzit, 2009). Son procedimientos y principios corrientes dentro de la configuración polifónica del drama contemporáneo. No intentan presentar una narrativa que abarque la totalidad. Presentan un estado de no acabamiento constante del mundo, para esto yuxtaponen o intercalan una heterogeneidad de estilos y de géneros; los caracteriza la pluralidad de tono en la narración. Interrumpen el curso del drama y le dan a sus partes constituyentes una otra orden.

La fragmentación efectuada mediante los procedimientos de montaje y *collage* autoriza al autor a buscar su materia prima en diferentes lenguajes artísticos y en diferentes planos de la realidad; en este sentido alimenta la escritura con otras dinámicas de composición y abre vías para que el lector/espectador penetre dentro de nuevas zonas de sentido y de representación.

Como hemos observado, son muchos los criterios que inciden sobre la conceptualización de lo polifónico, concepto clave que define a la novela dostoievskiana. Para Bakhtin, Dostoievski fue el corifeo que supo conducir la orquestación de la diversidad de los géneros o poéticas que venían gestándose a lo largo de la historia de los hombres, y situarlas entre las fronteras de la vida y el arte. Supo plasmar una gran diversidad de registros, estilos, géneros y tonos, para poner de manifiesto la presencia de las diferentes voces, que conforman una polifonía.

Hemos visto que en la novela polifónica, el discurso del autor no puede abarcar integralmente o concluir las palabras del personaje. El autor es la voz consciente que organiza el contenido y la palabra de la vida ajena. Desde esta perspectiva Bakhtin explica la inserción de un *doble* (dos voces no coincidentes), como la personificación interior de un mismo personaje. Dostoievski organiza de forma simultánea y coexistente el material semántico que recoge para su obra. El personaje de la novela polifónica no aparece cerrado y sus fronteras semánticas no están marcadas definitivamente.

Como hemos mencionado anteriormente, la noción de género utilizada por Bakhtin es amplia y trasciende a los géneros históricamente determinados, o al género como canon. Los géneros tienen como rasgo constitutivo la orientación social del lenguaje, construida según el contexto de producción y recepción, de un momento socio-cultural y en una esfera específica de uso de la lengua, que está relacionada con las diversas esferas de la actividad humana. “Las formas cambiantes de los géneros, las formas de escritura (estilo), revelan no solo gustos individuales, sino orientaciones sociales, configuraciones ideológicas” (Zavala, 1991:82).

Todos los géneros, incluso los más antiguos, que se materializan en la escritura y en el libro, conservan la naturaleza oral y sonora del lenguaje. Por eso, los géneros primarios adquieren un carácter especial de acontecimiento artístico cuando se

incorporan a la novela polifónica, género abierto que permite la incorporación en su estructura de géneros literarios y extra-literarios.

La teoría sobre polifonía integra como componente primordial la carnavalización discursiva, que implica formas de orientación del lenguaje. El autor ruso subraya la relación entre la literatura y el lenguaje del carnaval, como un modo determinado de composición artística y comunicativa de los textos literarios. La carnavalización ofrecía una visión del mundo y de las relaciones humanas deliberadamente no oficial, con una dimensión crítica hacia la hegemonía establecida y hacia el discurso dominante e institucionalizado. En el proceso de desarrollo de territorios de encuentros discursivos entre la oralidad y la escritura, deja abierta la posibilidad de integrar en el discurso literario todos los avatares de la comunicación humana, como lo grotesco, lo sacro, lo burlesco, las parodias bíblicas, textos sociales, la palabra cotidiana en polémica con la palabra retórica y monológica, etc.

Como primer ejemplo de la literatura carnavalizada, el autor ruso establece el género cómico-serio, que abarca la menipea, género utilizado por Dostoievski, en su novela polifónica. La menipea es por excelencia una forma polifónica, un espacio de ejercicio creativo, de la abolición de las barreras entre los grandes géneros como la tragedia y la comedia, y los géneros cotidianos. Asimismo, es un lugar de simultaneidad y de coexistencia entre tradiciones literarias históricamente alejadas, la mezcla de lo alto y de lo bajo, de lo serio y de lo ridículo. Bakhtin realza que especialmente durante el período del Renacimiento, la menipea infiltra los grandes géneros, los absorbe y los transforma.

La menipea, como género constitutivo y representativo de la polifonía, niega la unicidad estilística, para incorporar la heterogeneidad de estilos y de voces, la amplia utilización de géneros intercalados a través de una composición de montaje y collage dinámico. Está compuesta por fragmentos de elementos alejados y desunidos a priori,

elementos en bruto directamente recogidos de la realidad e incorporados tal cual a su forma expresiva. Escrituras múltiples cuyos géneros, dialectos y fenómenos lingüísticos provienen de diversas culturas, diversas esferas de las expresiones humanas.

La polifonía incorpora el montaje y el *collage*, dos perspectivas complementarias, que se distancian de un reflejo pasivo de la realidad para proporcionar una imagen dinámica del espacio y del tiempo, asociada a la lógica de otros lenguajes artísticos como el cine y la pintura cubista. El potencial polifónico de estos dos procedimientos también está en la posibilidad infinita de combinar todas las variables espacio-temporales formando una dinámica de composición que fragmentan la totalidad y descontextualizan sus partes para dotarlas de nuevas interpretaciones y variaciones dentro de la estructura del conjunto de la obra. Dentro de esta perspectiva, más que hacer del fragmento una estética, el montaje y el collage son medios formales y expresivos que hacen posible que el proceso creativo del lector/espectador mediante una obra dramática sea más independiente e singularizado. El lector/espectador es capaz de construir su significado de la obra a partir de su propio montaje y *collage* artístico.

3.2. Fábula

La *Poética* de Aristóteles define a la fábula como el principio y el alma de la tragedia (50a 38-39). La fábula es la imitación de una acción completa, la composición de los hechos (50a 4-5); tiene unidad, compuesta en torno de una acción única (51a 16-29) "(...) con principio medio y fin y sus partes deben ordenarse de tal suerte que, si se transpone o suprime una se altere y disloque el todo (51a 30-34)" (Yebra, 1992:496/497).

Hay que destacar que la interpretación de la definición de fábula, partiendo desde la *Poética*, puede aludir a conceptos muy diferentes y varía de acuerdo a cada época:

desde hace dos mil cuatrocientos años se ha prestado a polémicas e innumerables interpretaciones. No obstante, su presencia ubicua en el imaginario occidental ha fomentado la creación de convenciones en lo que se refiere a la invención de una historia. Dichas convenciones hacen que el mismo término encierre algunas contradicciones y ambigüedades que presentan dificultades a la hora de delimitarla, y explicarla. Por esto creemos necesario aclarar el término, aunque brevemente, antes de seguir con nuestro estudio.

Patrice Pavis (2007:197), reelabora una interpretación del término fábula a la luz del desarrollo del drama en el siglo XX, que le permite ampliar la definición. Este autor resume dos definiciones para el término: la primera “como acciones que podrían haber ocurrido antes del comienzo de la obra o que podrían acaecer cuando ésta termine, y la segunda como una selección y una ordenación de los episodios según un esquema más o menos rígido (...)”. En la primera acepción descrita por Pavis, la fábula (del griego *mythos*) corresponde a la historia de la obra, es decir, al conjunto de episodios expuestos, independientemente de su forma de representación. En este sentido (Ryngaert, 1992) aclara que *mythos* puede ser considerado como un material o un acervo de historias o leyendas, inscritas en la memoria colectiva en las que el poeta se inspira, para construir su obra. En la segunda acepción, corresponde a la forma de contar la historia, la construcción de la trama, la estructura narrativa, como en la “dramaturgia clásica, por ejemplo, que nos obliga a respetar el orden cronológico y la lógica de los acontecimientos: exposición, crisis, nudo, catástrofe y desenlace” (Pavis, 2007:197).

Naturalmente, la división anterior tiene una función ilustrativa, ya que en la práctica la historia y la forma constituyen una unidad indisoluble, y es en sus combinaciones donde el dramaturgo logra el efecto para poder otorgar el sentido deseado a la ficción.

A partir de las formulaciones de la poética, especialmente la realizada por G.W.F. Hegel (1989) -que definirá el drama como la superación dialéctica de lo épico y lo lírico-, el principio de la fábula, y por consiguiente del teatro dramático, será una imitación de una acción (drama) realizada por los personajes y no por la narración (Aristóteles), que se desarrolla en el presente y está determinada por una progresión (principio, medio y fin), conformando una totalidad, en torno de un conflicto (agôn) interhumano.

Asimismo, la fábula está igualmente presente en las formulaciones anteriores, como un conjunto de acontecimientos que crean una historia a partir de determinadas reglas, donde la acción debe desarrollarse dentro de un sistema coherente, unificado y en continuidad, garantizando así su totalidad.

El término acción también es ambiguo y sinónimo del de fábula, en tanto se manifiesta como condición indispensable para emplazar la causalidad y el conflicto. La acción es “un elemento transformador y dinámico que permite pasar lógicamente y temporalmente de una situación a la otra (...), la secuencia lógico-temporal de las diferentes situaciones” (Pavis, 2007:3).

Esta forma de concebir la acción dramática remite a la acción del conjunto de la obra, también llamada de “gran acción”, un modelo entendido como un microcosmos en el cual aquel que la asiste debe poder abarcar toda su extensión (Abirached:1994) . Con la crisis de la fábula, la gran acción, desarrollada desde el principio de la pieza con una proyección final, no es ya una prioridad para las escrituras dramáticas. Una vez desligada de su soporte narrativo, y de la función de hacer avanzar a la historia, la acción dramática adquiere otras configuraciones. En consecuencia, en el drama contemporáneo, la gran acción se reduce, puede mostrarse difusa, suspendida y/o desubicada; en algunas piezas se la podría caracterizar como in-acción, en otras, puede

ser reemplazada por micro-acciones, ofreciendo mayor intensidad en los detalles, en las palabras de la pieza.

En “Écritures dramatiques” (1993:900), Michel Vinaver propone un análisis dramaturgico que contempla nociones como la de microacciones. Su método está basado en el principio de que la palabra es acción, la palabra es instrumento o vehículo de la acción, cuando ésta cambia una situación “(...) quand elle produit un mouvement d’une position à une autre, d’un état à un autre”. A partir de los análisis de fragmentos de obras dramáticas modernas y contemporáneas, el autor distingue tres niveles de acción: “la acción del conjunto de la obra”, “la acción del detalle” (el detalle puede ser el acto, la escena, o la secuencia) y “la micro-acción”, que se sitúa a un nivel molecular (que se manifiesta réplica a réplica).

Dentro de esta perspectiva, la acción no es el elemento que reúne los acontecimientos del pasado y del futuro. Ella adquiere sentido en el momento presente, y por su concentración máxima puede reflejar o no las situaciones futuras.

El conflicto dramático, desde la forma clásica, es la manifestación de la acción del sujeto sobre el mundo exterior objetivo. Para Hegel (1989:836/837), el conflicto acontece cuando el “individuo experimenta obstáculos por parte de otros individuos”. El conflicto es entendido como la colisión de intereses entre individuos. Estos entran en lucha cuando sus deseos y aspiraciones coinciden, oponiéndose. “La acción dramática estriba por tanto esencialmente en un actuar *colisionante*”. Para el filósofo, el conflicto instalado entre los personajes hace avanzar la acción hasta su resolución final.

Análogamente a la acción, esta forma de concebir el conflicto, como una gran colisión dramática, viene siendo cuestionada en el contexto de la crisis del drama. En la medida en que la fábula va desvaneciéndose y perdiendo relieve, la tensión producida por el conflicto y la espera de su desenlace final, pierden relevancia. Una vez que la

acción ya no es prioritaria, el conflicto interpersonal llevado a cabo por el diálogo, lógicamente construido, enflaquece.

Para Sarrazac (1989), el conflicto interpersonal sufre un desplazamiento y se instala progresivamente en un espacio de “micro-conflictos”, relacionado al acontecimiento de un “Théâtre Intime”. Tal como expone el autor, el teatro a partir de los años setenta, se distancia progresivamente del teatro político de Brecht y recupera la tendencia a integrar la acción a la vida íntima y privada de los personajes. Cierta tendencia, ya mencionada en el capítulo precedente explora la dramaturgia de la subjetividad. “L’intime se définit comme ce que est le plus au dedans et le plus essentiel d’un être ou d’une chose, en quelque sorte l’intérieur de l’intérieur (...) révèle le plus profond de soi-même” (Idem:67). El conflicto dramático que se desarrolla dentro del espacio interpersonal ahora se vuelve hacia el mundo interior del personaje, hacia lo intrasubjetivo, en un estado de lucha y colisión interior, individual, que ahonda en la relación del personaje con la parte inexplicable y desconocida de sí mismo, y del mundo.

Estas transformaciones, que fragmentan los principios constitutivos de la fábula y que muestran sus primeros indicios en la crisis del drama, se radicalizan y exacerbaban años más tarde, en Beckett y en Bertold Brecht. En efecto, Brecht aparece como el más claro exponente, tanto en lo que corresponde al contexto teórico de sus trabajos escritos, como en su trabajo como director teatral⁴⁸ y en su propuesta de fragmentación de la fábula dramática.

⁴⁸ La perspectiva sobre la fábula en el trabajo de Brecht adopta la dinámica del paso del texto al escenario. En su teatro didáctico, durante el trabajo de ensayos, todos los integrantes del equipo teatral asumirían un punto de vista sobre la fábula y situarían el relato “numa perspectiva histórica e marxista”. (Ryngaert, 1996: 69).

En lugar de una historia lineal, Brecht propone episodios autónomos, mediados por elementos épicos como el prólogo y el epílogo, o en los intermedios entre los episodios, introduciendo la discontinuidad, la distancia y la reflexión en torno a la fábula presentada. Cabe señalar que aunque Brecht formule su crítica al estilo dramático aristotélico, para él, la fábula es una noción clave y la función del dramaturgo es jugar con su riqueza y sus contradicciones.

“Todo depende de la “fábula”, que es el corazón de la obra teatral. Porque los hombres extraen todo que puede ser discutido, transformado y modificado precisamente de lo que ocurre entre ellos (...) El objeto mayor del teatro es la fábula, la composición total de todos los procesos gestuales, incluyendo las comunicaciones y los impulsos con los que se va a divertir el público” (1963, Pequeño Organon para el Teatro)

Así, aún que en el teatro épico de Brecht, la interrupción, la provocación, el efecto distanciamiento lo diferenciase substancialmente del teatro clásico, la fragmentación de Brecht objetivaba componer una nueva totalidad, que respondía a objetivos didácticos y políticos definidos: enfrentar al espectador a las contradicciones de la historia, a partir de una reflexión racional; proponiendo un teatro político, encargado de activar el sentido crítico del espectador a través del conocimiento didáctico de aquello que se muestra artísticamente.

En ciertos aspectos, los recursos formales y estilísticos contemporáneos heredados de la tradición se aproximan a algunas experiencias brechtianas. No obstante, a diferencia de Brecht, la fragmentación en el drama contemporáneo no tiene como objetivo recomponer las partes para componer una nueva totalidad, ni tampoco la guían objetivos pedagógicos o didácticos.

En el drama contemporáneo, la ruptura y la fragmentación siguen siendo un recurso formal recurrente. La noción de fábula pierde la perspectiva de totalidad y acoge el fragmento como substracción, cuestionamiento, y no como confirmación de la realidad. Los autores se aventuran por territorios no lineales. No se trata solo de la fragmentación de la fábula desde su orden espacial sino de su *estallido* y de la diseminación de sus partes constitutivas.

Como hemos observado en páginas anteriores, en diversos textos dramáticos contemporáneos, los componentes internos de la fábula pueden no ser visibles, ésta puede no presentar un conflicto explícito y a veces la acción parece estar en suspenso. En otros textos se conservan algunos de sus componentes, pero las coordenadas espacio-temporales son difusas, toda vez que los dramaturgos siguen afirmando su voluntad de romper con las formas de relato que se orientan por sus concreciones.

Como veremos más adelante, algunos dramaturgos, al buscar un lenguaje singular, exploran el potencial poético y rítmico de la palabra. Algunas modalidades rítmicas crean efectos de repetición, variación, retrospección, distanciándose de este modo de la estructura métrica (ordre-équilibre-harmonia)⁴⁹ y promoviendo una experiencia temporal singular, alterando la linealidad y progresión de la fábula. Estos modelos, que proponen una nueva relación con el tiempo, favorecen nuevas miradas sobre la construcción de la historia.

En efecto, dentro de nuestro corpus dramático, la figura literaria “repetición” aparece con diferentes variantes. Repetición de una réplica, de una palabra, de un

⁴⁹Johanne Melaçon, en su estudio “Du rythme musical au rythme poétique: étude du sens” (vol. 18, no 1, 1990, p. 69-74), explica que las teorías sobre el ritmo y sus implicaciones centradas sobre el lenguaje, siguen una concepción tradicional que reduce la idea de ritmo a una estructura fija e indisoluble de la regularidad métrica. El autor ilustra este equívoco citando el concepto de ritmo del Diccionario Lingüístico (Larousse, 1973): “On appelle rythme le retour régulier, dans la chaîne parlée, d'impressions auditives analogues créées par divers éléments prosodiques. Dans l'alexandrin classique français, le rythme est créé (1) par la rime, c'est-à-dire par la présence d'une douzième syllabe identique dans deux ou plusieurs vers, accompagnée d'une retombée de la voix, et (2) par la césure, c'est-à-dire la montée de la voix sur la sixième syllabe.”

fragmento, de una escena, etc. Ariane Martinez (2005:47) nombra a éste movimiento de repetición-variación “Ritounelle”, que “ancle le dialogue dramatique dentre dans une énonciation au présent, celle de la parole entendue sur scène”. El ritornelle depende de una segunda voz, que es la voz del actor, que puede pasar por un cambio cualitativo, o por diferentes formas de dicción. En este caso el sentido de la obra no reposa solamente en la palabra, sino sobre todo en su dimensión sonora.

Los autores no buscan organizar forma y contenido de la obra de manera tal que asigne una unidad al conjunto de la historia. En estos casos, la acción del conjunto, que permite pasar temporalmente de una situación a otra, sin cambiar el curso de la historia, cambia su orientación o provoca efectos de retención o diseminación, lo que promueve la alteración del orden causal y cronológico de los hechos, y produce efectos de tensión en cuanto a las coordenadas espaciales y temporales.

La fábula se dota de nuevas resonancias, más próximas a la perplejidad y a la provocación. La fragmentación hace emerger la singularidad y abre el campo de los posibles, invita el lector/espectador a participar de la creación del sentido y aumenta el potencial polifónico. No se trata ya de esperar del lector/espectador la recomposición de los fragmentos de un hecho dramático, sino de provocarlo a enfrentar su propia concepción de la realidad, ya que la obra no propone un punto de vista consensuado sobre la misma.

A la diseminación de las partes de la fábula, se suma la multiplicidad de lenguajes artísticos (el cine, la pintura, la música), de estilos y de géneros que confluyen en recortes de fragmentos aleatorios, que son el resultado a su vez de operaciones de montaje y de collage.

En los resquicios de los modos dramáticos se superponen los modos épicos (la narrativa, el monólogo, el soliloquio, el aparte), líricos (la intimidad, la poesía, la

subjetividad, el sueño), la mezcla de tonalidades trágicas y tonalidades cómicas, y materiales teatrales y extra-teatrales de diversa índole (autobiografía, cartas, manuscritos, diarios, listas de palabras, enunciados ininteligibles). A la multiplicidad de narrativas, sigue el silencio, lo no-dicho, lo que aumenta la tensión, proponiendo lecturas no consensuadas.

Estos efectos de fragmentación, parecen responder a una voluntad de representar el mundo a partir de sus fisuras, sus huecos, sus partes menos visibles. La ruptura, el laconismo, lo no dicho, la no palabra, pueden ser unas de las pocas herramientas factibles para representar el mundo circundante, cuando la palabra y los preceptos del drama se vuelven insuficientes para contar una historia. En efecto, como señala Sarrazac (2002:62), para los dramaturgos que despuntan en los años ochenta” recontar não é mas suficiente”. Sin embargo, para estos dramaturgos, no se trata de afirmar que no hay más historias para contar; concordamos con Ryngaert (1993: 65) cuando afirma que “Le théâtre raconte encore, mais de moins en moins sur le mode de la prescription et de l’adhésion. Les points de vue sur le récit sont multipliés ou se dissolvent dans des fables ambiguës”

Los dramaturgos asimilan las rupturas y las exploraciones del drama contemporáneo, que, a partir de múltiples voces, deconstruye la noción de unicidad de la fábula y constituye espacios abiertos a nuevas posibilidades de representación.

Polifónica, la fábula contemporánea abre paso a infinitas perspectivas sobre los hechos, y cada dramaturgo incorpora ingredientes formales y estilísticos, que convierten a la fábula en única y personal dentro de la escritura contemporánea actual.

“Lo que hace que el teatro pueda trascender la cultura y convertirse en arte es simplemente que se escuche en él una voz que nunca se había escuchado antes. A esa voz la llamo voz de la escritura (Jon Fosse).”⁵⁰

Para seguir nuestras reflexiones sobre las mutaciones de la fábula, podemos citar como ejemplo la pieza *Alguien va a venir* (1993) de Jon Fosse⁵¹. Una pieza extraña y compleja, hecha de referencias alusivas, que tiene como argumento esencialmente los celos, la sospecha, la incomunicabilidad, presentadas explícitamente en una composición rítmica y poética.

Los personajes Ella y Él llegan a una casa con vistas al mar, alejada del ruido urbano, donde, apartados del mundo, desean empezar una nueva vida. Sin embargo, en este lugar idílico se instala la insatisfacción e inquietud en ambos personajes. Esta inquietud se agudiza con la sospecha acerca de que alguien desconocido va a llegar. La llegada del "otro" amenaza con destruir la relación de la pareja, desencadenando sospechas y celos, que se instalan en la imaginación y los pensamientos obsesivos de los protagonistas.

El orden del texto remite a una composición rítmica propia del estilo de Fosse. Presenta una composición marcada por repeticiones, variaciones y silencios. Las repeticiones, las pausas y los silencios, marcan un tempo dramático que juega con la dilatación y la retención de la información. En lugar del desarrollo continuo y fluido de la acción, las redundancias de las réplicas producen efectos de estancamiento del

⁵⁰ Entrevista concedida a Pablo Goriero, periódico La Nación, en ocasión del Premio Internacional Ibsen: 2010 (<http://www.lanacion.com.ar>).

⁵¹ Jon Fosse (Haugesund, 1959). Novelista y dramaturgo. Cuenta, entre otros galardones y distinciones, con la Orden Nacional del Mérito de Francia y el Premio Ibsen 2010. Entre sus obras teatrales más conocidas se encuentran *Invierno* (2000), *Alguien va a venir* (1996), *Chica en el sofá* (2002), *El hijo* (1996), *Yo soy el viento* (2007), *Variaciones sobre la muerte* (2001).

tiempo, retrasando lo que podría ser la progresión de la historia. La progresión dramática no acontece a través de la acción sino a través de una palabra redundante.

No hay didascalía que permita inferir el desplazamiento del tiempo, como un cambio de día, de año o de horario. Las referencias al pasado son alusivas y confusas, y las proyecciones hacia el futuro se viven en el presente como una expectativa de que alguien va a venir. “Ella: Sé que alguien va a venir / Solo presiento / Esto es tan solitario / Que alguien va a venir / Alguien viene / Sé que alguien va a venir” (p.22).

Los personajes hablan mucho sobre el mismo tema sin profundizar y sin contar una historia substancial. Las réplicas se acompañan de acotaciones que abren y cierran las escenas e indican todos los estados de ánimo de los personajes, por ejemplo: “(Algo desalentado/un poco resignado/ desesperado)” (p.50-51).

Dentro de este microcosmos rítmico lo no-dicho y el silencio tiene un papel preponderante y son tan o más expresivos que las palabras:

“Creo que en mi escritura, e incluso en un sentido más amplio, no es tan importante lo que se dice, y lo que se dice no está precisamente ni en las palabras ni en los bordes. Lo que está en el lado invisible es lo importante porque en lo invisible, está lo dicho. Para escribir una buena obra, tienes que escribir pensando en esas fuerzas que no se ven (...)”⁵².

El ritmo y la repetición (ritornelle) son los elementos que dan cohesión a la pieza. La obra no nos permite apoyarnos en una relación causa-efecto, y sus diálogos no descansan sobre una relación interpersonal porque no hay precisamente un intercambio, ya que los personajes portan siempre la misma palabra. Las palabras repiten los mismos

⁵² Ídem.

acontecimientos en el mismo orden, y la llegada del otro, que podría marcar un giro en la historia, confirma lo que ya se había vislumbrado en las palabras de los personajes: no existe posibilidad de cambio.

Esta característica abiertamente poética de la pieza, señala un cambio dentro del modo tradicional de concebir la fábula. El tratamiento del tiempo deviene en una repetición de la agonía de los personajes ante una vida perpetuamente condenada a la espera. El tiempo transcurre mezclando culpas por el pasado, anhelos futuros y un presente estancado. La historia no se concentra en los componentes de la fábula, sino que se focaliza sobretudo en el potencial rítmico y poético de la palabra.

Independientemente del contenido lógico, estos juegos rítmicos y fónicos exploran una segunda voz, que sobrepasa el significado explícito y conduce a nuevas vías de comprensión. Fosse habla de una “voz de la escritura”: “Il y a une connaissance qui est de l’ordre de l’indicible mais qu’il est peut-être possible d’exprimer par l’écrit”⁵³.

Dentro de la voz de la escritura, podemos decir que Fosse reemplaza la intención de organizar la fábula, por la intensidad de la escucha, una escucha en que el sentido es creado desde una partitura musical.

El lector/espectador participa de una experiencia estética singular, que emerge en un espacio de renovación poética y rítmica de la palabra teatral, lo que implica también una renovación en la escucha. Se encuentra frente a una serie de asociaciones, variedades de estímulos sensoriales y, desde una percepción activa, debe reconstruir el entramado rítmico de la historia de la relación entre un hombre y una mujer, inmersos en la soledad y en la imposibilidad de comunicarse a través de la palabra y de los discursos que prevalecen, en ausencia de esa comunicación, y bajo el inexorable peso de la propia existencia.

⁵³ Entrevista con J.-P. Thibaudat en “Dialogue unique à Budapest entre l’écrivain norvégien Jon Fosse et Claude Régy” (06/04/2014, <http://blogs.rue89.nouvelobs.com/balagan/>).

3.3. Diálogo

En el teatro, cuando el lector/espectador observa a los personajes dialogando, es testigo, simultáneamente, de dos formas de enunciación: la del un personaje-enunciador que transmite su discurso a otro personaje también enunciador. A la vez el personaje enunciador que transmite el discurso de otro enunciador que está ausente, el autor. El enunciador-autor transfiere al enunciador- personaje su enunciado para que ello lleve al público, mas en la escena el enunciador-personaje es reemplazado por el actor que tendrá la responsabilidad de asumir el enunciado delante del público. Dentro de esta perspectiva la enunciación teatral estaría compuesta por tres voces: La del autor-personaje-actor (Ubersfeld, 2004). También compuesta por tres voces esta el receptor: personaje-actor-publico.. Este principio, la doble enunciación, que vuelve dialógica a la palabra teatral todo enunciado pronunciado está siempre habitado por lo mínimo dos enunciados, es decir dos voces.

Para Bakhtin la novela polifónica también es dialógica pero, en su teoría, las relaciones dialógicas representan un fenómeno mucho más amplio que los cambios de réplicas de un diálogo “estructuralmente organizado”, dialogismo es “un fenómeno universal que penetra todo el discurso humano y todos los nexos y representaciones de la vida humana...” (Idem:69) Las relaciones dialógicas son relaciones de sentido posibles en enunciados entre diversos sujetos discursivos. El diálogo es una de las formas más importantes de interacción verbal, lugar de la lengua, de la palabra del otro, de lo ajeno. Más que un cambio de réplicas, el diálogo es la manifestación multiforme de la palabra y de la visión del mundo.

“Nuestra conversación, es decir, nuestros enunciados (que incluyen las obras literarias), están repletas de palabras de otros, caracterizadas en grado variable, por la alteridad o por la asimilación, caracterizadas también en grado variable, por un empleo consciente y repetido. Las palabras de otros introducen su propia expresividad, su tono significativo, que asimilamos, reestructuramos, modificamos” (Bakhtin, 1982: 314).

El diálogo vive en las fronteras de su propio contexto y el contexto ajeno, donde habitan una multiplicidad de palabras que establecen interacciones con otros tipos de enunciados (heterogeneidad enunciativa) y distintas voces en un contexto concreto. El diálogo, como la novela, plurilingüístico, lugar de palabras de todo tipo, sociolectos y registros, jergas, corrientes literarias, palabras de orden ideológico-político y de todos los “tipos de extrañamiento”. El diálogo será sometida a transformaciones semánticas y, con otras posibilidades artísticas, impregnadas de diferentes puntos de vista, de ideas generales, de la voz del otro.

Otro concepto ligado al diálogo y al plurilingüismo es el de *bivocalidad*. Para Bahktin (2003:278) el plurilingüismo, tiene como calidad la bivocalidad ¿Porque? Porque sirve al mismo tiempo a dos hablantes y emite dos intenciones distintas: la intención del personaje hablante o del narrador y la intención refractada del autor. Fenómenos discursivos como la parodia, el relato oral (“skaz”) y el diálogo expresado “composicionalmente” son esencialmente bivocales y tienen como rasgo común la doble orientación: “la palabra normal hacia el objeto del discurso y como palabra hacia el discurso ajeno”. Ejemplos de bivocalidad son también la cita, la parodia o la ironía, que suponen que en el discurso aparezca una voz distinta de la del emisor.

Cuando un autor parodia un discurso, introduce en un discurso primero un segundo discurso (palabra ajena), que tiene otra orientación. En la parodia, la segunda voz ironiza, provoca el contrasentido, polemiza con su dueño primero y le confiere

propósitos opuestos. Las voces se contraponen, las intenciones están claramente escindidas, y es por esto que se hace imposible una fusión de voces. Al mismo tiempo, el acto de parodiar puede ser entendido como el acto de introducir en la palabra ajena una nueva orientación; una vez que la palabra ajena es introducida en nuestro discurso se reviste de otra composición: la nuestra, y de una nueva valoración, por lo que ambas se vuelven bivocales.

Bakhtin (2003:31) consideraba al diálogo dramático primario y absoluto como monológico, encerrado en sí mismo e incompatible con la idea de polifonía realizada en la novela. “En el drama el diálogo debe ser de una sola pieza: cualquier debilidad de este carácter monolítico lleva a una debilidad del dramatismo”. Los personajes dialogan bajo una visión única del autor, sin posibilitar una pluralidad de voces equitativas, condición del principio polifónico. Para el autor, el carácter monológico del drama se debía en parte a su carácter inmediato – no mediatizado. El diálogo dramático encerrado en sí mismo, no concebía una voz narradora y en parte no concebía elementos heterogéneos, híbridos, no reducidos a una perspectiva ideológica. De forma más categórica, el diálogo dramático excluye la polifonía al excluir la mediación de la voz del narrador-locutor, que dentro de la novela reorienta estéticamente las diferentes formas discursivas, pero también excluye la polifonía al no admitir la heterogeneidad de voces⁵⁴, el plurilingüismo, que se presentan en la novela a través de la voz de los personajes y la voz del narrador.

⁵⁴ Una de las fuentes de estudio Bakhtin fueron la investigación que L.P. Grossman desarrolló y publicó en los años veinte: “Dostoievski como artista”, donde describe las “leyes de composición” de su obra polifónica. Bakhtin a partir de sus lecturas de L. P. Grossman afirma que para este último “en la base de cada novela de Dostoievski está el principio de “dos o varias narraciones que se encuentran” que se complementan por contraste y se relacionan según el principio musical de polifonía”. “Esta heterogeneidad de material del que habla Grossman” es para Bakhtin “absolutamente impensable en el drama”. Bakhtin (2003:68),

Frente a estas consideraciones, lo resulta claro es que el objeto de la intensión del autor no es investigar el diálogo en sí mismo, ya sea desde una perspectiva absoluta o monológica, “El diálogo no es la antesala de la acción, mas la acción misma, tampoco es el medio para descubrir un carácter ya delineado previamente” (Bahktín, 2003:371). Lo que importa es la posibilidad de representar el diálogo a través de múltiples voces, que conllevan una multiplicidad de puntos de vista, que se asocian a la heterogeneidad de estilos y géneros con base en las distintas prácticas culturales que se producen. Un diálogo que está tejido por fragmentos de géneros, dialectos, y fenómenos lingüísticos que provienen de diferentes ambitos literarios, de diversas culturas y que ofrecen una perspectiva múltiple sobre lo que está sendo enunciado.

Ahora bien, las observaciones de Bakhtín sobre el diálogo dramático se muestran sumamente restrictivas, una vez que hace referencia al contexto del drama clasico, al que Szondi denomino drama absoluto. Sabemos que en la tradición occidental teatral, sobre todo a partir de la crisis del drama y desde una perspectiva más actual, se puede contemplar el diálogo en sus más diversas vertientes.

En el teatro de Brecht por ejemplo, donde las intervenciones épicas son bastante evidentes, las fronteras entre actor y espectador se desdibujan, los actores con frecuencia interpelan el público a través de diferentes soluciones escénicas como prólogos y epílogos, intervalos, canciones que interrumpen la trama, consejos al público, gestos, música, escenografía.

Con propósitos diferentes al teatro épico, autores como Beckett se interrogan sobre el lenguaje, y el lenguaje dramático específicamente va a reducir el diálogo a una tensión entre silencio/palabra, ausencia de comunicación/ necesidad de comunicar.

Después de Beckett la exploración del lenguaje como soporte del diálogo dramático, continúa evolucionando en diferentes direcciones, y en el terreno experimental puede

aportar otras perspectivas y nuevas luces al diálogo dramático. Los autores contemporáneos dan lugar a la experimentación de formas extremas para mostrar nuevas invenciones dentro del funcionamiento de la palabra dramática: la cuestión de la emisión del discurso teatral se vuelve más compleja en la medida en que su uso se extiende y trasciende las formas más conocidas. Esto hace que muchas veces la naturaleza del la emisión del discurso teatral represente en sí mismo el drama central de varias piezas.

Los diálogos fundados sobre la “conversación”, reemplazan a los diálogos cuyo cambio de réplicas puede ser previsible, por movimientos imprevisibles e imprecisos, provocando el encadenamiento aleatorio de las réplicas. Las relaciones entre el diálogo y la acción son contradictorias. Diálogos monologados, *didascalización del diálogo*, réplicas monosilábicas, conviven con largos monólogos. Formas rítmicas y musicales se suceden al montaje y collage de una multiplicidad de formas enunciativas de estilos y géneros diversos. El lenguaje, materia del diálogo, se compone de orígenes diversos, de diferentes formas de enunciación oral o escrita (confesiones, jergas, cartas, diarios íntimos), modalidades escritas del discurso autorial (tratados filosóficos, descripciones, digresiones eruditas, etc.) y los discursos de los personajes, idiomas extranjeros, inventados, parábolas, citas literarias.

Ryngaert (2011) observa, que en las escrituras contemporáneas se construye sobre el terreno de la palabra, una palabra múltiple, que problematiza el lenguaje teatral. La palabra como actualización del lenguaje dentro de las escrituras contemporáneas coloca nuevas cuestiones a la interpretación del diálogo, particularmente en lo que se refiere a su relación tradicional con la acción.

Diálogo, conversa, conversación

En su acepción común, la conversación es un diálogo entre dos o más personas que intervienen alternativamente expresando sus ideas sin seguir una planificación. Los sociolingüistas, como Erving Goffman (2006), interpretan a partir de las *interacciones sociales* en la vida cotidiana, algunos rituales de conversaciones que los participantes siguen de manera intencional o no intencional para que la palabra pueda fluir y la conversación desarrollarse. Goffman define la *interacción social* como “los contextos en los que dos o más individuos están físicamente en mutua presencia” (2006:111). En los procesos de *interacción social* se encuentran las hablas de carácter informales, conversaciones definidas como un “muladar estructural, un montón de desecho en que se van encontrar fragmentos y retazos de todos los modos de actividad cultural enmarcada” (Ídem: 518).

El sociólogo observa que la conversación se desarrolla según unos códigos establecidos entre los sujetos hablantes. Tanto en lo que corresponde a las relaciones sociales, como en el trabajo, en la vida privada, están presentes en las prácticas de conversación procesos de orden que se mantienen mediante rituales sociales.

No obstante, la importancia del enfoque de la conversación, es que en la realidad empírica la palabra intercambiada o las conversaciones cotidianas no están formadas por una orden en que se mantienen fijas o rígidas. Goffman (2006) señala que en una conversación ocurren muchas cosas al mismo tiempo; de acuerdo con las motivaciones de cada sujeto hablante, y con el modo con que las reglas son mantenidas o desviadas, la conversación puede llegar a interpretaciones diferentes y a otra (s) orientación (es).

Entonces, la conversación “puede aparecer como un flujo rápidamente cambiante de franjas diferentemente enmarcadas” (Ídem:565). En la conversación, el discurso puede ser continuo o discontinuo, el orden de los turnos de palabra variable, las frases pueden

fragmentarse, ser vacilantes y agramaticales, pueden estar suspendidas por silencios, por lo no dicho, lo implícito, lo inconsciente, lo irracional. Goffman comenta incluso, que una conversación de la vida cotidiana no es un proceso continuo, reconfortante, donde los participantes pueden entrar y salir sin problemas. La conversación puede ser un momento de cuasi-psicosis, en el que la única realidad que cuenta es la que mantiene la relación entre los que hablan.

Como puede observarse, la conversación es la interacción entre muchos factores inestables e imprevisibles, que forman parte de los actos humanos informales y expresivos, en oposición a la funcionalidad instrumental. La aplicación de los términos analíticos a esta clase de interacción debe considerar a la conversación como anclada a un contexto, al marco de un comportamiento cotidiano.

La noción de conversación como elemento dramático ha contribuido a una visión mucho más dinámica sobre las formas dialogadas. Abrió paso para emancipar los diálogos dramáticos elaborados a partir de un proyecto de escritura con reglas precisas, donde el encadenamiento y la dirección de las réplicas son claros y previsibles, al igual que el objetivo de los personajes. En efecto, Szondi (2011: 105/106) comenta que la pieza de conversación se instala en la crisis del drama y aparece cuando desaparece la relación intersubjetiva entre los personajes, cuando el drama carece de posibilidad de una expresión subjetiva...la palabra “llena con temas del día el espacio del diálogo que se ha quedado vacío”. Si el diálogo dramático está repleto de consecuencias, es decir, vincula las causas y los efectos, la intervención de la conversación desvincula las relaciones intersubjetivas, y los personajes no presentan compromiso explícito con sus objetivos.

Rykner/Ryngaert (2009:50), resaltan cómo la palabra cotidiana, abandonada, interrumpida y rica en construcciones lingüísticas atípicas, sigue provocando “L’esclat

actual del diàleg el seu caràcter polifònic (...) una vez que este està molt relacionat amb l'agitació introduïda per la conversa en el camp de la paraula teatral.”

En el diàlogo de la conversación, los dramaturgos recogen la materialidad del lenguaje cotidiano, la palabra entrecortada, los diálogos dispersos en bruto, que al principio parecen estar desprovistos de sentido, de interés, de contar algo relevante. El trabajo/composición elaborado por el autor y el lector/espectador es lo que propicia un nuevo fundamento, un nuevo sentido para este material.

Tomaremos como ejemplo una forma dialogada de la obra *La petición de empleo*, (página dos) la de Michel Vinaver⁵⁵, que responde a las características formales del diàlogo de la conversación

(Segundo cuadro, página 6)

Fage – Físicamente en plena forma

Wallace – Se nota que el señor tiene una constitución robusta

Fage – Está todo bien cariño, conseguí tus dos pasajes para Londres

Wallace – Y los nervios?

Louise – Ella se resiste a ir

Fage – La voy a coger del pescuezo y la voy a meter en el avión

Louise – Pero cariño

Fage – En cuanto a los nervios?

Louise – En el aeropuerto de Orly usted no puede pasar del control de policía

Fage – Sólo darle a ella uno o dos comprimidos

Louise – Qué comprimidos Dios mío?

⁵⁵ Michel Vinaver, dramaturgo, traductor, novelista, introductor y pionero, en Francia, de los talleres de escritura dramática y ensayista francés (Paris, 1927) En su vastísimo repertorio dramático destacamos las pieza *Dissident il va sans dire* (1978), *Nina, c'est autre chose* (1978), *À la renverse* (1980), *L'Ordinaire*(1983), *Portrait d'une femme, 11 septembre* (2001).

Fage – Mis nervios están a prueba de todo

Nathalie – Papá, yo quería decirte algo que has de saber

Fage – Habla entonces.

Nathalie – Estoy esperando un bebe

Fage – ¿De quién?

Nathalie – De un tal Mulawa

Wallace – Así, el señor ya decidió entregar su carta de dimisión

La pieza está compuesta de 30 cuadros o fragmentos. En este fragmento de la obra nos encontramos con los personajes de Wallace (reclutador de empleo), Fage (protagonista, entrevistado), Louise (su mujer) y Nathalie (su hija). Los cuatro personajes están en acción o en escena simultáneamente. Se pueden leer en este fragmento hasta cuatro temas simultáneos: *una entrevista de empleo; un viaje a Londres; un embarazo; una petición de dimisión*. Fage es un ex empresario que queda en el paro, se enfrenta a un largo interrogatorio del reclutador Wallace, a la irresponsabilidad de su hija adolescente, que está queda embarazada y a la convivencia con su mujer.

La interacción entre Wallace y Fage se produce través de un ritual del trabajo, la entrevista. Las preguntas orbitan alrededor de las varias facetas de la vida de Fage: su vida cotidiana, íntima, su tiempo libre, su paternidad, etc. Las relaciones de poder están claras, el reclutador Wallace interroga Fage y éste debe limitarse a responder todas las preguntas. En determinado momento Wallace rompe el tono, y las reglas de la conversación y arremete contra Fage a través de una serie de ofensas:

“¿Ya pasó lo de sentir asco de su propia persona? ¿Cuando el señor fue cobarde con uno de sus colaboradores? ¿Cobarde con su mujer? ¿Cobarde con su hija? ¿Cuando sabe que traicionó un cierto ideal de si mismo? Eso pasa con todo el mundo, no? ¿Cuando era pequeño ya tenía esa costumbre de masticar? ¿Tiene dificultades para controlarse?” (p.42).

Como en una conversación, el autor pone en boca de los personajes la palabra bruta, cotidiana y las situaciones del mundo que nos rodea. La búsqueda de empleo, la desestabilidad de la familia y la tentativa de preservar su equilibrio. Situaciones que se tratan de una forma intermitente, con alusiones indirectas, con palabras interrumpidas. Es precisamente la emisión de estas palabras quebradas, lo que transporta a los personajes de una situación a otra, de un estado a otro. Porque la primera función del diálogo no es informar sino hacer de la palabra la acción de la pieza y poner en evidencia su intensidad.

Los diálogos entre estos personajes, provocan el encadenamiento aleatorio de las réplicas, y no siempre responden unilateralmente (yo te hablo tú me respondes). No obstante, el lector/espectador puede identificar el destinatario de la réplica, aunque el juego con las palabras no facilite su interpretación.

La fragmentación de la cohesión narrativa, y la ausencia de un hilo narrativo continuo, evidencia que la composición de la pieza está organizada a partir del montaje de variación-repetición de situaciones que van del ámbito privado al ámbito público, del individual al social o al económico.

Se puede decir que es posible observar simultáneamente las acciones de los cuatro personajes, una entrevista (Wallace con Fage), la pérdida de empleo (situación social) se muestra en concomitancia con los dramas familiares y privados de: Louise, (una madre

ignorada por su hija), Natalie (embarazada), los padres (el deseo de hacer Natalie abortar, un hijo de su compañero negro). Los diálogos se sobreponen y las situaciones se pueden ver de forma simultánea y al mismo tiempo interdependientes porque cada réplica puede tener una doble o triple orientación.

La temporalidad de esta pieza funciona como un (des)montaje. Por un lado, el tiempo de la conversación entrevista (Wallace con Fage) no deja claro si sigue o no un orden cronológico; por otra parte, el tiempo de la vida cotidiana y familiar, en el que los diálogos no dejan en claro si se sitúan antes o después de la entrevista de Fage. El tiempo es indeterminado, tanto dentro de cada una de las relaciones como en la interrelación del todo.

El autor plantea la siguiente reflexión respecto a su forma compositiva :

“Mon écriture ressortit au domaine de l’assemblage, du collage, du montage, du tissage. C’est par ce genre de processus, en partant de ce qui est a priori inconnaissable, littéralement vide de tout intérêt, (1998 : 42) ”.

“Le montage, c’est faire apparaître, sur une surface que celle du texte, tous les éléments familiers que le composent dans un ordre, ou un désordre tel que leur charge de terreur et de pitié et d’étrangeté éclate (1989 :172) ”.

No se trata de reestablecer los treinta fragmentos dentro de una secuencia temporal pre-existente, de acuerdo con una representación de lo real ya reconocido. El texto acumula dos instancias: la familiar y la del trabajo, y estas dos instancias se solapan y se separan, dentro de un movimiento continuo, sin una visión globalizadora. El diálogo de esta pieza está siempre construyéndose sobre la marcha de las emisiones de sus palabras y de acuerdo con el proceso creativo de aquel que lo compone.

La heterogeneidad de temas y situaciones, de diálogos, de tiempos y lugares, y su composición, evidencian que la capacidad expresiva de la pieza no se concentra

exclusivamente en su coherencia interna, en su solidez interior, en la cohesión de su línea narrativa, sino en la manera en cómo se relacionan sus partes, y cómo el autor enfoca cada uno de los elementos expresivos a través de las asociaciones que establece el montaje, entre cada uno de los fragmentos de la pieza.

Diálogo poesía

Entre otras configuraciones posibles del diálogo, se encuentra la tendencia a explorar sus dimensiones rítmicas y poéticas. Las formas rítmicas y poéticas del diálogo son consustanciales a las escrituras que hacen de la palabra la materia de su teatralidad. Los autores proponen diálogos que se inscriben dentro de la exploración fónica de la palabra, transformando las réplicas en espacios sonoros, que se materializan en la voz y en el cuerpo de los actores, que harán de la palabra su principal material de trabajo.

Estos espacios rítmicos y sonoros hacen necesario proporcionar a la palabra – mediante la voz y el cuerpo del actor en la interpretación escénica– los apoyos vocales y gestuales necesarios para que surjan la entonación, el volumen, la musicalidad, la vibración de las palabras a enunciar.

En estas formas dialogales, la sonoridad, los ecos, los ritmos se incorporan como elementos esencialmente formales para obtener efectos semánticos sobre el tema o los temas de la obra. Como observan Jolly y Lesage (2005:53), lo más importante en estas obras no es el significado de las palabras sino el efecto de atracción semántica que ellas establecen, “produciendo ses sens, indépendamment de leur contenu logique ou conceptuel”.

Al igual que Jon Fosse, Sarah Kane⁵⁶ también marca una pauta original, en una escritura que se aproxima a la poesía y la musicalidad. Entre las creaciones de la autora

⁵⁶ Sarah Kane, dramaturga inglesa (Essex, 1971–1999). Su primera obra *Blasted* (1995), fue producida durante su participación en los cursos del *Royal Court Theatre*. Se identifica con el movimiento *In yer*

podemos citar la pieza *Ansia* (1999), donde cuatro voces A, B, C, M, con pocos trazos reconocibles, además de los de género, cruzan réplicas que van de monosílabos, hasta un largo monólogo central (p.40-41). A puede ser un anciano (Abusador sexual), B un joven, C una niña (víctima sexual,) M una mujer madura, (¿Madre?). El hecho es que sus contornos son cambiantes, durante los cambios de réplicas resulta evidente sus caracteres escindidos, sus ambigüedades y la desorientación interna. Los personajes relatan de manera descarnada experiencias extremas, como la violencia sexual, tema que no es tratado desde una visión maniqueísta: abusador/abusado, víctima/agresor. Las palabras sugieren que todos, de forma pasiva o activa, son participes al mismo tiempo de la condición de víctima y agresor. Los personajes no son una sola y misma cosa en toda la pieza. Sus palabras están atravesadas por otras voces, tal como Bakhtin define a la palabra polifónica, cada uno de los personajes “*queda íntimamente ligado a la voz interior del otro, a pesar de que nunca aparece como una encarnación directa del otro* (2003:375). Esta idea puede presentarse metafóricamente cuando en algunos momentos de la pieza los personajes hacen suyas las palabras de los otros: B. *pienso en voz/ A. Soño con voz/ B. Hablo de voz* (p.47). B. *Me duele la espalda/C. Me duele la cabeza/A. Me duele la Alma.* (p.36). Al mismo tiempo esta simbiosis se disuelve cuando el personaje habla un idioma diferente como en serbo croata: “B. *Meni ni iz dzepa, ni u dzep*” (p.38); o en alemán: “B. *Du bist die Liebe meines Lebens*” De la misma forma los personajes se encuentran definidos por des-asociaciones, por un montaje de réplicas que sugiere personalidades efímeras.

Dotados de una condición poética, los personajes lanzan réplicas que no siempre tienen un destinatario definido, lo que causa la impresión de no establecerse ninguna comunicación concreta entre ellos, o que no comparten el mismo espacio y tiempo. Sin

face y a la producción de dramaturgos como Mark Ravenhill y Anthony Neilson. Entre sus obras más destacadas están *Phaedra's Love* (1996), *Cleansed* (1998), *Ansia* (Crave1999), *4.48 Psicosis* (2000).

embargo, los personajes no son ajenos unos a otros y las réplicas se efectúan dentro de una lógica poética y rítmica que explora la materialidad sonora de la palabra, integrando en los diálogos otro nivel de funcionamiento.

Los diálogos están atravesados por otros diálogos y ecos de otras voces. La palabra del personaje no es una palabra organizada de forma directa y unilateral, es una palabra abierta y de múltiple orientación. Esta múltiple orientación se confirma en la falta de signos puntuales, ya que para la autora la puntuación sirve para indicar la forma de hablar, no para ajustarse a las reglas gramaticales. La palabra parece tener autonomía para seguir su flujo y combinarse de múltiples formas.

La autora comenta lo siguiente respecto a sus elecciones estéticas: “ Quería descubrir cómo un poema puede ser también teatral, realmente es una experiencia sobre la forma, la lengua, el ritmo y la música.”⁵⁷

La experiencia descrita por Kane devela una inquietud, un ansia que la conduce a investigar otras respuestas dramáticas para representar la faceta trágica de la existencia humana. Extrapola las fronteras del drama y busca en otros lenguajes expresivos material para construir otras formas de cambio y emisión de la palabra. Para la autora, el diálogo es una materia moldeable, y debe ser llevado al límite de sus posibilidades, para expresar los paroxismos del amor, del dolor y de la violencia humana encarnada en las cuatro figuras. Asimismo, la autora privilegia estrategias de montaje y collage de otros géneros discursivos, y modalidades expresivas como citas del poema *The Waste Land* (*La tierra Baldía*, 1922) de Thomas Stearns Eliot: A. *Crucé dos ríos y lloré junto a uno* (p.54); también frases de la Biblia: A. *Pero el Señor me ha bendecido con la marca de Caín*; Génesis 4:15 50. (p. 79) / B. *Aquello que temo se cierne sobre mí* (41); Referencia a una conocida cita de la saga cinematográfica Starwars: B. *Tengo un mal*

⁵⁷ “I wanted to discover how a poem could all the same be theatrical, it is really an experience on the shape, on the language, on the rhythm, on the music (Saunders, 2004 : 160) . (La traducción es nuestra)

presentimiento sobre este mal presentimiento (p.43); frase repetida en la pieza por lo menos cinco veces (mayúsculas en el texto original): “M. APURATE YA ES LA HORA” (p. 30).

La autora des-territorializa fragmentos o “ideas fuerzas” de otros géneros expresivos para incorporarlos en la estructura del conjunto de su obra dotándoles de nuevas resonancias. Dentro de esta lógica, se recortan y desacralizan textualidades antiguas o conocidas, para reagruparse en otro contexto de acuerdo a la necesidad estética de la pieza, a la forma que mejor proporcione el efecto deseado por la autora y, en este caso, dentro de los imperativos de una puesta en escena.

Esta forma particular de diálogo se despliega como una polifonía compositiva, tanto en lo que se refiere a su instancia rítmica musical, como a su estrategia de montaje y collage de textualidades heterogéneas: narrativas, líricas y dramáticas.

Dicho despliegue de voces múltiples propone un desafío estético para el lector/espectador: para acceder a la intimidad y al universo de estas cuatro voces es necesario salir de un espacio dialogado instituido, para arriesgarse a otra escucha, en otra experiencia de (des)composición del diálogo.

Diálogo didascálico/narrativo

La escritura dramática contemporánea muestra unas fronteras entre el diálogo y las didascalias cada vez más movedizas. Tradicionalmente, las relaciones entre diálogo y didascalia solían basarse en una jerarquía, texto principal-diálogo, texto secundario-didascalia. Su término original (del griego “didaskein”: enseñar, instruir) se refiere a los apuntes y consignas dadas a los actores antes de la representación, así como informaciones sobre los concursos de las obras, lugares de su presentación, etc Como complemento del diálogo, la didascalia comprendía todo lo que no era pronunciado por

los personajes (gestos, movimientos, tono de voz, etc.). De esta manera, en la tradición teatral el diálogo siempre fue considerado como elemento literario, por su importancia formal, y elaboración poética y las didascalias, funcionales.

A partir del siglo XIX⁵⁸, cuando el director de escena comienza a ser el responsable de la presentación de la pieza, las funciones de las didascalias (acotación) se amplían. Ésta pasa a fijar con precisión todas las condiciones de representación del texto teatral.

Para Ubersfeld (1982), la función de la didascalia en la representación del texto teatral es doble: expresa el contexto de la enunciación escénica, como el contexto de la enunciación ficcional:

“Es un texto que comprende todas las indicaciones dadas por el autor al conjunto de los practicantes (director de escena, escenógrafo, actor) que remiten a la puesta en escena” (p.141) incluidos “Todas las capas textuales (didascalia+elementos didascálicos en el diálogo) que definen una situación de comunicación entre los personajes y determinan las condiciones de enunciación de sus discursos...” Ella permite al lector construir imaginariamente sea un lugar en el mundo, sea una escena de teatro, sea los dos a la vez (231).

Si en la tradición teatral las didascalias tenían un estatuto secundario y se restringían a donar las indicaciones del autor al conjunto de los practicantes de la escena, en el drama moderno se puede pensar que las didascalias fueran escritas más para ser leídas y menos para ser puestas en escena.

En el drama moderno es posible observar una ampliación y una elaboración de las didascalias en dirección a formas descriptivas o narrativas, como parte de la tendencia a

⁵⁸ Antes, en el siglo XVIII, a partir de la revolución del drama burgués y de las reflexiones de Diderot el discurso didascálico conoce una expansión manifiesta.

la novelización del teatro, concepto que hemos desarrollado en el capítulo “Drama Moderno Crisis y Apertura”. Según Pavis, (2007:26) las didascalias en el drama moderno “ya no se referirán únicamente a las coordenadas espacio-temporales; sino sobre todo a la interioridad del personaje y al ambiente del escenario. Estas informaciones son tan sutiles y precisas que exigen una voz narrativa.” En el teatro moderno las didascalias no solo suministran indicaciones precisas para el director, el escenógrafo, y el actor mas amplían sus posibilidades de exploración como la incorporación elementos poéticos, narrativos, y visuales. Esta voz narrativa de la didascalia puede ser encontrada en Strindberg, Ibsen, Pirandello, por citar algunos, que hacen amplio uso de las mismas a partir de diferentes propuestas estéticas. Uno de los ejemplos significativos dentro de la historia del teatro moderno es la Poética singular, del dramaturgo Ramón del Valle-Inclán, introduce una ruptura en la didascalia informativa y referencial, para elaborar didascalias de grande extensión y de sugestión poética. En sus obras *Voces de Gesta* (1911) y *La Marquesa Rosalinda* (1986) por ejemplo, el dramaturgo construye en las acotaciones iniciales sobre la decoración de la pieza en forma de verso.

En la segunda mitad del siglo XX⁵⁹, se multiplican las formas didascálicas en cuanto a su uso y a su disposición. Estas se van distanciando cada vez más de su función injuntiva y mecanicista⁶⁰, para adquirir configuraciones más poéticas e inéditas. Encontramos un texto esencialmente didascálico, uso de una didascalia única, desproveído de diálogos el en *Actos sin Palabras* (1995) de Beckett con setenta y seis párrafos de acotaciones. También puede observarse la influencia de la novela en las

⁵⁹ La obra “La didascalie dans théâtre du XX Siècle: Regarder l’impossible” Propone reflexiones sobre las múltiples formas y distinciones genéricas de las didascalias al largo del siglo XX. (coord. Florence Fix, F. Toudoire-Surlapierre Edt Universitária de Dijon, France 2007).

⁶⁰ Concepto utilizado por Ryngaert en “Leer el teatro contemporáneo” para expresar las didascalias que operan solamente de forma funcional.

didascalias de sus primeras obras, como en *Esperando Godot* y *Fin de Partida* (1995). Esta última con más de cincuenta acotaciones que sobrepasan la cantidad de diálogos.

A propósito del uso de la didascalia en el teatro contemporáneo en general, Toudoire-Surlapierre, (2007:10/17) observa cómo la teatralidad –“ novelesca” es conducida por la potencialidad imaginaria de la didascalia. La didascalia es capaz de absorber la dimensión novelesca, revelar su teatralidad y, al mismo tiempo, asociar la potencia sugestiva del texto y la eficacia visual de la escena revelando todo un “imaginario polifónico”.

En algunas obras dramáticas contemporáneas es difícil identificar los límites entre diálogo y didascalia. Sus condiciones son nuevas y adoptan otras complejidades y particularidades. Como observa Wolowski (2007:23), la escritura dramática contemporánea crea técnicas que resultan en la “didascalización” del diálogo y en la “dialogización” de la didascalia indicando así “migrations de répliques dans la zone didascalique, didascalies qui engagent une sorte de dialogue avec le lecteur ou qui engagent une source énonciative difficile à déterminer”. “Didascalización”, “escritura didascálica”, “pieza didascalica”, “acotaciones escénicas”; la cantidad de términos para designar la didascalias sugiere una grande dimensión inventiva sobre su uso, al tiempo que nos hace cuestionar sobre el estado de incertidumbre estructural en el diálogo.

En efecto, algunas formas límites de la contaminación del diálogo por la didascalia, provocan una incertidumbre frente a un texto teatral cuya función no está del todo clara. Sus desdoblamientos en la escena, manifiestan una superposición de voces, provocando en el lector/espectador inseguridad en cuanto a las condiciones de la enunciación. Este debe imaginar otro uso del diálogo que va mas allá de los cambios de réplicas simétricas, que muchas obras teatrales suelen llevar a cabo.

El dramaturgo Schimmelpfenning⁶¹ presenta en su pieza *La Noche Árabe* (2001) una enunciación original que combina una construcción singular de entrecruzamientos de diálogo y didascalía:

En un edificio de apartamentos de ciudad, viven personajes de orígenes diversos: Francisca Días, una joven amnésica que sufre una somnolencia, Fátima Mansour, su compañera de piso, Juan López, el portero, Pedro Carpati, el novio de Fátima y Khalil, un vecino. Se ha cortado el suministro de agua en el edificio y en un apartamento del séptimo piso, se ducha Francisca. Como de costumbre, cada tarde después de la ducha, Francisca habla un rato con Fátima, después se tumba en el sofá de la sala y se adormece. Juan López, Pedro Carpati y Khalil, intentan despertarla con un beso. Sólo uno de ellos lo logrará. Los personajes se ven atrapados en el estado de ensoñación de Francisca Días, hecho que acentúa la atmósfera onírica y fantástica de la obra. El título se refiere, por supuesto, al mítico cuento árabe *Las Mil y Una Noche*, el texto juega con una acción atemporal ir y venir entre Occidente y Oriente, vida cotidiana, fantasía y sueño, el extranjero y lo familiar, tejidos por las historias contadas por los personajes, como por ejemplo, el periplo onírico de Francisca (p.38-40), o las aventuras de López en el desierto de Estambul (p.55-64). El mito árabe se instala dentro de una instancia atemporal, al mismo tiempo que la historia se inscribe dentro de la contemporaneidad urbanística y cosmopolita.

Se pueden identificar en esta pieza hasta cinco formas enunciativas, donde se cruzan, entre otras, el diálogo didascálico, monólogos interiores y diálogo narrativo.

⁶¹ Roland Schimmelpfennig, dramaturgo alemán (Gotinga, 1967). Durante la temporada 1999/2000 lo contrata la Schaubühne de Berlín como dramaturgo y autor. Actualmente trabaja como autor dramático en el Deutsches Schauspielhaus de Hamburgo. Entre sus obras dramáticas están: *La mujer de Antes* (2004), *Aquí y Ahora* (2008), *El dragón de oro* (2009), *El niño que vuela* (2012), *Los cuatro puntos cardinales* (2011), *Push up 1-3* (2011), y *La Noche Árabe*, estrenada en 2011 en el Staatstheater Stuttgart con dirección de Samuel Weiss.

Como en un monólogo interior los personajes emiten un discurso para ellos mismos: “López: *¿Quizás debería haber entrado al tiro? No me parece. Ella no estaba ni vestida* (p.6)”. Como en un diálogo didascálico, los personajes comentan sus acciones y percepciones sensoriales: “Fátima: *El ascensor chirría. Parece que se va a descomponer nuevamente. Es difícil abrir la cerradura con tres bolsas de plástico llenas en los brazos*” (p.3). Como en una didascalia narrativa, los personajes narran las acciones de los otros personajes: “Francisca: *Él está apoyado sobre la baranda del balcón de la cocina fumando y observa los edificios bajo la noche. En la mano sostiene la botella casi vacía de coñac*” (p.48).

En el juego de interacción entre diálogo y didascalia, simultáneo en un relato en primera persona, la voz del personaje parece dialogar de manera oculta con otra voz que evoca. Así el lector puede ir configurando la imagen del personaje basado en la peculiar utilización del intercambio, que establece con este diálogo oculto que mantiene con otra palabra. De esta forma el lector/espectador va recibiendo simultáneamente las historias de los cinco personajes

Cada personaje multiplica su voz no a través del intercambio verbal con otros personajes, porque estos apenas se hablan, sino yuxtaponiendo en sus propios discursos, monólogos, narraciones, didascalias, comentarios y pensamientos privados, lo que expresa una multiplicidad de voces enunciativas y las contradicciones entre sus diferentes estados de conciencia. En estas modalidades enunciativas, los personajes describen no solo lo que ha sucedido sino lo que se ve, lo que se siente, lo que se hace y lo que puede ocurrir.

Dentro de esta polifonía enunciativa, tiene lugar una fragmentación o disociación entre la palabra y la acción, entre el tiempo de la acción y el tiempo de la palabra, la yuxtaposición entre narrador y personajes, el desbordamiento de la palabra y la

incomunicación. En la medida que la pieza avanza las réplicas se vuelven más breves y aceleradas hasta el momento en que los cinco personajes hablan en el mismo tiempo como en un coro polifónico.

Los fenómenos de contaminación del diálogo por las didascalias le confieren al diálogo un carácter narrativo, épico, al tiempo que juegan con el potencial expresivo de la didascalia sacándola de su función mecanicista. En esta dinámica compositiva didascalia y diálogo se potencian mutuamente. Son acciones que al mismo tiempo permiten vislumbrar la multiplicidad de formas enunciativas que un mismo personaje puede evocar cuando se explora las potencialidades creativas de la palabra teatral.

En las páginas precedentes se puso de relieve el hecho de que algunas piezas abrieran el camino a un nuevo tipo de diálogo creado en el contexto polifónico del drama contemporáneo. El diálogo como expresión fundamental del drama ha conocido una verdadera crisis de sus funciones primordiales. La fragmentación de la cohesión narrativa de las piezas provoca una disociación de su eficacia en la comunicación (discurso coherente y racional), de establecer las relaciones interpersonales entre los personajes y expresar sus discordancias a través de la acción.

Pero, más que la trasgresión de las normas constitutivas del diálogo provocada por los dramaturgos anteriormente citados, lo que nos llama la atención son las diferentes formas compositivas de la palabra teatral. Cada autor, dentro de la poética que les es propia, explora diferentes posibilidades de la palabra teatral liberándola de su forma rígida, disociándolas de las formas que le están, con frecuencia, estéticamente asociadas.

Los fragmentos de conversaciones (Vinaver), de la palabra cotidiana, son montados y ensamblados, con juegos de repetición y variación en la superficie textual. El autor

construye sus diálogos a partir de la materialidad del lenguaje real. En esta composición dramática, las réplicas saltan de un tema (empleo) y buscan su contrapunto, fragmentos de otros temas (familia) expuestos de forma simultánea. Un sistema de ecos o de interrupciones que terminan por componer un concierto de voces, una polifonía.

El diálogo como lengua poética o bien lírica (Kane), a la vez acompañado por collages de citas de textualidades ajenas produce otros efectos semánticos. Las réplicas organizadas dentro de una configuración rítmica se transforman en poesía sonora, el diálogo como lugar de experiencia fonética. Además de la poesía, el diálogo acoge otros lenguajes expresivos (épico, epistolar, cinematográfico, trágico, etc.) El diálogo se forma sobre la base del discurso ajeno, reorientado estilísticamente desde el punto de vista artístico de la autora. Elementos que proceden de todos los canales expresivos de un “conglomerado humano en acelerada combustión idiomática”.

Diálogo y didascalia (Schimmelpfenning) refuerzan la multiplicidad y diversidad de voces enunciativas. Un discurso enunciativo corriente se cruza con discursos de diferentes estilos y formas: monólogos, narraciones, discursos didascálicos, diálogo didascalizado. La palabra ejerce una función múltiple, describe los pensamientos privados, las acciones, percepciones sensoriales de los personajes que se muestran a partir de una heterogeneidad de puntos de vista narrativos y enunciativos; mezcla del locutor y del destinatario. La palabra pronunciada es invadida permanentemente por la palabra del otro. Formas que evocan la novelización del drama y también del cine, (multiplicidad de ángulos).

La diversidad de estos puntos de vista representativos sobre el diálogo, los configuran dentro una dinámica compositiva polifónica en que muchas voces se dejan oír (pluriestilísticos, plurilingüísticos y plurivocales). En la composición de cada diálogo conviven y se yuxtaponen otras formas de diálogos y de enunciados. El diálogo,

así, puede entenderse como “Un tissu de voix tour à tour juxtaposées, syncopées, entremêlés” (Sermón, 2005:33). En este juego múltiple de enunciados y de voces, la manifestación de la palabra es multiforme. Conviven en una misma palabra, la posibilidad de una multiplicidad de significados, los cuales pueden disolverse cuando distintos puntos de vista son puestos en perspectiva.

3.4. El Personaje

En sus reflexiones sobre la crisis del personaje Abirached (1994:33) observa cómo en el drama clásico, el personaje, *persona*, *máscara* o *typus*⁶², está subordinado a la organización de las acciones y conserva a lo largo de toda la trama un carácter correlativo a la misma: “Se trata por tanto, de algo dado desde el principio, que determina la palabra y la acción, pero que no se confundía con un principio explicativo de la conciencia”. El personaje en cuanto constituyente de una identidad, está compuesto de rasgos generales (nombre, nacionalidad, jerarquía, una pasión que lo supedita), que aseguran la coherencia necesaria para sostener la representación. El carácter puede ser calificado por trazos esenciales: bueno, acorde, semejante y constante (1454 a.).

Para Aristóteles la “estructuración de los hechos” es más importante que el carácter, porque “la tragedia es imitación de una acción y no de personas”. Sin acción no puede haber tragedia, sin carácter sí (1450 a. 25).

⁶² Sabemos que dentro de las interpretaciones de la poética hay muchas traducciones y versiones distintas sobre el término personaje, de ahí la imposibilidad de construir una definición inequívoca sobre el término. Etimológicamente, la “persona” significa “máscara”, y su correlato “personaje”. Según Abirached, (1994:19) la retórica latina asigna el mismo significado para “persona, máscara carácter y typus”. Este último es descrito por Abirached en relación a “las instancias fundadoras del inconciente colectivo. El tipo clásico es la encarnación emblemática de valores, de fuerzas, de intereses reconocidos de una colectividad” (Ídem, p.20).

Con la reinterpretación de la mimesis aristotélica emprendida en el siglo XVIII por Diderot⁶³ y la demanda realista de la sociedad burguesa y del teatro naturalista, el personaje, “carácter”, “máscara”, que antes representaba a los nobles y a los mitos, como los héroes de la tragedia griegas, va adquiriendo rasgos humanos, transformándose en reflejo de los hombres y en individuos, con un estado civil, una personalidad, un perfil psicológico y una identidad más precisa, contribuyendo al ilusionismo de la persona humana y a la identificación del espectador con la misma.

Este personaje psicológico portador de una individualidad, determinado por un carácter, al que puede denominarse “íntegro” (Candeias, 2012), es un personaje cuya construcción psicológica conserva un trazo dominante, y que movido por una voluntad determinada aspira a cumplir ciertos objetivos. En la dramaturgia tradicional, este personaje juega un rol fundamental y es responsable de múltiples funciones: es producto y garantía de la fábula, conduce la acción e intenta alcanzar unos objetivos superando una cadena de obstáculos que lo hacen entrar en conflicto.

Un ejemplo ilustrativo del personaje denominado íntegro, sería el de *Otelo: el moro de Venecia* de Shakespeare. El militar moro, se deja dominar por sus instintos, su pasión y mata a su amada Desdémona, por celos. En este caso, el trazo dominante podrían ser los celos.

Pero, si hay un tipo de personaje que es íntegro, ¿Que sería un personaje “des-integrado”? Podemos decir que el personaje des-integrado es sinónimo de personaje fragmentado. Mucho se ha hablado del personaje fragmentado, pero encontramos poca

⁶³ Entre las obras de los teóricos ilustrados, la de Denis Diderot, “Discours sur la poésie dramatique” (1758), sentó las primeras bases de una renovación del drama, permitiendo un alejamiento de las reglas del teatro clásico. El dramaturgo y filósofo francés propuso una forma dramática que marcó un nuevo estado de realización del drama, más próxima a lo cotidiano de los individuos, y a los intereses y valores de la nueva clase social en ascenso, la burguesía, favoreciendo la identificación con el público. Propio del espíritu ilustrado, el nuevo género dramático ha tenido una función moralizadora, disciplinar y cívica. Es en este sentido que Abirached (1994) comenta que la función utilitaria de la mimesis sirvió para provocar el interés del espectador, ampliando su complacencia para confirmar el juicio favorable que tenía la moral de su grupo social.

bibliografía dedicada específicamente al tema. Sin embargo, con mayor amplitud, encontramos en las obras de Abirached y de Ryngaert y Sermón, referencias al concepto.

En su estudio “A fragmentação da personagem” (2012), Candeias se refiere al personaje fragmentado, como una tendencia que se inició en el siglo XIX y que persiste hasta la actualidad. Destacamos a continuación algunos de los rasgos que la autora plantea para caracterizar a un personaje fragmentado: “Tratase, grosso modo, da apresentação de personagem que nao têm caracter linear, personalidade fixa, mas traços em justaposição (...) sua estrutura psicológica é mais esmiuçada, mais complexa que aquelas apresentadas por personagens do drama romantico por exemplo”(2012:XVIII). Asimismo, define el personaje fragmentado por “la ausencia de un traço dominante que o torne definido” y destaca tres modos de estructuración, que resultan en una forma compuesta por trazos yuxtapuestos:

“A primeira acontece quando há contradição entre atos, motivações e discurso da propia figura e essa incoerência se mantém sem solução. A segunda quando ha incompatibilidade entre a personagem (seus atos, motivações, e discurso) e o que é dito dela e essa dicotomia se torna insolúvel e a terceira surge quando há inadequação entre personagem e situação dramática e essa disjunção não se altera al longo do enredo” (2012:15).

Aunque la autora se centra en la fragmentación del personaje a partir del siglo XIX, es interesante notar cómo a partir de los criterios anteriores se observan fenómenos de yuxtaposición y fragmentación desde la tragedia griega: “Por justaposição de traços são confeccionados os heróis e as personagens divididos (o que necessariamente poe en

cheque sua condição de heróis) (2012:41). En su libro señala a Ajax⁶⁴, personaje de Sófocles, como el primer ejemplo de personaje fragmentado en la literatura dramática.

Es decir, la fragmentación del personaje no es un procedimiento nuevo, cobra múltiples sentidos y se puede rastrear en diferentes obras teatrales de diferentes momentos de la historia del teatro. Pero, si tomamos como punto de partida la crisis del drama a partir de fines del siglo XIX hasta nuestros días, podríamos hablar de una “cultura de la fragmentación del personaje”, que es análoga a un momento histórico y filosófico que empieza a cuestionar nociones como las de “identidad” y de “individuo”. Sabemos que el sentido, la forma y la percepción que adopta el personaje en cada momento y en cada lugar específico, corresponde a los valores culturales, principios estéticos, ideológicos y la correspondiente visión de hombre en este contexto.

La crisis del personaje gestada en el drama moderno, puede entenderse como una metáfora de la crisis del sujeto y de la identidad. Haciéndose eco de los cuestionamientos identitarios de la sociedad, el drama contemporáneo problematiza la categoría del “yo” y las coordenadas que permiten la transposición teatral de un ser humano identificable, íntegro y sin fisuras. Si la modernidad ha aprendido a dudar de las identidades como totalidades absolutas e íntegras, la renovación teatral contemporánea

⁶⁴ Ajax, trapaceado en un torneo por Ulises y los atridas, sale en búsqueda de venganza y por la noche, debido al engaño de la diosa Minerva, mata equivocadamente a muchos corderos y pastores al pensar que eran los atridas y Ulises. Después de darse cuenta que mató animales inocentes se siente culpable, y ya no puede seguir con su vida, porque sería objeto de burla y humillación. Se dirige a un río y se suicida con la misma espada con que comete la chacina. En su análisis del personaje, Candeias (2012:41/42), afirma: “Se encaramos com os olhos de nosso século veremos um retrato extremamente preciso de um homen acometido por un delirio psicótico seguido de una crisis depressiva. Não importa se o problema psíquico tem explicação de ordem divina, mágica (a espada do amigo) ou científica. Ele é fragmentado por estar sofrendo um processo de alienação psicológica. Ajax é um herói que endoidou e suicidou-se. De maneira que é simultaneamente. Ajax é um herói que endoidou e suicidou-se. De maneira que é simultaneamente herói e anti-herói (...) É a própria peça que questiona o heroísmo e o anti-heroísmo colocados na mesma criatura simultaneamente”.

cuestiona la representación del individuo y las prácticas que presentan marcos estables y definitivos sobre el personaje.

A propósito de los cambios que se han producido respecto al concepto de identidad en la contemporaneidad, hemos visto como el sociólogo Zygmunt Bauman (2005:187), habla de los impactos que la globalización irreversible “no se puede estar contra de la globalización como no se puede estar contra el eclipse del sol” y la fragilidad, y la vulnerabilidad que la noción de identidad ya no puede ocultar.

No obstante, lejos de entender este fenómeno de manera apocalíptica, Bauman (2005:68) aduce que esta misma inestabilidad es lo que da la oportunidad y la libertad necesarias para crear nuevas configuraciones identitarias que pueden responder a las distintas mutaciones, a las que el sujeto ha de enfrentarse a lo largo de su vida: “Se ha dado plena libertad a las identidades y ahora son hombres y mujeres concretos quienes tienen que cazarlas al vuelo, usando sus propios medios e inteligencia”.

En este sentido, la “identidad” es un proyecto, algo que el individuo ha de inventar y construir de forma creativa, en lugar de descubrirla como una verdad consolidada.

Este carácter plural y relativo de la existencia humana, y sus planteamientos identitarios, se encuentran reelaborados en las formas teatrales, ya que el lenguaje teatral, por su naturaleza, refleja y refracta la cultura. El teatro reelabora el significado de este gran periplo, en el que el hombre de los nuevos tiempos percibe que tanto los valores humanos como los valores estéticos necesitan reinventarse siempre, y que ninguna verdad es irrefutable.

En el ámbito de las escrituras dramáticas, la designación de las identidades responde a diferentes motivaciones y a diferentes lógicas dramatúrgicas, y la representación del personaje produce nuevos efectos y nuevas configuraciones. De hecho, el personaje se despoja poco a poco de sus características humanas para convertirse en un ser

indiferenciado. Se vuelve difícil para el lector/espectador, reconocer en los sujetos de la enunciación, características comportamentales que permitan identificar quién está pronunciando una réplica, al no haber ninguna acotación que describa características físicas o un conjunto de trazos o acciones atribuibles a un único sujeto.

Este personaje es objeto de movimientos de descomposición y composición, tal como nos muestran Ryngaert y Sermon, quienes analizan cómo las innumerables innovaciones, en las escrituras más recientes, lo están transformando. El inventario del personaje, realizado por estos autores, nos describe cómo la tipología tradicional del personaje empieza a ser reemplazada por una generalización de su estatuto, donde la fragmentación se vuelve aún más patente, dando lugar a voces pluralizadas dentro de un juego de facetas múltiples y cambiantes.

Entre las diferentes tendencias a través de las cuales se manifiestan los procesos de fragmentación y renovación del personaje contemporáneo, puede señalarse en primer lugar la falta de nombre, es decir, la “separación” del personaje de su nombre propio. En el teatro, la elección del nombre del personaje, tiene importancia sobre la representación imaginaria ficcional y afectiva⁶⁵ del espectador. El nombre es un elemento definitorio del personaje y permite no solamente su reconocimiento por parte del lector/espectador, sino también un soporte indispensable para la construcción de la identidad. En un número considerable de obras contemporáneas, como algunas de las que forman parte de este estudio, los personajes son anónimos, caracterizados por letras (A,B,C) género (mujer/hombre), por su función (policía, camarero), por la edad (el joven, la anciana), etc. Transformado en un ente privado de su nombre, el personaje pierde uno de sus atributos más significativos. Va dejando lagunas en su integridad,

⁶⁵ Según Barko B. Burgues (1998:23), De forma amplia la afectividad del espectador puede estar ligada al dominio de los valores: el espectador aprueba, o desaprueba las opiniones, los juicios de valor y las elecciones morales del personaje. Él simpatiza, él admira, o al contrario le es hostil.

dificultando la atribución de un determinado carácter y cualquier tentativa de análisis psicológico.

Bakhtin (2003:73/74), al teorizar sobre la construcción de los personajes en las obras de Dostoievski, explica que la polifonía de su obra proviene en gran parte de la relación que el novelista establece con los personajes. Para Dostoievski, lo prioritario no era construir una imagen determinada de los personajes, sus rasgos típicos-sociales, psicológicos, una identidad con atributos definitivos, sino la forma en que éstos encajaban en el mundo. Le interesaba el personaje como punto de vista, como mirada sobre el mundo y sí mismo.

Bakhtin (Ídem: 94), asimismo, describe cómo Dostoievski tenía una actitud negativa en cuanto a la psicología de su tiempo, tanto en las obras literarias como en las prácticas científicas o judiciales. Comprendía la psicología como una forma “humillante” de comprender el “alma humana”, que no consideraba su carácter “inconcluso”, su “libertad” y su “especial indefinición” (...). Para el pensador ruso, los personajes polifónicos de Dostoievski sienten vivamente su propio carácter inconcluso; su capacidad interior de poner en duda toda definición exterior que los quiera concluir. A este propósito, Augusto Ponzio (1998:31), comenta: “Los personajes del diálogo polifónico no son sujetos psicológicos o sujetos reales: son personalidades incompletas, que no poseen un igual en la realidad extra-literaria.” La verosimilitud psicológica, de los personajes de Dostoievski está ausente por el hecho de que ellos prescinden de lo esencial.

Estas tesis, sostenidas por Bakhtin, aunque hacen referencia puntal al personaje de la novela, encuentran resonancias en las teorías y en la concepción general del personaje. El concepto de “figura” propuesto por Ryngaert y Sermón, y el de “impersonaje” propuesto por Sarrazac, abogan por una comprensión de la noción de personaje que no

implica en su construcción la asignación de atributos definitorios o cualidades substanciales. Para estos autores, el personaje pierde algunos de sus atributos, aunque al mismo tiempo gana existencia, a través de otros modos de construcción y expresión.

La noción de figura⁶⁶ (proveniente del latín “fingere”, verbo: modelar o copiar) se aproxima a las artes plásticas y remite a la noción de trazos, de superficie, de forma, sin necesidad de fijar características interiores. En efecto, en el ámbito teatral el término “figura” fue utilizado por primera vez por Maurice Blanchot (1987:287), al referirse a los romances de Samuel Beckett (*L’Innommable*, 1958), que calificó como una “*expérience sans issue*”, y afirmando también la imposibilidad de advertir algo sobre la interioridad de sus personajes.

La figura reemplaza al personaje considerado como persona, como entidad substancial, con sentimientos definidos, con un conflicto intersubjetivo, con identidad psicológica: elementos todos que están en el origen del género dramático. Ryngaert y Sermon (2006:70/71), observan cómo en la noción de figura, la interioridad del personaje “*se trouve évacuée au profit d’une apparence réduite à l’essentiel*”, a partir de trazos esenciales y mutables, desde los cuales el personaje construirá su existencia. Tal como observa Ponzio respecto al personaje en Dostoievski, en la figura, lo que está en primer plano no es el perfil ontológico o biográfico del personaje, ya que el autor no pretende representar un sujeto particular, igual al de la realidad. En oposición al personaje con un perfil estrictamente dibujado, la figura, personaje a ser construido, pone en juego el imaginario del espectador, quien le dará forma. ¿Quién es el portador de la palabra? ¿Cómo se construye y se presenta la figura?

Ryngaert y Sermon observan que dentro de algunas escrituras el personaje pasa por un proceso de creación que no es figurativo (*illustratif, narratif*) sino performativo

⁶⁶Seguendo (Abichared 1994), la noción dramática de “figura” no es correlativa a la de personaje « tipo », ya que este último presenta trazos inmediatamente reconocibles, y están fijados en el imaginario colectivo.

(*poétique, rythmique*) y, aunque el personaje no presente una interioridad, impone su presencia a través de la palabra, del decir, la figura es un “sujet-langage” (2006:162/63).

El sujeto es portador de una palabra polifónica, en la que resuenan simultáneamente múltiples voces. Jolly y Da Silva (2009:185) destacan algunas características de la palabra polifónica que revelan renovaciones decisivas para el personaje dramático contemporáneo:

“La paraula d’un personatge es fa polifònica quan, en el discurs, utilitza una veu que sobrepassa una identitat psicològica o que inscriu una situació de comunicació amb un altre personatge (...) o quan se sobreafegeixen al seu discurs altres fonts sonores de significació que participen a l’estellament del subjecte que parla (interferències d’altres paraules, de sorolls o de música”.

Cuando el personaje se convierte en un perfil con contornos vagos, la palabra toma lugar y se impone. De manera habitual, en el teatro, cada sonido, palabra, o voz emitida, aumenta su significado a partir de la fuente sonora que le dio origen (elemento que emite el sonido), y el espectador es capaz de identificar y establecer asociaciones con dicha fuente sonora. En la palabra polifónica, los componentes como el ritmo, el tono, las pausas, la respiración, el *het-nunc*, que se materializaran en el cuerpo del actor, presentan una complejidad en sus mensajes que desbordan las fuentes sonoras referenciales.

Los personajes o sujetos-lenguaje, ponen a prueba la palabra escrita, la palabra leída y la palabra sobre la escena. Ryngaert (2009:139), subraya cómo en las piezas contemporáneas, “la palabra del personaje puede ser al mismo tiempo abundante, hecha de variaciones o al contrario, lacónica, rara, implícita, (...) o muy heterogénea, no puede

(...) volverse sospechosa de ser muy rica, de forma que nadie (actor, espectador) sepa que hacer de ella”.

La pieza *La soledad en los campos de Algodon* de Koltetz⁶⁷, ilustra las posibilidades de este personaje-figura. El inicio de la obra presenta solamente la definición del tráfico:

“Un *deal* es una transacción comercial referente a valores prohibidos o estrictamente controlados, que se realiza en espacios neutros, indefinidos, y no previstos para tal uso entre proveedores y clientes por acuerdo tácito, signos convencionales o conversaciones con doble sentido, con el propósito de evitar los riesgos de traición y estafa que implica una operación de esa naturaleza, a cualquier hora del día y la noche, independientemente de las horas de apertura reglamentarias de los comercios aceptados y, por lo general, a la hora de cierre de los mismos” (p.2).

Dealer y cliente realizan lo que sería una transacción comercial permutando “casi-monólogos”-término acuñado por Ubersfeld- para referirse a una variación del monólogo clásico, marcado por la ausencia de respuesta o de cambio dialogal.

No enseñan trazos que caractericen a la identidad o a la biografía, no expresan sus mundos interiores. Sus definiciones posibles se realizan más por las palabras que pronuncian que por las acciones que realizan. Sus discursos se construyen con rigor, dentro del arte de la retórica clásica (*exordiun narratiun, confirmatio, Perotio*)⁶⁸.

⁶⁷ Bernard-Marie Koltetz, dramaturgo francés (1948 – 1989). Escribió diferentes piezas, entre las más conocidas se encuentran : *La Nuit juste avant les forêts* (1977), *Combat de nègre et de chiens* (1980), *Roberto Zucco* (1988). La pieza *La soledad en los campos de algodón* fue estrenada en 1987, en el Théâtre Nanterre Amandiers, bajo la dirección de Patrice Chéreau.

⁶⁸ Siguiendo a (Pavis 2002; Latham, 2003), la retórica-el arte del decir-,definida por Aristóteles, Cicerón y Quintiliano, es una disciplina que se dedica tanto a la construcción del discurso persuasivo y elocuente, como a las formas de practicarlo. Se organiza en cinco categorías: *Inventio*: (latín, “presentación”) su función es señalar el comienzo del discurso, buscar la atención y la adhesión de los oyentes; *Dispositio* (“narración”) plantea el desarrollo o exposición del discurso, presenta los hechos; *Elocutio* (“estilo”), estilo del discurso; *Perotio* (“conclusión”), tiene una función conativa. La retórica no trata únicamente de

Sarrazac (2012:265), observa que el discurso de estas figuras remite a un debate de ideas donde cada uno utiliza la argumentación de forma sofisticada para persuadir al otro. En la superficie del texto, estas figuras son yuxtapuestas, dentro del híbrido sujeto-épico, sujeto-lírico, que ahora se dejan trasparecer como vendedor/comprador, como hombre/animal, masculino/femenino, blanco/negro, etc.:

“Dealer: veo su deseo como quien ve la luz que se enciende, en la ventana de un edificio, al anochecer; me acerco a usted, como el anochecer se acerca a esa primera luz, suavemente, respetuosamente, casi afectuosamente, dejando muy abajo en la calle al animal y al hombre tirar sus correas y mostrarse salvajemente los dientes. No es que haya adivinado lo que usted desea, ni que esté apurado por conocerlo; porque el deseo del comprador (...) algo que se contempla como un secreto que solo pide ser descubierto y con el cual nos tomamos un tiempo antes de hacerlo (...)” (p. 2).

“Cliente: “No conozco ningún crepúsculo ni ningún tipo de deseo y quiero ignorar los accidentes de mi recorrido. Iba desde esa ventana iluminada, detrás de mí, allá arriba, hasta esa otra ventana iluminada, allá, en frente de mí, a través de una línea muy recta que pasa a través suyo, porque usted se situó deliberadamente ahí” (p. 4).

Los modos de enunciación de estos personajes constituyen su existencia. Estos modos son el resultado del desprendimiento de la palabra y del conjunto de regularidades formales y sistemáticas que caracterizan una obra. En el caso de la pieza anteriormente citada, el exceso y la precisión de las palabras, el uso de puntuaciones, la repetición de signos lingüísticos, el uso de figuras retóricas como la aliteración, el

la eficacia de la comunicación, sino también de sus aspectos estéticos como el ritmo, el tono, la armonía, etc.

Pavis (2002:28), plantea una correspondencia entre las cuatro reglas clásicas (exordium narratio, confirmatio peroración) y las cuatro figuras textuales descritas por Vinaver (1993: 902) *el ataque, la defensa, la respuesta y la esquiva*.

paralelismo sintáctico, etc., son la manifestación de una forma expresiva que intenta provocar la des-realización de los referentes lingüísticos y sonoros. Esta combinación múltiple, no hace sino reflejar la propia actuación polifónica de los emisores, que posibilita la apertura a otros sentidos.

Todo este lenguaje compositivo, aparece entretejido por un hilo intencionadamente paródico. Las figuras que tratan de una transacción comercial, ironizan y provocan un “contra sentido” en el arte de la retórica. Introdúcen otro discurso y otra orientación al “buen arte de hablar”. La pieza parodia la oratoria clásica, pilar básico de la argumentación y de la palabra occidental, permitiendo otras interpretaciones sobre la preeminencia de la razón y del lenguaje, es decir del discurso logocéntrico.

Asimismo, se identifica en los discursos del dealer y del cliente, la calidad plenamente polifónica, ya que son otras voces las que los pronuncian, representando puntos de vista, posturas ideológicas y lingüísticas diferentes del tema de origen parodiado.

La figura plantea al personaje la posibilidad de transformarse en agente de un lenguaje performativo, poético y rítmico, que sobrepasa los modos de significación monológicos. Como señalamos anteriormente, subsiste dentro de las piezas una forma poética y rítmica que dota a la misma de una riqueza fonética, capaz de suscitar nuevos modos de dicción; lo que nos conduce a imaginar un conjunto de voces, que entran en diálogo o en conflicto con la voz del actor, con la puesta en escena y con la escucha del espectador.

El Impersonaje

El término “impersonaje”, propuesto por Sarrazac, posee *a grosso modo* las mismas características que el término “figura”, con la diferencia de que Sarrazac lo construye en

torno al concepto de carácter. El impersonaje es un ser sin carácter. Es decir, no hay en él intrínsecamente virtud o vicio. No se le puede atribuir cualidades, o trazos morales.

El carácter es descrito en la poética de Aristóteles (1450 a 5-12) como “aquello segundo el cual decimos que los que actúan son tales o cuales (...) aquello que manifiesta decisión”. Abirached (1994:33), interpretando a Aristóteles, afirma que “carácter es la línea de conducta general de un personaje”, “los hombres son de esta o de otra manera según su carácter”. Carácter (“ethos”) es un conjunto de trazos morales (vicio y virtud) y la línea de conducta del personaje, construida a partir de sus acciones.

Estas nociones pertenecían a un período histórico -el de las tragedias griegas- en el que el carácter de un individuo era inmutable (“carácter”: en griego, “el que graba”; en latín, “grabar, marcar una estaca”). Así, por ejemplo, el carácter de Edipo tiene como marca inmutable la justicia.

Sarrazac constata, desde un cierto punto de vista, que la pérdida del carácter del personaje -que empieza a manifestarse a partir del drama moderno-, se ha transformado paulatinamente en una opción estética recurrente y en uno de los signos capitales del drama contemporáneo. “¿Qué es el personaje?”, indaga el autor, ¿Cuándo se materializa? “¿A partir del momento en que él no es más que su (nuestra) propia sombra, un doble ya no idéntico a nosotros mismos?”. El personaje es el lugar de la “confrontación y la diferencia de sus sucesivas máscaras” (2006:356). La falta de carácter y personalidad del impersonaje, no se considera como un déficit o una despersonalización negativa porque, paradójicamente, el impersonaje está provisto de múltiples persona-máscaras, sin unidad ni marco conclusivo: “l’impersonnage incarne tout à la fois l’humaine condition dans sa multiplicité, mais aussi le singulier pluriel” (2012:233).

La condición polifónica reside en éste carácter abierto del impersonaje, dentro de su posibilidad de jugar con las múltiples máscaras que representan la condición humana. El impersonaje, provisto de mil cualidades, no posee un centro, se convierte en una zona transitoria, de paso y de encuentro de voces intercambiables, voces extranjeras, anodinas, anónimas, que contienen en sí una pluralidad de mundos, cada una de las cuales traza relaciones con otras voces que se dejan oír en el texto. Así es como el “yo” del impersonaje desarrolla sin cesar una alteridad multiplicada y polifónica.

Como ejemplo de este estatuto del personaje, podemos citar la obra *Atemptats contra la seva vida* (2005) de Martin Crimp⁶⁹. La obra está fragmentada en diecisiete relatos o escenas, contruidos de manera independiente, al que el autor describe del siguiente modo:

“17 Argumentes per el Teatre”: 1.tots els missatgeshan estad esborrats, 2.tragèdia d’amor i deologia, 3.fe en nosaltres ateixos,4.l’habitant, 5. la càmera, t’estima, 6. la mama i el papa, 7. el nou anny, 8. física de particulas, 9. l’amenaça del terrorisme tm internacional, 10. com divertit, 11.sense titol, 12. estrany, 13. comunicant-se amb extraterrestre, 14. la noia d’aquí, 15. la declaració 16. pornó, 17. prèviament congelat” (Crimp, 2005).

Estos cuadros no presentan espacios y tiempos determinados, y orbitan alrededor de un mismo personaje, siempre ausente: Anne. Diferente de los demás personajes, que no reciben nombres propios, Anne, personaje matriz, tiene su nombre multiplicado en

⁶⁹Martin Andrew Crimp, dramaturgo y traductor británico (Dartford, Kent, 1956) Ha escrito varias obras, entre ellas: *Four Attempted Acts* (1984), *A Variety of DeathDefying Acts* (1985), *Dealing with Clair* (1988), *Play with Repeats* (1989), *No One Sees the Video* (1990), *Getting Attention* (1991), *The Treatment* (1993), *The Country* (2000), *Cruel and Tender* (2004), *Fewer Emergencies* (2005), *The City* (2008). Estrena *Attempts on Her Life* en 1997 en el *Royal Court*, bajo la dirección de Kate Mitchell, (Crimp: 2000). En Barcelona *Atentados contra su vida* fue estrenado en 2005, en la Sala Beckett.

distintas versiones: Annie, Anya, Anna o Anny, según el país, o la situación donde ella se encuentre. Sólo intuimos a Anne a través del relato de los narradores, seres que, como Anne, no poseen identidades definidas. Los narradores son también voces enunciantes, que de argumento en argumento, intentan montar el puzzle de un personaje que se fragmenta y, al mismo tiempo, se multiplica.

A lo largo de la pieza, Anne va dejando huellas de las situaciones que supuestamente ha vivido, estableciendo y al mismo tiempo rompiendo los puntos de contacto entre los diferentes escenarios de su vida, lo que sugiere sutilmente al lector/espectador que se está hablando de un mismo personaje. En la medida en que avanza la pieza, podemos ver temas o palabras sonando como ecos en los cuadros que van subsiguiéndose. Por ejemplo, en la primera escena (p.12) suena una voz en un contestador dando instrucciones a Anne sobre la organización de un posible atentado. Esta escena se conecta con la escena nueve (p.43), que sugiere el juicio de Anne por haber cometido un atentado terrorista. En la escena catorce (p.60) se hace referencia a una estrella de cine porno, lo que la conecta a la escena dieciséis (p.64) denominada “Pornó”, en la que se comenta, entre otras cosas, las oportunidades y ventajas que el trabajo como artista porno puede ofrecer. El lector/espectador experimenta en todo momento la relatividad de todo lo que caracteriza a la identidad de Anne. Cualquier vestigio de identidad en un cuadro se diluye inmediatamente en el cuadro siguiente.

Personaje ausente, que se hace presente y múltiple a través de las voces de los narradores, Anne puede ser víctima de un atentado y al mismo tiempo resurgir como terrorista. Puede ser una actriz porno y un ama de casa, o una prostituta que reaparece como ecologista. Anny puede ser también un automóvil (p.37) o un espacio que acoge todas las contradicciones del mundo globalizado y mediatizado, con sus atentados a todas las formas de identidad.

Para Sarrazac (2006:359), el personaje contemporáneo “puede formularse como presencia de un ausente, o ausencia vuelta presente”, en tanto que “es solamente a partir de su suspensión –incluso de su fracaso– que se tiene alguna posibilidad de atraparlo.”

Ahora bien, si finalmente la marca de Anne es la “presencia de un ausente”, esta ausencia es concomitante a la presencia del lenguaje. El lenguaje es el espacio donde los personajes se cuentan, se inventan e intentan contar la vida de un impersonaje, que puede ser un personaje a través de la palabra representada. Como expresa el mismo Crimp: “Ce que l’on observe sur la scène fait du théâtre la grande épreuve du langage, une façon d’éprouver la société à travers sa parole et son discours. Même esthétiquement, les mots sont mis à l’épreuve⁷⁰”.

En diferentes momentos de la pieza los narradores discuten sobre el valor de la palabra, por ejemplo, en el cuadro dos (100 paraules): “¿Esto es una palabra? ¿Qué cosa es la palabra?”. Es decir la palabra no solo representa sino que también se representa. Aquí se ve reflejado el problema de la representación artística del lenguaje.

En el cuadro dieciséis (“Porno”) encontramos una tercera voz, la de una locutora que tiene su discurso traducido simultáneamente en diferentes idiomas: africano, latino americano, europeo. En un primero momento, el discurso de la narradora imita un documental cuyo tema es la industria porno cinematográfica.

“-Té els millors anys de la vida davant seu.

- (traducció)

-Potser té uns disset o divuit anys...

-(traducció)

⁷⁰ Entrevista concedida a Propos recueillis par Sarah Turin et René Zahnd para el Théâtre Vidy Lausanne et la création de Getting Attention par Christophe Rauck - nov. 2005. p.10 , recuperado en <http://www.theatredelacite.com/pdf/DossierpresseAtteintes.pdf>

-...però idealment és més Jove...

(traducción)

-... és que el Porno li està desenvolupant la mena de seguretat i independència que moltes dones envejarien

-(traducción)” (p.64-66)

En este cuadro puede observarse la manifestación de un plurilingüismo estilizado, hay una representación intencionalmente artística del lenguaje del otro. Acontece un movimiento del tema porno a través de dos lenguas sobrepuestas inmediatamente.

La voz de la narradora funciona como una intersección entre los diferentes lenguajes: los que son evocados -que se hallan fuera de la pieza-, y los de la pieza misma. Se produce un juego rítmico que retrata y remodela el discurso traducido. Este juego ilustra la bivocalidad, la palabra ajena, es usada por la narradora y por la intención refractada de Crimp, que las evoca para situarla en una duplicidad creando una extrañeza, una duplicidad, como lo afirma Bahktin (1989:141) “hay dos voces, dos sentidos y dos expresiones”.

Esta mirada sobre *Atemptats contra la seva vida* confirma que en la pieza operan distintos niveles de polifonía por los que el texto entra en interacción explícita o latente con otros textos. Los discursos de los narradores que juegan con fragmentos del pasado, y las aspiraciones de Anne, están atravesados por pedazos de diferentes materiales: poemas, discursos publicitarios y ecológicos, listas, grabaciones, canciones, interrogatorios. Las diecisiete voces de Anne (artista, terrorista, víctima, amante, prostituta, suicida...) no son asignables a una forma fija y no convergen en dirección a definiciones concluyentes sobre el personaje o sobre un punto de vista fijo. Es imposible

para el lector/espectador, construir un todo coherente sobre el personaje, ya que está fragmentado y cada fragmento absorbe y expelle al mismo tiempo, voces múltiples, contradictorias. La ausencia de Anne se puede contrastar con el exceso de versiones sobre la misma, es decir, Anne deja espacio para la “confrontación y la diferencia de sus sucesivas máscaras”.

La transformación histórica que ha experimentado el concepto de personaje remite a la multiplicidad de caminos y discursos teóricos que han contribuido a reflexionar sobre las nociones de individuo y de identidad. El tema de la identificación del personaje se presenta como un espacio de reflexión y de puesta en cuestionamiento, sobre el lugar que ocupa la noción de persona, individualidad y unidad como formas representativas y constitutivos del sujeto contemporáneo. Al respecto, Bauman (2005:32) apunta: “Uno toma conciencia de que la 'pertenencia' o la 'identidad' no están talladas en la roca, de que no están protegidas con garantía de por vida, de que son eminentemente negociables y revocables”. El atractivo de la perspectiva de Bauman radica en que, al igual que en la elaboración la identidad, la elaboración del personaje, también esta ligada a la elaboración de un conocimiento que desafía constantemente los modos de creación y representación del sujeto contemporáneo.

Respondiendo a la hegemonía de la unicidad del personaje como representación del sujeto, el drama contemporáneo fragmenta todo lo que puede formar la unidad del personaje: su identidad, su historia, y da lugar a voces pluralizadas, a configuraciones caleidoscópicas. Las configuraciones del personaje oscilan entre una identidad que aparece fragmentada, las palabras que emite y el sistema enunciativo en el que se inserta.

Hemos visto que “figura” e “impersonaje”, dos formas de designar al personaje contemporáneo, representan el despojamiento de su naturaleza interna, de la estética de la identidad y de la unidad, dando lugar a la multiplicación del sujeto en varias voces.

Si los autores contemporáneos han separado al personaje de sus marcos identitarios, en contrapartida se han interesado por las nuevas posibilidades que el lenguaje ofrece para hacer resurgir su existencia. El lenguaje es una de sus marcas de diferenciación y singularidad en relación a otras formas de personajes.

Con todo, el lenguaje emitida por el personaje no forman parte de un modelo racionalista, y logocéntrico, al contrario, el lenguaje mismo, dentro de su principio y dentro de su desarrollo es puesto en cuestionamiento. Plantea estrategias argumentativas o enunciativas que participan en una construcción compleja y lúbil de la palabra, cuyo significado excede lo que es enunciado por la misma. La palabra se libera de su sentido inmediato para proporcionar una pluralidad de puntos de vista.

Esta condición polifónica del personaje se nos presenta como el lugar de “paso y de metamorfosis de todos esos rostros, de todas las máscaras (‘desnudas’)... que hacen la vida de todo hombre” (Abirached, 1994:367). Este lugar de paso es un lugar de diversidad, de conflicto, de tensión, un espacio polifónico que cuestiona las perspectivas monológicas y cerradas sobre las concepciones del personaje.

A lo largo del presente capítulo hemos hecho un recogido por algunas tendencias del drama contemporáneo utilizando la polifonía como un concepto transversal y como marco de reflexión.

Así como la perspectiva polifónica propuesta en este estudio, el drama contemporáneo puede ser identificado por la pluralidad de voces, la heterogeneidad de géneros, la mezcla de estilos, y la yuxtaposición de textualidades teatrales y extra-teatrales.

Hemos visto cómo el drama contemporáneo se inclina por una poética que, tanto desde el punto de vista de la forma como del contenido presenta una estructura fragmentada, que se realiza o infiere a través del montaje y el collage. En primer lugar, lo que se observa es que no hay un objetivo general común de hacer de la fragmentación una estética, sino quizás, la necesidad de incorporar otras fuentes textuales, ajenas a las nociones básicas del drama, y explorar los límites de lo dramático.

En el transcurso de esta investigación, hemos observado que la fragmentación de la fábula no es un aspecto aislado de la dramaturgia actual, ya que muestra sus primeros indicios en la crisis del drama. Con todo, la frecuencia y las múltiples formas de fragmentación de sus elementos constitutivos no se presentan como una modalidad única, sino como una estructura formal que acoge un número plural de formas de realización.

Entendemos esta fragmentación de la fábula como un estallido donde conflicto, acción, diálogo y personaje no necesariamente se combinan, o se reúnen para formar un todo coherente. La acción no hace avanzar la historia, los personajes no actúan necesariamente a partir de lo que dicen, los diálogos no encadenan necesariamente las réplicas, los conflictos interpersonales se desplazan hacia micro-conflictos. Los componentes de la fábula siguen existiendo, aunque la historia a ser contada no se concentre solamente en ellos, lo que evidencia que no hay un punto de vista privilegiado.

Los desmontajes de los elementos constitutivos de la fábula inciden en las formas de disposición espacio temporal y provocan la interrupción de la progresión de la acción, no permitiendo a la acción avanzar hasta el final. En lugar de un fabulismo progresivo, algunos autores proponen una diversidad de formas temporales operando en diferentes niveles: temporalidades cíclicas, retenidas, reversibles o irreversibles, que pueden ser

dinamizadas por ritmos, repeticiones, bifurcaciones y cambios imprevisibles. Hay un potencial infinito de combinaciones de las variables espacio-temporales, lo que da lugar a una dinámica de composición que fragmenta la totalidad de la fábula, descontextualizando sus partes, para dotarlas de nuevas interpretaciones dentro de la estructura del conjunto. Esta pluralidad de formas para concebir el ordenamiento de los hechos dentro de las obras, evidencia que lo que está en juego no es el fin de la historia, sino la manera de jugar con la historia.

Para Sarrazac, este proceso es equivalente a lo que él llama la rapsodización del drama. Ésta es realizada por un autor mediador, un artesano, que de forma poética, engendra en las escrituras una dinámica que cose y descose el cuerpo del drama. El autor rapsoda abre el drama a través de una voz épica para promover el “desbordamiento rapsódico”, es decir, la fragmentación, la hibridación, la irregularidad, proyectándolas a través del montaje, collage de modos dramáticos, líricos, épicos y de formas extra-teatrales. Lo que lleva a la pulsión rapsódica a identificarse con la voz polifónica de Bakhtin.

Desde el punto de vista de la enseñanza de la escritura dramática, la pluralidad de formas combinatorias de los elementos constitutivos de la fábula juega un papel determinante. Nuestra representación de la fábula puede volverse más compleja, rica, creativa, de acorde con un mundo en constante transformación.

El diálogo contemporáneo, más que la representación de un cambio de réplicas, es la manifestación multiforme de la palabra. La emisión de las palabras no se organizan de forma directa y unilateral sino de una forma abierta y de orientación múltiple. Como observa Bakhtin (1982:317), “las relaciones dialógicas no coinciden en absoluto con las relaciones que se establecen entre las réplicas de un diálogo real, por ser mucho más abarcadoras, heterogéneas y complejas”. El direccionamiento del diálogo se vuelve

ambiguo, relativo y, consecuentemente, esta ambigüedad afecta al principio de la doble enunciación, particularidad misma del lenguaje teatral. El diálogo es traspasado por los otros lenguajes (la poesía, la narrativa, los soliloquios y las didascalias) y otras formas de recepción.

Florence Baillet (2005:28), apunta que “la heterogeneidad ligada estrechamente a la idea de polifonía, no es solamente un rastro de una multiplicidad de voces del diálogo, sino sobre todo de sus diferencias, de su diversidad fundamental”.

Tal concepción del diálogo, se evidencia en las potencialidades dialógicas que el drama contemporáneo ofrece: diálogo de conversación, diálogo didascálico, diálogo narrativo, diálogo poético, etc., son tan solo unos ejemplos de las complejas y múltiples formas del diálogo dramático. Si para Bakhtin el fenómeno polifónico no tiene lugar en el drama porque éste no propone una instancia narradora, como la prosa novelesca, la multiplicidad de formas didascálicas permite observar los juegos con elementos narrativos y líricos elaborando una “novelización” o “epicización” del drama y por ende, la creación de otras formas de diálogo. La asimilación del material plurilingüístico de la conversación a priori ordinaria, banal, cotidiana, se transforma en una palabra poética expresiva; “La palabra ajena ya no aparece como calidad de información, de indicación, de regla o de modelo” (Bakhtin, 1989:158), pero sí transformada en una palabra nueva. Como parte de esta diversidad se encuentran los diálogos cuya creación y mecanismos pueden partir del montaje y el collage de fragmentos de diferentes tipos de lenguajes expresivos como la poesía, la música, la retórica, el cine, etc. Éstos, extraídos de sus contextos, serán dotados de otras referencias y se reactivarán bajo otros puntos de vista.

A partir de la descomposición del principio ordenador del diálogo y de la palabra, y despojándolos de toda significación unívoca, los autores contemporáneos logran una

forma de expresión que no se mide por su potencial referencial, sino por la posibilidad de los múltiples significados y puntos de vista que de ellos puedan surgir. Es así como el diálogo se transforma en una pluralidad de voces, que se dejan oír dentro de la enunciación teatral.

Los personajes, que se pueden calificar de *figuras* o *impersonajes*, pierden la unicidad para incorporar y cobrar existencia a través de voces plurales. El paso del personaje a la figura o al impersonaje señala el desplazamiento de una identidad, subjetiva a las condiciones objetivas del personaje. La objetivación de sus formas de existencia esta anclada en su lenguaje, de ahí la necesidad de muchos autores de hacer un uso particular de la lengua.

El lenguaje es el espacio donde los personajes se reinventan, inventan al otro, se contradicen. En efecto, podemos observar cómo dentro de las escrituras de los autores de nuestro corpus, se manifiestan las transformaciones del personaje dentro de la manipulación del lenguaje y se realizan a través de una experimentación de las posibilidades poéticas del mismo. De esta forma, el dealer y el cliente, por ejemplo, figuras sin ilusión subjetiva, muestran a través de un “combate de lenguas” la metáfora de la vida. El juego de la demanda y de la oferta, el deseo y el objeto del deseo se orquestan a través de cuasi-monólogos que dan a los personajes una voz retórica, lejos de las referencias teatrales mas conocidas o de cualquier referencia a la realidad.

El tratamiento del personaje lleva a reconsiderar las paradojas del individuo contemporáneo dividido entre el anonimato y la necesidad de identificarse.

Para Baumann (2005:34), “el mundo que nos rodea está rebanado de fragmentos de escasa coordinación y nuestras vidas individuales están cortadas en una sucesión de episodios mal trabados entre sí”. Desde la óptica del drama contemporáneo, la fragmentación de la individualidad se ve reflejada en el personaje.

En la pieza *Atemptats contra la seva vida*, el personaje Anne pasa por una sucesión de episodios abiertos (mal trabados entre sí) que le permiten una pluralidad infinita de posibilidades. Anne capta en sí el dilema de la identidad como un valor resbaladizo y vulnerable. La identidad de Anne, como la identidad del hombre contemporáneo es algo a recrear en lugar de descubrir.

Estas consideraciones dentro de un espacio de aprendizaje, pueden tener resonancia dentro del tratamiento metateatral de la representación del individuo, propio del teatro contemporáneo: ¿Cómo representar al otro? ¿Cómo representar la presencia y la ausencia del otro? ¿Cómo expresar lo que hoy imaginamos como individuos?

La polifonía es un lugar de simultaneidad y de coexistencia de tradiciones históricamente alejadas. Para Bakhtin (1982:392) “...incluso los sentidos pasados, es decir, generados en el diálogo de los siglos anteriores, nunca pueden ser estables (...) siempre van a cambiar renovándose en el proceso del desarrollo posterior del diálogo”. Hemos visto cómo las renovaciones estéticas del teatro de vanguardia de inicios del siglo XX, o de las poéticas de autores como Beckett o Brecht, se renuevan en el contexto del drama contemporáneo, un lugar habitado por las voces de nuestros antecesores. La escritura contemporánea formula una relectura de las propuestas de sus antecesores, radicalizando y superando sus formas.

El contexto polifónico del drama contemporáneo, lleva al lector/espectador a reacomodar continuamente su percepción, entre las diferentes propuestas estéticas que desbordan el campo de las referencias dramáticas conocidas. Cada obra propuesta exige la confección de una nueva forma de interpretación; exige inferir, deducir, construir, por cuenta propia, gran parte de la pieza. Esto ofrece a al lector/espectador la posibilidad de crear diferentes formas de interpretación/percepción, y así encontrar su propia voz en las otras voces que resuenen dentro de las perspectivas que cada texto puede ofrecer.

Segunda Parte: El territorio de la práctica: El Obrador Internacional de la Sala Beckett de Barcelona.

A lo largo de esta sección presentaremos al Obrador Internacional de la Sala Beckett de Barcelona, en el amplio contexto del movimiento de retorno al texto teatral, que emergió en Europa y cuyo origen impulsor podemos situar entre los años ochenta y noventa. Presentaremos los proyectos e iniciativas relacionados a la enseñanza y al aprendizaje de las escrituras dramáticas, poniendo en foco la configuración de los cursos y talleres regulares que este espacio ofrece, incluyendo a aquellos que forman parte del corpus de esta investigación.

También situaremos a la Sala Beckett/Obrador en relación a otros centros europeos de teatro y enseñanza, específicamente el *Stückemarkt* (Mercado de Obras Teatrales), un espacio que forma parte del festival de teatro de Berlín, que ofrece cursos de escrituras dramáticas y se dedica a presentar obras de autores emergentes de toda Europa y el *Royal Court* de Londres, mas específicamente su escuela internacional, *Exchange program*.

El regreso al texto teatral que tuvo lugar en varios países europeos, ha experimentado en Catalunya un profundo proceso de renovación tanto a nivel estético como en el de su fomento y respaldo por parte de sectores gubernamentales y de participación pública.

Cuando hablamos del regreso del texto teatral es necesario subrayar que este fenómeno tuvo como punto de partida la apertura y el incremento de iniciativas fuera del ámbito académico, interesadas en la formación y promoción de nuevos escritores, y en la promoción y difusión de textos contemporáneos. Entre estas iniciativas podemos citar el *Théâtre Ouvert* de Paris (1955), que en 1988 se consagró como primer Centro

Dramático Nacional de Creación, dedicado exclusivamente a la promoción y difusión de textos contemporáneos de autores franceses vivos. En 2011 ascendió a Centro Nacional de Dramaturgias Contemporáneas, del cual forma parte la E.P.A.T. (Escuela Práctica de Autores de Teatro).

El *Stückemarkt* (Mercado de Obras Teatrales), un espacio fundado en 1978 dentro del *Berliner Theatertreffen*, se dedica igualmente a incentivar la escritura dramática contemporánea. Su programa incluye cursos para dramaturgos, lecturas dramatizadas, debates, teatro radiofónico y presentación de premios. Todos los años, el *Stückemarkt* organiza un concurso para autores emergentes. Los directores artísticos seleccionan cinco piezas de teatro que serán estrenadas durante el *Berliner Theatertreffen*. Hasta 2003, el *Stückemarkt* recibía exclusivamente obras de países de habla alemana. A partir de entonces, amplió su selección para incluir a dramaturgos de toda Europa, con sus obras en su idioma de origen. En 2004, promueve una selección de obras europeas para presentación en el festival, y de las 115 obras inscritas fueron seleccionadas tres: *Tentació* de Carles Batlle, *Lucy is skating* de Laura Cerniauskaite (Lituania) y *Smiling grapefruit* de Jan Klata (Polonia).

El *Stückemarkt* ha promocionado la carrera de dramaturgos de la talla de Esteve Soler, Carles Batlle, Anja Hilling, Nuran David Calis, Dirk Laucke, Philip Löhle, José Manuel Mora, Oliver Kluck, Nis-Momme Stockmann y Wolfram Lotz⁷¹.

Entre sus varios proyectos de promoción de nuevos textos teatrales, el *Royal Court* de Londres, cuenta con un programa interno de desarrollo de talleres, cursos y lecturas dramáticas con el propósito de desarrollar piezas innovadoras. En su *Programa para Jóvenes Escritores*, los alumnos participantes pueden llegar a presentar en sus escenarios la obra sobre la que han trabajado durante el curso. Este teatro también

⁷¹ http://www.berlinerfestspiele.de/de/aktuell/festivals/berlinerfestspiele/ueber_uns_bfs/aktuell_bfs/start

organiza un Festival Bienal de Escritores Jóvenes, *Rough Cuts* – una temporada de pequeñas piezas experimentales y obras en curso.

Uno de los proyectos más innovadores del *Royal Court* en el ámbito de la escritura dramática es la formación de *dramaturgos internacionales*. En 1989, bajo la dirección de Elyse Dodgson, se fundó la *Escuela Internacional*. Uno de los programas de esta escuela, es realizar un proyecto entre dramaturgos y demás artistas de este teatro, con el objetivo de generar relaciones de intercambio con instituciones de enseñanza y aprendizaje de la escritura teatral de diferentes países. Durante estos intercambios, se organizan talleres, cursos, residencias, con el objetivo de aportar luego a su teatro nuevas piezas.

La primera temporada internacional tuvo lugar en 1995, en Alemania; en los años sucesivos se produjeron y presentaron obras de Brasil, Austria, India, Irán, México, Noruega, Palestina, Rumania, Rusia, Nigeria, Suecia, Ucrania, etc. La puesta en escena de obras internacionales involucra a todos los miembros del equipo artístico del *Royal* y muchos de los principales dramaturgos, directores y socios del teatro (Little y McLaughlin, 2007)⁷².

En el contexto de fundación y expansión internacional de escuelas, proyectos o programas dedicados a la investigación y enseñanza de la dramaturgia contemporánea se inauguró en 1989 la Sala Beckett de Barcelona, como sala de exhibición teatral para el público, con el estreno de *Bartleby el escrivent* de Herman Melville. Sin embargo, la historia de la Sala Beckett comienza mucho antes, en 1977, con un colectivo de autores, directores y actores, denominado *Teatro Fronterizo*⁷³, ideado y coordinado por el

⁷²Han pasado por los talleres o cursos de formación del Royal dramaturgos como April de Angelis, Mike Bartlett, Sarah Kane, Mark Ravenhill, Martin Crimp, Leo Butler, Stephen Daldry, David Greig, Tanika Gupta, Stephen Jeffreys, Ruth, Clare Lizzimore, Phyllida Lloyd, Hettie Macdonald, Carl Miller, Lucy Morrison, Nick Payne, Hamish Pirie, Indhu Rubasingham, Roxana Silbert, Max Stafford Clark, Simon Stephens, John Tiffany y Lyndsey Turner.

dramaturgo, director de escena y pedagogo José Sanchis Sinisterra, quien lo definió como: “un lugar de encuentro, investigación y creación, una zona abierta y franqueable para todos aquellos profesionales del teatro que se plantean su trabajo desde una perspectiva crítica y cuestionadora” (1980: 270). El *Teatro Fronterizo* surge dos años después de la muerte del general Franco, en el contexto de una dramaturgia autóctona prácticamente nula. En los años setenta, solamente el *Teatro Lliure* llevaba a escena un repertorio de dramaturgias universales, traducidas al català. Por ese entonces, el teatro catalán estaba atravesando una eclosión de expresiones teatrales alejadas de la dramaturgia (*Joglars, Comediants, Lago Pericoto* y, años después, *La fura dels baus*) (Batlle, 1994; Molner, 2009). En este sentido, el Teatro Fronterizo, además de llenar un vacío, contribuyó a la renovación del repertorio teatral catalán, planteando propuestas innovadoras, que no se circunscribían al pasaje directo de un texto dramático a la escena.

En el *Manifiesto Fundacional del Teatro Fronterizo* se ve reflejada esta intención de investigar nuevas elaboraciones formales, otras estructuras para las obras y nuevas formas de representación. “El contingut és la forma. El Teatre no més pot incidir en las transformacions que engendra el dinamisme històric des d’una transformació de la teatralitat mateixa” (Sinisterra, 2009:9). Diferente a un teatro de militancia política de canalización ideológica, o a un teatro callejero de liberación popular, el Fronterizo cuestionaba y revisaba, desde la práctica, la naturaleza del texto dramático, la metateatralidad, las fronteras entre narración oral e interpretación y se preocupaba en proponer otros mecanismos perceptivos para el espectador.

⁷³ El libro *La Escena Sin Límites: Fragmentos de un discurso teatral* (2002) reúne el manifiesto fundacional del Teatro Fronterizo y el dossier de los distintos espectáculos del grupo.

“Para crear una verdadera alternativa a este teatro burgués no basta con llevarlo a los públicos populares ni tampoco con modificar el contenido ideológico de las obras representadas. La ideología se infiltra y se mantiene en los códigos mismos de la representación” (2009:9).

Partiendo de la convicción de que se puede hacer teatro a partir de todo, el Fronterizo exploraba diferentes formas teatrales de abordar las grandes obras de la literatura universal. Su primer estreno fue una adaptación de la epopeya de Gilgamesh, en 1977. La primera obra de autoría propia fue *Ñaque o de piojos y actores* (1980) de Sanchis Sinisterra. El grupo continuó realizando diversos trabajos, dirigidos con mayor preferencia, en sus primeros diez años, a la adaptación dramática de textos no teatrales. En los doce años posteriores a la inauguración del Fronterizo, Sanchis escribió veinticinco piezas, entre las cuales podemos destacar *Primer Amor* (1978), *La noche de Molly Bloom* (1979), *El gran teatro natural de Oklahoma* (1980), *Informe sobre ciegos* (1982), *Moby Dick* (1983/1984), *¡Ay, Carmela!, elegía de una guerra civil en dos actos y un epílogo* (1986), *Gestos para nada (Metateatro)* (1986-1987), *Bartleby, el escribiente* (1989), *Flechas del ángel del olvido* (2004), *Teatro menor (50 piezas breves). Pervertimiento. Mísero próspero. Vacío* (2008), *Vagas noticias de Klam* (2009), *Sangre lunar* (2010)⁷⁴ (Soler, 2002: 105-107).

En sus doce años de intenso trabajo, el Fronterizo se volcó al cuestionamiento de la práctica teatral en todos sus niveles; de forma gradual y sistemática, ello resultó en un sistema teórico y conceptual novedoso, que se fue modelando desde una nueva práctica dramática.

⁷⁴ En Textos de creación teatral y dramaturgias de José Sanchis Sinisterra (Aznar Soler, 2002: 105-107) y J. Sanchis Sinisterra: *Una dramaturgia de los Fronteras*” (Monique Martínez, con apostillas del autor, 2004) podemos leer con más detalles una apreciación crítica de las obras citadas.

Paralelamente a la producción de sus piezas y de sus montajes, el Fronterizo, y particularmente Sanchis, impartían talleres y seminarios, que iban atrayendo a más participantes. El grupo se instaló en una sala, en la calle Alegre de Dalt, en el barrio de Gracia, que funcionaba como sede y espacio de ensayo, laboratorio y de cursos. En este espacio nació la Sala Beckett, que trata de mantener criterios innovadores, según la visión original del Fronterizo, y acogiendo su vertiente pedagógica.

Impulsados por los talleres de escritura dramática impartidos por Sanchis Sinisterra, en la década de los ochenta, surgió una primera promoción de autores teatrales como Sergi Belbel, Lluïsa Cunillé, Manel Dueso, Joseph Pere Peyró Mercè Sàrrias, Carles Batlle que en sus diferentes poéticas dramaturgicas abrieron pistas fecundas para el importante renacimiento que vivió la escritura dramática autóctona en Catalunya, y para su posterior proyección internacional.

Tanto es así que en 1996, *el Royal Court* realizó un intercambio entre autores británicos y españoles denominado *Voices from Spain*. Como respuesta al mismo, se recogieron más de un centenar de obras españolas, de las cuales seis fueron seleccionadas para participar en una semana de lecturas dramatizadas. Las obras seleccionadas fueron: *Caricias* de Sergi Belbel, *Rodeo* de Lluïsa Cunillé, *Bazaar* de David Planell, *El jardín quemado* de Juan Mayorga, *La puñalá* de Antonio Onetti, *Besos de lobo* de Paloma Pedrero. De igual forma, las obras de algunos autores del *Royal Court* como Sarah Kane, Jez Butterworth, Jim Cartwright, Kevin Elyot, David Greig, Stephen Jeffreys, Phyllis Nagy, Meredith Oakes y Rebecca Prichard, fueron representadas en el ciclo *Nueva Dramaturgia Británica* que tuvo lugar en la *Sala Beckett* de Barcelona, en la *Cuarta Pared* de Madrid y en el *Centro Andaluz de Teatro* (Dodgson y Peate, 1999; Arias, 2000).

Como hemos señalado anteriormente, la Sala Beckett que antes era sede del teatro fronterizo, abre sus puertas al público en 1989. El nombre de la sala es un homenaje al dramaturgo irlandés, que Sanchis siempre reconoció con admiración y, como afirma Aznar Soler⁷⁵, “las influencias de Beckett han sido utilizadas en las reflexiones de (Sanchis) como teórico para construir su propia noción de teatralidad (...) de él aprendió fecundas enseñanzas ‘fronterizas’ ” (1990:9).

Con el transcurso de los años, la Sala Beckett se consolidó como un espacio de referencia para el teatro catalán e internacional. Reúne en sus programas la investigación y la difusión del teatro contemporáneo a través de diversos proyectos que incluyen actividades de formación, de producción y de programación regular de espectáculos, cursos y talleres de escrituras dramáticas. Asimismo, organiza encuentros de carácter internacional, edición de textos, la producción de la revista *Pausa*, y la creación de la plataforma *Catalandrama*⁷⁶, que pone a disposición las obras de autores dramáticos nacionales traducidos a diferentes idiomas.

Como consecuencia de la creciente demanda relacionada a los cursos y talleres de escrituras dramáticas ofrecidos por la Beckett, surgió la necesidad de ampliar y crear un espacio con una capacidad de producción mayor y de mayor regularidad, dedicada especialmente a la formación y a la investigación de la dramaturgia contemporánea.

En 2002 se crea el Obrador Internacional de Dramaturgia de la Sala Beckett, un espacio pedagógico con una intensa actividad de investigación y formación de nuevos autores. Entre sus actividades regulares se encuentran los talleres y cursos para principiantes y cursos especializados ofrecidos durante todo el año. También son

⁷⁵http://www.salabeckett.cat/fitxers/pauses/antologia-de-el-teatro-fronterizo/la-deuda-beckettiana-de-naque_manuel-aznar, p09.

⁷⁶ Las traducciones de obras de autores catalanes a otros idiomas pueden visitarse en la base de datos **Catalandrama**. El portal ofrece la posibilidad de solicitar las traducciones vía Internet de manera gratuita: <http://www.catalandrama.cat/>

organizados seminarios nacionales e internacionales, y el encuentro anual: *L'Obrador d'estiu*, donde se desarrollan talleres, lecturas dramatizadas, intercambio con profesores-dramaturgos nacionales e internacionales emergentes. Carles Batlle, uno de sus creadores, define así al Obrador:

“No parlem de cap escola d'escriptura ni de cap escola de teatre. Per damunt de tot, l'Obrador té com a objectiu l'intercanvi i la promoció de noves idees i plantejaments estètics. Només així garantim que el teatre mantingui la seva capacitat de representar el món tal com és avui, i que pugui connectar amb la gent d'ara, amb les seves inquietuds i utilitzant els seus mateixos codis de comunicació.”⁷⁷

La definición del dramaturgo ilustra la voluntad de mantener los compromisos éticos y estéticos de los planes fundacionales del Teatro Fronterizo. Al mismo tiempo, la apertura del Obrador marca una transición, en la cual la palabra *intercambio* adquiere dimensiones más amplias. Señala la urgencia de abrir caminos hacia lugares más lejanos, profundizando los lazos con las demás instituciones internacionales involucradas en la investigación y la enseñanza de la dramaturgia contemporánea. En resonancia a las experiencias ya citadas del *Royal Court* o del *Stückemarkt*, el Obrador promueve el intercambio y la movilidad entre dramaturgos emergentes de Catalunya y de otros países europeos. Estos intercambios ofrecen el encuentro con la diversidad dramática contemporánea. Permiten conocer la “cocina” de la escritura dramática de autores lejanos, y sus modos de decir y de relacionarse en el contexto socio político europeo.

⁷⁷ Memòria l'Obrador Temporada 2007-2008, p. 3, recuperado en <http://www.salabeckett.cat/arxiu/arxiu-memories-obrador/memoria-2007-2008>

En 2005 la Sala Beckett cumplió su vigésimo aniversario, y fue reconocida con el Premio Nacional de Teatro de la Generalitat de Catalunya *pel seu recolzament a l'autoria catalana i la producció del cicle "L'acció té lloc a Barcelona"*⁷⁸. La propuesta del ciclo, que tuvo su origen e impulso en los talleres del Obrador, fue la de crear obras con referencias geográficas y culturales de Barcelona. El ciclo llevaba a escena un tipo de teatro que reflejaba las nuevas tensiones, incertidumbres y posibilidades de la creciente Barcelona multicultural.

Entre los trabajos presentados estaban: *Do'm* de Enric Casasses, dirigida por Albert Mestres; *Barcelona, mapa d'ombres* de Lluïsa Cunillé, dirigida por Lourdes Barba y *Plou a Barcelona* de Pau Miró, dirigida por Toni Casares. El ciclo incorporó un espectáculo como invitado, en esta oportunidad *Vides de tants* de Albert Mestres, dirigida por Joan Castells.

En paralelo a los espectáculos, el ciclo albergó otras actividades, como lecturas dramatizadas de pequeños textos escritos por los alumnos del Obrador y demás autores, con la misma propuesta de creación referenciada al contexto barcelonés.

El éxito de esta experiencia ha impulsado el reconocimiento del Obrador/Sala Beckett, sobre todo por parte del público y la prensa especializada, como la institución más representativa y comprometida de la dramaturgia catalana contemporánea, que en este período se ha convertido en el epicentro del universo teatral català. Los autores crearon un estilo propio, fueron reconocidos a nivel internacional, y sus obras fueron traducidas y montadas en varios países, e incluso algunos de ellos fueron premiados.

Este período también fue fundamental para la consolidación de la revista *Pausa*, que reapareció luego de diez años de estar fuera de circulación. La revista, lanzada por

⁷⁸ La Revista Pausa nº 20, enero de 2005, pp.36-39, publica el dossier de este mismo ciclo. Además de presentar artículos y entrevistas con los participantes del ciclo, el dossier incluye un texto titulado *La Catalunya invisible*, del norteamericano Sharon Feldman, especialista en el teatro català contemporáneo.

primera vez en 1989 e impulsada por Sanchis Sinisterra, vuelve en 2005 con un nuevo consejo editorial⁷⁹ dispuesto a mantener el mismo espíritu y filosofía de su fundador:

“Sin prisa: Pausa. He aquí el lema de una revista fronteriza. Medio de expresión de la S.B.; de sus talleres que tienen al teatro -creación y crítica- como espacio y ámbito. Sin premura del mercado y con solidez y rigor (generar, recoger y mostrar propuestas de otros discursos y otras prácticas en torno al teatro y sus fronteras artísticas.”⁸⁰

La revista viene a reinstaurar un espacio de divulgación con la emergencia de una auténtica voz crítica y reflexiva sobre la actividad teatral. *Pausa* aborda al teatro desde una perspectiva amplia, abierta a otras disciplinas y temas de referencia además de la dramaturgia: la puesta en escena, el espacio escénico, la interpretación actoral, el repertorio y el público, con aproximaciones teóricas diversas, como el urbanismo, la sociología, la filosofía, la lingüística, la historia, y siempre atenta a las nuevas propuestas teatrales en su vinculación a la sociedad actual. Acoge dentro de sus páginas reflexiones de diferentes artistas y teóricos a partir de entrevistas, artículos, ensayos, dossiers que, sin temer la polémica, difunden una mirada crítica exigente y poco complaciente sobre el hecho teatral de nuestros días. Por ejemplo, dentro del espacio dedicado a las entrevistas, el entrevistado es invitado a responder sobre las fronteras de su trabajo, el campo de validez de sus proposiciones teóricas y prácticas y a indicar sus posibilidades de expansión.⁸¹

⁷⁹ En la actualidad la revista es coordinada por Carles Batlle y está organizada en torno de un consejo de redacción que reúne a Albert Arribas, Glòria Balaña, Carles Batlle, Davide Carnevali, Toni Casares, Sílvia Ferrando, Víctor Muñoz, Calafell, Anna Pérez Pagès, Pere Riera, Esteve Soler, Victoria Szpunberg.

⁸⁰ Editorial *Pausa*: Primera Época.: *Mercier et Carmier* N° 1, Octubre de 1989, p. 3.

⁸¹ A lo largo de los años, la revista ha editado textos, entrevistas, etc. de personalidades del teatro, tales como Enzo Cormann, Martin Crimp, Javier Daulte, Feliu Formosa, Neil LaBute, Marius Von Mayenburg, Juan Mayorga, Katie Mitchell, Hans-Thies Lehmann, Patrice Pavis, Harold Pinter, José Sanchis

Ahora bien, si bien es verdad que la revista *Pausa* se ha consolidado a lo largo de los años como un espacio de reflexión y difusión de materiales teóricos y de creación sobre el hecho teatral, también es verdad que la misma ofrece pocas aportaciones en lo que concierne al ámbito didáctico-pedagógico propiamente dicho. El dossier *Deu Anys de L'Obrador de la Sala Beckett*, hasta el momento es, si no el único, el material más extenso y completo sobre los cursos/talleres regulares del Obrador. Desde nuestro punto de vista, el Obrador, como campo privilegiado de enseñanza y aprendizaje de la escritura dramática contemporánea, debe compatibilizarse con la publicación de materiales de interés que reflexionen sobre los desafíos de esta práctica pedagógica en el seno del teatro contemporáneo.

Tras el éxito cosechado y el gran efecto producido por las creaciones anteriores en el público y la comunidad, en 2007 fue presentado el ciclo: *Tot un any de teatre català contemporani*⁸² que incluyó diez obras firmadas y estrenadas por autores principiantes y otros autores con una trayectoria profesional ya consolidada. Entre estos están: Jordi Casanovas, David Plana, Enric Nolla, Pau Miró, Pere Riera, Carles Batlle, Josep Maria Miró, Helena Tornero, Esteve Soler, Victoria Szpunberg, Gemma Rodríguez, Raquel Tomàs, Marc Rosich, Marta Buchaca, Carles Mallol, Cristina Clemente.

Eduard Molner (2009:216) describe el paisaje teatral catalán de este período de la siguiente forma:

“(…) l’esforç de programació es un toc d’atenció sobre la qualitat i la diversitat del teatre català contemporani actual, que segurament està entre els més interessants del

Sinisterra, Jean-Pierre Sarrazac, Roland Schimmelpfennig, Rafael Spregelburd, Simon Stephens y tantos otros.

⁸² La revista *Pausa: Teatro Català Contemporani*, nº 27, Julio 2007, presenta artículos y una mesa redonda, y ofrece además entrevistas a los dramaturgos del ciclo.

panorama europeu, tot i disposant d'uns recursos materials incomparables a d'altres potències teatrals del continent.”

No sería posible resumir aquí la dramaturgia catalana que se ha gestado en el período señalado, no exenta de críticas y de polémicas, que muestran que aunque el Obrador no se formalizó como escuela profesional de dramaturgia, ha asumido progresivamente un papel cada vez más relevante y activo en la formación de dramaturgos, y en el debate y reflexión sobre el teatro català contemporáneo. Prueba de esto es la implementación de proyectos internacionales que fomentan el aprendizaje, como el que surgió en 2006 y que terminaría siendo uno de los proyectos pedagógicos más ambiciosos: *L'Obrador d'estiu*.

El *L'Obrador d'estiu*, es un encuentro internacional⁸³ de carácter pedagógico, creado en 2006, que concentra en una semana cursos, seminarios, debates diversos y lecturas dramatizadas, además de otras actividades relacionadas a la dramaturgia contemporánea, donde participan dramaturgos de renombre nacional e internacional⁸⁴. Dentro de sus programaciones, se encuentra el *Taller Internacional d'Autors*, donde participan sobre todo alumnos (dramaturgos emergentes), de diferente procedencia, que tienen la posibilidad de intercambiar conocimientos, profundizar en sus proyectos y enriquecer su escritura a través del intercambio con diferentes experiencias

⁸³ Entre otras instituciones, han participado de las ediciones del *Obrador d'estiu* el *Royal Court Theatre* de Londres con el apoyo del British Council; el Festival Theatertreffen y el Stuckemarkt de Berlín, con el Goethe Institut de Barcelona; la SACD de Francia y el Instituto Francés de Barcelona; el teatro Galata perform de Turquía; el CEAD del Quebec; el CED de Bélgica; el Instituto Italiano de Cultura de Barcelona; el Govern de les Illes Balears; la Dirección Nacional de Cultura de Uruguay y la Institució de les Lletres Catalanes

⁸⁴ Desde su primera edición *L'Obrador d'estiu* viene reuniendo a dramaturgos como José Sanchis Sinisterra (España), Sergi Belbel (Catalunya), Rafael Spregelburd (Argentina), Gabriela Izcovich (Argentina), Martin Crimp (Inglaterra), Biljana Srbljanovic (Serbia), Ahmed Ghazali (Marruecos), David Lescot (Francia), Jordi Casanovas (Catalunya), Neil Labute (EEUU), Gabriel Calderón (Uruguay), Carles Batlle (Catalunya), Roland Schimmelpfennig, Ewald Palmetshofer (Austria), Simon Stephens (Stockport, Inglaterra).

internacionales. Los dramaturgos extranjeros son recomendados y subsidiados por las instituciones teatrales de sus respectivos países, dedicadas a la promoción y al intercambio de la dramaturgia.

En el *Taller Internacional d'Autors* las actividades orbitan alrededor de un tema, que sirve como propuesta para el dramaturgo invitado, quien debe escribir un texto breve que culminará en una lectura dramatizada. Entre los temas propuestos están: *l'altra llengua; El segle XXI – Com ho has viscut?, Noves obres per a una època de terror; Teatre per a l'època del desig, ràbia, La fi d'Europa?*

Durante este proceso, un equipo de actores y directores llevan a escena los textos que surgen durante el taller. Así, por ejemplo, en 2010, el texto *Motortown* del dramaturgo inglés Simon Stephens, fue presentado bajo la dirección de Thomas Sauerteig, *La vida bona* de Enzo Cormann fue llevada a escena por Ramon Simó y Neil LaBute propuso una lectura improvisada de sus textos *New Works*, con el actor Will Keen.

Este año, el *Obrador d'Estiu* cumple diez años. Es necesario subrayar que a lo largo de todos estos años, pese a la crisis y al recorte de subvenciones⁸⁵, el proyecto sigue adelante, intensificando y ampliando un fructífero diálogo entre profesores, alumnos, directores, actores y público. Este canal de intercomunicación, que produce nuevas formas contextuales de creación, continúa abierto y se ha convertido en el vehículo de intercambio, dentro y fuera de las fronteras catalanas.

⁸⁵ Con la crisis y el recorte del sistema de subvenciones, desde el año 2011 la Sala Beckett/ Obrador Internacional de Dramaturgia pasó a ser una fundación de carácter privado, oficialmente reconocida por la Generalitat de Catalunya, con un Patronato, formado por 13 dramaturgos, que mantienen el cumplimiento de los objetivos expresados en los estatutos fundacionales y garante de la transparencia y el funcionamiento democrático de la entidad.

En 2011, el Obrador de la Sala Beckett dejó sus instalaciones en la calle Alegre de Dalt y se trasladó a una pequeña sala en el barrio de Grecia. Esta nueva sala, continúa ampliando las fronteras teatrales, labor iniciado por Sanchis Sinisterra.

Por último, no podría dejar de destacar una de las actividades de la Beckett de vital importancia para la pedagogía del teatro. Una de las últimas actividades de la Beckett ofrecida al público joven es una plataforma denominada “Els malnascuts”⁸⁶, creada en 2014 por un grupo de jóvenes de la misma sala. El objetivo del grupo es entrar en contacto con otros jóvenes interesados en la creación de un espectáculo, para poder llevarlo a su puesta en escena. “Els malnascuts” realiza un trabajo experimental de creación y producción de espectáculos inspirado en el modelo de funcionamiento de los grupos de teatro jóvenes de Alemania. Cada participante del grupo se dedica a uno de los aspectos de la creación del espectáculo, en función de sus intereses (dramaturgia, dirección, interpretación, escenografía, vestuario, etc.).

Cursos/Talleres

El Obrador Internacional de la Sala Beckett ofrece todos los años talleres y cursos especializados de escritura dramática contemporánea. El curso especializado es aquel destinado a participantes que ya han asistido a talleres o cursos anteriormente, o que hayan adquirido un conocimiento de los elementos básicos de la escritura dramática. Por eso, uno de los requisitos para efectuar la inscripción en los cursos/talleres del Obrador es la presentación del currículum. Los cursos y talleres, con una duración de entre 15 a 30 horas, pueden desarrollarse en clases semanales de dos o tres horas, y son impartidos por profesores locales además de profesores invitados. Los profesores no

Actualmente el grupo es coordinado por Guillem Barbosa, Max Grosse Majench, Elena Martín Gimeno, Alba Sáez y Anna Serrano.

poseen formación pedagógica o específica en relación a la enseñanza en cursos/talleres de escritura. Son profesionales de las artes escénicas con actuación en áreas que incluyen, además de la dramaturgia, dirección escénica, escritura para televisión y poseen una trayectoria consolidada en el campo dramático. Cada profesor brinda a sus alumnos propuestas didáctico-pedagógicas, organizadas alrededor de uno o más ámbitos de la práctica dramática.

Paralelamente a las prácticas de escritura, las clases proporcionan a sus participantes un espacio de reflexión teórica y conceptual sobre el hecho teatral. Además, los alumnos son favorecidos por el permanente re-encuentro con textos dramáticos ya conocidos y con el descubrimiento de textos dramáticos nuevos.

Aunque los textos escritos en los talleres y cursos regulares sean textos experimentales, no destinados, a priori, a la publicación o a la puesta en escena, los cursos y talleres no son considerados como un fin en sí mismos. Paralelamente a ellos, y/o una vez finalizados, los alumnos pueden seguir con las tutorías individualizadas. Durante la tutoría el profesor puede esclarecer dudas respecto de las dificultades que presenta el texto, esclarecer cuestiones específicas de la escritura dramática, asesorar al alumno en su propia creación e incluso asesorarlo a lo largo del reto que supone escribir una obra dramática.

¿Quién son sus participantes?

Nuestra experiencia nos dice que es difícil trazar un perfil general de los participantes. Cada participante llega con una necesidad y motivaciones personales, que a veces pueden estar relacionadas al perfil del maestro o a algún ámbito específico de la dramaturgia que un determinado curso ofrece. Si en un determinado curso/taller la mayoría de los participantes son jóvenes, dramaturgos principiantes, en otros hay una mezcla: jubilados, profesores de escuela secundaria, profesores de teatro, directores de

escena, actores, escritores de series televisivas y otros que se han convertido en participantes "habituales". Aunque la demanda general sea aprender/practicar la escritura dramática, cada participante llega con expectativas propias, o impulsado por objetivos muy particulares.

En lo que a mi experiencia respecta, llegué a Sala Beckett desde el Master de Estudios Teatrales de la Universidad Autónoma de Barcelona, del Institut del Teatre y del programa de doctorado de esta misma universidad. Llegué al Obrador motivada por la búsqueda de respuestas, nuevos materiales, prácticas y perspectivas para alimentar mi experiencia profesional y mi investigación. No soy una profesional de la escritura, más bien soy una profesional de la pedagogía teatral; lo que aprendí de escritura fue desde la práctica del teatro en general. Me sentía privilegiada de estar en el Obrador compartiendo un espacio y un tiempo dedicado a la práctica de la escritura, aprendiendo a escribir teatro con autores en actividad.

Recuerdo mi primera clase, en un mes de Abril. Llegué a la Beckett, y alrededor de cuatro mesas se formó un círculo de diez alumnos, e inició el ritual. Los profesores se presentaron, los alumnos también. En este curso soy la única extranjera, los demás son alumnos catalanes.

A- Soy Maria, alumna del programa de doctorado de la UAB, estoy haciendo una investigación sobre talleres y prácticas de escritura dramática.

B - ¿Entens el Català?

A-Si, si, no lo escribo, pero puedo leerlo y lo entiendo bien... aunque tendré que escribir en castellano.

B- Si no entens alguna cosa m'ho dius per que t'ho aclareixi...

Una vez hechas las presentaciones, y la presentación del programa del taller/curso, la escritura es puesta en marcha. Antes de empezar la escritura dramática propiamente dicha, en algunos talleres los primeros momentos de clase tienen un enfoque más bien lúdico, con el propósito de descongestionar la escritura, es decir, desbloquear la escritura del alumno y superar el síndrome de la página en blanco. Me refiero a los juegos de escritura creativa dentro de las propuestas del Oulipo, Perec, anagramas, polindromos, etc.

Después del calentamiento, como punto de partida para cada ejercicio de escritura, los profesores lanzan una consigna o ejercicios inductores, marcando ciertas pautas para guiar a los participantes en dirección al foco o a los objetivos propuestos. La consigna funciona como las reglas del juego al tiempo que cuestiona la naturaleza del elemento dramático a ser explorado: el tiempo, el espacio, la acción, posibilitando luego el ingreso en el espacio de un texto más complejo.

Una vez lanzada la consigna, proposición del ejercicio, viene el silencio, los suspiros. La mayoría de los ejercicios fueran propuestos como escritura individual. Llega el momento de concentración, de escribir. Es un momento de fricción entre la imaginación libre y el amoldarse a unas reglas, a la consigna, entre el consciente y el inconsciente, la subjetividad y la objetividad.

El tiempo determinado por el profesor(a), la naturaleza de la consigna y la capacidad de concentración del grupo determinan el ritmo de la escritura, mas cada participante responde a estos ritmos de forma particular. En diez minutos, un compañero a mi lado escribe dos, hasta tres hojas. Yo aún estoy en la primera. Ya sé que el tiempo es subjetivo, pero el tiempo en el taller de escritura nunca es suficiente. Siempre es corto. Una pequeña palabra, un vago recuerdo nos conduce adonde nunca imaginábamos

llegar, las dudas nos asaltan, y la noción del tiempo se pierde. El taller es el espacio de una temporalidad nueva, desligada del tiempo cotidiano, del tiempo exterior.

Después de los ejercicios de escritura llega el momento de la lectura en voz alta, momento de exponerse ante el grupo ¿Quién empieza? En el primer día del curso/taller se instala un silencio. Nadie quiere empezar. En el tercero o cuarto encuentro a veces se instalaba hasta una cierta euforia y la mayoría de los participantes querían leer sus textos, aunque estuviesen incompletos, o se tratase de fragmentos. Casi siempre el tiempo fue insuficiente para todos los participantes leyesen en una misma clase sus trabajos. Frustración. Retomamos los textos en la próxima semana.

Esta parte de la clase funcionó también como un ritual que se desenvolvía en tres tiempos: en un primer momento, el alumno leía su texto en voz alta. En un segundo, el profesor/a emitía sus impresiones, hacía preguntas, sugería reescrituras y los demás alumnos también interrogaban, esclarecían dudas sobre determinados pasajes del texto, emitían sus opiniones etc. Las devoluciones de los compañeros y profesores ayudaban a encontrar los puntos ignorados del texto y también las partes que ofrecían un potencial desarrollo de la escritura para su avance. Al preguntar a los profesores en entrevista sobre el proceso-evaluación de su taller/curso, la mayoría concuerda en hablar de una evaluación colectiva en los momentos de lecturas del texto. Momento en que el grupo observa hasta qué punto los compañeros han podido responder a las consignas del ejercicio. Es el momento en que el alumno nutre sus reflexiones, enriquece su práctica a través de la práctica del otro. La lectura en voz alta, al igual que las observaciones del profesor y de los compañeros sobre un determinado texto, son actividades que permiten a los demás participantes aprender sobre su propio proceso de escritura.

En este momento se percibe como una condición indispensable en la práctica de un taller, poder expresar el punto de vista propio sin entrar en conflicto con la "autoridad" superior que tradicionalmente representa el profesor.

Al poco tiempo, nos vamos acostumbrando al riesgo de una escritura incoherente, imperfecta. También aprendemos a dejar el campo libre a la escucha, a la crítica del texto, a las modificaciones que se revelan como necesarias, a medida que la escritura avanzaba. Reescribir y reescribir el texto una y otra vez. Volver a enseñarlo. Retroceder, avanzar, negociar el texto en un espacio de grupo es se revelar mismo sin querer, mismo dentro de cualquier resistencia.

La enseñanza en el taller tiene sentido y fuerza dentro de la socialización de la escritura, de un ambiente de intercambio, basado en un trabajo de escucha de la palabra de otro(s), de la palabra escrita y de la palabra hablada.

La aproximación a textos dramáticos fue fundamental y constituyó uno de los motores de los talleres/cursos. Había varias modalidades de aproximación, desde abordajes individuales de textos como pre-textos, es decir, ejercicios para la creación de un texto a partir de otro texto, hasta la lectura, discusión e interpretación de obras en grupo. Juntos, alrededor de las mesas, sondeábamos un estilo, una historia, los personajes, una estética y las particularidades de la escritura teatral de grandes dramaturgos. Planteábamos hipótesis respecto de personajes, espacios, creando, en fin, un discurso sobre el discurso de una obra.

Fueron horas de aprendizaje placenteras, intensas y fecundas. Durante el desarrollo de los ejercicios de escritura debía estar atenta a todo, no dejar pasar ningún detalle que pudiera contribuir a mi investigación. A pesar del desafío que me supuso manejar tres lenguas (mis apuntes estaban en portugués, castellano y catalán), y tener que escribir ejercicios de creación en una lengua que no es mi lengua materna, me sentí cómoda

escribiendo porque los grupos eran receptivos, ayudaban a resolver dudas, siendo posible construir relaciones de complicidad con algunos compañeros.

Las clases no quedaban entre las paredes de la sala, me acompañaban al metro, al café, a la calle, en casa...me absorbían casi por completo. Frente al ordenador, mi cabeza se dividía entre crear diálogos, personajes, réplicas, sintetizar mi texto, adaptar un cuento y, al mismo tiempo, describir cada curso en particular y la dinámica del funcionamiento de los cursos en su conjunto. A medida que iba investigando descubría vínculos, lazos de unión entre los cursos/talleres pero también interesantes divergencias estéticas y didácticas entre sus respectivas prácticas que posibilitaran una mayor riqueza durante los análisis y en el contenido general de la tesis propuesta.

Durante el tiempo en que estuve desarrollando esta investigación, el Obrador de la Sala Beckett cumplió diez años.⁸⁷ La revista *Pausa* publicó el Dossier: *Deu Anys de L'Obrador de la Sala Beckett* donde se presentaron reflexiones de profesores, dramaturgos y alumnos sobre sus experiencias en el Obrador. El dramaturgo y guionista David Plana describe su experiencia como alumno:

“Per això m’ho he passat tan bé tots aquests anys, perquè fer cursos d’iniciació és assistir continuament als teus propis inicis, als dubtes, les pors, l’energia i la força de quan comences. És assistir al Big Bang, al moment en què comença tot, la gran explosió.”⁸⁸

Las palabras de Plana manifiestan un verdadero regocijo al exponer la dimensión reveladora del taller. Un espacio de *iniciación*, un rito de pasaje, donde uno pueda

⁸⁷ *Pausa*, n.º 34, Diciembre 2012, titulada *Teatre Italià Contemporani*, Dossier: *Deu Anys de L'Obrador de la Sala Beckett*.

⁸⁸ Plana, “La teoría del Big-Bang”. *Pausa* n.º 34, Diciembre 2012, *Teatre Italià Contemporani*, Dossier: *Deu Anys de L'Obrador de la Sala Beckett* (p.170-173).

despertar sus potencialidades poéticas y creativas, la voz de su escritura. La escritura como big bang, lugar de manifestación y de reinención de uno mismo.

Los talleres de escritura se transforman en un dispositivo lúdico para entrar en consonancia directa con el lenguaje dramático, incluso cuando la motivación de sus participantes sea una voluntad de una profesionalización. La guionista y dramaturga Merce Sarrias, al describir su experiencia en el obrador comenta que “escriure en un taller et permet no pensar en la transcendència del futur ni en la necessitat d’una finalitat immediata. Si surt bé, bé, sinó, també. Quin alliberament”.⁸⁹

La escritura en el taller no está subordinada a la virtualidad o a la eficacia inmediata, parafraseando Sanchis Sinisterra, no es *premura del mercado*. Es un lugar de aprendizaje, de producción como placer. Una experiencia lúdica y a la vez exigente, donde cada uno aporta su historia y su lengua. El sentido que le da Huizinga (1996:12), es el de “Una experiencia que enquanto está decorrendo tudo é movimento, mudança, associação, separação.(...) Jogada dentro de certos limites y de tempo e de espaço, que possui un sentido e um caminho próprios”. Lo que está en juego no es una escritura acabada como un todo coherente y seguro, equivalente a lo que se llamaría un pieza “bien hecha”, sino más bien sus resonancias, también ellas fragmentadas, desmontadas y reasociadas, interrumpidas e imprevistas. Como dijo Carles Mallol: “El obrador no es un lloc on se busc l’equilibri, on es busqui que tot encaixi.(...)”⁹⁰. El taller es un espacio de aprendizaje, de búsquedas formales y de experimentación y, sobre todo, un espacio para ponerse en desequilibrio, para poner en duda la seguridad y las certezas sobre la escritura dramática.

⁸⁹Mercè Sarrias: *Per què apuntar-se a un curs d’escriptura Encara que un de vela lleugera també està bé*. Pausa nº 34, Decembre 2012, *Teatre Italià Contemporani*, Dossier: *Deu Anys de L’Obrador de la Sala Beckett* (p.166-169).

⁹⁰ Idem, Carles Mallol: *Adicció* (p.186-189).

Para Bakhtín, (1986:30/31) “Todo acto cultural vive esencialmente sobre fronteras: en esto radica su seriedad y significación. Abstraído de éstas, pierde el terreno, se hace vacío, arrogante, degenera y muere”. Podemos entender al taller de escritura dramática como una actividad de naturaleza sociocultural que vive en las “fronteras” entre el aprendizaje de técnicas, métodos formales y la expresión personal, la vivencia en grupo y la apertura a la creatividad. Al mismo tiempo, es un lugar de revisión y cuestionamiento sobre la misma práctica de escritura que significa “Toda una serie de cuestionamientos aparentemente “formales” pero que comprometen el lugar, el sentido y la función del hecho teatral en la cultura y en la historia” (Sanchis Sinisterra, 2008: 271). En última instancia, las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura incluye una concepción ideológica que se inscribe en un marco socio-cultural determinado y actúa sobre él.

III. Análisis de las Prácticas de Escrituras Dramáticas

A. Título del curso: “¿Cuáles son las verdaderas normas?”

A.1. Presentación de la profesora

Victoria Szpunberg es licenciada en Dramaturgia y Dirección por el Instituto del Teatro de Barcelona. Autora teatral y profesora de dramaturgia en el Institut del Teatre y en la Escola Superior de Coreografia de Barcelona.

Actualmente, imparte cursos de escritura teatral en el Obrador de la Sala Beckett, Instituto del Teatro de Barcelona y en el Teatro de la UAB (Universidad Autónoma de Barcelona)⁹¹.

A.2. Programa del curso

Recorrido por los conceptos básicos de la dramaturgia acompañado de ejercicios prácticos de escritura, con especial énfasis en el diálogo entre las normas que plantea la convención teatral y la visión personal y la libertad creativa de cada participante. El teatro como espacio donde desarrollar la propia imaginación, los límites del lenguaje y

⁹¹ Ha participado como dramaturga en la Residencia Internacional del Royal Court Theatre (2000), también en los seminarios impartidos por Michel Azama, Philis Naggy, Juan Mayorga, Martin Crimp y Rafael Spregelburd. Ha escrito y estrenado las obras *Entre aquí y allá (Lo que dura un paseo)* (RESAD de Madrid, 2000; Here Festival de Nova York, 2002), *L'aparador* (Sala Tallers, Teatre Nacional de Catalunya, projecte T-6, 2003), *Esthetic Paradise* (Sala Beckett, Festival Grec, 2004), y *La màquina de parlar* (montaje que también ha dirigido en la Sala Beckett, 2007, y en la Sala PIM de Milà, 2008).

Ha dirigido y producido la dramaturgia de diversos montajes pluridisciplinarios como *1,2,3 cielo* (Sitges, 2000), el solo de danza *Manuelita ¿adónde vas?* (L'Espai, 2002), *Miniatures violentes* (Teatre Sant Domènec, Girona, 2006) y *El meu avi no va anar a Cuba* (Festival Grec de Barcelona, 2008). Spregelburd, ha escrito cuentos sonoros para la ràdio (Cat FM i COM Ràdio), y ha obtenido el accésit al Premio María Teresa León 1998 por la obra *Entre aquí y allá (Lo que dura un paseo)*.

Datos extraídos de entrevista concedida por Victoria Szpunberg para este trabajo de investigación, realizada el 2 de octubre de 2013, y de la página: <http://www.salabeckett.cat/autores/>

de la representación. A lo largo del curso leeremos y analizaremos algunos textos de teatro contemporáneo. La recopilación de textos se puede recibir antes de comenzar el curso.

A.3. Objetivos del programa

- Conocer los conceptos básicos de la dramaturgia con énfasis especial en el diálogo, en las normas que plantean la convención teatral, la visión personal y la libertad creativa de cada participante.
- Abordar el teatro como un espacio donde se desarrolla la propia imaginación, los límites del lenguaje y la representación.
- Estimular la escritura apoyándose sobre las nociones de creatividad e imaginación, puestas en movimiento en un primer momento a través de dispositivos dramáticos definidos.

A.4. Reflexión sobre los objetivos y contenidos del curso

El título del curso “¿Cuáles son las verdaderas normas?”, plantea de entrada un principio estético destinado a explorar la dramaturgia desde otras perspectivas, alejado de las convenciones del drama puro. Asimismo, señala una intención manifiesta de cuestionar a través de la misma práctica de la escritura los elementos que desde su origen constituyen el drama: diálogo, conflicto, personajes, Acción dramática etc. Podemos leer, en el contenido y los objetivos propuestos, la intención de enseñar los elementos básicos y tradicionales de la dramaturgia y contrastarlos con otras expresiones formales y temáticas más próximas a las tendencias contemporáneas.

El ejercicio creativo y la libertad inventiva de cada participante son los ejes principales de la propuesta metodológica del taller. Se trata de superar las trabas

formales de la creación, para lograr llevar al exterior la palabra imaginativa como herramienta para desarrollar en el espacio colectivo la escritura personal de cada participante.

A.5. Bibliografía

Entre los textos sugeridos para la lectura, analizados en clase o utilizados como inductores de ejercicios de escritura destacamos: *Lluny*⁹² (2007) de Caryl Churchill, *Edmond* (1982) de David Mamet, *4.48 Psicosis* de Sarah Kane (2000), *La mujer de antes* (2004)⁹³ y *La nit Àrabe*, (2002), de Roland Schimmelpfennig.

Según la profesora Szpunberg, los criterios para la elección de la bibliografía en sus cursos: “Depende del curso. En general, mezclo obras clásicas con algunos ejemplos de textos contemporáneos (sobre todo que me ayuden a explicar un concepto, busco textos que cuestionan patrones convencionales). No trabajo tanto con materiales locales, o de rabiosa actualidad”.⁹⁴ En relación al lugar que ocupa el drama contemporáneo en sus clases la profesora afirma que Aún que en entrevista la profesora

En un primer momento podemos decir que la bibliografía propuesta corresponde a los objetivos y los contenidos planteados para el taller. Ofrecen la posibilidad de reconocer estilos y aspectos innovadores, que se distancian de una escritura más convencional y se aproximan más a una escritura contemporánea, polifónica. La fragmentación de la fábula, la discontinuidad narrativa, la ausencia de diálogo *strictu sensu*, la presencia de personajes que han perdido su referencialidad convencional o de personajes anónimos como anunciadores de réplicas y la de coordenadas espacio-

⁹² Churchill, Caryl. (1990) *Far Haway*. Plays: two. London, England: Methuen Drama. Traducción al Català: Jordi Prat i Coll

⁹³ Schimmelpfennig, Roland, (2004), *Die Frau Von Früher*, Frankfurt:Theater & Medien:Goethe-Institut. Traducción al español: Luis Carlos Sotelo.

⁹⁴ Cita extraída de la entrevista concedida por Victoria Szpunberg para esta investigación.

temporales difusas, son aspectos dramáticos presentes en mayor o menor grado en las obras citadas e inducen a identificar cómo algunas obras contemporáneas responden a las normas que plantean las convenciones teatrales.

A.6. Metodología del curso

El curso fue dividido en dos partes. En la primera se desarrollaron ejercicios puntuales dirigidos al reconocimiento de elementos básicos de la dramaturgia como el conflicto, el diálogo, el personaje, la acotación y el espacio. El segundo momento se direccionó a la lectura, análisis y práctica de la escritura a partir de textos dramáticos contemporáneos como *4.48 Psicosis* de Kane (2000), *La mujer de antes* (2004) de Schimmelpfennig, y *Lluny* (2007) de Churchill.

En las tres horas que comprendía cada clase, se combinaban diferentes procedimientos metodológicos: ejercicios de escritura individual, lectura para el gran grupo, reescritura y relectura. El tiempo establecido para la realización de cada ejercicio difería según su modalidad y del grado de productividad de los alumnos.

En lo referente a la dinámica de lectura en el grupo, Szpunberg observa:

“Las escenas se suelen leer en clase, hacemos un análisis colectivo. Este método suele ser muy efectivo, el alumno recibe mi impresión y la del resto de los compañeros. Cuanto más nos conocemos, la dinámica resulta más productiva. En general, el autor del texto comentado es el último que habla”.⁹⁵

Aunque la práctica de la escritura fuese individual, el curso fue organizado dentro de una perspectiva y aproximación que privilegia la interacción. El ejercicio de escucha

⁹⁵ Ídem nota 83.

activa, a partir de la interacción entre el profesor y los compañeros, permite volver a la escritura, construir hipótesis, remodelar un espacio, reorientar un personaje, un diálogo, etc. Podemos re-significar el texto en los momentos de lectura y escucha, lo que permite desubicar la dicotomía entre el proceso y el producto final del texto.

Algunas prácticas de reescritura se realizaron en clase, aunque en general se realizaban fuera del espacio de la misma y eran retomadas en la clase siguiente. Las versiones nuevas de los textos se comentaban también en del curso.

En lo relativo a los abordajes de los elementos dramáticos propiamente dichos, se proponen ejercicios introductorios que progresivamente van complejizándose. La misma Szpunberg describe del siguiente modo a algunos de sus procedimientos metodológicos:

“Trabajo básicamente a partir de ejercicios de escritura y del análisis posterior de la praxis. Parto de los conceptos básicos y tradicionales de la Dramaturgia, luego los analizamos y cuestionamos su función. También leemos obras clásicas y contemporáneas de la historia de la Literatura dramática”.⁹⁶

Los ejercicios son puestos en marcha a partir de un conjunto de inductores o consignas, seguidas de *instrucciones*. Las consignas o instrucciones no se destinan a cuestiones de contenidos o de referentes culturales, sociales, etc., sino a la forma, que inevitablemente remite a alguna experiencia ficcional.

Algunas aportaciones metodológicas del curso se aproximan a preceptos de la escritura surrealista, sobre todo en lo que respecta a la incorporación en las prácticas de escritura del automatismo, el azar y las asociaciones aleatorias. En pocas palabras, la

⁹⁶ Ídem nota 83.

escritura surrealista, también llamada escritura automática, fue un movimiento literario surgido en 1920, cuyo escritor más reconocido es André Breton, el cual investigó la práctica de la escritura a través del libre flujo de sus ideas y sentimientos, dejando escribir a su inconsciente para reflexionar sobre el lenguaje de una manera lúdica e indirecta.

Para los escritores surrealistas, el juego con la palabra era la herramienta. Era necesario investigar nuevos procesos de escritura donde la experimentación, el azar y la asociación libre, les permitiesen plantear escrituras novedosas donde la palabra sugiriese un universo de re-creación para el director de escena y no de re-presentación o ilustración de un texto.

En cuanto al abordaje de obras dramáticas, se utilizó la pieza *Lluny* de Caryl Churchill como pretexto para la creación de una escena seguida de la lectura e interpretación en grupo de la misma.

A.7. Tipo de interacción con los alumnos en el curso

En *L'atelier d'écriture Théâtrale* (2012), Sarrazac señala la relación entre la coordinación de un taller de escritura y la propia práctica personal del dramaturgo. A veces la experiencia y la práctica del profesor como dramaturgo provocan una cierta inducción o condicionamiento en lo relativo a sus predilecciones personales por determinadas poéticas y estilos. El autor destaca que para preservar la diversidad de la escritura en el taller es necesario que el profesor/animador haga una escucha atenta a la escritura singular de cada participante. En el caso de Szpunberg observamos más bien que su experiencia como dramaturga contribuyó a reconocer las posibilidades de las escrituras iniciales y las dificultades de los alumnos, con una postura receptiva y la comprensión de que en un curso para alumnos principiantes, éstos son más vulnerables

que en otros contextos a la exposición de sus textos, a las críticas y a la visión personal del profesor. En el planteamiento de la interacción profesor-alumno se pudo observar una escucha atenta a cada lectura, acompañada de comentarios que buscaban responder al proyecto de cada texto, sin condicionar una forma o estilo específico. Las devoluciones eran constructivas, ayudando al desarrollo de cada texto y evitando comentarios críticos que pudiesen bloquear el avance.

A. 8. Descripción y análisis de los ejercicios del curso

A.8.1. Frases

A.8.1.1. Descripción

Escribir una frase que oímos en el día de hoy.

A.8.1.2. Instrucciones

-Frase económica, que genere interés.

A.8.1.3. Objetivo

- Identificar aspectos del conflicto dramático (tema del próximo ejercicio) que pudiesen residir en las frases escritas.
- Estimular a los participantes a observar las cualidades dramáticas de las palabras o de las frases de lo cotidiano.

A.8.1.4. Análisis

Durante la lectura de las frases en grupo, se escucharon manifestaciones dialectales de palabras u otros registros lingüísticos (diferentes jergas juveniles, frases cómicas, clichés, expresiones formales y soeces, etc.), también las reticencias, las vueltas incompletas, las inflexiones de las frases anónimas de la calle, del bar, en fin, diferentes lenguajes que se instalan en determinadas esferas de la actividad humana.

Como parte de los aspectos a enfocar desde la propuesta del ejercicio, transcribimos los siguientes interrogantes planteados por la profesora:

¿Qué fue lo que generó expectativas?, ¿lo inesperado?

¿Qué hace que la frase tenga algo de particular?

¿Hay hechos que generan contradicciones?

La posibilidad de buscar en las frases de lo cotidiano un punto de partida para la práctica de la escritura abrió las puertas a la idea de que la vida cotidiana, nuestro entorno, puede suministrar a la dramaturgia una multitud de voces (plurilingüismo) a la espera de ser consideradas, transformadas, utilizadas. Diferente de las frases pulidas y resueltas, las frases recogidas al azar muestran a la palabra en un estado en bruto. Para los alumnos principiantes, investigar los aspectos contradictorios e inesperados que pudiesen residir en las frases, fue un primer acercamiento al conflicto, que de cierta forma deconstruye algunos hábitos fijados de la escritura teatral comúnmente impartida en el ámbito escolar.

También comprometía la disponibilidad del alumno para la escucha del entorno, de la gente que se cruza en su camino, de todo lo que pudiese alimentar su inspiración: un dejarse habitar por otras palabras (voces) y, por consiguiente, desplazarse entre las referencias de la vida para emplazarse en el mundo ficcional de la escritura teatral.

A.8.2. Conflicto

A.8.2.1. Descripción

Escribir una escena donde haya conflicto. Consigna: A le pide algo a B. B no lo da. B en algún aspecto es inferior a A.

A.8.2.2. Objetivo

-Aprender a escribir un conflicto dramático

A.8.2.3. Análisis

El aprendizaje del conflicto partió de una consigna simple con un marco ejecutivo claro, que contribuyó a objetivar y a materializar los diálogos entre A y B. En este sentido, los alumnos se enfrentaron a responder a una situación (A le pide algo a B y B no le da) sin descripciones explicativa prolongadas. Así, el ejercicio favoreció la entrada en contacto con el efecto pragmático de la palabra teatral.

La dificultad que presenta la creación de un conflicto dramático para un grupo de alumnos principiantes suele provenir del hecho de que, por lo regular, tendemos a pensar en el conflicto a partir de oposiciones conceptuales rígidas, de forma dicotómica: por un lado un combate directo entre el antagonista y el protagonista y, por otro lado, de forma maniqueísta (un conflicto entre el bien y el mal).

Al escuchar las diferentes formas de conflictos presentadas por los demás compañeros y los planteamientos de la profesora, percibíamos elementos y asociaciones en las cuales no habíamos pensado antes: paradojas dentro de una misma réplica, la

interrogación de A y la respuesta atrasada de B; lo que provocó una serie de interrogantes sobre distintos temas: los efectos de disociación entre el humor de los personajes y las palabras que emiten, la respuesta inmediata de B a una interrogación que él no había comprendido.

El ejercicio anterior sobre las frases (A.7.1), y las variaciones en los diálogos, contribuyeron a reconocer algunas formas restrictivas y monológicas que se superponen a la noción del conflicto dramático.

A.8.3. Acotación y Espacio

A.8.3.1. Descripción

Acotación y espacio.

A.8.3.2. Instrucciones

-Puede tener dos personajes: ¿Qué pensáis que puede pasar en este espacio? no tengáis miedo de incorporar el azar en el texto.

A.8.3.3. Objetivo

-Aprender a escribir una acotación sobre el espacio.

A.8.3.4. Análisis

De los referentes dramáticos y escénicos que exploramos en los ejercicios anteriores, éste se mostró como el más provocador. Se presentaron diferentes acotaciones sobre el espacio, algunas, abundantes y ricas en detalles, como un espacio

cinematográfico, y otras más acotadas y simples; espacios etéreos, simbólicos y quizás no creados desde la perspectiva de la puesta en escena.

Para Sanchis Sinisterra (2002:237), “Todos los niveles del discurso dramático remiten a un referente teatral, escénico, a un espectáculo que todavía no (o ya no) tiene lugar. Por tanto, leer teatro es poner en escena: el lector es un director virtual”.

La creación de la acotación del espacio supone un mostrar, supone la construcción de una visualización escénica, que apela a la imaginación de un supuesto lector/espectador (Toudoire-Surlapierre, 2004). Para el alumno principiante, aprender esta visualización escénica se volvió un poco difícil; creo que contábamos con poca experiencia y recursos expresivos para construir la visualización que necesita la construcción del espacio dramático o de la puesta en escena virtual a la cual se refiere Sinisterra. Como parte de la propuesta del ejercicio, transcribimos algunas observaciones de la profesora: “Las acotaciones deben ser físicas. Trabajaremos con cosas tangibles, al inicio todo lo que es el mundo simbólico puede ser una trampa. Lo simbólico debe estar en lo concreto”.

Una aproximación complementaria al ejercicio de **Acotación y Espacio** podrían ser los ejercicios precedentes, como por ejemplo: *Espèces d' Spaces*, (1974) de Georges Perec. Son juegos donde se describen diferentes espacios bajo la forma de inventario. En este caso no se trata solo de una compilación de diferentes tipos de espacios sino sobre todo de un ejercicio de invocación a la memoria, donde la representación mental del espacio pueda ser más accesible.

A.8.4. Espacio y Diálogo

A.8.4.1. Descripción

A y B están en un espacio conocido para A más que para B. A le pide algo a B que no le da. Hay un personaje C que ambos conocen. Ocurre algo en la extra-escena, que de alguna manera modifica la escena.

A.8.4.2. Objetivo

-Aprender a construir diálogo dramático y conflicto.

A.8.4.3. Análisis

Algunos profesores de escritura dramática están de acuerdo en que una de las dificultades de los alumnos es escribir un diálogo. La dificultad reside sobre todo en crear un diálogo que sea el generador del conflicto y de la acción.

Este ejercicio sobre el diálogo es más complejo que los anteriores, supone un tercer personaje, la modificación de la forma de emisión, la inclusión del espacio en el diálogo, en la palabra etc.; la consigna propuesta ofreció las bases para generar un conflicto y abrir las relaciones entre el personaje con el personaje inmediato, con otras voces y con otras posibilidades extra-escénicas.

Durante el desarrollo del ejercicio, la profesora iba añadiendo algunas observaciones y sugerencias: *el texto debe posibilitar que el actor utilice varias formas de emisión: un monólogo-soliloquio, por teléfono, para el público. Puede jugar con la incomunicabilidad del habla (...).*

En el momento de la lectura en grupo, observamos que reaparecieron algunas dificultades en el ámbito de la espacialidad, sobre todo en lo que respecta a hacer del espacio una categoría dramática, o hacer que el lector/espectador deduzca la existencia de un espacio a partir de un lenguaje que se construya a través de la palabra, ponerlo en

evidencia a través del diálogo entre los personajes, decidir qué relación hay entre lo que ocurre dentro y fuera de la escena.

No sería posible describir aquí todas las creaciones que resultaron de este ejercicio, pero sí decir que la consigna y las instrucciones para buscar nuevas formas de emisión del diálogo se ofrecieron como herramientas para ampliar la perspectiva sobre la distribución de la palabra y la creación del diálogo dramático.

Otro punto observado en el momento de la lectura de los ejercicios fue cómo los alumnos se sorprendían de su propia escritura y de los efectos de sorpresa que habían generado. El hecho de proponer una situación extra-escena que al mismo tiempo la modifica y la inclusión del personaje C ayudó a introducir uno de los elementos claves de la expresión dramática: la aparición de lo inesperado. Naturalmente, este hecho representó para los alumnos un avance y una conquista.

Observamos que aunque el ejercicio representó un momento particularmente más complejo en la elaboración de situaciones dramáticas inesperadas, en contrapartida, se transformó en uno de los momentos más gratificantes de la escritura.

A.8.5. Lluny

A.8.5.1. Descripción

A partir de la primera escena del texto dramático *Lluny* (Churchill, 2000:55-61), escribir una segunda escena.

A.8.5.2. Instrucciones

-Lenguaje sintético, la estructura del texto genera una expectativa y también el discurso.

A.8.5.3. Objetivo

-Crear una segunda escena hipotética a partir de la primera escena de la obra Lluny de Caryl Churchill.

Sinopsis de la primera escena.

Joan es una niña que está hospedada en la casa de sus tíos y que por la noche no puede dormir porque ha visto y oído cosas terribles: hombres gimiendo encerrados en un camión, sangre en el suelo, ve a su tío golpeando a un niño en la cabeza, etc. Joan empieza a interrogar a su tía Happer sobre los hechos descritos. En un primer momento su tía intenta persuadirla y convencerla de que está equivocada, con respuestas evasivas y absurdas. Joan insiste y sigue haciendo preguntas y su tía acaba reconociendo que todo lo que Joan ha visto es cierto e intenta convencerla y tranquilizarla diciendo que ahora Joan forma parte de “*un gran movimiento para hacer que las cosas vayan mejor*”.

A.8.5.4. Análisis

El desarrollo de este ejercicio se dividió en cuatro etapas: lectura individual de la primera escena, escritura de la segunda escena, lectura para el grupo de las escenas creadas y comentarios. En la lectura y discusión de la obra completa, antes del ejercicio, la profesora tomó conocimiento de que la mayoría de los participantes no conocían la pieza. Al final del proceso comentamos el resultado obtenido y realizamos algunas comparaciones entre nuestro texto y el texto de referencia. Observamos variaciones y paralelismos en relación con la escena original en función de:

Diálogos:

Los diálogos de los ejercicios mantuvieron de forma explícita o implícita el tema de la violencia. Podríamos decir que los participantes activaron una de las figuras textuales (ataque-defensa-respuesta) descritas por Vinaver en su método de aproximación al texto teatral. Retomaron de la primera escena el juego de preguntas y respuestas. La persuasión y el intento de convencimiento de Harper sobre Joan y la insistencia de Joan sobre la evidencia de lo que escuchó y vio con sus propios ojos funcionan como un “duelo de palabras”. A nivel formal, los diálogos no sufrieron muchas variaciones, pero el elemento expectativa, el estilo críptico y el suspenso estaban siempre presentes. Hay muchos elementos que ayudan a construir la atmósfera de suspense, como por ejemplo, la sangre, las mentiras; la noche también sugiere un ambiente de confinamiento, de oscuridad, ¿Un thriller?

Personajes:

Joan y Harper, los únicos personajes de la pieza conocidos hasta entonces, estuvieron presentes en algunos textos de ejercicio. Se incluyeron otros personajes con perfil familiar: padre, madre, tío, hermano. Con todo, fue interesante observar que los espacios de las segundas escena fueran contruidos más en función al personaje protagonista, Joan, como por ejemplo una piscina, un bosque, un parque de diversiones, un jardín, y el mismo espacio de la escena anterior, la casa de Harper. También se evidenció en diferentes textos, la creación de espacios contiguos y la creación de espacios extra-escénicos que lograban envolver de una forma muy imaginativa la dramaticidad de la escena propiamente dicha.

En lo referente a la temporalidad, hubo pocas variaciones y una secuencia temporal más próxima a la temporalidad de la escena original (misma noche, el día siguiente).

Después de la lectura de la obra completa, siguieron las discusiones en grupo, lo que nos permitió hacer nuevas interpretaciones y plantear cuestiones sobre la forma y el contenido de la misma. A continuación, se presenta un resumen sobre las referidas discusiones:

Fábula/Tiempo/Espacio:

De hecho, para quien no conocía la obra, el paso de la primera escena a la segunda se mostró sorprendente: la historia se divide en tres escenas, y entre una escena y otra pasan años. En la segunda escena Joan y Todd, su compañero, son jóvenes y trabajan en una fábrica de sombreros. *Sus diálogos se vuelven crípticos. Tienen algunas metáforas que son difíciles de entender.* El paso del tiempo en la segunda escena parece corresponder a las etapas de fabricación de los sombreros, en la que a medida que el tiempo pasa, los sombreros se van transformando. *De abstractos a “extravagantes y a ridículos”.* Aún no sabemos el objetivo de la creación de los sombreros. Hay información de que los dos personajes estudiaron sombreros en la universidad, que Joan ha ganado un premio en su segunda semana de trabajo. Más adelante, una acotación revela el propósito y destino de los sombreros: *Una procesión de prisioneros andrajosos, machucados y encadenados, cada uno lleva puesto un sombrero camino a su ejecución.* Esta secuencia devela no solamente el objetivo de la confección de los sombreros, más parece dar sentido a toda la obra, a aclarar los enigmas y las ambigüedades que antes nos parecieron perturbadoras. Sigue una revelación acompañada de un escalofrío.

Después del macabro desfile, donde los sombreros se queman con los cuerpos, Joan y Todd vuelven a la fábrica y continúan creando sombreros como si nada hubiese pasado. Cuando pensamos que podemos abarcar las metáforas de la historia llega la

tercera y última escena que reúne a Harper y Todd. Hablan de una guerra que ha comenzado y que involucra insectos, animales, niños, nadadores rusos; todo y todos se han convertido en amenaza. El final representa para el lector-espectador un Apocalipsis, un orden caótico en que, a diferencia de la primera escena realista, todo se ha quebrado, no se puede seguir un hilo narrativo con tranquilidad. Un nuevo orden se instala y las palabras no proveen sentido, no tienen anclaje referencial semántico.

Harper, y Todd esperan a Joan, que finalmente vuelve en un estado de agotamiento. Parece no saber de qué lado de la guerra está. La obra termina con un monólogo de Joan que revela la oscuridad de este nuevo orden. Podría decirse que hay un inicio-medio y fin. La obra termina con una metáfora amplia, *¿De qué lado estoy?*

La construcción de la segunda escena de la pieza *Lejos*, su posterior lectura y el debate sobre la misma permitió entrar en contacto con la historia a partir de fragmentos, que funcionan como micro-estructuras independientes, con tensión y atmósfera propias, sin necesitar una relación explícita con las escenas anteriores o posteriores. Estos tres fragmentos ¿Podrían corresponder a tres etapas emblemáticas de la vida de Joan: su infancia, juventud y madurez? Puede que sí. Joan es el único elemento que enlaza a las tres escenas.

La posibilidad de jugar con estructuras tradicionales, distorsionándolas, otorgándoles nuevos sentidos, como por ejemplo con la temporalidad de la obra, que parece seguir un curso lineal (dispositivo teatral con el que el público estaría familiarizado), hasta que se interrumpe en la escena de la procesión y provoca un efecto desorientador. La escena de la procesión detiene el flujo de la historia, el tiempo queda suspendido.

Podemos interrogarnos sobre el significado de la “falta de información” que plantean las obras, ¿Mantiene la expectativa, el suspenso? ¿Propone al lector-espectador

encontrar el sentido de la obra en los huecos? ¿Intenta que éste se implique verdaderamente en la historia?

No hay final en las escenas porque aún siendo independientes no acaban en sí mismas. La autora no propone al lector-espectador establecer una unidad entre las partes porque el que más importa no es crear continuidad más si, tener nuevas y vivas experiencias con la obra a través de la alta intensidad dramática que presenta cada escena.

De una escena realista, la primera, el texto pasa a una situación: ¿Expresionista? ¿Absurda? ¿Incompatible? La obra presenta efectos lingüísticos y estilísticos que van de la ironía a una atmósfera fantástica y de terror. En fin, el acercamiento a la obra nos dio a conocer una estructura dramática que se transformó en un intrigante desafío estético, lo que implicó reconocer otras formas de representar la realidad.

¿A qué necesidad responde la escritura original de Caryl Churchill?

La obra responde a nuestra complacencia, y a los argumentos incoherentes y sin sentido acerca de los crímenes horribles que se cometen en nombre de los que quieren hacer las cosas mejor; la complacencia ante el sufrimiento humano y global se ha colado en la vida de la protagonista Joan.

Observamos que la obra se aleja de los modelos estereotipados con que los dispositivos espectacularizados de nuestro entorno tratan del tema de la violencia o desde una perspectiva ética monológica y maniqueísta.

A.9. Conclusiones

El curso se inició con ejercicios dirigidos al reconocimiento de los elementos tradicionales de la escritura dramática como por ejemplo el conflicto, el diálogo, el personaje, la acotación y el espacio. En un segundo momento estuvo dirigido a la

lectura, ejercicios y análisis de obras dramáticas. En ambas etapas observamos cómo el carácter lúdico del taller facilitó a los participantes el acercamiento de una forma placentera al ejercicio dramático, haciendo perceptible la perspectiva creativa y la posibilidad de expresión de cada participante.

En lo relativo a las intervenciones de la profesora, estas buscaban responder a las dificultades inherentes al aprendizaje y destacar las posibilidades latentes en cada texto, lo que permitió al alumno observar su estilo, valorar su marca personal y su singularidad, en medio de la diversidad del grupo. Pudimos observar cómo las consignas más específicas, intrínsecas a las propias modalidades lúdicas utilizadas, pueden ofrecer puntos de apoyo e incorporar de una manera más asequible los conceptos dramáticos propuestos por el taller.

El planteamiento del curso aportó contribuciones significativas al aprendizaje y desarrollo de la escritura dramática. En algunos momentos, fueron propuestos ejercicios que desafiaban a los alumnos a construir diálogos con diferentes formas de emisión de la palabra dramática, lo que contribuyó a superar las formas dialogales unilaterales (yo te hablo-tú me respondes). No obstante, aunque se trate de un curso para iniciantes, sería oportuno realizar una aproximación a formas dialogales alternativas a las modalidades más familiares. La obra *Nouveaux Territorios du Dialogue* (2005) dirigida por Ryngaert, con colaboración de Joseph Danan y Sandrine Le Pors por ejemplo, ofrece una cartografía, de diversas formas de diálogos, además de conceptos y reflexión sobre sus formas más recientes. El libro se presenta en forma de pequeños artículos propuestos por el grupo de investigación *Poétique du drame moderne et contemporain* (Paris III-Sorbone Nouvelle).

La introducción de la obra *Lluny*, poco conocida entre nosotros, permitió ampliar nuestras referencias, reconocer abordajes formales y temáticos que atraviesan el

panorama polifónico del drama contemporáneo. Por su composición fragmentada, en la que las escenas cortas parecen tener significado en sí mismas, la obra *Lluny* ofreció un principio de expansión y potencialidades metodológicas para la creación de analogías, transposiciones, versiones diferentes y nuevos procedimientos de articulación del texto. En este sentido, abrió muchas posibilidades para investigar la sustancia dramática propiamente dicha a partir de una escritura singularizada, en la que apareció la “voz de la escritura” de cada participante. Fue posible percibir cómo la obra incorpora en su estructura diferentes estilos: el realista, el fantástico, el surrealista, que remiten a formas originales de escritura, confluyendo en una perspectiva polifónica del drama contemporáneo.

B. Título del Curso: “De la Réplica a la Obra”

B.1. Presentación del profesor

Jordi Prat i Coll es Licenciado en Comunicación Audiovisual por la Universidad Pompeu i Fabra, y en dirección escénica y dramaturgia por el Instituto del Teatro de Barcelona. Es director, dramaturgo y traductor. Inició su trayectoria como pedagogo en el Obrador Internacional de la Sala Beckett. Él mismo nos relata:

“El obrador de la Sala Beckett me pidió unos años atrás (¿cuatro o cinco?) que preparara un curso de iniciación a la escritura teatral. Yo ya había trabajado en la Beckett como director y sabían de mi interés por la pedagogía. Un cúmulo de azares hizo que supiera una baja y desde entonces continuó anualmente impartiendo un curso”.

Ha impartido diversos seminarios de poesía para actores y cursos intensivos de especialización en la dirección escénica o en la interpretación. Habitualmente, imparte clases de dramaturgia en el Obrador de la Sala Beckett y de dirección escénica y de interpretación en el ESAD (Escola Superior de Artes Dramáticas) d'Eòlia y en el ERAM⁹⁷.

B.2. Programa del curso

El presente curso nos permitirá, mediante diversos ejercicios y juegos, ir haciendo una aproximación a la escritura teatral. Así, los participantes se familiarizan con los aspectos relacionados a la escena (presentación-nudo-desenlace), espacio (unidad espacial- diversidad espacial), el tempo (unidad temporal-fragmentación temporal) y los personajes (tipologías, creación del carácter a partir de una voz propia surgida del

⁹⁷ Como dramaturgo, ha escrito textos como *Carrer Hospital amb Sant Jeroni* (Premi Recull 2000, Edicions 62 y editada en Italia bajo el nombre *Dietro l'angolo*), *Obra vista* (Edicions En cartell), *M'he llegit*, *La Festa*, *De quan somiava* o *Com arribar a casa* (dentro del espectáculo *Llibràlegs*). También ha traducido diversos autores como Caryl Churchill (*Lluny*, *Una còpia* i *Set nenes jueves*), Noël Coward (*Vides privades*), Copi (*Eva Perón*), Richard Nelson (*Madame Melville*), David Greig (*Midsummer*) o Lucy Prebble (*L'efecte*).

Como director dirigió, entre otras, las siguientes obras:

- 2014. *LLIBRÀLEGS* de Marc Artigau, Pau Miró, Josep Maria Miró i Jordi Prat i Coll (Temporada Alta).
- 2014. *LICEISTES I CRUZADOS* de Serafí Pitarra (Teatre Nacional de Catalunya).
- 2013. *TAXI... AL TNC!* Direcció del número *Fresquibilis-sur-mer* (TNC).
- 2013. *DE QUAN SOMIAVA* de Jordi Prat i Coll (Sala Atrium i Teatre Lliure).
- 2012. *VESPRES DE LA BEATA VERGE* d'Antonio Tarantino (Sala Beckett).
- 2012. *SONGS OF WARS I HAVE SEEN* de Heiner Goebbels i Gertrude Stein (Teatre Lliure).
- 2011. *QUARTETT* de Heiner Müller (Sala Atrium. Nominado como mejor espectáculo de pequeño formato.).
- 2011. *FRIDA EN EL MIRALL* (Círcol Maldà).
- 2011. *MON BREL*. Amb cançons de Jacques Brel (Almeria Teatre).
- 2011. *HAMLET-LAFORGUE* de Jules Laforgue (Sala Atrium).
- 2010. *L'ARMARI EN EL MAR* de Joan Brossa, Josep M. Mestres Quadreny i Antoni Tàpies (Auditori Barcelona).
- 2010. *LOLA LA COMEDIANTA* de Federico García Lorca con música de Marina Abad (Ojos de Brujo) y coreografías de Belén Maya (Temporada Alta-Teatre Municipal de Girona).
- 2009. *LA FESTA* de Jordi Prat i Coll (Temporada Alta y La Caldera).
- 2008. *VIDES PRIVADES* de Noël Coward (Sala La Planeta).
- 2007. *PENSAMENTS ESCRITS AL CAURE DE LES FULLES* d' Ayub Khan-Din (La Planeta-Temporada Alta y Espai Brossa).
- 2007. *UNA CÒPIA* de Caryl Churchill (Teatre Lliure. Premio Butaca al Mejor Espectáculo de pequeño formato).
- 2005. *OBRA VISTA* de Jordi Prat i Coll (Sala Beckett).
- 2004. *EVA PERÓN* de Copi (Teatre Lliure).
- 2003. *LLUNY* de Caryl Churchill (Sitges Teatre Internacional i Sala Bekcett).
- 2002. *EL PÚBLICO* de Federico García Lorca (Institut del Teatre).⁹⁷

monólogo, el diálogo...) desde otros puntos de interés dramáticos. Todos estos elementos se observarán desde un punto de vista lúdico, proporcionado un acicate para escribir para la escena. ¿La finalidad? Escribir desde una simple réplica una obra entera, nada más y nada menos.

B.3. Objetivos del Programa

- Proporcionar las herramientas a fin de que los alumnos conozcan los elementos básicos para crear una situación dramática entendida como situación teatral.
- Aprender a escribir desde una simple réplica a una obra entera.

B.4. Sobre los objetivos y contenidos del curso

En lo que se refiere a los objetivos propuestos podemos identificar dos direcciones que se complementan. La primera se dirige hacia un objetivo más inmediato: dotar a los alumnos de las competencias y habilidades necesarias para la construcción de un texto dramático, a través de ejercicios de escritura y clases expositivas. La segunda, dirigida hacia un objetivo de mayor alcance: escribir una obra de formato breve. Los objetivos y contenidos propuestos no prescinden de las convenciones tradicionales sino que las retoman a partir de diferentes prácticas y clases expositivas.

Prat i Coll, con respecto a este tema, afirma lo siguiente:

“Hay que dar a conocer las particularidades propias de la escritura teatral y que conozcan la tradición para jugar con ella y les resulte estimulante para desarrollar sus historias y sus personajes (...) En un curso de iniciación a la escritura teatral el temario va destinado a conocer los preceptos básicos de dicha escritura y aplicarlo mediante ejercicios. Así se habla de monólogo, diálogo, de creación de personajes, de

acotaciones, uso del espacio, del tiempo de la narración teatral, estructuras, tema, historia...»⁹⁸

Sumado a los contenidos descritos en la cita anterior, el curso contó asimismo con clases expositivas que partieron de los siguientes contenidos:

a) Modalidades de Historias:

- Historias circulares.
- Historia *matriusca*.
- Secuencia de historias separadas.
- Historias conectadas por los personajes.
- Historias paralelas que pueden ser en tiempos separados.
- Historias en flash-back.

b) Modelo Actancial.

c) Espacio (unidad espacial - diversidad espacial).

d) Tiempo (unidad temporal-fragmentación temporal).

e) Tipologías de personajes (personaje individualizado, personaje arquetípico, personaje alegórico). Creación del carácter a partir de una voz propia (surgida del monólogo, del diálogo, etc).

Entendemos que unos de los factores a tener en cuenta a la hora de elaborar un programa para un taller/ curso es la relación entre la cantidad de contenidos propuestos en el programa del curso y el tiempo destinado al mismo. Nuestra concepción de taller es la de un espacio prioritariamente práctico en el que cada elemento del drama debe

⁹⁸ Ídem nota 86.

abordarse a través de la práctica de la escritura. Creemos que en el ámbito de los contenidos propuestos, los temas como el modelo actancial, necesitarían más tiempo de desarrollo en el espacio de cursos específicos.

B.5. Bibliografía

La bibliografía propuesta consta de textos teóricos como, por ejemplo, un extracto seleccionado del libro del dramaturgo Allan Aykbourn *Arte y Oficio del Teatro* (2003), donde se explican las *Modalidades de Enunciación* (monólogo, diálogo, coloquio y coro). *Arte y Oficio del teatro* es un manual que aborda dos aspectos del teatro: escritura y dirección. El autor plantea una serie de reglas e ideas para la escritura inicial, la escritura de una pieza y su puesta en escena. Los textos citados no fueron leídos o analizados en clase sino que sirvieron de material de apoyo para aquellos que desearan utilizarlos. El profesor nos proporcionó una lista bibliográfica de obras dramáticas modernas y contemporáneas.

Respecto a los criterios de selección de la bibliografía a ser utilizada en sus cursos/talleres, Prat i Coll afirma:

“Mi recomendación, más que leer libros sobre escritura teatral (la mayoría son fórmulas que no tienen porqué funcionar), es leer obras de teatro. Así, siempre entrego una bibliografía de unas cincuenta obras teatrales que considero que por diferentes motivos pueden interesar formalmente y temáticamente a los integrantes de un taller de iniciación⁹⁹”.

⁹⁹ Ídem nota 86.

Podemos completar la planteado por Prat i Coll nombrando las piezas teatrales utilizadas en el curso como introductorias a la escritura: *Àngels in América* (1996) de Tony Kushner, *Edmond* (1983) de David Mamet, *Lluny* (2000) de Caryl Churchill, *Roberto Zucco* (1988) de Bernard-Marie Koltèz.

Las últimas tres obras del corpus dramático propuesto, con sus múltiples variantes, presentan contornos fragmentarios tanto en lo que respecta al relato como a la construcción de los personajes. Al mismo tiempo, se aproximan a una tendencia estética que tiene como núcleo temático la violencia, la crueldad y la muerte. Sin pretender etiquetarlas, se podría decir que estos temas son recurrentes también en una nueva poética, que emerge sobre todo en las creaciones teatrales de los años ochenta, y que el dramaturgo inglés Howard Barker (1997) denominó *Teatro de la Catástrofe* y a su correlato *Tragedia Contemporánea*. El teatro trágico de Kane se ajustaría a la segunda etiqueta.

El teatro de la catástrofe incorpora algunos de los principios de la tragedia clásica, transgrediéndolos o resignificándolos. El retorno a lo trágico no busca recuperar la tragedia cuya forma del *bello animal*, propuesta por Aristóteles, señalaba que los personajes ilustres debían ser virtuosos, es decir, estar contruidos desde un término medio, entre los dos extremos de la virtud y el vicio. El héroe trágico contemporáneo, como los protagonistas de las obras citadas de Roberto Zucco y Edmond, son seres despreciables contruidos desde los extremos: la violencia, la trasgresión sexual, la autodestrucción, la crueldad y la muerte. Son núcleos temáticos que ponen al descubierto el terror de los hombres frente a sus impulsos pasionales y frente a los actos que se resisten a toda lógica interpretativa. Esta propuesta estética no depende de la comunicación de las ideas ni de la resolución de conflictos, pero sí de la intensidad de

las experiencias dramáticas donde las fronteras entre emoción, reflexión e imaginación son confundidas.

B.6. Metodología

Las clases se dividieron en tres horas semanales, en las cuales se llevaron a cabo ejercicios de escritura individual y en pareja, abordajes de textos dramáticos y clases expositivas. Asimismo, la mayor parte del curso se dedicó a los ejercicios de escritura y evaluación en grupo de los mismos.

En lo que respecta a su estructura organizativa, las clases variaban según diferentes factores que podemos sintetizar como: ejercicios de escrituras, lectura para el grupo, reescritura y lectura en grupo. La práctica de la lectura de los textos de ejercicios fue desarrollada en tres etapas: en la primera, la palabra era cedida al alumno para que leyese su texto en voz alta. En la segunda, el grupo de los alumnos en su conjunto emitían sus proposiciones, esclarecían dudas sobre determinados pasajes del texto y hacían sugerencias para contribuir a la maduración del mismo. En la tercera el profesor hacía comentarios, preguntas y sugerencia para la continuidad del ejercicio.

En el inicio del curso fueron propuestos juegos con palabras, al modo *oulipiano*. Se puede decir que esta metodología se propuso para alcanzar diferentes fines: instalar un ambiente relajado, a fin de ayudar a los alumnos a afrontar los blancos de la imaginación, liberar la creatividad, aprender a crear escenas a partir de restricciones, etc.

Podemos decir que los ejercicios de escritura tienen afinidad con los aportes de la propuesta *Matrices Textuales* (Lamailloux y Arnaud, 1993), que plantea la utilización de obras como un desencadenante de la escritura; las piezas o los fragmentos de piezas son definidos como espacios en blancos a ser rellenados por los alumnos. Para ello se

proponen consignas que integran restricciones, como por ejemplo un límite en el número de palabras, de frases, la inserción de signos de puntuación, etc.

Al utilizar la noción de *espacio en blanco*, el alumno tiene que aportar su capacidad creativa para completar las estructuras indeterminadas del texto y para proponer otras posibilidades de significación del mismo. Esta noción de espacio en blanco es sumamente interesante, en la medida en que invita al alumno a actualizar el contenido a través de una compleja serie de movimientos cooperativos. El alumno es co-creador del texto, lo que nos remite al concepto de lector propuesto por Umberto Eco (1981), para quien la lectura es el relleno de huecos, una proyección de la experiencia, de la enciclopedia del receptor sobre los esquemas abiertos del texto, que van siendo así completados.

Los textos fueron trabajados desde sus posibilidades genéricas y desde sus particularidades en función del elemento dramático a ser abordado. Las piezas utilizadas como matrices textuales fueron: *Edmond* (1982) de David Mamet, *Roberto Zucco* (1991) de Bernard-Marie Koltèz, y *Àngels in América* (1985) de Tony Kushner,

B.7. Tipo de interacción con los alumnos

En su libro *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: Uma aventura Teatral* (2005), Maria Lucia Pupo reflexiona sobre la experiencia de conducir talleres de escrituras teniendo como punto de partida juegos teatrales.

Para esta autora, una pedagogía teatral que tenga como objetivo conducir a los participantes a un *estado de juego*, debe revestirse de consignas precisas, de un tratamiento cuidado del lenguaje y de la estructuración del discurso teatral.

Un aspecto a destacarse en el curso, fue el énfasis en la perspectiva lúdica de la escritura dramática. Con todo, tal perspectiva no se limitaba a juegos aleatorios que se

alejasen de un proceso efectivo del aprendizaje del lenguaje teatral. Prat i Coll plantea lo siguiente sobre la función o funciones de un profesor de un taller de escritura dramática:

“Básicamente, el profesor debe estimular en positivo la creatividad de los participantes mediante ejercicios y la puesta en común de estos. No se trata de cuestionar los universos de cada alumno sino buscar la mejor manera para que hallen teatralidad. Por ello hay que hacer conocer las particularidades propias de la escritura teatral y que conozcan la tradición para jugar con ella y les resulte estimulante para desarrollar sus historias y sus personajes¹⁰⁰”.

La comprensión de que la práctica de los contenidos sugeridos exige tiempo y presupone un ambiente que anime a los alumnos primerizos al riesgo y a la exposición de sus dificultades, resultó crucial. El profesor logró crear un ambiente de confianza incitando a comentar, apoyar o criticar la idea del compañero. A partir de apuestas comunes, cada uno pudo desarrollar su escritura basándose en la producción de los demás miembros del grupo. Además, las reescrituras eran realizadas partiendo de las observaciones del grupo, y no centralizando únicamente los aportes del profesor.

B.8. Descripción y Análisis de los Cursos

B.8.1. Monovocalismo y Palíndromos

B.8.1.1. Descripción

¹⁰⁰ Ídem nota 86.

Monovocalismo. Escribir palabras y frases que contengan una vocal. Con estas frases escribir una pequeña escena (pan – da – vaca – casa – la – cada).

Palíndromos: Escribir palabras o frases que se lean igual de izquierda a derecha como de derecha a izquierda. Con las palabras hacer una declaración de amor.

B.8.1.2. Objetivos

Favorecer la expresión de un lenguaje dramático nuevo.

Impulsar el movimiento inicial de la escritura de forma lúdica.

B.8.1.3. Análisis

Los Palíndromos o los Monovocalismos, forman parte de un conjunto de juegos ampliamente utilizados por el grupo de experimentación literaria *Oulipo*, y tienen como uno de sus principios la restricción o la constricción, que el autor impone como punto de partida creativo. Son juegos de lenguaje que ayudan a superar los esquemas narrativos preestablecidos, e investigar la palabra dentro de los límites de la imaginación. Una de las experiencias más conocidas basada en la restricción es la obra *La Disparition* (1969), del escritor Georges Perec, obra con más de trescientas páginas en la cual se suprime la letra *e*.

Estos ejercicios aplicados en los primeros días del curso ayudaron a instalar un ambiente lúdico, donde fue más fácil para los alumnos entrar en juego con la escritura y con los otros participantes del grupo. Además de estos estímulos iniciales, los juegos permitieron ensayar distintos modos de resolver los desafíos de la escritura, y romper de entrada los modelos de escritura redaccional que forman parte del ejercicio de la escritura dominante en el ámbito escolar y académico.

B.8.2. Mini Diálogos

B.8.2.1. Descripción

Escribir dos mini diálogos de tres réplicas.

B.8.2.2. Objetivo

Aprender a escribir réplicas y diálogos

B.8.2.3. Análisis

Este ejercicio, para el aprendizaje del diálogo, ofreció una introducción a la economía de la palabra teatral, que implica la distribución del discurso, la dosificación de la información y también la concisión: poner en boca de los personajes las palabras estrictamente necesarias para el desarrollo de la acción.

Observamos cómo la brevedad del diálogo y de las réplicas delimitaban las informaciones y evitaba al diálogo caer en la redundancia. El ejercicio introdujo una de las operaciones textuales que fueron constantemente retomadas en las prácticas posteriores: reducir, inferir.

B.8.3. Edmond escena 2. A Casa.

B.8.3.1. Descripción

1º momento: lectura de la primera escena, *La pitonisa*, de la pieza *Edmond* de David Mamet. Destaque las palabras consideradas importantes, palabras que dan indicios de la obra. El profesor hace una lista en la pizarra de las palabras destacadas por el grupo. Ejemplo: *predeterminados, culpa, culpables, indicios*, etc. *A partir de las palabras de la*

primera escena ¿Qué podemos entender del tema?, ¿De qué trata la obra? Los alumnos arriesgaban algunas respuestas: *la posibilidad de cambiar el destino, del autoengaño, la culpa, el miedo hacia el otro y hacia la realidad.*

2º momento: completar las palabras y réplicas en blanco de la 2ª escena: *La Casa* de la obra *Edmond*.

B.8.3.2 Análisis

Este ejercicio es bastante conocido en las prácticas de escritura de taller, y puede alcanzar diversos objetivos, complementarios entre sí. Las diferentes formas de lagunas o elipsis funcionan como espacio de interpretación y de reescritura del texto matriz. Dentro de este espacio acotado y preciso, el alumno modula directamente su palabra, orienta sus impresiones, restituye los hechos, reorienta las relaciones entre los personajes y reconstruye la historia.

Los participantes son estimulados a introducirse en el universo imaginario de la pieza, y a desplegar su imaginación dentro del espacio a ser ocupado. Es una forma lúdica de entrar en el texto y, en consecuencia, de despertar el interés sobre lo que el mismo aporta a nivel de contenido y de forma.

La escritura en el curso está destinada al profesor y al grupo, y no prevé un público externo, lo que hace más difícil pensar concretamente en la puesta en escena de los textos de ejercicios. Aun así, el ejercicio ofrece la ventaja de introducir al alumno en un texto que está destinado al lector/espectador, a una lengua teatral.

La lectura y la realización del ejercicio han permitido una aproximación a la obra *Edmond*, poco conocida en el grupo. Reconocer, aunque de forma breve el quehacer dramático de Mamet, los mecanismos que este adopta para forjar la construcción de su escritura. A través de la reescritura, de la réplica, de la palabra y del texto, podemos

seguir el mismo camino del autor y seguir contando la historia a nuestra manera. Hemos reconocido unos aspectos dramáticos de la primera y la segunda escena en particular, y de la obra en general, por ejemplo: la acción del personaje a través de la palabra, las respuestas de fuerzas entre los personajes, el discurso fragmentario e interrumpido de Edmond, el uso de las réplicas repetitivas, sintéticas y directas de los personajes. Después de esta práctica previa hubo un segundo ejercicio de escritura, sin el soporte material de la pieza, pero utilizando sus ecos y resonancias.

B.8.4. Escribir una escena

B.8.4.1. Descripción

Escribir una escena o pequeña historia.

B.8.4.2. Instrucciones

¿De qué trata esta obra? ¿Tiene un pequeño conflicto, nudo, desenlace? ¿Cuál es el objetivo de esta escena? ¿Tiene objetivo?

En esta habitación hay un objeto que alguien puede coger fácilmente, una moneda. Dejar abierta las expectativas, cuando me interese dar la información, la daré.

B.8.4.3. Objetivo

-Aprender a escribir una escena.

B.8.4.4. Análisis

Este ejercicio funcionó como una puesta en práctica global de lo que aprendimos hasta el momento, como el cuidado en la construcción, diálogos muy descriptivos, que

entregan todas las informaciones de una sola vez al lector/espectador, la construcción de la expectativa, de un pequeño conflicto, del espacio, etc. Aprender progresivamente a jugar con objetos y accesorios metafóricos.

Tomando la historia de *Edmond* como referencia, creamos los personajes lacónicos, los espacios del sub-mundo, como por ejemplo una habitación de hotel de segunda categoría, o una estación de tren de suburbio, etc.

Esta experiencia nos ha enfrentado con nuevos problemas y desafíos de la escritura dramática. La construcción de un espacio dramático, que no se limite al emplazamiento de los personajes o a la función ilustrativa, ha de proveer un entorno donde los personajes puedan llevar a cabo la historia. En el caso de este ejercicio, la concreción espacial involucró una mayor cantidad de elementos, que deberían aparecer en las palabras, acciones de los personajes y en la dinámica impuesta por la escena. Como por ejemplo la atmosfera: *¿Tipo de luz? ¿Entrada? ¿Tipo atmosférico?, determinar la humedad...*

Los dos ejercicios anteriores nos condujeron a interrogarnos sobre el lugar que ocupa el juego en la construcción de una obra dramática, teniendo en cuenta que la recepción de una pieza puede entenderse como un juego entre el autor y el lector/espectador. En *Lector in fabula* (1987) Umberto Eco, describe cómo el autor vehicula una cantidad de reglas a ser resueltas o transgredidas por el lector/espectador. Es a partir de cierta base lúdica que el lector aprende a proponer su respuesta a la obra.

En un tercer momento de la práctica, investigamos las *intenciones lúdicas* de Mamet en relación con la recepción de su texto. Él mismo comenta respecto a su obra:

“El lenguaje de mis obras no es realista, sino poético. Es un lenguaje escrito para la escena. Habitualmente, la gente no habla como lo hacen mis personajes. Lo que muestran mis obras es mi interpretación de cómo habla la gente; es una ilusión”¹⁰¹.

En un sólo acto y veintitrés escenas cortas se desarrolla el viaje alegórico de Edmond, su desintegración a lo largo de la pieza; el uso de la ironía, de la risa, de lo absurdo y de lo trágico. Todo este material forma parte y da sustancia a las reglas del juego que Mamet ha creado. La centralidad del mito de Edmond pone en evidencia una estrategia dramática que se cruza con una intención filosófica: “ter de mudar sua compreensão completamente, seja por força das circunstâncias (...), seja por força de vontade. O herói tem que reavaliar sua visão de mundo, como já ensinava Aristóteles” (Mamet, 2001:40).

B.8.5. Roberto Zucco

B.8.5.1. Descripción

Escribir una escena de dos páginas, a partir de algunas informaciones sobre la pieza *Roberto Zucco*, y en particular sobre la segunda escena: *El asesinato de la madre*.

B.8.5.2. Objetivo

Escribir una escena a partir de la obra Roberto Zucco.

¹⁰¹ Entrevista a Liz Perales (15/04/2004), periódico El Cultural (<http://www.elcultural.com/>, visitada en 12/2013).

B.8.5.3. Información sobre la escena subsidiada por el profesor:

Personajes: Madre y Zucco. Espacio: Casa de la madre. Se sabe que Zucco se ha escapado de la cárcel. Que mató a su padre. Visita a la madre que no lo quiere ver, le tiene miedo. Zucco ha ido a la casa de su madre para buscar algo que la madre no le quiere entregar, por motivos *curiosos*. Sabemos como Zucco va a matar el padre. Vimos cómo la madre tiene miedo y, a la vez, siente ternura por su hijo. Zucco reclama lo que ha venido buscar. La madre recuerda cómo era su hijo y en lo que se ha vuelto. Reniega de sí misma. Zucco reclama lo que ha ido buscar. La madre le dice donde está. Zucco mata la madre.

B.8.5.4. Análisis

Las informaciones suministradas para el ejercicio de construcción de la escena señalan un inicio y un fin, y otros detalles de la escena original, como por ejemplo, los personajes, el espacio, la huida de Zucco de la cárcel, el asesinato de su padre y de su madre.

Como respuesta al ejercicio propuesto, la escena se transformó en diálogos que se concentraron en el imposible diálogo filial (hijo-madre). Hemos escrito una escena o una pequeña historia, teniendo como base una situación conflictual y trágica, donde el héroe es un ser ordinario, sumergido en la vida cotidiana. Una tragedia contemporánea.

El mayor reto del ejercicio fue plasmar en las palabras de la madre la ambigüedad *ternura* y *miedo* respecto a su hijo y describir, en consonancia al suspense, la expectativa y el tono trágico del texto, el asesinato de la madre. Inevitablemente en unos casos (tal vez por la falta de experiencia, o no), el asesinato de la madre resultó cómico, una especie de parodia de crímenes policiales. Esto nos remite a lo que se llama trasgresión a las reglas de juego dadas por el autor.

Al intentar incluir todas las informaciones dadas para la construcción de la escena, los diálogos se volvieron un tanto largos, explicativos. A partir de estas observaciones se nos propuso un segundo ejercicio *más sintético*.

B.8.6. Roberto Zucco II síntesis.

B.8.6.1. Descripción

Transformar la segunda escena: *El asesinato de la madre* de la obra *Roberto Zucco* de B.M. Koltez en media página.

B.8.6.2. Objetivo

-Sintetizar la escena creada en el ejercicio anterior.

B.8.6.3. Análisis

¿Cómo sintetizar la violencia fulgurante de la escena?, ¿Cómo sintetizar los diálogos en media página y hacer comprensible la escena?, son preguntas que resumen los desafíos del ejercicio propuesto. Para empezar volvemos al ejercicio B.7.4. (destacar las palabras que dan indicios de la obra): *prisión, hijo, militar, madre, padre y mata* fueron las palabras más destacadas por el grupo.

Sintetizar toda la escena en media página no fue un ejercicio simple para ninguno de los participantes. Incluso destacando las palabras del texto con mayor intensidad, nos pareció casi imposible no dejar aspectos importantes fuera del texto. La finalidad fue aprender a conservar el sentido del texto, los elementos indispensables para poder comprender la historia a partir de pocas palabras y de imágenes potentes. El ejercicio de síntesis ayudó a volver al texto, a observar elementos que habían pasado

desapercibidos, a notar las palabras que confieren intensidad a la escena, así como la forma lacónica en la que se expresa el personaje Roberto Zucco y cómo su laconismo se asocia al recurso de lo implícito, a la expectativa y al suspense.

Nuestra aproximación a la pieza resultó una experiencia enriquecedora, nos aproximó a la especificidad del vocabulario artístico que prodiga Koltez. Con todo, esta aproximación podría volverse aún más rica si hiciésemos un abordaje de la obra como un todo, aunque fuese en forma de reflexión en grupo, donde los participantes pudiesen expresar sus impresiones sobre la violencia explicitada en la obra.

B.8.7. *Lluny*

B.8.7.1. Descripción

Completar las réplicas en blanco del acto cuatro de la segunda escena de la obra *Lluny* de Caryl Churchill.

La escena apenas consta de una acotación: *El día siguiente. Están trabajando en unos sombreros que son enormes y ridículos.*

Personajes: Todd y Joan.

Nos fueron suministradas las siguientes informaciones para ser incorporadas en la construcción de las réplicas:

Todd: Confiesa a Joan que hoy después del trabajo tiene una entrevista con el jefe. Sabemos que tiene un amigo periodista que puede ventilar públicamente todo el “negocio” de los sombreros. Sabemos que la llave de todo este asunto corrupto está en el cuñado del jefe. Al final de la escena, Todd da un paso más para ligarse a Joan.

Joan: sabemos que está haciendo un sombrero más bonito que el de Todd. Joan es consciente que Todd puede perder el empleo después de la entrevista. Esto hace que quede impresionada respecto a lo que su compañero de trabajo está por hacer.

B.8.7.2. Instrucciones

Tener en cuenta las escenas precedentes. Cómo habla cada uno. Cómo van a intervenir sus caracteres. La simplicidad de las réplicas. Lo que se dice y lo que se intuye. La extrañeza (peligrosidad) de la atmósfera. Cómo dan la información. No tenemos porqué saber lo que quiere comunicar cada personaje.

B.8.7.3. Objetivo

-Aprender a construir diálogos a partir de una escena de la obra *Lluny* de Caryl Churchill.

B.8.7.4. Análisis

Los ejercicios de escritura a partir de la obra *Lejos* se dividieron en las siguientes etapas: lectura individual de la primera escena; completar las veintidós réplicas en blanco de la parte final de la segunda escena a partir de las informaciones suministradas por el profesor, y de las lecturas de las escenas anteriores. Al final del proceso comentamos el resultado obtenido y realizamos algunas comparaciones entre nuestro texto y el texto de referencia.

Los espacios en blanco a rellenar delimitaron la distribución y el tamaño de las réplicas. Para cada réplica podía utilizarse una o dos líneas, con algunos puntos y signos de interrogación.

Como podemos observar, se utilizó en este curso la misma pieza utilizada en el curso anterior, como matriz para la construcción de una escena, aunque, la aproximación formal de la pieza en este curso se enfocó en el diálogo.

Una observación a destacar es que al haber leído las escenas precedentes del fragmento de la pieza, (suministrada por el profesor) ya conocíamos algunos datos de la misma al margen de los personajes, como el enfrentamiento entre la tía Harper y Joan, la atmósfera de peligro y de violencia, como también el objetivo de los sombreros sobre los que Joan y Todd están trabajando. Las informaciones suministradas por el profesor para incorporar en los espacios en blanco, es decir en la construcción de los diálogos, funcionó como una bifurcación del tema, nos concentramos a incorporar todos los datos suministrados pero no seguimos la secuencia exacta de la pieza.

Como también ya hemos comentado en el curso anterior, los diálogos de la primera escena de esta pieza se aproximan a la figura textual descrita por Vinaver en sus análisis del diálogo teatral (ataque-defensa-respuesta). De cierta forma los diálogos creados en clase intentaron seguir esa la lógica de preguntas y respuestas evasivas. Un lenguaje discreto, y sintético. Donar las informaciones y al mismo tiempo retenerlas, dejar la respuesta en suspense. Fue un verdadero ejercicio de imaginación con el lenguaje.

Al mismo tiempo, con las informaciones sobre la atmósfera de horror de la obra algunos alumnos dieron mayor énfasis al contraste, la ironía, sobreponiendo los diálogos íntimos y románticos de los dos jóvenes (Joan y Todd) al contexto grotesco y mórbido en el que se inscribe la atmósfera de la obra. Otros incorporaron en los diálogos señales de elementos fantásticos, como por ejemplo la confección de sombreros con poderes mágicos, lo que permitió obtener un sentido renovado, e inesperado a partir de una escena con perfil realista, y con diálogos precisos y sintéticos.

B.8.8. Ejercicio final. La Obra

B.8.8.1. Descripción

Escribir una pequeña obra de veinte a veinticinco páginas. Tema libre. Dos a cuatro personajes.

Elegir:

- A) Unidad de espacio, pero dos tiempos diferentes, distantes uno del otro, cincuenta años al menos.*
- B) Tres espacios diferentes pero la acción ocurre simultáneamente**.

Ha de incluir:

Uno de los personajes tiene una enfermedad particular en el habla que le hace especial (por ejemplo: dice palabras en otro idioma cuando está nervioso. Apenas habla con la e, habla en verso, etc.)

Vocabulario obligatorio (elegido al azar):

Un recuerdo personal del autor (a) cuando tenía menos de ocho años.

Un diálogo de al menos quince réplicas en esticomitia.

La primera réplica de la obra ha de ser una pregunta. La última réplica de la obra ha de ser la respuesta a esta pregunta.

*Un objeto del espacio no se ajusta para nada con este espacio.

** Los espacios comparten el mismo objetivo.

B.8.8.1. Objetivo

-Escribir una pequeña obra.

B.8.8.3. Analisis

La propuesta del ejercicio final puede ser considerada como una síntesis y una reactualización del conjunto de los ejercicios que han sido realizados a lo largo del curso. El alumno tiene la libertad de recuperar elementos de los ejercicios anteriores tanto del ámbito temático como formal: diálogos, réplicas, personajes, espacios, temas, etc. que pueden ser motivadores y generadores de un proyecto dramático autónomo y más independiente. Al mismo tiempo el ejercicio final permite un retorno a las prácticas del curso, y un reconocimiento por parte del alumno de las “superaciones sucesivas” de su práctica de escritura. Notemos que hubo, en relación a los ejercicios precedentes, un movimiento retrospectivo, es decir, el ejercicio final hizo de los ejercicios anteriores textos fundadores, influyentes en la forma en que éste último fue construido.

B. 9. Conclusiones

De acuerdo con los objetivos y la metodología propuestos, en el curso se abordaron las convenciones del lenguaje dramático desde una perspectiva lúdica y creativa. En relación a la creación de historia se usaron una serie de variables aportadas por la tradición y parámetros como la progresión, el conflicto, la acción. Los ejercicios propuestos no indujeron a la construcción de historias o narrativas simplistas en función de los grandes artificios teatrales tradicionales, como por ejemplo (principio, nudo, desenlace) Los relatos se orientaron por la construcción de personajes identificables aún así la construcción de los personajes no se estructuraron a partir de datos psicológicos y subjetivos sino sobretodo, a través de las palabras y de las acciones.

El diálogo se utilizó como instrumento para cumplir los objetivos, los cambios de réplicas, las discordancias entre los personajes y suministrar información. Sobretodo en

relación con el diálogo, se observó el énfasis en la economía de la palabra y en la dosificación de la información y el juego con el suspense, con la sustracción de la información.

Dentro de este marco, se propusieron diferentes soportes didácticos como juegos y fragmentos de textos que llevaron a los alumnos a crear situaciones dramáticas y reflexionar en grupo sobre sus creaciones. Observamos que las variaciones propuestas sobre un mismo punto de partida, como por ejemplo ejercicios con los fragmentos de una misma pieza, abrieron una gama de posibilidades y perspectivas sobre la misma y sobre el personaje en particular.

Destacamos en este curso la utilización de textos dramáticos contemporáneos como matriz para el aprendizaje de la escritura dramática. El contacto con estos textos amplió nuestras referencias en relación al repertorio teatral contemporáneo. Asimismo, se pudieron constatar las posibilidades de explotación y las ventajas que ofrece cada uno de los textos dramáticos. A través de ejercicios lúdicos y exploratorios, la práctica docente favoreció la posibilidad de diversificar los ángulos de aproximación a las obras.

Las lecturas y discusiones de las referidas obras ofrecieron una apertura sobre los recorridos singulares de algunos de sus creadores. Sin embargo, notamos la necesidad de ampliar los ángulos de aproximación a las mismas en dirección a la perspectiva polifónica del drama contemporáneo. En la dramaturgia contemporánea, el personaje es una entidad compleja que ofrece múltiples posibilidades de existencia, de expresión y de interpretación. Los personajes Roberto Zucco y Edmond, por ejemplo, ofrecen diversas potencialidades metodológicas de investigación relacionados con el perfil polifónico del personaje contemporáneo. La riqueza de estos personajes reside en sus

personalidades disociadas, fragmentadas en varias facetas, el contraste permanente entre el carácter, los espacios que habitan y el modo en que se expresan.

Roberto Zucco es una historia contemporánea dentro de una estructura clásica, fragmentada al mismo tiempo en escenas con una multiplicidad de espacios y una multiplicidad de personajes. Zucco es un Serial killer, marcado con trazos de la tragedia antigua.

Estos personajes pueden leerse, cada uno a su manera, desde la perspectiva del mito, del anti-héroe contemporáneo. Sus poéticas, desde distintos ángulos, ponen a sus protagonistas en un trasfondo trágico, en un mundo de bajos fondos, en un abismo, condenados por sus debilidades humanas, difícil de controlar. El abordaje de los personajes desde dichas perspectivas ofrece al alumno una visión de la escritura dramática anclada en las condiciones contemporáneas de existencia y de representación.

Aunque el curso esté destinado a alumnos principiantes, podríamos plantear una segunda cuestión metodológica, a partir de la aportación del diálogo dramático. Como sostuvimos en el curso precedente, hoy en día existe una infinidad de formas dialogales que invitan a una revisión del lenguaje teatral. El potencial trasgresor de los juegos de escritura puede ayudar a interrogar las formas puras del diálogo y contraponer lo desconocido y lo inusitado dentro del cuadro de la tradición. El diálogo es uno de los elementos dramáticos más metamorfoseado por el drama contemporáneo, aliándose a otras formas dramáticas y configurándose como polifónico. El drama contemporáneo explora formas inusitadas (la inclusión de elementos épicos, narrativos, la porosidad entre didascalia y diálogo, diálogos en coralidad, etc.) de compartir la palabra teatral, que permiten afirmar su gran fuerza poética. No se trata de negar la importancia de aprender los conceptos básicos de la tradición, sino de investigarlos partiendo desde diversas perspectivas.

C. Título del curso: “El Diálogo Dramático Curso Especializado en Escritura Teatral”

C.1. Presentación del profesor

Pere Riera es licenciado en Dramaturgia y Dirección por el Institut del Teatre de Barcelona, y en Historia del Arte por la Universidad de Barcelona. Paralelamente, participa de algunos cursos organizados en el Obrador de la Sala Beckett, con profesores como David Plana o Juan Mayorga. En el mismo Obrador de la Sala Beckett ha impartido numerosos talleres y seminarios de dramaturgia. También es profesor de Teoría y Literatura Dramática, y Dramaturgia en el Institut del Teatre¹⁰².

C.2. Programa del curso

En este curso intensivo el alumno trabajará diariamente con herramientas y técnicas útiles para la escritura de diálogos dramáticos. A lo largo de las sesiones, y a partir de ejemplos, referentes y mecanismos de construcción diversos, serán propuestos ejercicios prácticos para que el alumno desarrolle estrategias eficientes para dialogar: desde ejercicios de desinhibición de la escritura y la reproducción de modelos, hasta la praxis de la propia voz de autor.

- El diálogo: esencia del relato dramático.
- Tipologías: estrategias del discurso situacional.

¹⁰² Coordina la tarea docente con la escritura dramática y de guiones televisivos. Ha realizado dramaturgias para varios espectáculos: *Ròmul el Gran* de F. Dürrenmatt, para el Teatre Nacional de Catalunya; *La controversia de Valladolid* de J. C. Carrière, para el Teatre Lliure de Barcelona; *La bella Galatea* de F. Von Suppé, y *El doctor Miracle* de G. Bizet, para el Conservatori Superior de Música del Liceu, Barcelona; *Baal*, de B. Brecht, para el Teatre Tantarantana de Barcelona. Es autor de las obras *Desclassificats* (La Villarroel, 2011), *Lluny de Nuuk* (Teatre Nacional de Catalunya, 2011; premio Crítica Serra d'Or 2011), *Casa Calores* (Sala Beckett, lectura 2007), *El factor Luxemburgo* (Teatre Lliure, 2007) y del manual de artes escénicas *Fem teatre* (Ed. La Galera, 2009)

Datos extraídos de entrevista concedida por Pere Riere para este trabajo de investigación, realizada el 2 de octubre de 2012, y de la página http://www.salabeckett.cat/autores/riera?set_language=es.

- Conversación/acción: apelación, enunciado e intención.
- Géneros dramáticos: diálogo trágico, diálogo cómico.
- Modelos/paradigmas: teatrales, cinematográficos y televisivos.
- Causalidad clásica vs. fragmentación contemporánea.
- La voz de los personajes/la voz del autor.

C.3. Objetivos del Programa

- Desarrollar las estrategias eficientes para escribir diálogos dramáticos.
- Descubrir la especialidad y la complementariedad entre el diálogo trágico y el diálogo dramático, y entre el diálogo trágico y el diálogo cómico.
- Comprender las diferencias entre causalidad clásica y fragmentación contemporánea.
- Comprender los modelos y paradigmas teatrales, cinematográficos y televisivos.
- Abordar bases elementales para escribir teatro, cine y TV.

C.4. Reflexiones sobre los objetivos y contenidos del curso

Tal como se describe en el programa del curso, este fue un taller “especializado” en diálogo dramático, dirigido al lenguaje teatral, cinematográfico y televisivo. Como también se ha explicado, en el contexto del Obrador, el participante de un taller especializado es aquel que ya ha frecuentado otros cursos y ya ha adquirido conocimientos sobre los elementos básicos de la escritura dramática.

Los contenidos y objetivos propuestos sugieren que el diálogo dramático será abordado desde funciones comunicativas esenciales que sirven de marco para la creación de los diálogos de diferentes dispositivos ficcionales: tv, teatro y cine. De

hecho, hemos podido observar que en este taller gran parte de los participantes eran jóvenes escritores, con experiencia en teledramaturgia de series y programas televisivos.

Según Pere las bases compositivas del diálogo teatral y el diálogo para tv o cine poseen elementos en común, compatible entre sí, lo que hace posible un aprendizaje del diálogo direccionado a los tres modos dramáticos a la vez. Las clases se apoyaron en conceptos dramáticos y audiovisuales:

“(…) No soy muy amigo de alejar el lenguaje teatral, del audiovisual. Aunque cada uno tenga especificidades compositivas y estructurales obvias, considero que las bases de la concepción y confección de las historias son parejas en ambos casos”.¹⁰³

Las relaciones entre teatro y lenguaje audiovisual no son nuevas: acentuándose en la posmodernidad, revelaron formas y niveles sensiblemente diferentes. Algunos directores utilizan recursos audiovisuales en sus espectáculos de forma experimental y ocasional. En el ámbito escénico, podemos considerar, por ejemplo, a Lehmann quien en su teatro pos-dramático, presenta una serie de aproximaciones analíticas respecto de las prácticas teatrales en las que se hace uso de diferentes lenguajes audiovisuales (los medios), más específicamente del vídeo y del cine. Muchas de estas formas tienen el objetivo de criticar la noción de representación, o de drama como instancia fundacional del teatro y a los propios medios, como por ejemplo la obra *Hamlet Machine* de Heiner Müller, o del *Wooster group* que monta su obra *Brecc Up*, basada en la obra *Las tres hermanas* de Tchekhov.

Mas allá de las experiencias que conforman al teatro pos-dramático, la combinación de ambos lenguajes puede ser una experiencia altamente motivadora para los

¹⁰³ Idem nota 92.

participantes. El taller puede ser un espacio para explorar las múltiples posibilidades entre lenguajes audiovisuales y la escritura dramática, siempre que ésta última abra perspectivas realmente nuevas y llenas de interrogantes sobre ambos lenguajes.

En cuanto a las funciones comunicativas esenciales, relacionadas al discurso situacional, se pone de manifiesto la importancia del contexto y la situación para entender y construir comunicación. El discurso situacional puede pertenecer al nivel extralingüístico porque se trata del ambiente, es el contexto físico, social y las circunstancias en que se hallan el emisor y el receptor al comunicarse: desde el punto de vista de la práctica de la escritura dramática, el discurso situacional presupone que el personaje y diálogo deben ser creados en función de las circunstancias espaciales, temporales, sociales y la formación cultural en que el personaje estaría inserto. Así pues, los parlamentos de los personajes estarían determinados por factores del contexto situacional.

C.5. Bibliografía

El profesor hizo referencia a las obras *Ejercicios de estilo* (1989) de Raymond Queneau, *Verbalia: juego de palabras y esfuerzos de ingenio literario* (2000) de Marius Serra y *La vida, instrucciones de uso* (1987) y *El secuestro* (1997) de Georges Perec, *Frost/Nixon* de Peter Morgan (obra que trata sobre las entrevistas realizadas por David Frost al ex-presidente de los Estados Unidos Richard Nixon en 1977 sobre su administración, particularmente sobre su papel en el escándalo Watergate).

Opinamos que las propuestas lúdicas de estos autores, como las de Raymond Queneau y Marius Serra, ofrecen puntos de contacto en cuanto a sus objetivos: explorar el instrumento de trabajo (la lengua) y entrar en contacto con la tradición a través de la

acción creativa y de juegos, mediante la asociación libre del pensamiento, del azar objetivo y del automatismo.

Si la función de la palabra es la de significar (con precisión, claridad, elegancia), la función del juego de palabras es para Marius Serra (2000:19) “la de luchar contra los tabúes más profundos, más insidiosos y más obscenos”, o aun, “un choque verbal fortuito con pérdida momentánea de los sentidos”. Siguiendo a las ideas de Serra, la palabra y el diálogo dramático contemporáneo apelan a la exploración mediante el juego, un juego aventurero que acoge diferentes formas narrativas que vienen a su encuentro; un juego de palabras caracterizado por la confrontación de la forma y del sentido, un principio presente en las propuestas contemporáneas de las escrituras dramáticas.

Sobre los criterios para la elección de la bibliografía a ser abordada en su curso/taller Pere Riera afirma:

C.6. Metodología del curso

El curso tuvo un total de quince horas, divididas en cinco sesiones de tres horas semanales. Como en los demás cursos, durante las clases se combinaban ejercicios de escritura, lectura para el grupo, reescritura y nueva lectura. Como base para la realización de los ejercicios prácticos, se integraron nociones como “estrategias del discurso situacional”, “apelación”, la “línea argumental de los personajes”, los “mecanismos de suministro de la información para el espectador”, “estrategias del autor”. Entre los recursos utilizados en clase, se constaba de ejercicios exploratorios sobre el personaje y el diálogo y la utilización de textos dramático como modelo e impulsores de la escritura dramática, como la obra *Frost/Nixon* (2006) Morgan y el recurso audiovisual como la proyección de una escena de serie televisiva estadounidense

Big Lovers (2006) emitida por HBO que, en líneas generales, trata sobre una familia mormona fundamentalista que practica la poligamia.

En relación a los supuestos teóricos y metodológicos de sus talleres y cursos, Pere señala lo siguiente:

“Parto siempre de las bases ortodoxas del drama canónico (aristotélico); añado las visiones contemporáneas de la dramaturgia (en un sentido genérico, sin especificar poéticas o lenguajes teatrales concretos) y complemento la teoría con ejemplos textuales o audiovisuales. A la vez, es fundamental que el alumno se ejercite: que escriba. Y mucho”¹⁰⁴.

Cuando el profesor afirma que “parte de las bases ortodoxas del drama Aristotélico” interpretamos que el diálogo dramático será abordado a partir de una orientación mas tradicional, cuyas funciones serían establecer una mediación absoluta dentro de las relaciones intersubjetivas e interpersonales de los personajes y vehicular las informaciones. Este diálogo, así descrito, no permitiría la inclusión de ninguno elemento externo, como la interferencia de elementos épicos, líricos o extra-teatrales. Asimismo, en esta forma dramática, el personaje sería abordado como una entidad con unicidad e identidad, que hace avanzar la acción y producir el conflicto a través de los diálogos. La temporalidad instaurada, sería una sucesión progresiva de los hechos: un escena sucede a la otra y le responde inmediatamente, y conserva la construcción global del sentido.

Estos supuestos convergen sobre la concepción del profesor sobre dramaturgia contemporánea:

¹⁰⁴ Ídem nota 92.

“ No. Parto de las bases canónicas y convencionales, con el fin de que cada alumno pueda llegar a descubrir sus trazos personales. La Dramaturgia Contemporánea está sucediendo. Puede que alguno de mis alumnos sea un dramaturgo contemporáneo consolidado en muy poco tiempo. No puedo enseñar lo que está sucediendo; como mucho, puedo mostrarlo, (sin descartar a los grandes representantes de las dramaturgias del siglo XX i principios del XXI, que obviamente han sentado las bases de algunas de las dramaturgias más rabiosamente contemporáneas que se están escribiendo en estos momentos.)”¹⁰⁵

C.7. Tipo de interacción con los alumnos en el curso

Con respecto a la interacción de Riera con sus alumnos, fue posible constatar que él mismo logró crear un ambiente de confianza, al dirigir la atención de los alumnos a aquellos aspectos favorables de sus textos. El profesor compartió con el grupo en algunos momentos su experiencia como escritor de teatro y TV; con todo, no condicionó a los alumnos a seguir su estilo o estética personales. Escuchaba a todos con la misma atención, respetando sus ideas y facilitando sus intercambios con otros participantes, obras y autores. Ante las inquietudes de los alumnos, Riera hacía de las respuestas no una indicación a seguir ni un consejo, sino un camino para la reflexión. Al mismo tiempo, alentaba a comentar, apoyar o criticar la idea del compañero. Así, cada participante pudo aportar su visión, cada vez con un mayor número de variaciones.

C.8. Análisis de los ejercicios del curso

C.8.1. Diálogo-personajes

¹⁰⁵ Idem nota 92

C.8.1.1. Descripción

Escribir una escena con dos personajes en un ámbito/espacio doméstico: casa, jardín, habitación, etc., donde haya una relación de poder entre ellos.

C.8.1.2. Instrucciones

Estatus mayor. No podemos escribir más de una hoja, solo quince réplicas entre los dos personajes.

C.8.1.3. Objetivo

-Aprender a construir el diálogo y el personaje.

C.8.1.4. Análisis

En las lecturas de los ejercicios fue posible percibir que la incorporación del elemento *estatus* permitió la creación de relaciones de poder entre los personajes y también indirectamente instalar el conflicto dramático. Si por un lado la indicación previa del espacio dramático y su naturaleza tangible y concreta: *un ámbito doméstico*, contribuyó a integrarlo al diálogo sin ser redundante; por otro, verificamos que condicionó a los personajes y su *estatus*, una vez que estos estuvieron dirigidos, en gran parte, a las relaciones familiares más tipificadas, como, por ejemplo, relaciones de poder entre parejas o entre madre e hijo.

Junto a las lecturas de los ejercicios, el profesor propuso unos puntos sobre los cuales reflexionar: apelación, acción, enunciado e intención, partiendo de los siguientes interrogantes:

¿Cuál es el mundo apelativo de tu escena?, ¿Cuál es la información que este personaje da?, ¿Cuál es la intención? Como creadores de acción dramática, ¿Debemos tener en cuenta la intención de cada personaje? Los personajes siempre son deseos: del mundo, del otro, de sí mismos.

C.8.2. Síntesis

C.8.2.1. Descripción

Escribir la escena anterior con la mitad de las réplicas.

C.8.2.2. Objetivo

-Ejercitar la economía del diálogo dramático.

C.8.2.3. Análisis

El ejercicio de síntesis es el ejercicio de economía de la palabra. El alumno ejercita el impulso de las pequeñas frases, el reparto de las réplicas cortas; lo que permite imprimir un cierto ritmo y rapidez a los parlamentos de los personajes. Asimismo, permitió construir diálogos sintéticos, directos, dinámicos, realizando el ejercicio de expresar los elementos indispensables del diálogo a partir de pocas palabras y de imágenes potentes.

El ejercicio no supuso muchas dificultades, ya que este fue un curso especializado y los participantes parecían ya tener una cierta experiencia.

C.8.3. Acotación-réplica-contra réplica acotación

C.8.3.1. Descripción

Cada alumno lee su escena y los demás deben sintetizarla en una acotación-réplica-
contra replica-acotación.

C.8.3.2. Objetivo

Ejercitar la economía del diálogo dramático.

C.8.3.3. Instrucciones

Intentar ser rápido teniendo en cuenta el apelativo. Pensar en economía. El espectador va a ver un drama, el diálogo no va a describir toda una historia. Una buena réplica vale más que mil imágenes.

C.8.3.4. Análisis

El ejercicio permitió alternar la escritura individual y la escritura colectiva. Propuso realizar la reconstrucción del texto del compañero a través de una segunda estrategia dramática que intentaba enfocar con más precisión las palabras evocadas del texto ajeno. Ayudó igualmente a identificar pequeños detalles de la replicas que habían quedado confusos, y a reelaborarlas desde la mirada externa. En algunos casos, las réplicas más cortas en esticomitia sugerían un ritmo rápido, provocando un intercambio más dinámico entre los personajes y generando un efecto cómico.

C.8.4. Personaje

C.8.4.1. Descripción

Crear un personaje, ubicarlo en una acción.

C.8.4.2. Instrucciones

Pensar en términos de moral, sistema ético, escala de valores. Cada personaje tiene una escala de valores ¿Cuáles son los principios morales del personaje?, ¿Qué piensa de la vida?, ¿Cómo se posiciona?, ¿Qué quiere? Es importante tener un secreto: algo que subvierte, cosas que pueden ser conscientes o inconscientes... Puede ser compartido.

Estrategias del autor: 1) condición: ¿Cómo creo mi discurso?, ¿Cuál es el referente social de este chico?, Condición social; 2) registro: ¿Cuál es el registro que utiliza para hablar?, ¿Culto?, ¿Cotidiano?; 3) recursos: rasgos, ¿instintivos, apelativo? Todo esto cristaliza en cómo escribo esta historia. Estrategias del autor. Estilo.

C.8.4.3. Objetivo

-Aprender a construir un personaje a partir de una acción dramática y del discurso situacional.

C.8.4.4. Análisis

Los personajes, en este ejercicio, fueron creados a partir de estrategias situacionales: estaban anclados en la realidad. Si bien en el momento de la lectura, no todos los componentes de los caracteres de los personajes aparecían claramente, cada personaje presentado enseñaba una *carta de identidad*. No todos pudieron visibilizar a través de la escritura que el personaje guardaba un secreto; no obstante, cuando éste elemento se hacía visible, proporcionaba al mismo un matiz enigmático. En algunos casos, el secreto

también ayudó a crear ambigüedades y contrastes entre lo que el personaje decía y lo que escondía.

Desde el punto de vista lingüístico, los personajes utilizaban un lenguaje cotidiano, culto, con referencias sociales, como el personaje del inmigrante, el extranjero, o en relación a profesiones y actividades como el periodismo, la política, los negocios, o a personajes como el de la ama de casa, etc. Asimismo se pudo observar una gran variedad de estilos, peculiaridades idiomáticas, entonaciones, lo que generó un rasgo distintivo en los personajes.

El desafío que se presentó en este ejercicio estuvo más relacionado a la misma noción de acción dramática. Si partimos de las bases ortodoxas del drama aristotélico, la acción dramática puede ser entendida como el elemento transformador y dinámico que permite pasar lógicamente y temporalmente de una situación a la otra. Así, la acción es lo que hace avanzar la historia. El personaje se transforma en una acción dramática. Esto, en la teoría, parece algo simple de entender, mas lo difícil en la práctica a veces es diferenciar la acción dramática de una pura actividad, o aún de transformar la palabra del personaje en acción.

De hecho, notamos que de los elementos dramáticos que exploramos en los cursos del Obrador, el concepto de acción dramática, sobre todo en los cursos para iniciantes, es uno de los más complejos y uno de los más sujetos a confusiones, una vez que puede evocar o aglutinar varias dimensiones¹⁰⁶. Al tiempo que evoca una actividad actoral o escénica, el concepto de acción dramática también puede limitarse a la pura actividad de los personajes o a las acciones más evidentes que encuentran en los talleres su lugar común, como, por ejemplo, matar, huir y suicidarse.

¹⁰⁶ En su libro *Lire le théâtre*. (1997), Anne Ubersfeld comenta los diversos ensayos indispensables para la construcción de modos de acción. La autora observa que para comprender la acción dramática se necesita la puesta en situación de varias operaciones abstractas. Al mismo tiempo, Ubersfeld observa las dificultades que comportan estos instrumentos de análisis dentro de las aproximaciones a los textos contemporáneos, cuando la noción parece diluida por la inercia de los personajes.

Una aproximación complementaria a los abordajes de la acción dramática podría ser la de explorar las múltiples relaciones entre la palabra y la acción. Como ya expusimos en el capítulo anterior, el dramaturgo Michel Vinaver propone un modo de aproximación dramaturgico a partir de los análisis de fragmentos de obras dramáticas modernas y contemporáneas, y distingue tres niveles de acción: *la acción del conjunto de la obra, la acción del detalle y la micro-acción*. El método de aproximación de la pieza permite descubrir su modo de funcionamiento dramaturgico y al mismo tiempo constituí una etapa preparatoria para una puesta en escena real o virtual. En su artículo intitulado *Réflexions sur l'enseignement du théâtre à l'Ecole et présentation d'une méthode d'approche du texte dramatique*¹⁰⁷, Vinaver propone dos ejemplos de abordajes a partir de fragmentos de las obras *Loin d'Hagondange*, de Jean-Paul Wenzel y de *Homme pour homme* de Bertolt Brecht¹⁰⁸ a través de ejes dramaturgicos, entre los cuales: “Statut de la parole; Caractère de l'action d'ensemble; dynamique de l'action d'ensemble; Situation de départ; Informations; Statut du spectateur; Temporalité,” etc.

A propósito de esto, cabe señalar que no se trata aquí de sugerir un saber-hacer preciso y analítico de las acciones dramáticas en todas sus dimensiones, tampoco hacer de la obra de Vinaver un método “correcto” para enseñar la acción dramática, sino de proponer enfoques que abran posibilidades para reinaugurar en el espacio del taller otras potencialidades entre la palabra y la acción.

¹⁰⁷ Vinaver M. “*Réflexions sur l'enseignement du théâtre à l'Ecole et présentation d'une méthode d'approche du texte dramatique*. In Actes du colloque national Enseigner le théâtre à l'École : Au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire , 2005., pp.139-150.

¹⁰⁸ Las dos piezas del artículo no hacen parte del conjunto de piezas analizadas en el libro *Écritures Dramatiques* (1993). Vinaver cuenta que el método fue elaborado en el curso de ocho años durante sus clases universitarias. Mas tarde fue implementado en el ámbito público escolar francés.

C.8.5. Frost/Nixon (Peter Morgan)

C.8.5.1. Descripción

Escribir una escena a partir del fragmento de la pieza *Frost/Nixon* (2006) de Peter Morgan. Intentar apoyarse en la estructura y en la relación de *seducción* sugeridas por el diálogo entre los dos personajes Frost y Caroline.

C.8.5.2. Instrucciones

Observar el suministro de información para el espectador. La escena es la presentación de un personaje; el personaje entra en el mundo referencial del espectador. ¿Qué quiere decir este personaje? ¿Qué dice? ¿Qué entiende el interlocutor? ¿Qué entiende el espectador? Las escenas dan una dosis de información al espectador.

Breve sinopsis de la pieza: La obra teatral de Peter Morgan trata de una serie de entrevistas para televisión realizadas por David Frost, un famoso presentador de programas tipo *Late Night Show*, al presidente Nixon en 1974. Tres años después de su salida de la casa Blanca, Nixon elije a Frost para dar una entrevista sobre su mandato, particularmente sobre su papel en el escándalo Watergate. La obra presenta un combate entre dos hombres ambiciosos, cuyas armas son las palabras. Dos hombres, un periodista (Frost) que necesita una historia y un entrevistado (Nixon) que necesita publicidad. Nixon necesitaba recuperar su reputación para volver a actuar en la política y Frost, un conocido periodista, busca fama.

El fragmento de la obra de Morgan que nos fue suministrado hace parte de la escena seis página 10 y presenta a los personajes de Frost y Caroline en un avión por acaso.

C.8.5.3. Objetivo

-Aprender a escribir una escena a partir del fragmento de la pieza *Frost/Nixon*.

C.8.5.4. Análisis

El profesor destaca la necesidad de que el alumno-autor esté atento al receptor de la obra, estableciendo, durante la escritura, un diálogo con el receptor (implícito), aquella persona ficticia o imaginaria que debe tenerse en cuenta a la hora de escribir. El diálogo, además del contenido informativo, pretende producir efectos en el lector/espectador: retener su atención, su complicidad, conmoverle, sorprenderle, etc.

La lectura del fragmento de la obra de Morgan y el ejercicio de reescritura o transposición del fragmento, nos dio a conocer y practicar estrategias utilizadas en la obra para el suministro de la información para el espectador a través del diálogo dramático. Igualmente, nos llevó a considerar el tiempo para la presentación de los personajes, de sus objetivos, del control de las expectativas y de la tensión del espectador, y la supresión de aquellas informaciones que no dan ritmo e intensidad a la estructura narrativa, desviando la atención del lector/espectador.

Durante la lectura de los ejercicios en grupo, el objetivo de los personajes se mostró claro: seducir. Se presentaron diferentes tipos de personajes, y el objetivo seducir apareció en diferentes situaciones como, por ejemplo, en situaciones ligadas a lo económico: comprador-vendedor, a lo laboral: patrón-empleado, a lo familiar: hijo-madre, etc. Pero no se trataba de crear personajes-tipos como el periodista Frost, sino de individualizarlos, presentando sus particularidades y objetivos a partir del diálogo dramático (sin acotación). Un ejercicio-reto, que también hizo notar cómo determinadas características internas del personaje realista son difíciles de expresar en el diálogo sin

ser obvio, sin palabras explicativas, como por ejemplo la timidez, el individualismo, etc.

Como hemos comentado anteriormente, uno de los criterios orientadores en este ejercicio fue observar el mundo referencial del espectador. Cuando el escritor busca el mundo referencial del espectador, crea hipótesis sobre sus competencias culturales y lingüísticas, su enciclopedia personal. Creemos que escritores de teatro, cine o TV, han tenido cada vez más en cuenta el mundo referencial del espectador, sus hábitos perceptivos, cognitivos.

Quizá un reto mayor para un curso especializado en diálogo dramático, donde los participantes supuestamente ya están familiarizados con los elementos básicos de la escritura dramática, sería pensar en estrategias para crear otros tipos de diálogos además de los comúnmente conocidos por los espectadores. Desafiar a los alumnos a crear diálogos que ofrezcan al espectador una escucha incondicionada, y otras perspectivas a sus hábitos perceptivos y cognitivos, condicionados ya por los patrones televisivos. Al mismo tiempo, proponer a los alumnos explorar otras potencialidades del diálogo y hacer un ejercicio metaficcional en el que los diálogos se conviertan en estrategias que favorezcan la reflexión sobre el propio discurso teatral, cinematográfico o televisivo.

C.9. Conclusión

De acuerdo a los objetivos y metodología propuestos, en el curso se abordaron el diálogo dramático a partir de estrategias del discurso situacional, estrategias del autor, de conversación/acción: apelación, enunciado e intención. Asimismo, la creación de los personajes se sustentó en *estrategias del discurso situacional*, es decir, en pautas previas, como el referente espacial, social, el registro lingüístico, principios morales o la escala de valores, y rasgos instintivos o apelativos, etc. Las normas que plantean, las

convenciones dramáticas tradicionales orientaron la prácticas didactico pedagogicas del taller.

En la interacción profesor/alumno se pueden destacar algunos aspectos como el de un ambiente de amistad, donde los participantes se arriesgaban a producir y a leer sus trabajos con tranquilidad y confianza; y una apertura a la escucha del grupo, atendiendo a la escritura personal de cada participante y destacando las potencialidades de los escritos.

El planteamiento del curso anotó importantes contribuciones al aprendizaje de la escritura dramática. No obstante, en nuestra opinión las propuestas de creación del dialogo podrian considerar las mutaciones que este viene en la contemporaneidad. Como hemos observado en capítulos precedentes, el drama contemporáneo ofrece una diversidad de diálogos y personajes, que sobrepasan las convenciones genéricas conocidas por los alumnos y abren perspectiva para explorar muchas potencialidades dialogicas de la palabra teatral.

Uno de los aspectos a ser destacados en este taller fue la atención dispensada al receptor de la obra dramática. Durante la descripción de los ejercicios, el profesor hizo hincapié en la necesidad de tener en cuenta, a la hora de escribir, al destinatario de la obra, que muchas veces es olvidado en el espacio del taller donde, en algunos casos bajo una concepción “espontaneísta”-según la cual los alumnos aprenden a escribir para sí mismos-, se termina olvidando la comunicación con el lector/espectador

Nuestros análisis, si bien reconocen la pertinencia de la toma de conciencia por parte de los alumnos de la importancia de considerar al lector/espectador virtual durante el ejercicio de la escritura, también reconocen la necesidad de investigar nuevos dispositivos dramatúrgicos que jueguen con los modos habituales de percepción, indagando en sus estrategias de interpelación al lector.

El diálogo dramático es un de los elementos ficcionales del cine, de la tv y del teatro, y es también la exposición de un lenguaje, de patrones sociales y cognitivos dentro de la lengua. En este sentido, creemos que el gran desafío de las prácticas de escrituras dramáticas en el espacio de la enseñanza es problematizar las formas convencionales del diálogo, en tanto instrumento de representación de lo que llamamos realidad.

D. Título del Curso Especializado: “Adaptación al Teatro de Textos Narrativos”

D.1. Presentación del profesor

Marc Rosich es Licenciado en Periodismo y Traducción por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB); se formó en escritura dramática en el Obrador de la Sala Beckett, donde actualmente imparte cursos de dramaturgia¹⁰⁹.

D.2. Programa del curso

Todo texto narrativo, para que funcione en un escenario, requiere algún tipo de transformación. La transferencia de materiales de papel impreso a la escena, el cambio del medio, requiere de estrategias específicas. Sobre la base de experiencias prácticas, el curso se centrará en el análisis de los diferentes recursos que el dramaturgo utiliza y los

111 Como autor Rosich ha estrenado, entre otras piezas, *Car Wash* (2011), *RiveGauche* (2011), *N&N* (2008), *Partyline* (2006), *Surabaya* (Finalista Premio Fundación Romea 2004) y *Copi i Ocaña* (2004). Colaborador habitual de Calixto Bieito, ha firmado con él las dramaturgias de los espectáculos *Forests* de Shakespeare (2012, Birmingham), *Camino Real* de T. Williams (2012), *Chicago* (nominación Jeff Awards a Mejor Adaptación), *El gran teatro del mundo* de Calderón de la Barca (2011, Friburgo), *Voices* (2010, Copenhague), *Don Carlos* de Schiller (2009, Mannheim), *Tirant lo Blanc* de J. Martorell (2007, Premio Crítica BCN mejor dramaturgia) y *Plataforma* de M. Houellebecq (Edimburgo). También ha firmado las dramaturgias de *Hedda Gabler* (Teatre Lliure), *Falstaff* (CDN), *Mequinensa* (TNC), *Pedra de Tartera* (TNC), *Mort de Dama* (TNC) y *L'Odisea* (Grec).

Dados extraídos de la entrevista concedida a este trabajo de investigación por Marc Rosich, realizada el 25 de mayo de 2013 en Barcelona y de la página <http://www.salabeckett.cat/tallers-i-seminaris/adaptacio-al-teatre-de-textos-narratius-amb-marc-rosich-1/professor>, (acceso en mayo de 2013).

distintos desafíos a los que se enfrenta en el momento de convertir en materia teatralizable todo el texto narrativo, desde el relato breve a las grandes novelas.

D.3. Objetivos del programa

-Explorar los distintos vínculos y modos de relación entre el lenguaje teatral y la narrativa;

-Analizar los diferentes procedimientos utilizados para la adaptación de los textos narrativos al teatro.

D.4. Reflexión sobre los objetivos y contenidos del curso

El programa y los objetivos del curso no establecen consideraciones sobre los supuestos estéticos y metodológicos que orientarán al mismo. Tampoco dejan en claro si las “estrategias específicas” están relacionadas con recursos literarios o técnicas narratológicas. No obstante, la definición de “taller de escritura dramática” ofrecida por Rosich nos aporta pistas para reflexionar sobre los contenidos y objetivos del curso:

“Para mí, un taller de escritura debe provocar al alumno para que se lance a escribir. La única manera de aprender a escribir teatro es escribiendo y llevándolo a la práctica. Mis cursos están completamente enfocados en esa dirección. Para mí el teatro no es sólo literatura, sino algo vivo, y me gusta hacer entender eso a mis alumnos”.¹¹⁰

Estas afirmaciones respecto de la dimensión práctica del taller: “lanzarse a escribir” y “llevar a la práctica”, sugieren que no hay que limitar el aprendizaje de la adaptación tan solo a las habilidades de escritura, exclusivas del terreno de la literatura, sino a la

¹¹⁰ Entrevista concedida a este trabajo de investigación por Marc Rosich, realizada el 25 de Mayo de 2013, en Barcelona.

necesidad de investigar las potencialidades de la escritura teatral también en la práctica escénica.

El concepto de “estrategias específicas”, empleado en el programa del curso, trata más bien de proponer procedimientos expresivos que manipulan el texto narrativo para recomponer una obra personal, dándole una lectura renovada con miras a la teatralidad.

Sobre los diferentes recursos empleados por el dramaturgo a la hora de convertir en materia teatralizable un texto narrativo, anotamos que Rosich entiende el fenómeno de la teatralidad, y de su enseñanza, vinculados a la apropiación de diversos lenguajes artísticos:

“Pienso que mis aportaciones a la clase siempre intentan ser transversales (...) En el sentido que no sólo se miran al ombligo del teatro (...) En mis clases siempre intento lanzar puentes entre dramaturgia y escritura narrativa, poética, cinematográfica...”¹¹¹.

La transversalidad caracteriza a una parte de la producción teatral contemporánea, y es una noción artística que contempla la pluri-disciplinaridad, y el deseo de los artistas de crear un arte que se sitúe en las zonas de intersección con otras artes, como una fuente de enriquecimiento mutuo. Transversalidad entendida aquí como una ruptura entre los límites disciplinares, y la posibilidad de una escritura teatral abierta a otros lenguajes y otras miradas, sin tener que renunciar al propio lenguaje, al contrario, alimentándose del intercambio con el lenguaje de los otros.

Así es cómo los contenidos y objetivos del curso, proponen abordar la escritura en su autonomía artística y, al mismo tiempo, expandir sus fronteras a través de la

¹¹¹ Ídem nota 100.

intersección con diferentes textos narrativos y averiguar sus potencialidades del pasaje a la escena.

D.5. Bibliografía

A pesar de que la adaptación de textos narrativos al teatro es una práctica milenaria y una de las fuertes marcas de la renovación teatral que se produjo en el siglo XX, si se analizan los libros o artículos escritos sobre el tema llama la atención el prejuicio que generalmente subyace respecto de la naturaleza específica de esta práctica, como así también el prejuicio por comprender el fenómeno desde las distintas orientaciones teatrales en boga.

El mismo Rosich comenta la escasez de bibliografía sobre el tema en cuestión:

“(…) la verdad es que hay muy poco publicado, y sobre todo me basé en textos míos (los prólogos de las versiones dramáticas de novelas que he hecho: *Mort de dama, Pedra de tartera...*), al lado de textos de profesionales dando su opinión al respecto (Gabriela Izcovich, Sanchis Sinisterra)”.¹¹²

El texto de la dramaturga y directora argentina, Gabriela Izcovich, al que se refiere Rosich, “El pasaje de la narrativa al espacio escénico”, no es técnico, ni ofrece métodos para efectuar una adaptación del texto narrativo al teatro. Más bien expone la experiencia personal y apasionada de la autora y sus impresiones sobre la adaptación de la novela al teatro. Izcovich recibe en Buenos Aires a David Lodge, que va a presenciar

¹¹² Ídem nota 100.

la adaptación teatral de su novela homónima *Terapia*. De sus conversaciones con Lodge sobre la adaptación, la autora extrae un pasaje:

“Gaby, ¿Sabes cuál es la diferencia entre escribir teatro y escribir novelas? Escribir novela es como tirar una botella al mar con un mensaje. Rara vez vuelve una respuesta. En cambio, en el teatro sentís el contacto y la comunicación. El mensaje siempre vuelve”.¹¹³

El libro de Sanchis Sinisterra *Dramaturgia del texto narrativo al teatro* (2003), ya comentado en la introducción de esta tesis, es una de las pocas publicaciones sobre adaptación que presenta una serie de líneas a seguir que pueden ser observadas a la hora de elegir un texto narrativo para llevarlo a la escena y explorar la riqueza formal de la narrativa, para ofrecer respuestas innovadoras al lenguaje teatral.

En cuanto a la elección de los textos narrativos para los ejercicios de adaptación, Rosich propuso cuentos de Thomas Bernhard¹¹⁴ y Raymond Carver¹¹⁵, y la novela *Pedra de Tartera* de María Barbal¹¹⁶. Las clases se centraron sobre todo en la adaptación de los cuentos de Raymond Carver, “(...) visto que había ya la experiencia

¹¹³Comentario de David Lodge citado en *El pasaje de la narrativa al espacio escénico*, de Gabriela Izcovich en junio 1999. Izcovich presentó su espectáculo *Nocturno hindú* en la Sala Beckett.

¹¹⁴ Nicolaus Thomas Bernhard (Heerlen 1931- 1989), fue un novelista, dramaturgo y poeta austriaco. Ha escrito diecisiete obras teatrales, en las cuales cabe destacar *El ignorante y el demente* (1972), *La partida de caza* (1974), *La fuerza de la costumbre* (1974) y *El reformador del mundo* (1979). De sus novelas cabe destacar *Helada* (1964), *Trastorno* (1967), *La calera* (1970), *Corrección* (1975), *El malogrado* (1983). Ha escrito también una autobiografía, considerada por algunos como su obra más intensa e importante, constituida por cinco tomos: *El origen* (1975), *El sótano* (1976), *El aliento* (1978), *El frío* (1981) y *Un niño* (1982).

¹¹⁵ Raymond Cleve Carver, Jr., escritor norteamericano (1938-1988), publicó varios libros de poemas, ensayos y cuatro libros de relatos. Se consagró como uno de los grandes cuentistas contemporáneos. Entre sus cuentos, destacamos: *"Quieres hacer el favor de callarte, por favor?"*, *"De que hablamos cuando hablamos de amor"*, *"Catedral"* y *"Tres rosas amarillas"*. También realizó una recopilación: *"Short Cuts"* (Vidas Cruzadas).

¹¹⁶María Barbal, es una escritora catalana (Tremp, 1949). Su primera novela, *Pedra de tartera*, ha recibido buena acogida entre los lectores. También es autora de narraciones breves, novelas para jóvenes y de una obra de teatro. Ha sido traducida al español, asturiano, alemán, francés y portugués. El conjunto de su trayectoria literaria ha sido reconocida con la Creu de Sant Jordi.

cinematográfica de Robert Altman en *Short Cuts*¹¹⁷, cosa que nos ayudaba a ver ejemplos prácticos próximos al trabajo de adaptación que estábamos realizando.¹¹⁸

Las historias de Carver han servido como base para adaptaciones cinematográficas y también para adaptaciones teatrales, sobre todo a partir de la década de los noventa.¹¹⁹ Tal vez los cuentos de Carver comparten, entre otros factores, con la nueva dramaturgia de los años noventa, como sugiere Robert Altman, “la capacidad de captar las idiosincrasias del comportamiento humano y lo extraño que se oculta tras lo banal”.¹²⁰

La obra *El imitador de voces* de Bernhard, recoge microrrelatos matizados por una narración clara y expositiva, que en ocasiones tiene algo de escritura periodística, herencia probable de su etapa como cronista de tribunales¹²¹.

Los cuentos de Carver y Bernhard, ofrecen condiciones para la intervención dramática en el reducido tiempo de los cursos y talleres. Además de ofrecer narrativas fecundas y complejas, son textos cortos y los relatos están en primera persona, con estabilidad espacial y concentración de personajes.

Por último, Rosich propuso además la lectura de la novela *Pedra de Tartera* (1985) de María Barbal, y un texto de su autoría donde describe los puntos delicados y las dificultades a las que hay que enfrentarse a la hora hacer un trabajo de adaptación de la novela para la escena.

¹¹⁸Ídem nota 100.

¹¹⁹ Mercedes Halfon comenta que la propuesta de llevar a escena los cuentos de Carver comenzó junto con la renovación en la dramaturgia y las formas actorales de los noventa, y tiene como seguidores y exponentes a directores y dramaturgos como Andrea Garrote, Rafael Spregelburd, Adrián Canale y Diego Echegoyen (Datos extraídos de: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-5210-2009-04-05.html> en 06/12/2013).

¹²⁰Altman Robert (2001) *Complicidad con Carver*, Introducción a *Short Cuts*, Barcelona, Anagrama, Trad. Mónica Martín Berdagué.

¹²¹ De 1955 a 1957 Bernhard escribió reportajes sobre los tribunales, que se conformaban como crónicas bastante bien acogidas por los lectores de la época.

Como ya observamos, el corpus bibliográfico no presenta textos teóricos fundacionales que nos remitan a una disciplina científica del texto, como la narratología o la corriente estructuralista. La bibliografía es más bien introductoria y permite utilizar formas no teatrales de escritura, que pueden utilizarse por alumnos principiantes o con experiencia en el oficio de la adaptación.

D.6. Metodología del curso

El curso tuvo un total de treinta horas divididas en cinco secciones de tres horas semanales durante las cuales se combinaron ejercicios de escritura, lectura para el grupo grande, análisis, discusiones y reescritura. El taller se centró en el principio de la “mesa redonda de discusión” entre los participantes, bajo la orientación del profesor.

En este curso, los elementos dramáticos como el diálogo, los personajes o la trama no se plantearon a través de ejercicios separados de los textos que serían adaptados posteriormente. En el momento de la lectura para el grupo, el profesor iba matizando los aspectos generales o particulares de las propuestas de adaptación que consideraba oportunas retomar.

“En todos mis cursos, me centro más en un enfoque práctico de la escritura dramática, dando mi opinión y consejo a los ejercicios hechos por los alumnos con base en mi experiencia profesional. Eso no quiere decir que no tenga base académica, sino que ahondo en los temas más teóricos a partir de ejercicios prácticos”.¹²²

Rosich propuso convertir los textos de Raymond Carver, Thomas Bernhard y María Barbal en materia teatral. A partir de los cuentos cortos de la obra *El imitador de voces*

¹²²Ídem nota 100.

(1978) de Bernhard, creamos pequeñas escenas representadas en un único espacio y dentro de un tiempo condensado. A través de los cuentos de Carver se nos desafiaba a conseguir nuevos dispositivos temporales sustentados en el diálogo y la acción dramática. Finalmente, Rosich presentó su recorrido personal en la adaptación de la novela *Pedra de Tartera* (encargo del TNC¹²³).

D.7. Tipo de interacción con los alumnos en el curso

La interacción de Rosich con los alumnos tiende a la frescura, a la anécdota y al humor. Permite colocar al participante en una situación de distensión, sin prejuicios, sin ansiedad. Quizás también por ello sus clases suelen ser más caóticas, pero permiten que los aprendizajes se desarrollen en un contexto distendido, que no se contradice con la acción reflexiva sobre la escritura que se está elaborando.

Rosich permanece siempre sensible a las preguntas formuladas por sus alumnos, así como hacia sus comentarios, realizando intercambios con otros lenguajes artísticos como la poesía, el cine, lo que hace más productivo el desarrollo del trabajo. Además, comparte con el grupo sus experiencias precedentes como dramaturgo y como director, lo cual es a menudo esperado por los alumnos que desean, legítimamente, conocer el punto de vista de su profesor sobre su mismo proceso de creación. Su experiencia como dramaturgo, lejos de ser propuesta como un modelo a seguir, nos parece que tiene el mérito de dar a conocer el “trabajo de carpintería” de un dramaturgo-pedagogo.

¹²³ Teatro Nacional de Catalunya.

D.8. Análisis de los ejercicios del curso

D.8.1. *El imitador de voces* de Thomas Bernhard

D.8.1.1. Descripción

El profesor nos entregó los siguientes textos narrativos del “El imitador de voces” de Thomas Bernhard: “*Remordimiento*”, “*Cuidado*”, “*Deseo insatisfecho*”, “*Hotel Waldhaus*” y “*Admiración*”. Cada alumno escogió uno de los textos para adaptarlo virtualmente a un pequeño espectáculo o a una pequeña escena.

D.8.1.2. Instrucciones

Podemos partir de la construcción que nos proporciona el autor del texto narrativo, ¿Las informaciones que nos aporta el cuento son claras y concretas?

D.8.1.3. Objetivo

-Adaptar para un pequeño espectáculo los cuentos de Thomas Bernhard.

D.8.1.4. Análisis

Al principio, leímos los cuentos en voz alta para el grupo. El hecho de que los textos son cortos —unos no excedían las seis líneas y otros la página y media—, facilitó la identificación de unos recursos para teatralizar el texto. Las narrativas estaban delineadas de forma clara; las historias son contadas por una única voz sin diálogos, pocos personajes, dotado de suficientes coordenadas espaciales con estabilidad temporal.

En los primeros cuarenta minutos, en el silencio de la escritura, iniciamos el trabajo sobre los cuentos.

Está claro que no empezamos desde la nada. Este fue un curso especializado y, por lo tanto, escribimos también desde nuestras experiencias en cursos anteriores, pero aun así surgieron una multitud de preguntas: ¿Qué códigos son suficientemente reconocibles para construir un contexto dramático sólido para trasladar a la escena? ¿Por dónde empezar? ¿Didascalias? ¿Personajes? ¿Diálogos? ¿Espacio? ¿Tiempo? ¿Fábula? ¿Qué se cuenta? ¿Cómo se cuenta?

Este primer ejercicio de adaptación tuvo como objetivo conseguir que los alumnos encontrasen maneras personales de poner de relieve las potencialidades teatrales del cuento, para luego construir la escena teatral. Como suele ocurrir, es solamente después de la primera puesta en voz alta del texto cuando nos damos cuenta de los avances y de los problemas de nuestras primeras versiones. Al final del ejercicio leímos y comentamos nuestros textos narrativos y después nuestras adaptaciones.

A continuación, destacamos algunas comparaciones realizadas entre los cuentos y nuestras adaptaciones.

En general, las adaptaciones guardaron bastante proximidad con los textos de origen, privilegiando un único espacio dentro de un cuadro temporal reducido. Asimismo, las adaptaciones siguieron el principio de linealidad, encadenando los hechos y la acción dramática, y haciendo que las historias concibiesen una estructura próxima a lo que podemos llamar fabular. Pudimos observar que anticipamos, directa o indirectamente, a través de las acotaciones, elementos que considerábamos difíciles de expresar a través de los diálogos, olvidando que esta forma de adaptación exige una remarcable economía de medios textuales. Así, en algunos casos, las acotaciones funcionaron como lugar de descripción de las marcas espaciales, con la presencia de trazos sensoriales y

perceptivos como por ejemplo: “Dentro de la sala de estar de un hotel, en penumbra, se siente el ruido de la lluvia bateado en los cristales.”

En respuesta a la transposición a las didascalias de los elementos espacio-temporales y a la forma ilustrativa en que se abordó el diálogo, el profesor enfatizó que la palabra del personaje debe ser portadora de una teatralidad que ponga en movimiento y en tensión al espacio y al personaje. Al respecto comentó:

“La elección del espacio no puede ser cinematográfica, que la imagen se centre sobre algo claro. Tenemos que intentar enseñar el espacio a partir de la boca de los personajes. ¿Cómo hablan los personajes? Sacar el espacio de la palabra”.

El ejercicio puso en foco los primeros desafíos ligados a la adaptación: ¿Cómo transferir las coordenadas espacio-temporales, papel realizado por el narrador/contador, a los personajes? En este sentido dos cuestiones cruciales se impusieron: ¿Cómo representar el universo del cuento? y ¿Cómo adaptar la oralidad del narrador al lenguaje teatral?

Retomamos el ejercicio durante varias clases, hasta que logramos una pequeña escena teatral a partir de los cuentos. En la medida en que íbamos reescribiendo y releendo las escrituras al grupo, íbamos tejiendo un nuevo texto, donde resonaba el tú-voz del autor y el yo-voz del adaptador. Creamos pequeñas historias personales a partir de la trama y de los temas de un cuento, proponiendo una lectura renovada, expresada en forma dramática.

D.8.2. *¿Por qué no bailáis?, ¿Quieres ver una cosa?* de Raymond Carver

D.8.2.1. Descripción

Elegir uno de los dos cuentos de Raymond Carver para su adaptación: *¿Por qué no bailáis?* y “*¿Quieres ver una cosa?*”.

D.8.2.2. Instrucciones

¿Qué queremos recuperar del texto?, ¿Dónde ocurre la escena?, ¿Qué tratamiento damos a los diálogos del texto?

D.8.2.3. Objetivo

-Adaptar al lenguaje teatral los cuentos *¿Por qué no bailáis?* y *¿Quieres ver una cosa?*

D.8.2.3. Análisis

Los cuentos de Carver elegidos para el ejercicio de adaptación forman parte de la antología *Vidas Cruzadas* (1995), adaptada al cine en 1993 por el director Robert Altman como *Shorts Cuts*¹²⁴. Los cuentos tratan de encuentros imprevistos, situaciones inesperadas que involucran relaciones entre parejas (máximo tres personajes), convirtiendo lo cotidiano en un nuevo objeto de reflexión.

Una vez realizada la elección de los cuentos por cada participante, realizamos una lectura en voz alta para el grupo, seguida de comentarios/comparaciones sobre la adaptación de la obra de Carver al cine:

¹²⁴ *Vidas Cruzadas* (*Short Cuts*, 1993) es una película dirigida por Robert Altman, inspirada en una serie de historias cortas y un poema, *Limonada*, de Raymond Carver.

“La película va saltando de una a otra historia, de un fragmento a otro, sin una unidad de cada acontecimiento. Van pasando y entrelazándose varios personajes con encuentros casuales en distintas localizaciones.

Como en los cuentos, las historias de la película no tienen un final o un final cerrado, sino que dejan al espectador con la tarea de crear él mismo el futuro de cada uno de los personajes. Los personajes son parejas que pasan por algún momento conflictivo, azaroso (...) las historias van sacando a la luz enigmas del pasado.

Esta tendencia narrativa no es exclusiva del cine. Son procedimientos que se inspiraron en técnicas pictóricas como el *collage* cubista, los *assemblages*”.

Después de la conversación sobre la adaptación de los cuentos a la película, que fue también una manera de introducir el universo carviniano en el curso, formulamos individualmente una breve propuesta de adaptación a partir del texto elegido. Pasados unos treinta minutos, cada alumno expuso brevemente su planificación, es decir, los aspectos del cuento que pretendía incluir en la adaptación. La planificación de la adaptación nos permitió ir estableciendo una jerarquía en relación a los elementos que poseen mayor fuerza dramática o marcas de teatralidad, dentro de los cuales los personajes, el espacio y los diálogos fueron los más evidenciados.

A la hora de enseñar nuestra propuesta en grupo, quedó en claro que la mayoría de los alumnos no nos habíamos detenido en aspectos relacionados a la temporalidad; ni asimismo habíamos propuesto una forma temporal. Surgió entonces la pregunta de si esto no se debía al hecho de que ya estamos condicionados, en el ámbito ficcional, teatral, a interpretar la temporalidad como algo ya dado, instituido, asociado al carácter lógico-temporal de la secuencia "puesta en cadena" y a la progresividad.

Respecto a nuestra propuesta de adaptación, el profesor hizo algunas observaciones:

“La temporalidad es condición primera en la articulación entre el texto narrativo y el texto dramático. ¿En qué orden se presenta al público la historia?, ¿Cuál es la secuencia?, ¿Desde qué momento empiezo a introducir al personaje?, ¿Futuro?, ¿Pasado?, ¿A través de recuerdos?, ¿Proyecciones?

Cada obra demanda soluciones particulares. Equilibrio entre originalidad de la adaptación y el relato del texto narrativo. El texto narrativo tiene su estructura interna que muchas veces no responde a la linealidad temporal. Hay en los cuentos un movimiento interno que vamos materializando en un movimiento externo, para la escena”.

Después de la intervención del profesor, volvimos a los cuentos para identificar las opciones de temporalidad que utiliza el narrador para contar la historia, esto es, para contar los hechos que tienen una cierta duración, un determinado orden en la historia. En los dos cuentos sobre los que trabajamos, podemos decir que el narrador va contando los hechos a medida que estos suceden y en tiempo real. Hay pocas referencias a la temporalidad.

Siguiendo con el ejercicio, reescribimos nuestras propuestas y continuamos con la adaptación.

Durante la lectura de las propuestas de adaptación, observamos que éstas continuaban bastante próximas al texto de origen: los personajes cambiaban de nombres, más se presentaban con el mismo perfil que en el cuento, también los espacios eran contiguos todavía a los de los cuentos. No obstante, esta vez, en el tratamiento de la temporalidad, se advirtieron algunas distorsiones en relación al texto de origen. Hubo por parte del grupo la tentativa de romper el flujo de la historia de origen, o sea, la forma temporal con que los acontecimientos se presentan. La búsqueda

de otras soluciones para la configuración de la temporalidad resultó en dispositivos dramáticos con diferentes modalidades discursivas, además del diálogo dramático. Algunas adaptaciones, por ejemplo, jugaron con la anticipación o la retrospectiva de la historia, a través de pequeños monólogos interiores, de comentarios, descripciones de escenas en situaciones de sueño y de imágenes oníricas. Fueron pequeñas intervenciones significativas que construyeron no solo la historia y los personajes en temporalidades diferentes, sino que además nos indujeron a construir otras formas de discurso además del diálogo tradicional. Si bien el diálogo es la forma más frecuente del lenguaje verbal dramático, y constituye actualmente la operación más importante en la adaptación teatral de un texto narrativo, no por ello es totalmente exclusivo.

D.8.3. *Pedra de Tartera* de María Barbal.

D.8.3.1. Descripción

En el primer día del curso, nos fue indicada como tarea la lectura de la novela *Pedra de Tartera*, de María Barbal¹²⁵. El objetivo era construir una propuesta de adaptación teatral para la misma. Debido a los límites de tiempo, se optó por una segunda propuesta: la lectura de la adaptación de la novela realizada por el mismo Rosich, y una discusión sobre la misma.

¹²⁵ *Pedra de Tartera* (*Canto Redondo*, en español) narra en primera persona la vida de una mujer, Concha, que, lejos del lugar donde pasó la mayor parte de su vida, el Pallars, rehace su historia a través de sus memorias. Situada en un período histórico que va desde comienzos de siglo hasta los años sesenta. La novela se divide en tres partes, tres etapas de la vida de la protagonista. Por una parte la vida de Concha se muestra fuertemente marcada por acontecimientos históricos (el advenimiento de la República, la Guerra Civil, los primeros años del franquismo), por otro, las características de su entorno (la pobreza familiar, su vida en la casa de los tíos, después el marido y los hijos).

D.8.3.2. Objetivo

-Reconocer los diferentes recursos utilizados para la adaptación de la novela *Pedra de Tartera*.

D.8.3.3. Análisis

A partir de la lectura de los textos anteriormente citados, comenzamos el ejercicio realizando a Rosich preguntas sobre lo que fue su propio proceso de adaptación: “¿Cómo ha explorado la génesis de la obra? ¿Su textura lingüística?, ¿Qué influencias dramáticas ha tenido? ¿Cuál es el conjunto de materiales y documentos periféricos que participarán directa o indirectamente de la labor de adaptación?, ¿Habían muchas marcas de teatralidad en la novela?”

Rosich compartió con nosotros los desafíos a la hora de hacer su trabajo de adaptación para la escena:

“Sobre la temporalidad y el espacio: (...) la amplitud del arco temporal que la obra abarca, pasa delante de los ojos del espectador los más de sesenta años de la vida de Concha. Pensé en el tratamiento del paso del tiempo que el dramaturgo americano Thornton Wilder utiliza en un acto de su obra *La larga cena de Navidad*... ¿Por qué no utilizar una fórmula temporal similar para describir la vida de concha? (...) Una vez descartados los espacios exteriores llego a la conclusión de que el espacio central de la novela era la cocina.

El personaje: estamos ante el monólogo interior del personaje, Concha, que tiene como *leitmotiv* vital el silencio, ¿Cómo hacer hablar un personaje que tiene el silencio tan arraigado, sin traicionar el original?

El tratamiento de la lengua: traslación del lenguaje literario de la novela, el uso dialéctico, el hablar de *Pallars*¹²⁶, en un intento de insuflar verdad escénica a los personajes.

No hay un trabajo académico de reconstrucción histórica sino el deseo de hacer un ejercicio de hiperrealismo, una apariencia de realidad en la recreación del catalán que se habla en *Pallars*.

El trabajo colaborativo: fue importante el intercambio con la autora de la novela María Barbal, con los lingüistas y con la compañía coproductora del montaje”.

Como se observa, la dramaturgia puede ser fruto de un trabajo colaborativo -no necesariamente colectivo-, en el cual se puede contar con muchas individualidades, como por ejemplo la escenografía, los actores, lingüistas, etc, asimismo, con la consideración de otros referentes teatrales como Thornton Wilder, cuya obra Rosich toma como guía.

Sobre esta última práctica, nos parece importante subrayar la importancia que tiene para el alumno conocer, en un taller, el “trabajo de carpintería” de un dramaturgo-pedagogo; desmitificar la figura del escritor como un ser solitario, cerrado en su gabinete y mostrar cómo este puede estar implicado creativamente en la configuración de otros elementos teatrales a nivel técnico, expresivo o poético, también fundamentales.

En su artículo “*De l’auteur dramatique au meneur d’écriture*”,¹²⁷ Daniel Lemahieu propone unas reflexiones sobre el doble papel del dramaturgo y del profesor de talleres de dramaturgia. Para Lemahieu, la escritura en solitario y el ejercicio del tallerista son

¹²⁶ Pallars, capital *Sort*, es un territorio catalán próximo al río Noguera Pallaresa, situado entre los Pirineos y la sierra del Montsec, en la provincia de Lérida.

¹²⁷ Ateliers d’écriture dramatique «Faire faire de la poésie dramatique», textes rassemblés et présentés par Daniel Lemahieu, *Théâtre public n°99*, Gennevilliers, mai 1991.

dos prácticas que se interrelacionan y se interrogan. El dramaturgo-pedagogo se alimenta de su experiencia, de sus proyectos personales, de sus lecturas y también del material renovador que emerge en el espacio del taller.

La cuestión planteada por Lemahieu puede desdoblarse en pequeños interrogantes. ¿Cómo se articula el papel de escritor y el papel de pedagogo en el seno del taller de escritura?, ¿Es conveniente que el profesor hable sobre sus métodos de escritura?, ¿Es posible conducir un grupo sin sugerir una estética? Ciertamente, esta sería una discusión interesante para un trabajo de tesis.

La lectura y conversación sobre el proceso de creación de la adaptación realizada por Rosich nos ofreció una visión de conjunto sobre su propio proceso de creación. Ciertamente, no hay en las respuestas de Rosich recetas puntuales sobre su práctica de adaptación, más bien se comentaron las dificultades encontradas, sus incertidumbres y su búsqueda personal de soluciones creativas.

Sus respuestas y su texto dejan entrever una práctica colaborativa, queda clara la idea de que su trabajo de adaptación no funciona como un sistema cerrado de génesis autónoma. Esto contribuye a deconstruir el dogma artístico-pedagógico que interpreta la práctica de la escritura como un don o inspiración, y no como el resultado del rigor y de la constancia, sumado a las influencias de otros lenguajes artísticos.

D.9. Conclusiones

El análisis del curso permitió observar las potencialidades estéticas y pedagógicas de las prácticas de adaptación de textos narrativos al teatro. La apreciación de las especificidades del tratamiento estético de un mismo procedimiento fue favorecida por la propuesta de adaptación de la obra de dos autores distintos, permitiendo visibilizar diferentes planos de contenidos y formas. Nuestro recorrido por la adaptación de los

cuentos narrativos al género dramático, se inserta en los planteamientos polifónicos que hemos desarrollado. La adaptación es un procedimiento que se inscribe en el campo de la reescritura, es un proceso de comprensión y re-creación, que añade resonancias de lo propio al texto fuente en una confluencia de voces. Pero comprender un texto no significa encontrar un sentido ya anticipado por su autor u oculto como una verdad a elucidar; es ante todo, construir sentido(s). Así, abordar la escritura dramática a través de la práctica de la adaptación es una de las formas de hacer tangible para los alumnos que un texto, sea el suyo o el de otro, acumula experiencias de otros textos, que ningún texto funciona como un sistema siempre cerrado de génesis autónoma, porque la escritura es un “juego combinatorio infinito” (Barthes, 2002:156).

En lo que respecta a la relación alumno-profesor, Rosich mostró proximidad para con sus alumnos, creando un clima de confianza, al tiempo que hacía de las clases una experiencia divertida. Es cautivador. Se muestra abierto y reflexivo para la escucha de las propuestas de los alumnos en los ejercicios de adaptación del texto narrativo a la escena, sin descartar nada de entrada. Incentiva la investigación, y en las discusiones en clase evoca ejemplos de diferentes lenguajes artísticos como el cine, la ópera, la poesía, etc.

Los ejercicios de adaptación supusieron diferentes desafíos. Uno de los más perceptibles estuvo vinculado a la transformación del texto narrativo en diálogo dramático -una de las especificidades del código teatral-. Los desafíos que implica la adaptación envuelven también varios tipos de “maniobras”, que tienen en común la práctica de “ir-y-venir” que supone el ejercicio mismo de escribir el texto y, al mismo tiempo, llevarlo virtualmente a la escena, construyendo una propuesta escénica en tensión con el texto fuente, ya sea desde un lugar de la fidelidad respecto al mismo o de distancia.

En general los ejercicios de adaptación del texto narrativo al teatro se apoyaron en las normas que rigen las convenciones teatrales. El pasaje del cuento al estilo directo, un discurso emitido por los personajes, parece representar la operación más común entre los procedimientos de adaptación de un texto narrativo al teatro. Con todo, hubo momentos en que las observaciones del profesor fueron determinantes para que tomásemos una cierta distancia respecto del texto fuente y sobrepasásemos la linealidad temporal.

Nos parece oportuno también subrayar la importancia de los textos narrativos seleccionados para los ejercicios de adaptación. Desde el punto de vista operativo, los cuentos elegidos ofrecieron una serie de condiciones que resultaron de ayuda al trabajo de adaptación en el reducido tiempo de los cursos y talleres. Son textos cortos, con relatos en primera persona y concentración de personajes, y ofrecen historias con una gran dosis de dramaticidad.

No obstante, entendemos que además del trabajo exploratorio sobre las potencialidades teatrales del texto narrativo, las prácticas de adaptación en los espacios de cursos/talleres piden ante de todo una reflexión sobre el estatuto híbrido y heterogéneo del teatro contemporáneo, que es un índice de lo polifónico, ¿Cómo estas prácticas nos pueden permitir experimentar con los aspectos más innovadores de la escritura dramática contemporánea? No hay una única respuesta, no obstante podremos hacer algunas reflexiones.

Marie Bernanonce (2008:158), en su investigación sobre el aprendizaje del teatro contemporáneo en los talleres escolares, nos habla del “risque du dialogue pur”:

“(…) transformé en norme anhistorique, la théâtralité dans l’écriture est perçue avant tout comme relevant de la forme dialoguée : c’est le « risque du dialogue pur ». De ce

fait, nombreux seront les cas de dramatisation de textes narratifs sur la seule base de la mise en dialogue (...)"

La autora observa como los procedimientos de adaptación para el teatro de textos narrativos encuentran su lugar común en el diálogo, y algunas acotaciones escénicas funcionales. La recurrencia de esta forma de adaptación tendría como consecuencia un segundo riesgo, la de hacer del texto de teatro un texto *généricamente puro*, la escritura enseñada bajo esta supuesta pureza se aleja de las formas contemporáneas de teatralidad que son "*fundamentalmente impuras*: éclatement des lieux, des époques, mise à mal de la linéarité narrative ; travail du fragment; dédoublement épique du personnage (âgé et jeune), etc., dans des formes d'hybridité mêlant dramatique, épique et lyrique" (p.159).

De hecho, muchas prácticas de adaptación que exponen los efectos de epicización conservan los elementos no teatrales del texto fuente (narrador, montaje collage de fragmentos narrativos, etc.) y ayudan a ultrapasar las prácticas mas genéricas ofreciendo otras perspectivas a las practicas de adaptación teatral.

Dentro de la perspectiva de aproximar un poco más la diversidad de las prácticas que incursionan en la adaptación al teatro de textos narrativos, consideramos importante ampliar las prácticas de adaptación hacia formas que consideren las múltiples dimensiones del teatro contemporáneo, y que al mismo tiempo hagan de la reescritura un ejercicio de redefinición de la adaptación y de la teatralidad.

E. Título del taller especializado: “Más Allá del Diálogo”

E.1. Presentación del profesor

Resulta difícil, por no decir imposible, presentar el perfil de Sanchis Sinisterra en este espacio. Un repaso por los datos que configuran su trayectoria nos remiten a la década de los setenta y a distintas facetas de su vida profesional: director, autor, teórico, pedagogo, fundador de la Sala Beckett de Barcelona. Es uno de los autores más premiados y representados del teatro español contemporáneo desde la creación del “Teatro Fronterizo”. Sin embargo, su presentación se concentrará, como en los demás casos, en la información que él mismo nos suministró durante su entrevista¹²⁸. En la misma, le preguntamos sobre su formación en el campo pedagógico y cómo comenzó su trayectoria como profesor en los talleres de escrituras dramáticas.

“(…) mi formación en este campo fue autodidacta. Y podría decirse que esta formación continúa aún hoy, ya que en cada nuevo taller, aparte de aprovechar, naturalmente, las experiencias anteriores, trato de revisar los planteamientos

¹²⁸ Sanchis explica, en primer lugar, las circunstancias que lo llevaron a su encuentro con el mundo de la docencia: “En cierto modo, podría decirse que empezó por un malentendido... Cuando, en 1985, viajé por primera vez a Colombia, llevaba ya varios años impartiendo cursos y talleres de **Dramaturgia de Textos Narrativos** y de **Dramaturgia Actoral**, fundamentalmente en el Instituto del Teatro de Barcelona, en donde era profesor titular desde 1971. En ambos programas figuraban algunas tentativas de sistematización de las estructuras básicas del texto dramático, pero aplicadas, en la **D.T.N.**, a la adaptación de relatos y novelas al teatro y, en la **D. A.**, a la improvisación como instrumento pedagógico para el actor.

Invitado, en 1986, a dar un taller en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, en Medellín (Colombia), desarrollé un programa en el que se articulaban ambos enfoques. Como el resultado fue muy satisfactorio, se me propuso regresar el año siguiente para impartir un curso más académico, de un semestre de duración. Yo entendí que se me pedía una ampliación de los programas anteriores, pero, al llegar, en julio del 87, se me aclaró que la propuesta contemplaba esencialmente la **escritura dramática**, ya que en Colombia (y en otros países de América Latina), la práctica y la ideología de la *creación colectiva* habían desvalorizado totalmente la dimensión textual, literaria del teatro, y ello había producido un grave reduccionismo en la concepción misma de la **dramaturgia**, con el consiguiente “desprestigio” de la figura del autor y hasta de la noción misma de **obra dramática**.

Este malentendido, pues, me indujo a “improvisar sobre la marcha” un amplio programa de temas y ejercicios que pudieran ser asimilados y realizados por estudiantes de teatro que solo había recibido formación en Interpretación, sin ninguna experiencia dramática, naturalmente, y con muy escasa información sobre autores y obras fundamentales del siglo XX.”

precedentes, de adecuarlos a mis nuevos ámbitos de estudio e investigación, así como a mi propia práctica dramática”¹²⁹.

E.2. Programa del curso

Superando la dinámica convencional del “diálogo clásico” (A interpela a B/B interpela a A), vigente en el teatro occidental desde hace veinticuatro siglos, hoy es ya posible organizar la alternancia de los discursos dramáticos según otras lógicas combinatorias, quizás más aptas para dar cuenta de la complejidad de la interacción humana.

El dramaturgo puede así tener a su disposición una gran diversidad de estructuras dialogales (hasta veintiocho), en su gran mayoría inéditas, y verificarlas en la práctica a través de un taller que articula la teoría con la técnica mediante una serie de ejercicios de escritura.

E.3. Objetivos del programa

- Proponer herramientas para explorar múltiples formas del diálogo dramático.
- Explorar las posibilidades técnicas y estéticas de las múltiples estructuras dialogales.
- Estimular la reflexión acerca de los mecanismos de producción del diálogo dramático en la contemporaneidad.

Entrevista concedida para este trabajo de investigación por J. Sanchis Sinisterra, realizada el 17 de Noviembre de 2013, en Barcelona.

E.4. Análisis de los objetivos

Los objetivos y contenidos del taller guardan una estrecha relación con los planteamientos estéticos e ideológicos propuestos por Sanchis a partir de la creación del teatro Fronterizo. Replantear los parámetros del diálogo dramático, sometiéndolos a una constante revisión es, desde el trabajo textual mismo, explorar las fronteras de la teatralidad. Explorar las posibilidades técnicas y estéticas de las múltiples estructuras dialógicas es incidir sobre los mecanismos de recepción del espectador y cuestionar los patrones ideológicos que condicionan al teatro.

Jugar con “otras lógicas combinatorias” es jugar con otras combinaciones de voces, un instrumento de ruptura con respecto a la fabricación de clichés. Todo ello forma parte de una perspectiva reflexiva que tiene como objetivo ofrecer una experiencia de aprendizaje que genere nuevas formas de comprensión y nuevos posicionamientos frente a los discursos dramáticos tradicionales.

El objetivo de orientar el taller hacia la reflexión sobre los nuevos territorios del diálogo dramático y, consecuentemente, hacia los límites de la teatralidad queda manifiesto en la propuesta de Sinisterra, que define del siguiente modo lo que para él es un taller de escritura dramática:

“(…) Digamos que es un lugar de encuentro entre alguien que lleva muchos años dedicado a la reflexión y a la creación en ese territorio incierto, ilimitado y moviente que es la composición de textos dramáticos, y un grupo de personas que están dispuestas a compartir las pocas certidumbres y muchas dudas que asaltan a cada paso del proceso de escritura”¹³⁰.

¹³⁰Ídem nota 118.

Es en el espacio de reflexión y creación del taller de escritura donde se pone en duda la forma y la función del diálogo dramático; el teatro convencional estructura sus réplicas de forma coordinada y progresiva, frente a la innegable necesidad de invención y escucha de otras formas de diálogos.

E.5. Bibliografía

Sanchis no prescribe una lista bibliográfica. Va haciendo referencia a autores y obras a medida que los contenidos abordados y las dudas de los alumnos lo demandan. Propone aproximaciones estéticas a diferentes dramaturgos al tiempo que deja en claro que sus ejercicios se nutren de registros poéticos o estilísticos de obras de dramaturgos como Harold Pinter, Bernard-Marie Koltès, Kóltez Michel Vinaver, entre otros.

De Harold Pinter, como referente en su metodología de trabajo, toma la propuesta de investigar aspectos del lenguaje como el enigma, la ambigüedad, lo equívoco, lo inverificable en las palabras de los personajes. De Koltès habla de la de la interacción entre poeticidad y la narratividad del lenguaje. Coincide con la reflexión vinaveriana sobre la función de la escritura dramática en la realidad fragmentada. En la obra de Vinaver el referente es el fragmento, la dramaturgia de lo discontinuo, el collage y el montaje de materiales dispersos, así como la incorporación del lenguaje cotidiano. Pinter, Vinaver, son autores que, desde la escritura, han planteado un revisionismo fundamental para el trabajo del lenguaje teatral.

Sanchis, entiende que la dramaturgia contemporánea forma parte de sus prácticas de enseñanza pero tiene algunas reticencias en relación al uso que se hace del término:

“(…) tengo ciertas reservas sobre el uso que se está haciendo, en ciertos contextos teatrales, del término “teatro” o “escena” contemporánea, que se identifica con la

evacuación del texto dramático, el mestizaje con otras prácticas artísticas y, especialmente, con el menosprecio de la comunicabilidad (...).”

Cuando surgían debates relacionados con los contenidos emergentes de las escrituras, Sanchis proponía lecturas complementarias que no siempre estaban relacionadas directamente con el teatro, como por ejemplo, la filosofía del lenguaje (John Langshaw Austin), o el arte y la capacidad de resistencia al mundo espectacularizado (Georges Didi-Huberman).

Al hablar sobre temas como la identificación y verificación de las expectativas del espectador, comentaba la importancia de los fundamentos estéticos de la teoría de la recepción (Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, Humberto Eco).

E.6. Metodología del curso

En las quince horas del taller especializado, Sinisterra propuso un repertorio de estructuras y pautas dramaturgias, para la construcción-deconstrucción de modalidades discursivas del diálogo y del monólogo. El objetivo de superar la dinámica convencional del diálogo clásico y ofrecer una práctica vinculada a los problemas temáticos, formales y poéticos de la nueva escritura, se ve reflejado en los propios títulos de sus ejercicios: *Te conviene romper* (diálogo modalidad II), *Turbulencias* (diálogo no lineal), *Línea múltiple de pensamiento* y *Entrelazados*. Este último, fue una variante de su repertorio de ejercicios, que consistió en extraer de la obra *La petición de empleo*, de Michel Vinaver, los mecanismos que ponen en marcha cuatro situaciones potencialmente dramáticas.

Como en los demás cursos o talleres del Obrador, una clase se dividía en tres tiempos: un tiempo de presentación del ejercicio, un tiempo de escritura y un tiempo de

lectura compartida y de comentarios. Los comentarios del profesor no inducían o condicionaban la elaboración de la escritura a determinados estilos; más bien, se centraban en la resolución de los problemas técnicos y estéticos planteados por cada ejercicio.

Los ejercicios estaban sujetos a una rigurosa planificación. Incluían una serie de restricciones, consignas y retos que se convertían en “problemas” formales, técnicos y estéticos que había que superar. Fue dentro de estos límites donde la práctica de la escritura debía moverse, buscando formas inexploradas del diálogo dramático. Se nota la proximidad de la metodología de Sanchis a principios de la escritura Oulipiana, patente cuando Sanchis hace alusión a Georges Perec:

“Suelo citar una frase del novelista francés Georges Perec, que expresa nítida y paradójicamente esta concepción de la creación...y del aprendizaje:

«El clásico que escribe una tragedia observando cierto número de reglas que él conoce, es más libre que el poeta que escribe lo que le pasa por la cabeza y es esclavo de otras reglas que ignora»¹³¹.

Sanchis toma prestada la palabra de Perec para hablar del mito de la inspiración pura, de la idea de que la escritura puede ser elaborada a partir de la nada. Seamos conscientes o no, todos poseemos vivencias, experiencias y hábitos condicionados por las exigencias o imposiciones de la sociedad en que vivimos. Algunos de estos hábitos o condicionamientos son más perceptibles, otros difíciles de percibir. Estas experiencias se transforman en conductas interiorizadas. Así que, una escritura aparentemente espontánea, puede estar ceñida a condicionamientos y reglas interiorizadas, adquiridas

¹³¹ Ídem nota 118.

sin que tuviésemos conciencia de ello. Por esto, los criterios sobre los cuales se organiza el proceder didáctico de Sanchis incluyen una planificación de ejercicios con consignas muy claras, enfocadas en los detalles del elemento dramático a ser explorado.

En cada una de las propuestas de ejercicios, Sanchis expande las fronteras entre reflexión teórica y práctica creativa. En sus reflexiones va abriéndose un abanico de teorías tan complejas como la Teoría General de Sistemas, la Mecánica Cuántica, la Teoría del Caos, la Lingüística Pragmática, la Narratología Estructuralista, la Estética de la Recepción, etc.

A pesar de que estas reflexiones no siempre parten del campo específico de la dramaturgia, considera elementos como las analogías y metáforas para ampliar algunos de los conceptos y procedimientos que fundamentan los ejercicios de escritura y su práctica pedagógica. Para explicar cómo se reflejan todos estos ámbitos del saber en sus propios talleres, Sanchis plantea lo siguiente:

“(…) Pero me apresuro a declarar que todos estos ámbitos del saber (pienso que al teatro, nada de lo humano le es ajeno…) se filtran en mis talleres tras un proceso de decantación y conversión personal que los transforma en conceptos teatrales concretos y en propuestas y soluciones dramáticas específicas. Los componentes teóricos mencionados se traducen en planteamientos estéticos y técnicos a veces sumamente simples y, cuando no, en incitaciones a considerar el teatro como una encrucijada del conocimiento humano.”¹³²

¹³² Ídem nota 118.

La atención otorgada al espectador forma parte de los planteamientos estéticos de los talleres de Sanchis, tema que además desarrolla en algunos de sus artículos¹³³ y ensayos al reflexionar sobre su labor como dramaturgo y como director de escena:

“Otro aspecto en el que insisto mucho, y en el que coincido con algunos de estos autores, es en la consideración del espectador como un ser humano adulto, capaz de aportar desde su percepción del espectáculo, desde su mirada, todo aquello que la obra no dice, pero sugiere.”¹³⁴

Para Sanchis, la estética de la recepción reviste un papel preponderante en el área de la escritura dramática. Propone la construcción de una dramaturgia de la recepción, próxima a las teorías de la Estética de la Recepción -cuyos teóricos más reconocidos son Wolfgang Iser y Hans Robert Jauss- y al concepto de “Obra Abierta” de Umberto Eco.

Para la dramaturgia de la recepción, es fundamental la noción de espectador implícito o ideal, en la medida en que apela directamente a la implicación del lector/espectador en la construcción de la obra. El espectador ideal es “un componente de la estructura dramática, presente y actuante como destinatario potencial de todos y cada uno de los efectos diseñados en el tejido discursivo de la obra” (Sanchis, 1991:251). Cuando el autor está escribiendo su obra, cada diálogo, frase, palabra, pausa, puntuación, etc., deben ser pensados como una estrategia de efectos que tendrán influencia o impacto sobre el espectador. Es en este espacio intersticial del texto que el autor propone, a

¹³³ El libro *La Escena Sin Límites. Fragmentos de un discurso teatral* (2002), reúne una serie de ensayos en los que el autor desarrolla sus planteamientos estéticos respecto del fenómeno teatral y del *Espectador Implícito* en particular. Sobre *Espectador Implícito* ver: Revista *Pausa*: “Estética de la Recepción” (Septiembre-diciembre 1991, pp. 48-56).

¹³⁴ Ídem nota 118.

través del diálogo, un pacto de ficcionalidad al lector/espectador.¹³⁵ Este último va a ingresar a un sistema de interacción y de cooperación, ayudando al texto a expresarse.

Esta concepción dinámica de la escritura como construcción y cooperación del espectador, está intrínsecamente ligada a una perspectiva crítica y cuestionadora del teatro como modelo de representación y recepción culturalmente estabilizado, y se ve reflejada en los problemas temáticos y formales planteados por la metodología del taller.

E.7. Tipo de interacción con los alumnos en el curso

Cuando le preguntamos sobre la función o funciones de un profesor en un taller de escritura dramática, Sanchis respondió:

“La primera, desde luego, es el contagio de la propia “pasión” de inventar, de investigar, de experimentar... Nada está cerrado, nada es inequívoco, todo merece ser cuestionado y replanteado. Eso proporciona una extraña sensación de libertad. Y digo extraña, porque mis ejercicios son (o parecen) sumamente coercitivos, ya que implican toda una serie de restricciones, consignas y límites, “dentro” de las cuales hay que descubrir lo no obvio, lo imprevisible, lo insólito.”¹³⁶

¹³⁵ Sanchis (1991: 253/256) describe tres fases importantes para la construcción del *Espectador Implícito*: “despegue”, “cooperación” y “mutación”. El “despegue”, consiste en un tiempo, diez a quince minutos, en el que suministramos algunas informaciones sobre las convenciones que va a emplear la obra, para que el espectador: “(...) despegue de su realidad e ingrese en la ficcionalidad que proponemos”. En la segunda fase, de “cooperación”, el espectador ingresa en un sistema de interacción con la obra en la medida en que fabrica hipótesis, rellena las estructuras indeterminadas y las elipsis de la obra, transformándose en parte implicada y comprometida en su experiencia estética. Finalmente, durante la “mutación”, se trataría de proponer al espectador relaciones inquietantes y desestabilizantes con respecto de las categorías dramáticas tradicionales como el orden espacio-temporal lineal, o el uso pleno y portador de sentido de la palabra, “provocándole algún tipo de inquietud, de duda, de enigma (...) para que se lleve “deberes para casa”.

¹³⁶ Idém nota 118.

De hecho, salimos de aquellas quince horas de taller contagiados por su pasión por el teatro y por la escritura en particular. Contagio que transmitió el deseo de seguir escribiendo, de seguir experimentando las mil y una maneras de armar y desarmar un relato, y de un despertar para el sentido de riesgo, inherente a toda actividad artística. Su entusiasmo y su pasión por la escritura se reflejaban en el respeto y el interés por el trabajo de los demás y en su capacidad para comentar los ejercicios de forma personalizada, y no estandarizada, como si se tratase de una audiencia anónima. Todo ello contribuía a “enganchar” al alumno con la escritura.

Pese al reconocimiento y al status consolidado en torno a su persona y su labor en el ámbito teatral, Sanchis se relaciona con los alumnos con humildad y cercanía, no imponiendo ni intimidando a éstos con su experiencia y con su saber. Su convivencia afectuosa y su postura abierta y generosa, estimuló a experimentar, investigar y cuestionar.

A pesar de su nivel de conocimiento, en sus reflexiones traducía lo complejo, para aproximar su contenido, que a primera vista podía sonar lejano, en planteamientos estéticos que ampliaban nuestros cuadros de referencia.

Para nosotros, fue importante percibir en Sanchis su buena disposición al encuentro y sentirnos acogidos cuando tuvimos que acudir a él fuera del horario de clases.

E.8. Análisis de los ejercicios del curso

E.8.1. Turbulencias (diálogo no Lineal)

E.8.1.1. Descripción

A partir de una frase desencadenante: A dice a B: “esto no hay quien lo salve”, el profesor presentó una secuencia de formas dialogales que denominaba “figuras dramatúrgicas”. Propuso una figura y dio cinco minutos para escribir los diálogos. A los cinco minutos interrumpió y propuso otra figura dramatúrgica, y así hasta completar diez secuencias.

- a) Figura dramatúrgica: duelo de recuerdos ofensivos.
- b) Semibifurcación: cercano al diálogo de sordos. Un personaje se mantiene en un tema común y otro desvía sus réplicas a un tema marginal. Y en un momento determinado se reúnen, ya sea que B pase al tema de A, o viceversa.
- c) Figura dramatúrgica: inducción a realizar x, aquí y ahora.
- d) Monólogo a dos voces (expresión de competitividad): descripción de un personaje C, ausente pero muy relevante para ambos.
- e) Figura dramatúrgica: mutismo y secuencia de acciones físicas realizadas por un personaje y que otro personaje, a su vez, trata de interpretar.
- f) Trenzados no consecutivos: turbulencia dialogal (doce réplicas), luego prosigue el diálogo conversacional

- g) Figura dramaturgica: donación de un objeto significativo (que provoca una inversión de papeles o jerarquías).
- h) Escucha, solo por parte de uno, de una voz en off del sexo opuesto (a poco de reanudarse el diálogo, el oyente toma una decisión irrevocable).
- i) Repetición de las seis réplicas consecutivas de la primera secuencia (con acciones físicas de ambos que modifican el sentido inicial)

E.8.1.2.Instrucciones

Puede interrumpirse la frase con puntos suspensivos, en el momento en que se pasa a otra figura.

Los personajes son los mismos, pero las seis figuras de los bloques no guardan coherencia entre sí, ni son consecutivas.

Eviten que el personaje tenga que expresarse maravillosamente, con propiedad y brillantez, con respuestas adecuadas.

E.8.1.3. Objetivo

Explorar las posibilidades combinatorias del diálogo dramático a partir de las diferentes figuras dramaturgicas propuestas por el profesor.

E.8.1.4. Análisis

Como observamos, el ejercicio fue sometido a una planificación precisa y a ciertos límites, planteo que lo aproxima a los ejercicios Oulipianos. El tiempo permitido para la

creación de cada “figura dramática” (cinco minutos), permite que distintos elementos aleatorios del inconsciente intervengan e influyan en el proceso creativo de la escritura sin demasiadas censuras.

En cinco minutos es difícil filtrar o seleccionar palabras, imágenes, recuerdos o sentimientos, tal cual se nos presentan, sobre todo cuando el material nos parece impropio, impúdico, incoherente. No resulta muy difícil dar libre curso a la escritura sin censura, porque se trata de una práctica inhabitual. Normalmente, en nuestro día a día escribimos y hablamos siguiendo una cierta estructura y seleccionando los contenidos.

La acotación del tiempo, sumado a los cambios de las figuras dramáticas que no guardaban coherencia o eran consecuentes entre sí, provocaban una cierta desestabilización en nuestras formas familiares de construir los diálogos, despojándolos de su conocido valor significativo. Las consignas más restringidas ayudan a que el alumno se “libere a sí mismo”, pero hay que aclarar que no tienen un propósito “espontaneista”, antes intentan ofrecer un acceso a una gama de materiales posibles para la construcción de un diálogo o escena, de la cual no siempre tenemos conciencia.

Durante el proceso de escritura, Sanchis nos proveía de recomendaciones/instrucciones:

- Permitan espacios para la incoherencia, permitan al personaje hablar con su voz, su competencia lingüística, sus dialectos regionales;
- permitan que el personaje hable de forma insuficiente, dando lugar a la impropiedad del diálogo;
- ¿Qué hace tu personaje cuando está hablando?

Durante la lectura y debate de los ejercicios, observamos cómo los diálogos surgían de un modo inesperado, y algunos participantes se sorprendían de la diversidad de

formas enunciativas en boca de un mismo personaje. Las “figuras dramaturgicas” posibilitaron un abanico de formas de emisión de la palabra teatral: discurso directo, indirecto, diálogos narrativos, diálogos con repeticiones de réplicas, soliloquios, diálogo de sordos, entre otras modalidades.

Desde la asimetría propuesta en el ejercicio, se propagó en las escrituras un amplio número de contradicciones, sobrentendidos, desajustes entre los personajes, a los que no éramos capaces de significar en toda su dimensión, solamente distinguir algunos de sus rasgos.

Observamos que algunas de las figuras dramaturgicas se aproximaban a formas de diálogos de diferentes obras teatrales contemporáneas. El “duelo de recuerdos ofensivos” por ejemplo, nos remite a los afrontamientos verbales, las reminiscencias y el uso de la palabra como ataque y como defensa, propios de los diálogos de Pinter (*Tierra de Nadie*, 1975). La figura dramaturgica “d” “Monologo a dos voces (expresión de competitividad)” nos remite a los monólogos-dialogados de la obra *En la soledad de los campos de algodón* de Koltèz.

Con todo, más allá de las posibles aproximaciones que pudimos establecer entre las figuras dramaturgicas propuestas y los diálogos de piezas teatrales conocidas, lo que se evidenció en el conjunto del ejercicio fueron cruces inéditos de diálogo, y la trasgresión de lo que Sanchis llama “diálogo simétrico o lineal”, donde la distribución de la palabra no sigue un modelo equitativo promoviendo un principio de cooperación lineal del discurso.

Si observamos el *Principio de Cooperación del discurso* formulado en los análisis pragmáticos del filósofo del lenguaje Paul Grice (1995), constataremos que los diálogos propuestos en los ejercicios se alejan de las categorías de “máximas conversacionales” descritas en su “Principio General del Discurso”. En sus análisis de la conversación,

Grice (1995:515) concluye que los diálogos se sustentan en principios cooperativos, y “cada partícipe reconoce en ellos, en alguna medida, un propósito común o un conjunto de propósitos, o al menos, una dirección mutuamente aceptada”. De este principio general se deriva una serie de normas que Grice denomina “Máxima de Cantidad”: “haga que su contribución sea tan informativa como necesaria, porque decir más, no contribuye en nada al proceso comunicativo”. “Máxima de Calidad”: decir todo lo que se considera verdadero y sólo aquello de lo que se puede dar evidencias adecuadas”. “Máxima de Relación”: es lo que Grice denomina “vaya usted al grano”, “sé relevante, diga algo que tenga que ver con lo que se está diciendo”; “Máxima de modo: sé claro, evita la oscuridad, la vaguedad y la ambigüedad”.

El ejercicio propuesto a través de las “figuras dramatúrgicas”, provocó un desvío respecto del principio de cooperación del diálogo y problematizó más de una vez las máximas conversacionales descritas anteriormente. En algunos diálogos los turnos conversacionales de los personajes eran amplios y desiguales, otros eran apenas alusivos, no decían lo suficiente como para establecer una comunicación (“Máxima de la Cantidad”); otros eran vacilantes, se desviaban de los temas que aparentemente interesaban o que estaban tratando los personajes (“Máxima de la calidad”); los diálogos ahondaban en contradicciones, sobrentendidos, desencuentros (“Máxima de Relación”) e incluso los contenidos emitidos no siempre resultaban al receptor pertinentes o coherentes (“Máxima de modo”).

El ejercicio planteó los intercambios conversacionales de un “diálogo tradicional” (A interpela a B/B interpela a A) desde una mayor complejidad, sustentado en una fórmula binaria: si el diálogo en el teatro procede de un sistema binario como transposición mimética de la conversación real, apuntando a la transparencia y al principio de cooperación conversacional, el ejercicio propuso un tratamiento experimental y la

expansión de sus límites a través de la heterogeneidad de voces enunciativas, de la confrontación verbal lúdica, de la hibridez de las formas discursivas, lo que implica *per se* una evocación a lo polifónico.

E.8.2. Entrelazados – *La petición de empleo* de Michel Vinaver

E.8.2.1. Descripción

El profesor entregó, como protocolo, cuatro “situaciones potencialmente dramáticas¹³⁷” basadas en la pieza *La petición de empleo* de Michel Vinaver. Durante el ejercicio, el profesor iba suministrando las situaciones y proponiendo su interacción (que se entrelazasen), simultaneidad y alternancia. Sumado a la imprevisibilidad de la interacción entre las secuencias, el profesor iba dando otras consignas o variaciones que debían ser integradas *in situ*, en la escritura que se estaba elaborando.

E.8.2.2. Instrucciones

Introducir indicios espacio-temporal bien diferenciado en cada situación.

Avanzada la serie, extremar la diferencia de extensión/duración entre las situaciones.

Hacia el final de la serie, algunas situaciones pueden ser la repetición parcial o total de las anteriores.

Determinar personaje (Hombre joven, Hombre maduro, Mujer joven, madura etc.), la

¹³⁷ En la obra *Les Deux Cent Mille Situations Dramatiques* (1950), reeditada en 1970, el filósofo francés Étienne Souriau, describe las funciones esenciales que determinan múltiples situaciones dramáticas posibles, que na verdad no serían doscientas mil situaciones, sino un total de 210. Para el autor, una Situación Dramática es “la forme particulière de tension interhumaine et microcosmique du moment scéniques” (...) Una fuerza dramática corresponde a una fuerza temática “(amour, ambition, heine, espoir) (...) un courant, à partir duquel s’engendrent des turbillons, des Spirales, de forces où tous ces êtres, son entrainés, en actions, reactions, courants, contre-courants, dessinant une figure dynamique où ils se heurtent ou se froissent les unes contre les autres (...)”.

Jerarquía dramática y el estado de ánimo de cada personaje en cada interacción (Sólo **B** y **C** tienen una relación de pareja).

Protocolo:

Situación. 1) A-----B : Entrevista de empleo (**A** evalúa las condiciones de **B** para un empleo)

Situación. 2) B-----C : Disputa conyugal (**B** reprocha a **C** su egoísmo)

Situación. 3) C-----D : Proyecto de viaje (**D** propone a **C** viajar juntos)

Situación. 4) D-----A : Petición de ayuda (**A** pide a **D** ayuda psicológica)

-Desde el “exterior” el profesor indica la secuencia-situación, de las interacciones:

- | | |
|-------------------|-------------------|
| 1 – Situación 1. | 11 – Situación 4. |
| 2 – Situación 2. | 12 – Situación 2. |
| 3 – Situación 3. | 13 – Situación 4. |
| 4 – Situación 4. | 14 – Situación 2. |
| 5 – Situación 1. | 15 – Situación 1. |
| 6 – Situación 3. | 16 – Situación 3. |
| 7 – Situación 2. | 17 – Situación 1. |
| 8 – Situación 4. | 18 – Situación 2. |
| 9 – Situación 3. | 19 – Situación 4. |
| 10 - Situación 1. | 20 – Situación 3. |

E.8.2.3. Objetivo

Explorar formas dialogales a partir de características formales de la obra *La Petición de Empleo* de Michel Vinaver.

E.8.2.4. Análisis

Durante la lectura de los ejercicios procedimos a verificar si se habían cumplido o no las consignas y cómo funcionaban. En cada situación los participantes indicaban las consignas que a su juicio no se habían cumplido en el ejercicio; en algunos casos se alegaba que ello se debía a la falta de tiempo.

En los ejercicios leídos, los personajes, los espacios y las situaciones remitían en gran medida a un mundo reconocible. La mayor parte de los textos comenzaban con situaciones precisas, claras o, para usar el término de Sanchis, *simétricas* (entrevista de empleo). A medida que el ejercicio avanzaba, y ante las irrupciones paulatinas y súbitas del profesor proponiendo otras combinaciones (Entrevista de Empleo, uno de los dos personajes cuenta un agravio que le hirió mucho), las situaciones iban sufriendo distorsiones y desviaciones en relación a las situaciones imaginadas por nosotros originariamente. Al mismo tiempo, la imprevisibilidad de las combinaciones de las secuencias producía, con frecuencia, imprevistos y un efecto de sorpresa divertido.

El entrecruzamiento de los diálogos provocaba efectos de repetición y aliteración, los diálogos se superponían y citaban otros diálogos. A primera vista el armazón de los ejercicios parecía más bien un rompecabezas. Se provocaban deslizamientos temáticos que conducían las situaciones creadas a otras asociaciones e interpretaciones concurrentes, dificultando cualquier interpretación definitiva o monológica sobre los diálogos.

Observamos que los diálogos, en su conjunto, estaban a medio camino entre lo real y el absurdo. Al mismo tiempo, eran ampliados y desmontados o “des-realizados”, adquiriendo, a veces, dimensiones paródicas en relación a los temas más latentes, como el empleo, la familia, el sexo, etc., siempre susceptibles de ser relativizados.

Como observamos en el ítem “Instrucciones”, se nos sugirió crear los trazos particulares de los personajes (edad, género, etc.). O trazos como el estado de ánimo, que al principio ayudaron a dar una cierta personificación a los personajes, pero que iban perdiendo nitidez con el progreso de las situaciones. Así, por ejemplo, en los cinco primeros minutos del ejercicio, cada personaje tenía un determinado estado de humor, objetivos, un papel preciso, pero a partir de la superposición de situaciones, estos trazos y objetivos iban perdiendo lugar y fuerza para dar lugar a otros trazos, también imprecisos y titubeantes, como en la experiencia de la vida misma. Los personajes circulaban por distintos espacios y situaciones (laborales, amorosas, sociales, eróticas, económicas) e iban sumando otras voces, adquiriendo otras facetas, sin fijarse o identificarse con una en particular. Atravesados por la heterogeneidad enunciativa, y ubicados en diferentes situaciones, los personajes enseñaban trazos en yuxtaposición, difíciles de ser dibujados de forma precisa.

La transformación de la obra *La petición de empleo* en estructuras lúdico-dramáticas, organizadas en cuatro situaciones-variaciones, contribuyó a la vez a entrar en relación con la obra del dramaturgo desde sus “fuerzas temáticas” y, al mismo tiempo, fragmentarlas, distorsionarlas o ampliarlas, en fin, dotarlas de otras dimensiones.

Réplicas de combinación aleatoria, ausencia de respuesta, tiempo pasado, presente/pasado, diversidad espacial ¿Cómo estructurar la información? ¿Qué se cuenta y qué no se cuenta? ¿Qué puedo enseñar al lector/espectador? ¿Cómo puedo hacer que el

lector/espectador se interese por lo que le estoy contando? Nos asaltaban todas estas dudas.

Destacamos algunas sugerencias y comentarios del profesor en función de las lecturas de los ejercicios y de nuestros interrogantes:

“Se pueden crear desfases entre lo que el personaje dice y hace, y entre lo que dice y piensa. Podemos provocar un desfase, una distancia entre la palabra y la acción, entre el pensamiento y la palabra.

Dosificación de la información. No tener prisa en dar la información. La falta de información, la dilación bien dosificada puede provocar la atención y tensión dramática y ser estímulo de interés.

Cuando empieza la obra durante los primeros diez minutos de la escena no metas datos importantes al espectador. Sobre todo cuando hay un tipo de estructura que no juega con el apoyo de la narrativa. ¿Esa falta puede ser una forma de crear expectativa, de generar la participación del receptor? La opción por lo incompleto debe ser justificada estéticamente y éticamente.

Instalar un pacto de ficcionalidad con el espectador. Un código donde “tu me propones y yo acepto”, pero una vez instalado el juego se pueden dar “pistas falsas” para invitar al espectador a entrar en un mundo posible.

Un teatro más vivo critica las representaciones dominantes de lo real ¿Cómo ejercer esta crítica de la representación? ¿Cómo dosificar lo complejo, lo inesperado y llevar al espectador más allá de sus estereotipos sin alejarlo de la realidad? Convocando la complicidad lúdica y lúcida del espectador. Enseñar a desconfiar del lenguaje, sospechar de la palabra, todo esto es también una tarea lingüístico-política.

La estructura fragmentada de los textos y ejercicios que nos propuso Sanchis, y sus sugerencias anteriores, cobran eco en sus planteamientos teóricos y técnicos sobre la dramaturgia de la recepción, ya comentada anteriormente.

Para la dramaturgia de la recepción, la complejidad de la escritura reside en su incompletitud. A partir de ésta se busca, más allá de los recursos puestos en juego, que el lector/espectador llene los espacios incompletos o los huecos y, usando creatividad, recupere las partes de una obra fragmentada, para poder elaborar una totalidad o un sentido conclusivo. La fragmentación, la incompletitud de la dramaturgia de la recepción, proponen lecturas plurales y de disenso, sin imponer una expresión exacta del lenguaje o constituir la formación de un todo. Por esto, la incompletitud provoca “espacios de indeterminación” (Iser, 1987), en los que surgen hipótesis, historias múltiples, que enfrentan al lector/espectador con voces que él mismo desconoce.

E.9. Conclusiones

La propuesta de explorar/investigar otras lógicas combinatorias del diálogo dramático, que van más allá de una dinámica bilateral, comportó un continuar interrogándonos sobre el valor y las posibilidades de la palabra teatral.

El taller fue como la apertura de una puerta de acceso a la elaboración y escucha de un diálogo otro, ¿Impropio? ¿Incoherente? ¿Absurdo?, no sabríamos circunscribirlo; pero sí afirmar que, para el grupo de participantes, éste escapó a los esquemas de creación y de comprensión habituales. Lo importante fue que nos replanteamos, en solamente quince horas de taller, algunos de los parámetros del diálogo dramático que ya poseíamos, con todo lo que ello puede implicar de aleatorio e imprevisible.

Vimos cómo la mayoría de los diálogos propuestos en el ejercicios de las “figuras dramáticas”, estaban sujetos a disposiciones que infringían el principio de cooperación descrito por Paul Grice. Además, el ejercicio de las figuras dramáticas y los entrecruzamientos que iba proponiendo el profesor, realizados *in situ* sobre las mismas, tuvo como resultado intercambios dialógicos inéditos para los participantes.

Estos intercambios generaban por sí mismos la acción y conflictos dramáticos que se iban intensificando o diluyendo, o se trasladaban conforme al cambio-sucesión de fragmentos o de figuras dramáticas. Pero no bastaba con obtener como resultado de este ejercicio diálogos inéditos u originales, estos también debían poder decir algo o provocar algo en el lector/espectador, de ahí la importancia de volver nuevamente a los mismos y revisarlos considerando la perspectiva del espectador implícito.

En el ejercicio *Entrelazados*, las veinte situaciones dramáticas *entrelazadas*, no ingresaban en la dinámica de la causalidad: no encontraban su origen en una situación precedente. En este procedimiento de montaje y collage -que nos remite a la obra de Vinaver-, cada situación dramática se configuraba a partir de una temporalidad propia, nueva, donde los retrocesos, las anticipaciones y las repeticiones eran inevitables. Los personajes traspasaban de una situación a otra, y cada situación provocaba una reelaboración de las situaciones anteriores, estableciendo una tensión entre las partes.

La escritura pone siempre en foco la cuestión de la “forma y la cuestión del fondo, porque escribir es indisociable de la pregunta de qué escribir”. Por ello, en un taller es necesario trabajar también sobre las “fuerzas temáticas” (pedido de empleo, amor, egoísmo, pedido de ayuda psicológica), como asimismo sobre situaciones de la experiencia humana y la posibilidad de deconstruirlas -que empujan a los personajes a la acción, los enfrentan a sus propias motivaciones, provocando choques, obstáculos-.

Situaciones que pueden ser abordadas desde procesos de construcción y deconstrucción, efectuados por el montaje y el collage.

En cada situación, el alumno iba componiendo su propia visión de los personajes, cuya caracterización común fue la pluralidad de voces, emitidas dentro de varias o de una misma situación dramática. Los personajes eran contruidos y decontruidos en el marco de las relaciones que se establecían entre sus múltiples voces.

El taller abrió nuevos caminos prácticos y teóricos, enriquecedores para la enseñanza y el aprendizaje de las escrituras dramáticas contemporáneas. Fue un espacio de cuestionamiento de las reglas comunes y de los condicionamientos. Salir de la bilateralidad del diálogo, sondear formas de “no adecuación de la palabra”, entrelazar elementos heterogéneos e incompatibles, comportó un ofrecer de nuevos parámetros para la creación, instaurar un cuestionamiento a las reglas y a los modos implícitos de la representación de mundo que poseemos.

Conclusiones

Las escrituras dramáticas contemporáneas han descentrado y desbordado los fundamentos considerados históricamente como los más importantes del drama, tal como la tradición narrativa que implicaba la presencia de una fábula estructurada a partir de nexos de continuidad y causalidad, la noción misma de acción dramática, de personaje con identidad determinada, el diálogo simétrico, y la oposición entre épico y dramático. Estas nociones ya no se presentan como normas determinantes y necesarias en gran parte de las escrituras actuales. En consecuencia, los criterios de identificación de los fundamentos que se consideraban como propios de un texto dramático, se vuelven imprecisos y movedizos, lo que dificulta a las prácticas docentes encontrar puntos de apoyo conceptuales y didácticos sólidos en los cuales orientarse para llevar a cabo su labor.

La escritura dramática contemporánea, a partir de la década de los ochenta, en el marco correspondiente al retorno del texto dramático, que despunta en diferentes países de Europa, aún no ha sido asimilada por el ámbito académico, ni suficientemente abordada por la crítica especializada, presentando un vacío bibliográfico. Los marcos teóricos y conceptuales universalmente reconocidos, que intentan arrojar luz sobre el tema, como el *teatro posdramático* de Lehmann, *la rapsodización del drama*, o el *impersonaje*, de Sarrazac, observan cierta dificultad para encontrar puntos de conciliación sobre el drama. El primero de ellos, defiende la muerte del drama, y el segundo, aboga por un drama que no cesa de renacer y reinventarse. Entre estos dos polos existen críticas y estudios de no menor importancia, cuyos paradigmas también mantienen puntos de contacto con las teorías de los autores citados. Ante la inexistencia de certezas o nociones sólidas sobre el drama contemporáneo, podríamos decir incluso

que éste, a partir del ingreso en su propia crisis, se funda sobre una constante “puesta en duda” de los conceptos y teorías que intentan abordarlo.

Dicha dificultad de encontrar posiciones consensuadas sobre el drama contemporáneo, no se puede desligar de un contexto social, político y cultural. Estos últimos cuarenta años, que dieron lugar a lo que denominamos posmodernidad y globalización, produjeron asimismo la caída de muchas fronteras físicas y simbólicas. Hemos asistido a la caída de los grandes relatos o sistemas filosóficos totalizadores, del muro de Berlín, de las fronteras geopolíticas-comerciales, la caída de las torres gemelas; y, a la vez, a la manifestación de múltiples discursos ideológicos, y diversas formas de interpretar y representar la realidad.

Si durante la modernidad las convicciones ideológicas tenían una sólida presencia, y la vida cultural e individual eran pensadas como un metarrelato, es decir, como un proyecto que tendía invariablemente hacia el futuro, como progresión, y la formulación de la historia adquiría una forma secuencial y lineal, la posmodernidad vino a desestabilizar la solidez de las certezas y de los conocimientos, y reconocer lo discontinuo como propio de la condición humana. Asimismo, se produce una trasmutación de la noción de identidad como algo constante y estable, por la de identidades plurales y provisionales. A todo esto, tenemos que considerar que en las últimas décadas hemos vivido la expansión de los medios de comunicación digitales. Una expansión que alcanza la intimidad, la cotidianeidad, y automatizan y masifican nuestra percepción y sensibilidad. Paul Virilio (1993), ya en la década de los noventa, observó cómo a partir de la renovación creciente de los dispositivos espectaculares, las experiencias que antes se vivían como una realidad directa, se substituyeron por su observación, sin contacto con la misma. La experiencia sensible fue dejando su lugar a

un tipo de experiencia lumínica, en la cual la retina sustituyó la presencia corporal.¹³⁸ El hombre y las redes digitales vienen profundizando una relación que tendrá una influencia directa en los mecanismos de percepción del tiempo, del espacio y de las relaciones humanas.

Frente a estos fenómenos de imposición de las nuevas dinámicas culturales, el drama, cuyos límites entran ya en crisis a fines del siglo XX, se encuentra cada vez más despojado de sus fronteras. Lo que también constituye el despojamiento de las fronteras dentro de la consciencia autoral. Empieza a ser más difícil para el drama delimitar su contenido de forma ordenada, bajo una acción global que logre conformar una totalidad en torno a una historia a ser contada; su mirada está orientada, más bien, hacia un mundo abierto, impermanente y polifónico, en el que habita una pluralidad de voces, que se van interrelacionando a su vez con otros elementos constitutivos del lenguaje artístico.

Las obras dramáticas contemporáneas citadas como ejemplo en esta tesis, proporcionan material para una investigación de mayor interés respecto de lo que el drama nos propone actualmente y de los distintos modos de construir la fábula, el diálogo y el personaje: un complejo mundo de valores estéticos que guardan estrechos vínculos con la teoría polifónica que asimismo abordamos.

En el marco de una cierta estética polifónica, la construcción de los personajes se orienta hacia diferentes formas de fragmentación “psico-lógica” del mismo, fragmentación de su mundo individual y colectivo. A través de voces múltiples, los personajes se transforman en *figuras* o *impersonajes*, que se diseminan o que forman una ausencia, de la totalidad, de organicidad o de definición, y simbólicamente,

¹³⁸ SOUZA, Maria Aparecida de ; GOMEZ, Máximo José. In: El Lugar del Teatro en una Sociedade de Índole Tecno-estética. CONGRESSO INTERNACIONAL DE TEATRO IBEROAMERICANO Y ARGENTINO, XII. 2003. Buenos Aires. *Anais* .: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2003, p.13.

habilitan la presencia de una interrogación constante sobre el sujeto que habita una realidad inexpresable.

Hemos visto cómo el diálogo de estos personajes, más que reducirse a un intercambio de réplicas, se trata de la manifestación multiforme de la palabra. El diálogo ha sido objeto de numerosos experimentos formales que implicaron la co-presencia de numerosos factores y variables que desestabilizaron sus parámetros familiares. En la medida en que el diálogo se desprende de su función como motor dramático, nuevas formas compositivas se despliegan, dando lugar a una heterogeneidad de estilos y de voces. Sea en lo referente a su composición rítmica poética, que desafía la performance de la voz que enuncia, sea como resultado del montaje y el collage de palabras de orígenes diversos, o por la “didascalización” del diálogo y la “dialogización” de la didascalia, la escritura dramática contemporánea es heredera de la crisis del drama, y como tal, insiste en probar los límites del diálogo dramático.

En la introducción a este trabajo expusimos una serie de planteamientos que surgieron en el momento de indagar cómo tratar la complejidad de las escrituras dramáticas contemporáneas en el marco de la enseñanza y el aprendizaje, utilizando el espacio del taller, donde pudimos poner en práctica nuestra investigación.

Al hilo de las consideraciones ya desarrolladas sobre el drama contemporáneo, creemos que más que ofrecer respuestas definitivas, podemos señalar matices y lugares sin explorar sobre el tema. Intentamos abrir nuevos interrogantes que a continuación expondremos -de forma siempre provisional y no exhaustiva-.

-Una de las primeras cuestiones planteadas fue el lugar que ocupan las normas de las convenciones teatrales en el taller de escritura dramática.

Podemos decir que aunque los cursos/talleres especializados o para alumnos principiantes, muestran diversas posibilidades de prácticas de escritura, las normas que

constituyen la tradición teatral ocupan un lugar preponderante en la mayor parte de los mismos, aunque en ocasiones se produzcan rupturas significativas con los modelos tradicionales. Así, fue posible observar, tanto en las prácticas de escritura como en las entrevistas con los profesores, la presencia de un cierto sentido común, al considerar que los alumnos deben conocer la “tradición dramática”, o los conceptos “básicos”, “propios” o “específicos” de la dramaturgia”, para que después, puedan cuestionarlos o contraponerlos a formas más contemporáneas.

Naturalmente, estos elementos se abordan de distintas formas en cada curso/taller. Los dos cursos para principiantes, por ejemplo, “¿Cuáles son las verdaderas normas?” y “De la réplica a la obra”, dedicaron una parte importante del trabajo a la exploración de los “conceptos básicos” y/o “tradicionales” de la escritura dramática.

En el caso del primer curso, las primeras clases estuvieron dirigidas al reconocimiento de elementos básicos de la dramaturgia; aun y así, los comentarios de la profesora durante algunos de los ejercicios de escritura y de lectura de los mismos en grupo, empezaron funcionando como una tentativa de marcar un contrapunto entre distintos tipos de escrituras. En el segunda parte del mismo, a partir de ejercicios y la lectura de textos contemporáneos, como por ejemplo, *La mujer de antes* de Roland Schimmelpfenning y *Lluny* de Churchill, se observó de forma mas explicita, la aproximación de los participantes a formas de escritura más próximas a las creaciones contemporáneas.

En “De la réplica a la obra”, el profesor, además de los abordajes prácticos, analizó asimismo de forma expositiva los principios que orientan las escrituras dramáticas. Entendemos que los trabajos que particularmente utilizan obras dramáticas como matrices o inductoras de la escritura, como *Lejos*, *Zucco*, y *Edmond*, abrieron otras perspectivas sobre personajes individualizados y contemporaneos. Son personajes

complejos, de identidades provisionales y de múltiples facetas, distanciados del presupuesto normativo del imaginario social. Zucco y Edmond, por ejemplo, son dos protagonistas que nos muestran la complejidad de la construcción de personajes polémicamente divididos, con un cierto espesor mítico, y que no toman parte en el horizonte del régimen del mundo.

En cuanto a los cursos/ talleres especializados, el abordaje de las normas que rigen las convenciones teatrales fueron singulares:

El curso “C”, “El diálogo dramático”: el profesor explica, durante la entrevista que le realizamos, que sus supuestos metodológicos están anclados a las bases canónicas y convencionales del teatro. Esta elección se percibió también en los ejercicios propuestos en el curso e incluso en la utilización de la obra *Frost/Nixon* (2006) como matriz para los ejercicios de escritura, mientras que en el curso “D”: “Adaptación al teatro de textos narrativos”, no se nos explicitó en el programa del curso o en la entrevista, los supuestos teóricos y metodológicos orientadores del mismo. El profesor tampoco mencionó la necesidad de acercar a los alumnos a la tradición o a las normas que guían las convenciones teatrales, o a la tradición teatral. No obstante, observamos que los ejercicios de adaptación se orientaban a una de las operaciones más frecuentes entre los procedimientos de adaptación de un texto narrativo al teatro: el diálogo dramático “puro”, las didascalias funcionales, etc. En algún momento, el profesor planteó algunos interrogantes sobre la temporalidad, donde se observó cambios significativos en la disposición de los hechos. El curso “E”: “Más allá del diálogo” planteó de entrada una propuesta metodológica que intentaba alejarse de los preceptos normativos de la escritura dramática y acercarse a los mecanismos de producción del diálogo dramático en la contemporaneidad. Esta propuesta metodológica también se muestra clara en las prácticas del taller y en la entrevista concedida por el profesor.

-Sobre tradición y particularidades propias/básicas de la escritura teatral.

En un contexto de enseñanza y aprendizaje parece deseable y necesario el encuentro con la tradición teatral, clásica y moderna, pero ese encuentro siempre debe ser un encuentro que proyecte el cuestionamiento del modelo de representación teatral tradicional, universalmente validado y hegemónico. Como decía Rodari “un pensamiento creativo es aquel capaz de romper continuamente con los patrones de la experiencia. (...) Es “creativa” una mente dispuesta a hacer preguntas, a descubrir problemas donde los demás encuentran respuestas satisfactorias, (...)” (1973:07).

Nos preguntamos, en las condiciones actuales de la creación, ¿Es posible la subsistencia de “particularidades propias”, “básicas”, o “específicas” de la escritura dramática? Creemos que existen “normas” que establecen las convenciones de la escritura dramática, y estas convenciones se han transformado en normas genéricas bajo la influencia de un modelo estético clásico como paradigma, y que, el profesor de escritura decide si lo adopta y cómo lo adopta en su práctica didáctico pedagógica. En este sentido, creemos también que el problema no reside en el abordaje o exploración de las convenciones de la tradición teatral, pero sí en el hecho de que estas normas se transforman en las convenciones didáctico-pedagógicas de los talleres de escritura dramática.

Ryngaert, en su obra pedagógica *Jogar, representar* (2009:237) observa que “para ser creador pleno é necessario impor condições de ruptura ainda que parcial com o existente.” Por esto, el abordaje de un texto teatral clásico, solo tendría sentido si en su exploración se fomentasen posibilidades de ruptura respecto al mismo, para que emerjan otros sentidos y nuevas formas.

Asimismo, la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura contemporánea, en el espacio del curso/taller, no se limita a privilegiar textos inéditos o rabiosamente contemporáneos. Siguiendo a Agamben, lo contemporáneo no parte tanto de un dato temporal o cronológico, sino más bien, de la relación singular que establece con su propio tiempo. La práctica de la escritura puede por ejemplo, explorar un legado dramático tradicional fundado en las prácticas decididamente contemporáneas. Como por ejemplo la epicización de la forma dramática, las mutaciones del diálogo dramático, el montaje y el *collage* de formas heterogeneas, las transformaciones del discurso didascálico, etc. a procedimientos metodológicos anclados en una perspectiva polifónica, pueden estimular a *reinventar formas*, abrir las puertas a la diversidad y multidireccionalidad, y a poder romper con estrategias narrativas que fijan el texto dramático dentro de una posición normativa, ya reconocida y legitimada.

En este sentido, la falta de criterios consensuados que permitan predecir y explicar los fenómenos de la escritura dramática contemporánea, puede ayudar a una reflexión fecunda, impulsándonos a sumergirnos en indagaciones, poniendo en riesgo el sentido común que sustenta nuestra práctica docente, y (re)interrogar los cánones que tienden a fijar el texto teatral en un modelo aristotélico.

En la primera parte de esta tesis defendimos la necesidad de establecer un diálogo entre las prácticas pedagógicas de la escritura dramática y las creaciones actuales del teatro, considerando que los nuevos planteamientos estéticos reclaman nuevas metodologías de aprendizaje. Esta propuesta coincide en parte con uno de los planteamientos que Joseph Danan, profesor de talleres de escritura dramática, desarrolla en “L’Atelier D’écriture Théâtrale” (2012:84), donde nos cuenta que uno de los principios básicos de sus talleres es intentar abordar aquella escritura que establezca conexión con la escena actual. Siguiendo esta perspectiva, en 2011, impartió un taller en

el Obrador Internacional de la Sala Beckett de Barcelona, bajo el nombre “Écriture dramatique et performance”. Según Danan, el título del curso responde a una “obsession”, problemática que pasó a formar parte de su paso como profesor de talleres:

“ Comment une écriture qu'on peut encore désigner comme dramatique peut-elle répondre à l'exigence de “performativité” qui caractérise la scène contemporaine et qui se traduit par l'hybridation croissante du théâtre, avec la danse, la musique *live*, la vidéo en direct, le cirque, la “performance” dans son sens historique? “.

En su paso como tallerista, Danan propone ejercicios de escrituras no dramáticas que plantean hibridaciones entre las nuevas tecnologías y ejercicios lúdicos de escritura no dramática, que se alejan de las normas tradicionales.

Hemos evocado este ejemplo, para responder mejor al segundo interrogante que se planteaba esta tesis: ¿Podrían existir propuestas metodológicas específicas que pudiesen configurar una pedagogía para las escrituras dramáticas contemporáneas?

Para nosotros, la importancia del planteamiento de Danan no reside tan sólo en su preocupación por establecer relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje del taller y la escena teatral. Sobre todo, lo que importa resaltar es el hecho de que el pedagogo sigue preguntándose, y buscando formas de hacer del taller un espacio de interrogación, sobre las condiciones de representación y de la escritura dramática en el contexto contemporáneo. Si las prácticas de escrituras en los cursos/talleres son irreducibles a propuestas metodológicas específicas, que permitan configurar una pedagogía para las prácticas de enseñanza y aprendizaje -cuestión anteriormente planteada-, debe igualmente estar presente en cualquier forma metodológica que oriente los cursos/talleres. Así mismo, otros interrogantes pueden ser de ayuda a la hora de elaborar

un proyecto pedagógico para las prácticas de escrituras: ¿Cuál es el proyecto estético-pedagógico de la institución en que imparto mis clases? ¿Cuál es el sentido de un curso/taller de escritura dramática en el contexto del teatro contemporáneo? ¿Cuál es el lugar de la escritura dramática en un mundo donde el drama tradicional predomina en los medios televisivos y cinematográficos?

Además, cabe resaltar que en la elección de una determinada práctica didáctico-pedagógica, o de diferentes procedimientos metodológicos, subyace la elección estética e ideológica que cada profesor vehicula en su trabajo. Esto significa que las metodologías no están desligadas de una intención o idea sobre lo que el teatro puede ofrecer al hombre, y consecuentemente, sobre el papel del arte en la sociedad contemporánea.

En parte, los planteamientos anteriores responden a la tercera pregunta que formulamos, relacionada también con la hipótesis: ¿Existe un denominador común de carácter estético-metodológico observable entre los cursos/asignaturas analizados para que puedan ser considerados como polifónicos?

Hemos sostenido en la propuesta metodológica de esta tesis que no pretendemos, y tampoco creemos que sería posible, probar hipótesis perfectamente estructuradas. Lo más importante de esta investigación no es realizar predicciones ‘confiables’ sobre los cursos y talleres del Obrador, tampoco circunscribirlos a una definición estricta.

Como hemos podido observar, no existe un denominador común representativo de los cursos/talleres investigados. Incluso, los profesores pueden ofrecer perspectivas diferenciadas sobre el drama contemporáneo, y consecuentemente, sobre lo que éste puede aportar a un curso/taller de escritura. Aunque sí haya un “casi” consenso en relación a la práctica y enseñanza de la tradición dramática, se puede percibir, por otro lado, en algunas propuestas didáctico-pedagógicas, de manera mas o menos explícita,

transgresiones significativas, que exploran alternativas a los límites formales del drama impuestos por la tradición y que, desde una mirada polifónica, adquieren su sustento en aquellos momentos de la dramaturgia en que se desafiaron y experimentaron la resistencia a las ideas-formas plasmadas como verdad.

Finalmente, querríamos realzar que al exponer, analizar y reflexionar sobre los cursos y talleres, identificar no solamente sus posibilidades sino también sus límites de abordaje, se convirtió en un verdadero desafío, ya que todas las lecturas que se han realizado sobre los talleres de escritura en general, y de escritura dramática en particular, siempre apuntaron hacia la infinitud de sus posibilidades didáctico-pedagógicas y nunca hacia sus límites. Por ello, apuntamos desde nuestro trabajo a la necesidad de una apertura de espacios para el debate, el intercambio, la publicación y la divulgación de material de interés que fomente una mirada crítica sobre los desafíos y los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de las escrituras dramáticas en la contemporaneidad.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

Abirached, Robert, (1994), *La crisis del personaje en el teatro moderno*, Madrid, España: Asociación de Directores de Escena de España.

Agamben, Giorgio, (2008), *Què vol dir ser contemporani?*, Barcelona, España: Arcadia.

Altman Robert (2001) *Complicidad con Carver*, Introducción a *Short Cuts*, [Trad. Mónica Martín Berdagué] Barcelona, Anagrama.

Amorim, Marília, (2011), *O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*, São Paulo, Brasil: Musa.

Artaud Antonin, (1985), *Le Théâtre et son double*, Gallimard, France: Folio essais.

Aristóteles, (2003), *Poética*. [Trad. Eilhard Schlesinger] Buenos Aires, Argentina: Losada

Aristóteles, (1974), *Poética* [Edición Trilingüe: por Valentín García Yerba], Madrid, España: Grados.

Asholt, Wolfgang. (1995). "Le statisme dans l'esthétique théâtrale actuelle". En Michel Autrard (Ed.), *Statisme et mouvement au theatre*. Actes du colloque organisé par le Centre de Recherches sur l'Histoire au Théâtre, Université Paris IV, Paris, 243-248.

Augé, Marc, (1994), *El sentido de los otros*, Barcelona, España: Paidós.

Augé, Marc, (1998), *Los no lugares. Espacios del anonimato*, Barcelona, España: Gedisa.

Aznar Soler, Manuel. (1990). La deuda Beckettiana de Ñaque, Antología del teatro Fronterizo. Revista Pausa, 8-10.

Aznar Soler, Manuel (Ed.). (1993). *Ñaque-¡Ay, Carmela!* de José Sanchis Sinisterra. Madrid, España: Cátedra.

Aznar Soler, Manuel. (2002). Textos de creación teatral y dramaturgias. En José Sanchis Sinisterra (Ed.), *La escena sin límites: fragmentos de discurso teatral*. Sinisterra, José (pp. 105-107), S.Ciudad Real, España: Ñaque.

Austin, John L., (2009), *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, España: Paidós.

Bablet, Louise M. (Ed.). (1978). *Théâtre Années vingt: Collage et Montage au Théâtre et Dans les Autres Arts*. Paris, France: Lausanne.

Baillet F., Bouzitat, C. (2009). Muntatge i collage. En Sarrazac, Jean Pierre (Ed.). *Lèxic del drama modern* (pp. 116-120). Barcelona, España: Institut del Teatre.

Baillet, Florence. (2005). L'hétérogénéité. En Jean-Pierre Ryngaer (Ed.). *Nouveaux Territoires du Dialogue* (pp 26-30). París, Francia: Actes Sud/CNSAD.

Bakhtin, Mijaíl M., (1982), *Estética de la creación verbal*, México D.F, México: Siglo XXI.

Bakhtin, Mijaíl M., (1989), *Teoría y Estética de la novela. Trabajos de investigación*, Madrid, España: Taurus.

Bakhtin, Mijaíl M., (1993), *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: el contexto de François Rabelais*, México D.F., México: Alianza Universidad.

Bakhtin, Mijaíl M., (1999), *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, Mijaíl M., (2003), *Problemas de la poética de Dostoievski*, México D.F., México: FCE.

Barros, Diana Pessoa, Fiorin José Luiz, (1999), *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*, São Paulo, Brasil: Editora da USP.

Barko, I., Burgess, B., (1988), *La dynamique des points de vue dans le texte de théâtre*, Paris, Francia: Lettres Modernes.

Barthes, Roland, (2002), *Variaciones Sobre la Escritura*, Barcelona, España: Paidós.

Batlle, Carles. (1994). Apunts per a una valoració de la dramaturgia catalana actual: realisme i perplexitat. *Pausa*, nº17-18, 25-43.

Batlle, Carles. (1997). La nova dramaturgia catalana: de la perplexitat a la diversitat. *Caplletra*, 22, 49-68.

Batlle, Carles. Més sobre el drama relatiu: la restitució de la història i Més sobre el drama relatiu: en resposta a un article de Jordi Coca, Serra d'Or, núm. 489, setembre 2000, p. 54-57.

Batlle, Carles El drama relatiu, dins Carles Batlle: Suite. Barcelona, Proa, 2001. [Traducció castellana El drama relativo, dins Carles Batlle: Suite i Combat. Madrid: SGAE, 2000, p. 9-15].

Batlle, Carles. (2001a). El darrer teatre de Benet i Jornet: un cicle. En Enric Gallén, Miquel M. Gibert (Eds.). *Josep M. Benet i Jornet i la fidelitat al teatre de text* (pp. 93-119). Barcelona, España: Eumo editorial, Departament de Filologia Catalana: Secció Literatura Universitat de Barcelona.

Batlle, Carles. (2001b). Abans de la pluja - Vuit anys després (prólogo). Després de la pluja (pp. 2-24). Barcelona, España: Edicions 62.

Batlle, Carles. (2005a). Notes sobre la fragmentació en el drama contemporani I. *Revista Pausa*, 21, 115-125.

Batlle, Carles. (2005b). Notes sobre la fragmentació en el drama contemporani II. *Revista Pausa*, 22, 115-125.

Batlle, Carles. (2009). Apunts sobre la pulsio rapsòdica al drama contemporani. En Jean-Pierre Sarrazac (Ed.). *Lèxic del drama modern i contemporani* (pp. 203-225). Barcelona, España: Institut del Teatre.

Batlle, Carles. (Marzo de 2010a). Drama contemporáneo, perspectiva y manipulación. Actes del 3er col·loqui internacional “Le createur et sa critique. Manipuler et travestir”, Université Lyon 2, París, Francia.

Bauman Zygmunt, (2005), *Identidad*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Beck, Ulrich, (1998), *¿Qué es la globalización? Falacias del Globalismo, respuestas a la globalización*, Barcelona, España: Paidós.

Bernhard, Thomas (1978). *El imitador de voces*. Madrid, España: Editora Alianza.

Bernanonce, Marie. (2009), La question des genres dans l'enseignement du théâtre contemporain en Enseigner le théâtre contemporain. (ed.) Anick Annequin-Brillant-Centre Documentation Pédagogique de Bourgogne Actus du Colloque Université Stendhal Grenoble III, Grenoble. p.35-52

Bing, Susane, (1976), *Et je nageai jusqu' à la plage: vers une atelier d'écriture*, Paris, Francia: Editions des Femmes.

Blanchot, Maurice, (1987), *El libro por venir*, Madrid, España: Trotta.

Brecht Bertolt. (1963), *Pequeño Organon para el teatro*. En Breviario de Estética teatral, Buenos Aires, Argentina: La rosa blindada.

Bon, François, (2000), *Tous les mots sont adultes: Méthode pour l'atelier d'écriture*, Paris, Francia: Fayard.

Boniface, Claire, (1992), *Les ateliers d'écriture*, Paris, Francia: Retz.

Bouzit, C., Baillet, F. (2009). Muntatge i collage. En Jean-Pierre Sarrazac (Ed.), *Lèxic del drama modern i contemporani* (pp.116-120). Barcelona, España: Institut del Teatre.

Brait, Beth. (Ed.). (2008). *Bakhtin conceitos-chave*. São Paulo, Brasil: Contexto.

Brillant-Annequin, Anick. (Noviembre-Diciembre de 2009). Enseigner le théâtre contemporain. Centre Documentation Pédagogique de Bourgogne Actus du Colloque Université Stendhal Grenoble III, Grenoble.

- Candeias, Maria Lúcia L., (2012), *A Fragmentação da Personagem no Texto Teatral*, Sao Paulo, Brasil: Perspectiva.
- Cassany, D., San Juan, Marta., Sanz, Gloria, (1994), *Enseñar Lengua*, Barcelona, España: Graó.
- Crespo, Juan Urraco. (2012). *Dramaturgias del Real en la escena contemporánea Argentina: una escritura con sede en el cuerpo* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Cohan, Silvia Adela, (1980), *Teoría y práctica de un taller de escritura*, Madrid, España: Alba.
- Cohan, Silvia Adela, (2004), *Taller de Escritura*, Madrid, España: Alba.
- Cohen, Renato, (1998), *Work in Progress na cena contemporânea*, São Paulo, Brasil: Perspectiva.
- Coto, Delmiro Benigno, (2002), *La escritura creativa en las aulas: En torno a los talleres literarios*, Barcelona, España: Graó.
- Crimp, Martin, (2000), *The Treatment*, Londres, Inglaterra: Faber & Faber.
- Culler, Jonathan, (1984), *Sobre la deconstrucción: teoría y crítica después del estructuralismo*, Madrid, España: Cátedra.
- Da Silva, A. M., Jolly, G. (2009). *Veu*. En Jean-Pierre Sarrazac (Ed.), *Lèxic del drama modern i contemporani* (pp. 183-187). Barcelona, España: Institut del Teatre.
- Danan, Joseph, Sarrazac, Jean-Pierre, (2012), *L'Atelier d'écriture théâtrale*, Arles, Francia: Actes Sud
- Danan, Joseph, Sarrazac, Jean-Pierre, (2012), *Qué es la dramaturgia y otros ensayos*, México D.F., México: Paso do Gato.
- De La Fuente, C. Enrique. (2011). *Estudios interdisciplinarios sobre la ficción televisiva en la tercera edad de Oro de la televisión*. Monográficos Frame, Revista de Cine de la biblioteca de la Faculta de Cine de la Universidad de Sevilla, 859-873.
- Debord, Guy, (1997), *A sociedade do espetáculo*, Rio de Janeiro, Brasil: Contraponto.
- Denzin, N. K., Lincoln S., (2003), *The Introduction Discipline and Practice of Qualitative Research*, Londres, Inglaterra: Thausandas.
- Descartes, R, (2003), *Discurso del método* (Trad. y notas: Bello Reguera), Madrid, España: Tecnos.
- Desgranges, Flávio, (2006), *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*, São Paulo, Brasil: Huicitec.

De Souza, Maria A. (Octubre de 2001). O Teatro no contexto da Cultura Regional: comunidade e sociedade do espetáculo. En Memoria Abrace V Anais do II Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Brasil, Santa Catarina), 742-745.

De Souza, Maria A. (Mayo de 2011). Collage: Técnica, Estética e Ideologia. Horizontes do Brasil: Escenários, Intercambios y Diversidad. XVI Seminario Internacional de la Asociación de Investigadores y Estudiantes Brasileños en Catalunya, 1804-1811.

De Souza, Maria A. (2012). Hacia una pedagogía para las prácticas de escritura dramática contemporánea. Dossier: Deu Anys de L'Obrador de la Sala Beckett. Pausa, Teatro Italian Contemporani, Revista Pausa, 34, 195-203.

Diderot, Denis, (2009), *De la poesía dramática*, Madrid, España: ADE.

Durozoi, Gérard (Ed.). (2007). Diccionario Akal de arte del siglo XX. Madrid, España: Ediciones AKAL.

Dostoievski, F.M, (1991), *Crimen y castigo* (Trad. Isabel Vicente), Madrid, España: Anaya.

Dostoievski, F.M, (1991) *Obras completas*. Tomo I Distrito Federal, México: Aguilar

Efland, Arthur D., Freedman, Kerry, Stuhr, Patricia, (2003), *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona, España: Paidós.

Eco, Humberto, (1981), *Lector in Fábula*, Barcelona, España: Lumen.

Eco, Humberto, (1992), *Obra Abierta*, Barcelona, España: Planeta.

Eigenmann, Éric, (1996), *La parole empruntée*, París, Francia: L'Arche.

Eisenstein, S. M. (1999). *Métodos de montaje* (1929). *La Forma del cine*. Madrid, España: Siglo XXI.

Eisenstein, S. M., (2001) *Hacia una teoría del montaje I, II*. Barcelona, España: Paidós.

Fischer-Litche, Erika, (2011), *Estética de lo preformativo*, Madrid, España: Abada.

Fix, Florence, Toudoire-Surlapierre, Frédérique, (2007), *La didascalie dans le théâtre du XX^e siècle: Regarder l'impossible*, Dijon, France: Edt. Universitaires de Dijon.

Fernandes, Silvia, (2010), *Teatralidades contemporâneas*, São Paulo, Brasil: Perspectiva: FAPESP.

Fernandez, Dominique, (1976), *Eisenstein: el hombre y su obra*, Barcelona, España: Ayma.

- Grice H. Paul (1975). *Lógica y Conversación. La búsqueda del significado*, comp. Luis M. Valdés Villanueva, Madrid: Tecnos. 511-530.
- Goffman, Erving. (1970). *Sobre el trabajo de la cara. Ritual de la interacción*. Buenos Aires, Argentina: Tiempo Contemporáneo.
- Goffman, Erving, (2006), *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*, Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Guinsburg, J., Fernandes S., (2010), *O Pós-Dramático*, São Paulo, Brasil: Perspectiva.
- Gussow, Mel. (1996). Conversations with Pinter, Una conversación de veinte años. *Revista de Literatura Quimera*, 152, 30-32 p. 25.
- Gussow, Mel, Pinter, Harold, Delord-Philippe, Isabelle, (1998), *Conversations avec Harold Pinter*, Paris, France: Denoël.
- Hamon, Cristine. (1979). Mises en scène années 20 et 30. En Louise-M. Bablet (Ed.), (1978). *Théâtre Années vingt: Collage et Montage au Théâtre et Dans les Autres Arts*. Paris, France: Lausanne.
- Hauser, A., (1964), *Historia social de la literatura y el arte II*, Madrid, España: Guadarrama.
- Hegel, G.W.F., (1989), *Lecciones sobre estética I*, Barcelona, España: 62 S.A.
- Hersant, Cèline, Naugrette, Catherine. (2009). Rapsodia. En Jean-Pierre Zarrazac, *Lèxic del drama modern i contemporani* (pp. 156-159). Barcelona, España: Institut del Teatre.
- Huizinga, Johan, (1996), *Homo Ludens*, São Paulo, Brasil: Perspectiva.
- Iser, Wolfgang, (1987), *El acto de leer. Teoría del efecto estético*, Madrid, España: Taurus.
- Jauss, Hans-Robert, (1986), *Experiencia Estética y hermenéutica literaria*, Madrid, España: Taurus.
- Jameson, Fredic, (1991), *Pós-Modernidade: a lógica cultural do capitalismo tardio*, São Paulo, Brasil: Ática,
- Jameson, Fredic. (2004). Entrevista, Posmodernidad y globalización. *Revista Archipiélago*, 63.
- Kane, Leslie, (2005), *Conversaciones con David Mamet*, Barcelona, España: Alba.
- Kauffman, Linda S, (2000), *Malas y perversos. Fantasías en la cultura y el arte contemporáneos*, Madrid, España: Frónesis-Cátedra-Universitat de València.

- Konigsberg, Ira, (2004), *Diccionario técnico Akal de Cine*, Barcelona, España: Akal.
- Kuntz, Hélène, Rynker, Arnaud. (2000). *Léxique du drama moderne: Silence*. Registres: *Revue d'études théâtrales*, 5, 123-126.
- Kuntz, H. (2009). *Bell Animal (mort del)*. En Jean-Pierre (Ed.), *Lèxic del drama moderní* (pp. 33-37). Barcelona, España: Institut del Teatre.
- Koudela, Ingrid D, (2003), *Heiner Müller: O espanto no teatro*, Sao Paulo, Brasil: Perspectiva.
- Larthomas, Pierre, (1972), *Le langage dramatique*, Paris, Francia: Armand Colin.
- Larrosa, J, (2003), *La experiencia de lo lenguaje: estudios sobre literatura y formación*, México D. F., México: Fondo de cultura económica.
- Latham, Alison (Ed). (2003). *Diccionario enciclopédico de la música*. México D. F., México: FCE.
- Lehmann, Hans-Thies, (2007), *Teatro Pós-Dramático*, São Paulo, Brasil: Cosac Naify.
- Lehmann, Hans-Thies, (2009), *Escritura Política no texto teatral*, São Paulo, Brasil: Perspectiva.
- Lehmann, Hans-Thies. (2008). Entrevista. *Revista Pausa*, “Llengua i Teatre” nº 29, pp. 43-51.
- Lemahieu, Daniel. (1991). *Ateliers d'écriture dramatique*. *Théâtre/Public*, 99, 22-58.
- Lipovetsky, Gilíes, (1990), *La era del vacío: ensayo sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, España: Anagrama.
- Little, r. y Mclaughlin, E. (2007). *The Royal Court Theatre Inside Out*. London, England: Oberon Books.
- López, Ester. (2006). *Sobre la técnica del dramaturgo contemporáneo*. *Ñaque, Teatro expresión educación*, 47, 32-37.
- Louise-M.; Bablet, D. (Eds.). (1978). *Théâtre Années vingt: Collage et Montage au Théâtreet Dans les Autres Arts*. Paris, Francia: Lausanne.
- Lyotard, Jean-François, (1987), *La condición posmoderna: informe sobre el saber*, Madrid, España: Cátedra.
- Martinez, Ariane. (2005). *Ritournelle et répétition-variation*. En Jean-Pierre Ryngaert (Ed.), *Nouveaux territoires du dialogue* (pp.46-50). France, Paris: Actes Sud, Claire David.
- Mallol, Carles. (2012). *Teatre Italiá Contemporani, Dossier: Deu Anys de L'Obrador de la Sala Beckett*. *Pausa*, 34,186-189.

Mamet, David, (2001), *Los tres usos del cuchillo: sobre la naturaleza y la función del drama*, Barcelona, España: Alba.

Martinez, Ariane (2012) Ritournelli, En Ryngaer, Jean-Pierre, (2005), *Nouveaux Territoires du Dialogue*, Paris, France: Actes Sud/CNSAD. 47-50

Melaçon, Johanne. (1990). Du rythme musical au rythme poétique: étude du sens. *Rythmes. Théories et pratiques sémiotiques*, 18, 69-74.

Miralles, Alberto. (2000). Aproximación al teatro alternativo. Barcelona, *Assaig de teatre*, 24, 97-114.

Molner, Eduard, (2009), *Sala Beckett 20 anys*, Barcelona, España: Arola.

Mouchon, Jean, Sarrazac, Jean-Pierre, Vanoye, Francis, (1981), *Pratiques de l'oral: écoute, communication, jeu théâtrale*, Paris, Francia: Armand Colin.

Naugrette, Catherine, (2004), *Humanité du dialogue*, Paris, France : Études théâtrales, 31.

Noujaim, Marianne, (2012), *Le Théâtre de Michel Vinaver - Du dialogisme à la polyphonie*, Paris, Francia: L'Harmattan.

Novarina Valère, (1989), *Le Théâtre des paroles*, Paris, Francia: P.O.L.

Pallín, Yolanda. (1998). Entrevista a José Sanchis Sinisterra. *Primer acto*, nº 273, 29-34.

Pallín, Yolanda. (1999). Lo menos es más. *Primer acto*, nº277, 131-132.

Pavis, Patrice. (1998). La herencia clásica del teatro postmoderno. *Teatro contemporáneo: imágenes y voces*, 65-83.

Pavis, Patrice, (2000), *Vers une théorie de la pratique théâtrale. Voix et images de la scène*, París, Francia: Presses universitaires Septentrion.

Pavis, Patrice, (2002), *Le théâtre contemporain. analyse des textes, de Sarraute à Vinaver*, Paris, France: Nathan.

Pavis, Patrice, (2007), *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Perec, Geoges, (1997), *El Secuestro*, Barcelona, España: Anagrama.

Perec, Geoges, (2003), *Especies de Espacios*, Barcelona, España: Montesinos.

Plana, David. (2012). La teoría del Big-Bang. Pausa, *Teatre Italiá Contemporani*, Dossier: Deu Anys de L'Obrador de la Sala Beckett, 34, 170-173.

- Ponzo, Augusto, (1995), *El juego de comunicar: entre literatura filosofía*, Valencia, España: Ediciones Episteme.
- Ponzo, Augusto, (1998), *La revolución bajtiniana. El pensamiento de Bajtín y la ideología contemporánea*, Madrid, España: Cátedra.
- Pupo, Maria Lúcia, (2005), *Entre o Atlântico e o Mediterrâneo: uma aventura teatral*. São Paulo, Brasil: Perspectiva.
- Queneau, Raymond, (1989), *Exercícis de Style*, Barcelona, España: Edicions dels Quadernes Crema.
- Ragué-Arias, Ma. José, (2000), *¿Nuevas dramaturgias? Los autores de fin de siglo en Cataluña, Valencia y Baleares*, Madrid, España: CDT-INAEM.
- Rosenfeld, Anatol, (1997), *Teatro moderno*, São Paulo, Brasil: Perspectiva.
- Ryngaert, Jean-Pierre, (1989), *Ler o teatro contemporâneo*, São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Ryngaert, Jean-Pierre, (1993), *Lire le théâtre contemporain*, París, Francia: Dunod.
- Ryngaert, Jean-Pierre. (2002). Le fragment en question en Écritures dramatiques contemporaines (1980-2000). L'avenir d'une crise. Études Théâtrales, núm. 24-25.
- Ryngaert, Jean-Pierre, (2005), *Nouveaux Territoires du Dialogue*, Paris, France: Actes Sud/CNSAD.
- Ryngaert, Jean-Pierre, Sermon, Julien, (2006), *Le personnage théâtral contemporain: de composition, recomposition*, Paris, France: Editions Théâtrales.
- Ryngaert, Jean-Pierre, (2009a), *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*, São Paulo, Brasil: Cosac Nayf.
- Ryngaert, Jean-Pierre, (2009b). Personatge (crisi del). En Jean-Pierre Zarrazac (Ed.), *Lèxic del drama modern i contemporani* (pp. 137-141). Barcelona, España: Institut del Teatre.
- Ryngaert, Jean-Pierre, (2011), *Écritures Dramatiques Contemporaines*, Paris, France: Armand-Colin.
- Rossignol, I., (1996), *L'invention des ateliers d'écriture en France. Analyse comparative de sept courants clés*, Paris, France: L'Harmattan.
- Roubine, Jean-Jacques, (2003), *Introdução as grandes teorias do teatro*, Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar
- Sánchez Antonio José, (2002), *Dramaturgias de la imagen*, Cuenca, España: Universidad de Castilla la Mancha.

Sánchez Antonio José, (2007), *Prácticas de lo real en la escena contemporánea*, Madrid, España: Visor Libros.

Sanchis Sinisterra, José. (1980). Manifiesto (latente) del Teatro Fronterizo. Primer Acto, 186, 88-89.

Sanchis Sinisterra, José. (1991). El espacio dramático. Pausa, 8, 45-49.

Sanchis Sinisterra, José. (1993). Por una teatralidad menor. Salas alternativas: un futuro posible, Col·lecció de la Llotja, 3, 25-31.

Sanchis Sinisterra, José. (1996). Una poètica de la sostracció. Prólogo de *Accident* de Lluïsa Cunillè, Barcelona: España: Diputació de Barcelona.

Sanchis Sinisterra, José, (2002), *La escena sin límites: fragmentos de discurso teatral*. Ciudad Real, España: Ñaque.

Sanchis, Sinisterra, (2003), *Dramaturgia de textos narrativos*, Madrid, España: Ñaque.

Sanchis, Sinisterra. (2009). Manifiesto del Teatro Fronterizo. En Eduard Molner (Ed.), *Sala Beckett 20 anys* (pp. 9-13). Barcelona, España: Arola.

Sarrazac, Jean-Pierre, (1989), *Théâtres intimes*, Paris, Francia: Actes Sud.

Sarrazac, Jean-Pierre, (1999), *L'avenir du drame: écritures dramatiques contemporaines*, Paris, Francia: Circé.

Sarrazac, Jean-Pierre. (2000a). L'intime et le politique. Écrire pour le théâtre aujourd'hui, IV Forum du Théâtre Européen 1999, Du théâtre, Paris, 234-237.

Sarrazac, Jean-Pierre, (2000b), *Critique du théâtre. De l'utopie au désenchantement*, Paris, France: Circé.

Sarrazac, Jean-Pierre, (2002), *O futuro do drama* (Trad. Alexandra M. Da Silva), Porto, Portugal: Campo das letras.

Sarrazac, Jean-Pierre. (2005). *A Oficina de Escrita Dramática*. Revista Educação e Realidade, 203-215.

Sarrazac, Jean-Pierre. (2006). El impersonaje: una relectura de la crisis del personaje. Revista Literatura: teoría, historia, crítica, 8, 353-369.

Sarrazac, Jean-Pierre, (2009a), *Lèxic del drama modern i contemporani*, Barcelona, España: Institut del Teatre.

Sarrazac, Jean-Pierre, (2012a), *Poétique du Drame Moderne: De Henrik Ibsen à Bernard-Marie Koltès*, Paris, Francia: Éditions du Seuil.

Sarrazac, Jean-Pierre. (2012b). Dramaturgia Contemporânea. Drama, Revista de Cinema e teatro, 4, 23-25.

Sarrias, Mercè Sarrias. (2012). Per què apuntar-se a un curs d'escriptura. Encara que un de vela lleugera també està bé, Pausa, Teatre Italià Contemporani, Dossier: Deu Anys de L'Obrador de la Sala Beckett, 34, 166-169.

Saunders, G., (2002), *Love Me or Kill Me. Sarah Kane and the Theatre of Extremes*. Manchester, Inglaterra: Manchester University Press.

Sermón, Julie. (2005). Le dialogue aux énonciateurs incertains. En Jean-Pierre Ryngaer (Ed.), *Nouveaux Territoires du Dialogue* (pp. 31-35). Paris, Francia: Actes Sud/CNSAD.

Serra, Marius, (2000), *Verbalia: juego de palabras y esfuerzos de ingenio literario*. Barcelona, España: Península.

Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London, England: Sage.

Sirera, Josep Lluís. (2000). Los géneros en el teatro actual. En José Monleón y Nel Diago (Eds.), *El autor y su tiempo: lenguajes escénicos contemporáneos* (pp.281-287). Valencia, España: Universitat de València.

Szondi, Peter, (2003), *Teoria do drama moderno (1880-1950)*. Sao Paulo, Brasil: Cosac&Naif

Thompson, Robert, (1996), *Television's second golden age: From 'Hill Street blues' to 'ER'*, Nueva York, EE. UU.: Continuum.

Todorov, T. (1981), *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique, Ecrits du Cercle de Bakhtine*, París, France: Senil.

Ubersfeld, Anne. (1995) Le personnage immobile. En Michel Autrand (Ed.), *Statisme et mouvement au théâtre, Actes du colloque organisé par le Centre de Recherches sur l'Histoire au Théâtre, Université Paris IV, Paris, 11-15.*

Ubersfeld, Anne, (1997a), *La escuela del espectador*, Madrid, España: ADE.

Ubersfeld, Anne, (1997b), *Lire le théâtre*, Paris, France: Belin.

Ubersfeld, Anne, (1982), *Leer el teatro*, Madrid, España: Godoy S.A.

Ubersfeld, Anne, (1999), *Bernard-Marie Koltès*, France, Arles: Actes Sud.

Ubersfeld, Anne, (2002), *Diccionario de términos claves del análisis teatral*, Buenos Aires, Argentina: Galerna.

Ubersfeld, Anne, (2004), *El diálogo teatral*, Buenos Aires, Argentina: Galerna.

Vinaver, Michel. (1992), Ateliers d'écriture théâtrale à Paris III e VIII. Théâtre et université. *Revue d'études théâtrales*, n. ° 1, 43-50.

Vinaver, Michel, (1993). *Écritures Dramatiques: essais d'analyse de textes de théâtre*. Arles: France: Babel

Vinaver, Michel. (1998). *Écrits sur le théâtre*, Paris, France: l'Arche.

Vinaver, Michel. (2005). Réflexions sur l'enseignement du théâtre à l'École et présentation d'une méthode d'approche du texte dramatique. En Actes du Colloque Nacional Enseigner le théâtre à l'École: Au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire, 139-150.

Virílio, Paul (1993), *O espaço crítico: E as Perspectivas do Tempo Real*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora 34.

Virilio, Paul, (1997), *El ciber mundo, la política de lo peor*, Madrid, España: Cátedra.

Vizcaíno, Juan Joaquín. (6 de febrero de 1993). Nuevos rumbos. Con la llegada de la crisis, los dramaturgos toman la palabra para reflejar críticamente la soledad. *El país*, pp. 4-5.

Wertch, James V., (1991), *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid, España: Visor.

Wescher, H., (1976), *La historia del collage: del cubismo a la actualidad*, Barcelona, España: Gustavo Gili S.A.

Wolowski, Wolowski. (2007). Sur quelques formes de l'écriture didascalique. En Frédérique Toudoire-Surlapierre, Florence Fix (Eds.), *La didascalie dans le théâtre du XX^e siècle: Regarder l'impossible* (pp.21-33). Dijon, France: Edt. Universitaires de Dijon.

Zavala, Iris M., (1991), *La posmodernidad y Mijaíl Bajtín: Una poética dialógica*, Bogotá, Colombia: Espasa Calpe.

Zola, Émile, (2011), *El Naturalismo en el teatro*, Barcelona, España: ADE.

Obras dramáticas

Barbal, Maria, (1985), *Pedra de Tartera*, Barcelona, España: Columna.

- Batlle, Carles, (2005), *Tentación*, Barcelona, España: Iberautor Promociones Culturales
- Beckett, Samuel, (1995), *Teatre complet I, II*, Barcelona, España: Institut del Teatre.
- Belbel, Sergi, (1990), *Tàlem*, Madrid, España: Centro Nacional de Nuevas Tendencias Escénicas.
- Belbel, Sergi, (1991), *Caricias*, Madrid, España: Centro de Documentación Teatral.
- Bernhard, Thomas, (1978), *El imitador de voces*, Madrid, España: Editora Alianza.
- Buchner, Georg, (1972), *Woyzeck*, Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Carver, Raymond, (2001), *Short Cuts*, Madrid, España: Anagrama.
- Chéjov, Antón, (1994), *La gaviota, EL tío Vania, Las tres hermanas, El jardín de los cerezos* (Trad. Isabel Vicente), Madrid, España: Cátedra.
- Chéjov, Antón, (1999), *Teatre complet 1*, Barcelona, España: Institut del Teatre. Diputació de Barcelona,
- Chéjov, Antón. (2001). *Las tres hermanas* (1901), En Peter Szondi (Ed.), *Teoría do drama moderno (1880-1950)*. São Paulo, Brasil: Cosac & Naif.
- Churchill, Caryl, (2007), *Una Còpia y Lluny* (Trad. Jordi Prat i Coll), Tarragona, España: Arola.
- Churchill, Caryl, (1990), *Plays: two*, vol. 2, Londres, Inglaterra: Methuen Drama.
- Crimp, Martin, (1997), *Attempts on Her Life*, Plays 1, Londres, Inglaterra: Faber & Faber.
- Crimp, Martin, (2005), *Atemptats contra la seva vida i El Camp* (Trad. Víctor Muñoz i Calafell), Barcelona, España: RE & MA 12 S.L.
- Cunillé, Lluïsa, (1998), *Apocalipsi*, Barcelona, España: Proa S.A.
- Fosse, Jon, (2002), *Alguien va a venir* (Trad. Francisco J. Úriz), Madrid, España: Teatro Arbolé y Cultural Caracola.
- Fosse, Jon, (2002), *Variations sur la mort (Dødsvariasjonar)*, París, Francia: L'Arche.
- Hauptmann, Gehard, (1973), *Teatro* (Trad. R. Ballester, J.M. Mínguez, T. Suero), Barcelona, España: Bruguera.
- Ibsen, Henrik, (1979), *Teatro Completo*, (Trad. E. Wasteson, M. Winaerts, G. G. De la Mata) Madrid, España: Aguilar.

Ibsen, Henrik. (2001), John Gabriel Borkman (1896). En Peter Szondi, Teoria do drama moderno (1880-1950). São Paulo, Brasil: Cosac& Naif.

Kane, Sarah, (2006), *Ansia, 4.48 Psicosis*, (Trad. Rafael Spregelburd), Buenos Aires, Argentina: Losada.

Kane, Sarah, (1998), *Crave*, Londres, Inglaterra: Methuen.

Koltès, Bernard-Marie, (1985), *Quai Ouest*, París, Francia: Les Éditions de Minuit.

Koltès, Bernard-Marie, (1988), *La Nuit juste avant les forêts*, París, Francia: Éditions de Minuit.

Koltès, Bernard-Marie, (1986), *Dans la solitude des champs de cotó*, París, Francia: Éditions de Minuit.

Koltès, Bernard-Marie, (2001), *En la soledad de los campos de algodón* (Trad. Nathalie Cañizares Bundorf), Hondarribia, Gipuzkoa, España: Hiru.

Koltès, Bernard-Marie, (1998), *Roberto Zucco*, Paris, France: Editions de Minuit.

Maeterlinck, Maurice, (2000), *Los Ciegos* (Trad. María Jesús Pacheco) Madrid, España: Cátedra.

Mamet, David, (1996), *Edmond*, Londres, Inglaterra: Methuen.

Morgan, Peter, (2009), *Nixon – Frost*, Barcelona, España: Fundació Teatre Lliure.

Mouawad, Wajdi, (2003), *Incendies*, París, Francia: Leméac/Actes Sud.

Müller, Heiner, (1990), *Máquina Hamlet*. Teatro escogido, Primer acto, vol. 1.

Peyró, Josep-Pere, (1998), *Una pluja irlandesa*, Barcelona, España: Institut de Teatre.

Pirandello, L, (1992), *Seis Personajes en busca de autor*, Madrid, España: Cátedra.

Schimmelpfennig, Roland, (2001), *Die Arabische Nacht, UA: 3*, Frankfurt, Alemania: Theater & Medien, Goethe Institut.

Schimmelpfennig, Roland, (2002), *La nit Àrabe*, Barcelona, España: Goethe Institut.

Schimmelpfennig, Roland, (2004), *La mujer de antes* (Trad.: Luis Carlos Sotelo), Bogotá, Colombia: Goethe-Institut.

Schimmelpfennig, Roland, (2004), *Die Frau Von Früher*, Frankfurt, Alemania: Theater & Medien:Goethe-Institut.

Strindberg, August, (1973), *Camino de Damasco* (Trad. Félix Gómez Argüello), Madrid, España: Edicusa

Valle-Inclán, Ramón del, (1944), *Obras Completas*, Madrid, España: Institut del Teatre de Barcelona.

Vinaver Michel, (2001), *La petición de empleo* (Trad. Fernando Gómez Grande), Madrid, España: ADE.

Vinaver Michel, (1986), *La Demande d'emploi, Théâtre Complet*, París, Francia: Actes Sud et L'Aire.

Vinaver Michel, (1986), *Théâtre Complete I, II*, París, Francia: Actes Sud et L'Aire.

Documentos y Recursos Electrónicos

Asociación de Directores de Escena de España: <http://www.adeteatro.com/>.

Batlle, Carles. (2010b). Drama contemporáneo, perspectiva y manipulación. Recuperado de <http://www.escriptors.cat/autors/batllec/drama.pdf>.

Batlle, Carles, Memòria l'Obrador. Temporada 2007-2008, p.3, Recuperado en <http://www.salabeckett.cat/arxiu/arxiu-memories-obrador/memoria->

Bernanonce Marie (2008) L'écriture au risque de la théâtralité : les différentes approches de l'atelier d'écriture théâtrale Grenoble, France: Université Stendhal-Grenoble p.153-170 <http://recherchestravaux.revues.org/>

Catalandrama: <http://www.catalandrama.cat/>.

Conargo, Oscar. (2010). Teatro postdramático: Las resistencias de la representación, Madrid. Artea, Investigación y creación escénica. Recuperado de: <http://www.artea-a.org>.

Crimp, Martin. (2005). Entrevista concedida a Propos recueillis par Sarah Turin et René Zahnd para el Théâtre Vidy Lausanne et la création de Getting Attention par Christophe Rauck. Recuperado de: <http://www.theatredelacite.com/pdf/DossierpresseAtteintes.pdf>.

Fosse, Jon. (6 de abril de 2014). Entrevista con J.-P. Thibaudat, Dialogue unique à Budapest entre l'écrivain norvégien Jon Fosse et Claude Régy. Recuperado de: <http://blogs.rue89.nouvelobs.com/balagan/>.

Fosse, Jon. (2010). Entrevista. *La Nación*, Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar>.

Hernández Hernández, Fernando, (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>.

International Drama and Theatre Education (IDEA): <http://www.idea-org.net/>.
Forn de Teatre pa' tothom: <http://www.patothom.org/>.

Sarrazac, Jean-Pierre. (2007, 13 de Junio). Genèse de la mise en scène moderne, une hypothèse. Turins Dan Review. Recuperado de: <http://www.turindamsreview.unito.it>.

Sarrazac, Jean-Pierre (2010). A reprise: resposta ao pós-dramático. Questão de Crítica – Revista Eletrônica de Críticas e Estudos Teatrais. Recuperado de: <http://www.questaodecritica.com.br/2010/03/a-reprise-resposta-ao-pos-dramatico/>.

Trans-formas: http://www.trans-formas.com/pag_intervencion1.asp.

Ubersfeld, Anne. (2004b). La parole solitaire. Jeu: revue de théâtre, 110, 56-66. Recuperado de: <http://id.erudit.org/iderudit/25596ac>.

Royal Court Londres <http://www.royalcourttheatre.com/>

Stückemarkt (Mercado de Obras Teatrales), Berliner Theatertreffen
http://www.berlinerfestspiele.de/de/aktuell/festivals/berlinerfestspiele/ueber_uns_bfs/aktuell_bfs/start.php

ANEXOS

ENTREVISTAS CON PROFESORES

Guión de entrevista con profesora Victoria Szpunberg

Profesora,

1. ¿Cómo empezó su trayectoria como profesora en los talleres de escrituras dramáticas?

Surgió de una manera muy natural, me lo propuso una escuela y me pareció un buen trabajo. En ese momento, tuve la posibilidad también de escribir para la tele, como no necesitaba demasiado dinero para vivir me pareció que con las clases de teatro era suficiente. Fue una manera de ganarme la vida con un trabajo que me enriquece y que para mí tiene mucho sentido. Y que me permite seguir escribiendo y creando.

2. ¿Ha realizado alguna formación particular para dar clase en talleres/cursos de escrituras dramáticas? ¿Cuál? o ¿Cuáles?

Soy licenciada en el Institut del Teatre, me he formado en muchos seminarios, aquí y en otros países y, sobre todo, tengo una larga experiencia profesional como autora teatral, dramaturga, directora etc.,.

3. ¿Cuánto tiempo se dedica usted a impartir clase en los talleres/cursos de dramaturgia del Obrador Internacional de la Sala Beckett?

Actualmente imparto un taller al año, suele ser de 30 horas,

4. ¿Ha publicado algo sobre tu trabajo como profesor de taller?

No

5. ¿Cuál sería su definición de un taller de escritura?

6. ¿Cuál es para usted la función, o funciones de un profesor de un taller de

escritura dramática?

Estimular la creatividad del participante, transmitir la experiencia propia, invitarlo a superar ciertos límites, ofrecerle bibliografía y recursos técnicos. Y, sobre todo, dejarle claro que el trabajo del autor teatral no consiste en dedicarse a “la cursitis” (hacer un curso tras otro), sino que consiste en pasar muchas horas delante del ordenador, es un trabajo personal, requiere mucho tiempo y paciencia.

7. ¿Cuáles son los supuestos teóricos y metodológicos de sus talleres/cursos?

Trabajo básicamente a partir de ejercicios de escritura y el análisis posterior de la praxis. Parto de los conceptos básicos y tradicionales de la Dramaturgia, luego los analizamos y cuestionamos su función. También leemos obras clásicas y contemporáneas de la historia de la Literatura dramática.

8. ¿Sus clases se apoyan sobre conceptos específicamente dramatúrgicos?

En general sí, pero intento que la perspectiva sea más abierta.

9. ¿Cuáles son los criterios para la elección de la bibliografía a ser abordada en su curso/taller?

Depende del curso. En general, mezclo obras clásicas con algunos ejemplos de textos contemporáneos (sobre todo que me ayuden a explicar un concepto, busco textos que cuestionan patrones convencionales) . No trabajo tanto con materiales locales, o de rabiosa actualidad.

10. ¿Usted considera el concepto “Dramaturgia Contemporánea” como propio de su curso/taller? ¿Por qué?

Prefiero una mirada más transversal.

11. ¿Cuáles son los objetivos de la asignatura/curso? ¿Qué espera que los alumnos aprendan?

¿Con que expectativas o motivaciones cree que los alumnos llegan al taller/curso?

Mucha expectativa, son talleres bastante caros.

¿Hay una forma de evaluación de los textos escritos por los alumnos? ¿Sí? ¿Cuál?

Si, las escenas se suelen leer en clase, hacemos un análisis colectivo. Este método suele ser muy efectivo, el alumno recibe mi impresión y la del resto de compañeros. Cuánto más nos conocemos, la dinámica resulta más productiva. En general, el autor del texto comentado es el último que habla.

¿Ha observado resultados perceptibles en su curso/taller? ¿Cuáles?

Si. Evidentemente, es imposible aprender a escribir teatro en 30 horas. La persona que quiere dedicarse realmente a esto, debe aprender a trabajar solo, a dedicarle horas y horas, pelearse con fantasmas y estar dispuesto a pasar mucho tiempo frente al ordenador. El taller estimula, es un arranque, pero el trabajo real está luego.

Guión de Entrevista con Profesor Jordi Prat i Coll

Profesor,

1. ¿Cómo empezó su trayectoria como profesor en los talleres de escrituras dramáticas?

El obrador de la Sala Beckett me pidió unos años atrás (4 o 5?) que preparara un curso de iniciación a la escritura teatral. Yo ya había trabajado en la Beckett como director y sabían de mi interés por la pedagogía. Un cúmulo de azares hizo que supliera una baja y desde entonces continuó anualmente impartiendo un curso.

2. ¿Ha realizado alguna formación particular para dar clase en talleres/cursos de escrituras dramáticas? ¿Cuál? o ¿Cuáles?

Soy licenciado en Dirección y Dramatúrgia por el Institut del Teatre de Barcelona. Esta ha sido mi única formación al respecto (también soy licenciado en Comunicación audiovisual por la Universidad Pompeu Fabra). Escribo teatro, traduzco teatro y dirijo teatro. Por todo ello entiendo que recibo una formación continua al respecto ya que uno no para de leer, ver y hacer teatro.

3. ¿Cuánto tiempo se dedica usted a impartir clase en los talleres/cursos de dramaturgia del Obrador Internacional de la Sala Beckett?

Normalmente es un curso de 10 semanas 3 horas la semana.

4. ¿Ha publicado algo sobre tu trabajo como profesor de taller?

Los libros que tengo publicados son o obras mías (C. Hospital amb St. Jeroni. Premi Recull 200. Publicado en Italia como Dietro l'angolo. Obra vista. O bien traducciones Lluny y Una còpia de Caryl Churchill o Eva Perón de Copi).

5. ¿Cuál sería su definición de un taller de escritura?

En un taller de escritura teatral se reúne una serie de gente con ganas de conocer las particularidades de este tipo de escritura. Normalmente los integrantes son por un lado actores o por el otro gente que escribe cuentos, novelas o poesía. Buscan en la escritura teatral desarrollar sus inquietudes a través de esta forma.

6. ¿Cuál es para usted la función, o funciones de un profesor de un taller de escritura dramática?

Básicamente el profesor debe estimular en positivo la creatividad de los participantes mediante ejercicios y la puesta en común de estos. No se trata de cuestionar los universos de cada alumno sino de buscar la mejor manera para que hallen teatralidad. Por ello hay que hacer conocer las particularidades propias de la escritura teatral y que conozcan la tradición para jugar con ella y les resulte estimulante para desarrollar sus historias y sus personajes.

7. ¿Cuáles son los supuestos teóricos y metodológicos de sus talleres/cursos?

En un curso de iniciación a la escritura teatral el temario va desarrollado a conocer los preceptos básicos de dicha escritura. Y aplicarlo mediante ejercicios. Así se habla de monólogo, diálogo, de creación de personajes, de acotaciones, uso del espacio, del tiempo de la narración teatral, estructuras, tema, historia...

8. ¿Sus clases se apoyan sobre conceptos específicamente dramaturgicos?

Básicamente sí. Básicamente se trata de hacer entender que en toda situación teatral hay unos personajes de ficción que viven una realidad. A partir de aquí el autor no habla por boca de los personajes sino a través de la situación provocada. Esta situación teatral con su conflicto puede dialogarse o presentarse de muchas maneras distintas.

9. ¿Cuáles son los criterios para la elección de la bibliografía a ser abordada en su curso/taller?

Mi recomendación más que leer libros sobre escritura teatral (la mayoría son fórmulas que no tienen porqué funcionar) es leer obras de teatro. Así siempre entrego una bibliografía de unas 50 obras teatrales que considero que por diferentes motivos pueden interesar formalmente y temáticamente a los integrantes de un taller de iniciación.

10. ¿Usted considera el concepto “Dramaturgia Contemporánea” como propio de su curso/taller? ¿Por qué?

Si entendemos Dramaturgia Contemporánea como aquella que se inscribe en el presente absoluto sí. Ya que lo que hacemos en un tiempo y en un lugar que es hoy/aquí. Si entendemos dramaturgia contemporánea como los textos teatrales escritos en los últimos 20 años no. Ya que bebemos de fuentes más antiguas cuando conviene.

11. ¿Cuáles son los objetivos de la asignatura/curso? ¿Qué espera que los alumnos aprendan?

El objetivo principal es que se sientan con ganas de escribir más allá del taller. Estimular su universo para que los ejercicios del taller cobren vida, se desarrollen o simplemente hayan servido como banco de pruebas para una obra suya. Cada alumno viene con su equipaje antes del taller así que a veces el objetivo no es tanto de grupo sino individual. En cualquier caso siempre quiero que les sea útil y que conozcan los elementos básicos para crear una situación dramática entendida como situación teatral.

12. ¿Con que expectativas o motivaciones cree que los alumnos llegan al taller/curso?

La mayoría de alumnos siempre vienen muy motivados de antemano, porque les han hablado bien del curso, porque tienen curiosidad por el hecho teatral, porque... se trata de estimular ya de entrada que escriban pensando en un escenario y que no juzguen los ejercicios sino que les estimulen para mejorar. De allí que siempre trato que escriban mucho y que ellos mismos lean sus escenas ante los demás para comentar no el contenido sino aspectos formales específicos. Como se da la información, el uso de la palabra, la verosimilitud de la situación creada... más que corregir se abren interrogantes y se cuestionan aspectos en común.

**13. ¿Hay una forma de evaluación de los textos escritos por los alumnos? ¿Sí?
¿Cuál?**

Evaluación no sería un término exacto. Si muchos ejercicios se plantean con unas normas a seguir durante la “corrección” se hace incapié en si el alumno ha cumplido con las normas a seguir. A partir de allí salen otros aspectos para tener en cuenta en futuros ejercicios que siempre responden a potenciar una mejor teatralidad y a indagar en el universo del diálogo que le es propio al teatro.

14. ¿Ha observado resultados perceptibles en su curso/taller? ¿Cuáles?

La verdad es que sí. Muchos alumnos vienen sin haber escrito nunca una obra y en mis cursos al menos el 80% acaba escribiendo una pequeña obra teatral (no juzgamos si buena o mala) pero sirve para que se den cuenta de lo que implica una globalidad más allá de pequeños ejercicios en forma de escena. Algunas de estas obras han sido corregidas a posteriori e incluso algunas se han realizado fuera del curso mediante lecturas dramatizadas o han conseguido representarse en espacios alternativos. Ese es el mejor triunfo que pueda sentir, saber que algo surgido del taller directa o indirectamente ha concluido su ciclo confrontándolo con un público.

Guión de Entrevista con Profesor Pere Riera

Profesor,

1. ¿Cómo empezó su trayectoria como profesor en los talleres de escrituras dramáticas?

Hace años que me dedico a la enseñanza. En concreto, empecé a dar clases de dramaturgia en el Institut del Teatre, donde continuo. Estoy vinculado a la Sala Beckett desde hace tiempo, y en los último años también he dado clase en sus talleres de dramaturgia del Obrador.

2. ¿Ha realizado alguna formación particular para dar clase en talleres/cursos de escrituras dramáticas? ¿Cuál? o ¿Cuáles?

Mi formación en dramaturgia es fruto de mis estudios en el Institut del Teatre, donde me licencié en dramaturgia y dirección. Simultáneamente, asistí a algunos cursos organizados en el Obrador de la Sala Beckett con profesores como David Plana o Juan Mayorga.

3. ¿Cuánto tiempo se dedica usted a impartir clase en los talleres/cursos de dramaturgia del Obrador Internacional de la Sala Beckett?

Este año no tengo previsto impartir ningún curso en el Obrador por otros compromisos profesionales. Habitualmente doy uno o dos cursos anuales, que suponen diez sesiones de tres horas cada uno.

4. ¿Ha publicado algo sobre tu trabajo como profesor de taller?

No, todavía. Pero voy a participar en el proyecto de escritura de un manual de dramaturgia en el que van a participar no sólo profesores del Obrador, sino también del Institut del Teatre. He escrito, eso sí, algún artículo sobre la escritura teatral.

5. ¿Cuál sería su definición de un taller de escritura?

Depende del nivel de los alumnos que asistan, el profesor debe adaptar los contenidos teóricos y los ejercicios prácticos. Fundamentalmente se trata de sentar una bases y unos procedimientos conceptuales, ejemplificarlos y ponerlos en práctica, diseñando ejercicios que los alumnos deben desarrollar en función de unas pautas. Sin menoscabo de las aportaciones personales –y singulares- que cada alumno incorpore al trabajo que se le encargue.

6. ¿Cuál es para usted la función, o funciones de un profesor de un taller de escritura dramática?

Supervisar la comprensión de los conceptos teóricos que se proporcionan al alumno, y tutelar su ejercitación práctica para que comprenda las bases de la dramaturgia, y a la vez pueda desarrollar –y reconocer- sus propios usos compositivos.

7. ¿Cuáles son los supuestos teóricos y metodológicos de sus talleres/cursos?

Parto siempre de las bases ortodoxas del drama canónico (aristotélico); añado las visiones contemporáneas de la dramaturgia (en un sentido genérico, sin especificar poéticas o lenguajes teatrales concretos), y complemento la teoría con ejemplos textuales o audiovisuales. A la vez, es fundamental que el alumno se ejercite: que escriba. Y mucho.

8. ¿Sus clases se apoyan sobre conceptos específicamente dramáticos?

Sí. Y también audiovisuales. No soy muy amigo de alejar el lenguaje teatral, del audiovisual. Aunque cada uno tenga especificidades compositivas y estructurales obvias, considero que las bases de la concepción y confección de las historias son parejas en ambos casos.

9. ¿Cuáles son los criterios para la elección de la bibliografía a ser abordada en su curso/taller?

Siempre proporciono un listado parecido de manuales de dramaturgia, así como ensayos particulares sobre un ámbito concreto de la disciplina, e incluso libros biográficos de autores, que resultan interesantes para descubrir la experiencia –y a menudo, el recetario- particular de grandes paradigmas de la escritura teatral y cinematográfica.

10. ¿Usted considera el concepto “Dramaturgia Contemporánea” como propio de su curso/taller? ¿Por qué?

No. Parto de las bases canónicas y convencionales, con el fin de que cada alumno pueda llegar a descubrir sus trazos personales. La Dramaturgia Contemporánea está sucediendo. Puede que alguno de mis alumnos sea un dramaturgo contemporáneo consolidado en muy poco tiempo. No puedo enseñar lo que está sucediendo; como mucho, puedo mostrarlo, (sin descartar a los grandes representantes de las dramaturgias del siglo XX i principios del XXI, que obviamente han sentado las bases de algunas de las dramaturgias más rabiosamente contemporáneas que se están escribiendo en estos momentos.)

11. ¿Cuáles son los objetivos de la asignatura/curso? ¿Qué espera que los alumnos aprendan?

Que asienten esas bases procedimentales; que puedan dar forma a un relato dramático a partir de su idea primera; que no se queden con un impulso creativo, sino que sepan construir el armazón de la historia que quieren contar, de principio a final.

12. ¿Con que expectativas o motivaciones cree que los alumnos llegan al taller/curso?

Es impredecible. Las motivaciones siempre son personales y distintas.

13. ¿Hay una forma de evaluación de los textos escritos por los alumnos? ¿Sí? ¿Cuál?

No. Hay que leer o escuchar el ejercicio, entender cuál era el objetivo del alumno y su conciencia de estar aplicando uno u otro principio constructivo. Valorar la adecuación entre intención y resultado.

14. ¿Ha observado resultados perceptibles en su curso/taller? ¿Cuáles?

Siempre. Afortunadamente. Hay alumnos más duchos que otros, pero siempre acaban desarrollando técnicas compositivas, tomando conciencia de los mecanismos de construcción de la dramaturgia e incluso descubriendo que son poseedores de una determinada “voz”. Siempre es estimulante acompañar al alumno en ese proceso.

Guión de Entrevista con Profesor Marc Rosich

Profesor,

1. ¿Cómo empezó su trayectoria como profesor en los talleres de escrituras dramáticas?

Me propusieron dar clases después de que yo llevara un cierto tiempo trabajando profesionalmente escribiendo mis propias obras o haciendo adaptaciones y dramaturgias. Es decir que mi perfil como profesor no nace de un planteamiento académico... si no que parte de compartir con los alumnos lo que he aprendido en mi experiencia profesional, más allá de lo que digan los manuales teóricos. Sobre todo me dedico a enseñar conceptos en los que me encuentro cómodo, porque son en los que me he tenido que teorizar más desde la práctica, como es el caso de la creación de personajes y búsqueda de su voz individual... o como en el curso al que tú asististe, de adaptación de narrativa a teatro.

2. ¿Ha realizado alguna formación particular para dar clase en talleres/cursos de escrituras dramáticas? ¿Cuál? o ¿Cuáles?

Como digo, mi formación como profesor no es estrictamente académica. Mis títulos universitarios son, por un lado, de traducción y por el otro lado, de periodismo. Aprendí a escribir teatro en los talleres del obrador de la Sala Beckett y luego, en la práctica profesional. En todos mis cursos, me centro más en un enfoque práctico de la escritura dramática, dando mi opinión y consejo a los ejercicios hechos por los alumnos en base a mi experiencia profesional. Eso no quiere decir que no tenga base académica, sino que ahondo en los temas más teóricos a partir de ejercicios prácticos.

3. ¿Cuánto tiempo se dedica usted a impartir clase en los talleres/cursos de dramaturgia del Obrador Internacional de la Sala Beckett?

Los cursos del obrador de la beckett constan de 10 sesiones de tres horas.

4. ¿Ha publicado algo sobre tu trabajo como profesor de taller?

No. Aunque sí que en los prólogos de la edición de mis adaptaciones de novelas sí que aparecen algunos de mis pretextos teóricos y prácticos.

5. ¿Cuál sería su definición de un taller de escritura?

Para mí un taller de escritura debe provocar al alumno para que se lance a escribir. La única manera de aprender a escribir teatro es escribiendo y llevándolo a la práctica. Mis cursos están completamente enfocados en esa dirección. Para mí el teatro no es sólo literatura, sino algo vivo, y me gusta hacer entender eso a mis alumnos.

6. ¿Cuál es para usted la función, o funciones de un profesor de un taller de escritura dramática?

Como he dicho antes, provocar al alumno para que se lance a la escritura y encuentre su voz como dramaturgo. Según mi opinión, el profesor debe hacer de guía al alumno para enseñar dónde tiene grandes cualidades... pero también donde flaquea, para encontrar soluciones.

7. ¿Cuáles son los supuestos teóricos y metodológicos de sus talleres/cursos?

8. ¿Sus clases se apoyan sobre conceptos específicamente dramáticos?

Pienso que mis aportaciones a la clase siempre intentan ser transversales... En el sentido que no solo se miran al ombligo del teatro... en mis clases siempre intento lanzar puentes entre dramaturgia y escritura narrativa, poética, cinematográfica... Creo que está en la naturaleza misma de mi asignatura, que se basa en la transformación de materiales de una naturaleza determinada a otra...

9. ¿Cuáles son los criterios para la elección de la bibliografía a ser abordada en su curso/taller?

En el curso al que asististe, dedicado a la adaptación de narrativa al teatro escogí centrarme sobre todo en la adaptación de los cuentos de Raymond Carver, visto que había ya la experiencia cinematográfica de Robert Altman en Short Cuts, cosa que nos ayudaba a ver ejemplos prácticos reales de los que estábamos buscando. En lo que se refiere a la bibliografía sobre el tema en cuestión, la verdad es que hay muy poco publicado, y sobre todo me basé en textos míos (los prólogos de las versiones dramáticas de novelas que he hecho *mort de dama*, *pedra de tartera*...), al lado de textos de profesionales dando su opinión al respecto (Gabriela izcovich, sanchis sinisterra).

10. ¿Usted considera el concepto “Dramaturgia Contemporánea” como propio de su curso/taller? ¿Por qué?

Por supuesto. Desde el momento que los alumnos están escribiendo para el público de hoy, aunque sea sólo por ahora un público formado por el resto de compañeros de clase, están escribiendo a un espectador modelo que está inserido en el día de hoy, por lo tanto, contemporáneo.

11. ¿Cuáles son los objetivos de la asignatura/curso? ¿Qué espera que los alumnos aprendan?

12. ¿Con que expectativas o motivaciones cree que los alumnos llegan al taller/curso?

Muy diversas. Siempre que se hace un curso de este tipo se juntan personas con expectativas muy divergentes... el trabajo del profesor en ese caso es intentar captar todas esas sensibilidades y ofrecer unas sesiones que satisfagan al máximo posible estas expectativas... pero eso no es siempre posible (sobre todo cuando se unen perfiles antagónicos o con intereses muy distantes, o con niveles muy diferenciados... que alguna vez me ha pasado).

13. ¿Hay una forma de evaluación de los textos escritos por los alumnos? ¿Sí? ¿Cuál?

En dramaturgia no se pueda hablar de bueno o malo, no son matemáticas... todo es relativo. Mi forma de evaluación estaba basada sobre todo en la intuición, en lo que me ha enseñado la práctica profesional... aunque eso no quiere decir que corrija los textos de los alumnos para moldearlos a mi gusto...no, todo lo contrario, creo que la guía y la tutorización de los textos tiene que ir pareja con el fomento del nacimiento de una voz propia...

14. ¿Ha observado resultados perceptibles en su curso/taller? ¿Cuáles?

En el presente curso comprobé como los alumnos que llegaron hasta el final, dejaron atrás complejos para adaptar las piezas escogidas con una gran libertad de miras, que las acercaba a la autoría y eso para mí es muy importante.

Guión de Entrevista con Profesor José Sanchis Sinisterra

Profesor,

1. ¿Cómo empezó su trayectoria como profesor en los talleres de escrituras dramáticas?

En cierto modo, podría decirse que empezó por un malentendido... Cuando, en 1985, viajé por primera vez a Colombia, llevaba ya varios años impartiendo cursos y talleres de **Dramaturgia de Textos Narrativos** y de **Dramaturgia Actoral**, fundamentalmente en el Instituto del Teatro de Barcelona, en donde era profesor titular desde 1971. En ambos programas figuraban algunas tentativas de sistematización de las estructuras básicas del texto dramático, pero aplicadas, en la **D.T.N.**, a la adaptación de relatos y novelas al teatro y, en la **D. A.**, a la improvisación como instrumento pedagógico para el actor.

Invitado, en 1986, a dar un taller en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, en Medellín (Colombia), desarrollé un programa en el que se articulaban ambos enfoques. Como el resultado fue muy satisfactorio, se me propuso regresar el año siguiente para impartir un curso más académico, de un semestre de duración. Yo entendí que se me pedía una ampliación de los programas anteriores, pero, al llegar, en julio del 87, se me aclaró que la propuesta contemplaba esencialmente la **escritura dramática**, ya que en Colombia (y en otros países de América Latina), la práctica y la ideología de la *creación colectiva* habían desvalorizado totalmente la dimensión textual, literaria del teatro, y ello había producido un grave reduccionismo en la concepción misma de la **dramaturgia**, con el consiguiente “desprestigio” de la figura del autor y hasta de la noción misma de **obra dramática**.

Este malentendido pues, me indujo a “improvisar sobre la marcha” un amplio programa de temas y ejercicios que pudieran ser asimilados y realizados por estudiantes de teatro que solo había recibido formación en Interpretación, sin ninguna experiencia dramática, naturalmente, y con muy escasa información sobre autores y obras fundamentales del siglo XX.

Debo señalar que este primer destino *actoral* de mi programa marcó de un modo decisivo tanto mi metodología dramática como mi propia práctica autoral, que no han perdido nunca de vista que todo texto teatral debe, ya desde su concepción, tener en cuenta su inserción en la lógica actoral, en la complejización de los medios expresivos del intérprete, en su **creatividad**.

2. ¿Ha realizado alguna formación particular para dar clase en talleres/cursos de escrituras dramáticas? ¿Cuál? o ¿Cuáles?

Como se desprende de la respuesta anterior, mi formación en este campo fue autodidacta. Y podría decirse que esta formación continúa aún hoy, ya que en cada nuevo taller, aparte de aprovechar, naturalmente, las experiencias anteriores, trato de revisar los planteamientos precedentes, de adecuarlos a mis nuevos ámbitos de estudio e investigación, así como a mi propia práctica dramática. Porque -y permítame que lo especifique cuanto antes- no concibo la pedagogía desvinculada de los procesos creativos. Quiero decir que, en mi experiencia, la enseñanza de la dramaturgia está íntimamente entrelazada con mi propia evolución como autor. Programas como “El arte del monólogo”, “Las dramaturgias de la fragmentación”, “Coralidad contemporánea”, “Más allá del diálogo”, “Fábula y acción dramática”, “Escribir lo no dicho: indagaciones sobre el sub-texto”, etc., guardan una estrecha relación con los problemas temáticos, formales y poéticos que me planteo en cada nueva obra.

3. ¿Cuánto tiempo se dedica usted a impartir clase en los talleres/cursos de dramaturgia del Obrador Internacional de la Sala Beckett?

Debo aclarar que, desde que abandoné la dirección de la Sala Beckett y me trasladé a vivir a Madrid (en 1997), mis vínculos con el Obrador Internacional de Dramaturgia - que fue creado por el nuevo equipo, algunos años después- son más bien escasos e intermitentes, dependiendo a menudo de los períodos en que debo estar en Barcelona por otros motivos (mis compromisos docentes con el Instituto del Teatro, por ejemplo).

4. ¿Ha publicado algo sobre tu trabajo como profesor de taller?

Pese a las muchas sugerencias que recibo al respecto, debo confesar que aún no he emprendido esa ardua tarea de publicar mis experiencias pedagógicas en Dramaturgia. En parte, por falta real de tiempo (dado el volumen de los materiales que he ido acumulando y revisando a lo largo de los años), pero también en parte por la sensación, que expresé antes, de que se trata de procesos todavía en marcha, que pueden y deben ser replanteados constantemente. Y es sabido, además, que existe el riesgo de que tales materiales, una vez publicados en libro, se conviertan en “recetas”, en modelos o -lo que es peor- en una especie de *canon*.

No obstante, acepté que se editara en Cuba la transcripción de un Taller de Dramaturgia que di en La Habana, a finales de los años 90 (¿). Y circula también como libro la versión -revisada por mí- de un intenso Taller de Dramaturgia de Textos Narrativos impartido en Villa de Leyva (Colombia), en 1996, publicada primero en 1998 por la revista colombiana GESTUS, en transcripción del dramaturgo Víctor Viviescas y, posteriormente, con mi supervisión, en 2003 por ÑAQUE EDITORA (España). Con un

ensayo añadido y con el título “**Narraturgia. Dramaturgia de Textos Narrativos**”, se ha editado también en México y se prepara una edición en Brasil.

5. ¿Cuál sería su definición de un taller de escritura?

No me resulta fácil definir **un** taller de dramaturgia, en general. ¡Hay tantas maneras de concebir esa práctica...! Pero tampoco es sencillo definir mi propia concepción. Digamos que es un lugar de encuentro entre alguien que lleva muchos años dedicado a la reflexión y a la creación en ese territorio incierto, ilimitado y moviente que es la composición de textos dramáticos, y un grupo de personas que están dispuestas a compartir las pocas certidumbres y muchas dudas que asaltan a cada paso del proceso de escritura.

Dada mi tendencia sistemática y taxonómica, intento proporcionar a los participantes un conjunto de conceptos teóricos y, sobre todo, “herramientas” técnicas que, sin incidir en la poética de cada uno -y mucho menos en su ética- dibuje algo así como un *mapa* del ámbito focalizado en cada programa. En ningún momento trato de imponer criterios de validación o juicios cualitativos (“esto es bueno”, “esto es malo”...), insistiendo en cambio en la resolución -o no- de los problemas técnicos y estéticos planteados por cada ejercicio.

6. ¿Cuál es para usted la función, o funciones de un profesor de un taller de escritura dramática?

La primera, desde luego, es el contagio de la propia “pasión” de inventar, de investigar, de experimentar... Nada está cerrado, nada es inequívoco, todo merece ser cuestionado y replanteado. Eso proporciona una extraña sensación de libertad. Y digo extraña, porque mis ejercicios son (o parecen) sumamente coercitivos, ya que implican

toda una serie de restricciones, consignas y límites, “dentro” de las cuales hay que descubrir lo no obvio, lo imprevisible, lo insólito. Suelo citar una frase del novelista francés Georges Perec, que expresa nítida y paradójicamente esta concepción de la creación...y del aprendizaje: “El *clásico* que escribe una tragedia observando cierto número de reglas que él conoce, es más libre que el poeta que escribe lo que le pasa por la cabeza y es esclavo de otras reglas que ignora”.

7. ¿Cuáles son los supuestos teóricos y metodológicos de sus talleres/cursos?

Mi base teórica y metodológica es muy diversa y, desde luego, los “conceptos específicamente dramaturgicos” son también muchos y variados. A riesgo de parecer pedante, debo confesar que mi formación y mi curiosidad me han llevado -y me siguen llevando- a integrar aspectos de disciplinas tan diversas como la Lingüística Pragmática, la Narratología Estructuralista, la Estética de la Recepción, diversos enfoque psicológicos, la Teoría General de Sistemas, la Mecánica Cuántica, las Ciencias del Caos, la Antropología, la Neurociencia, el Evolucionismo, la Estética... y un largo etcétera.

Pero me apresuro a declarar que todos estos ámbitos del saber (pienso que al teatro, nada de lo humano le es ajeno...) se filtran en mis talleres tras un proceso de decantación y conversión personal que los transforma en conceptos teatrales concretos y en propuestas y soluciones dramaturgicas específicas. Los componentes teóricos mencionados se traducen en planteamientos estéticos y técnicos a veces sumamente simples y, cuando no, en incitaciones a considerar el teatro como una encrucijada del conocimiento humano.

8. ¿Sus clases se apoyan sobre conceptos específicamente dramaturgicos?

9. ¿Cuáles son los criterios para la elección de la bibliografía a ser abordada en su curso/taller?

Confieso que no suelo agobiar a los participantes de mis talleres con profusas relaciones bibliográficas... Voy citando libros y autores a medida que los campos temáticos tratados los exigen, y suelen versar sobre problemas concretos que surgen al hilo de cada programa particular. Si se despierta algún debate concreto, siempre en relación con la dinámica del taller, propongo lecturas complementarias que suelen ser, como es evidente, de ámbitos a menudo aparentemente alejados del teatro “propriadamente dicho”. De hecho, suelo criticar el “raquitismo intelectual” que aqueja al teatro español (y no solo español...).

10. ¿Usted considera el concepto “Dramaturgia Contemporánea” como propio de su curso/taller? ¿Por qué?

No voy a negar que me considere, en cierto modo, “contemporáneo” (¿de qué?), puesto que, según todos los síntomas, sigo vivo y continuo escribiendo. Pero tengo ciertas reservas sobre el uso que se está haciendo, en ciertos contextos teatrales, del término “teatro” o “escena” contemporánea, que se identifica con la evacuación del texto dramático, el mestizaje con otras prácticas artísticas y, especialmente, con el menosprecio de la comunicabilidad. Ante ello, a menudo me gusta definirme como anacrónico (en el sentido de Aby Warburg, Walter Benjamin, G. Didi-Huberman...).

11. ¿Cuáles son los objetivos de la asignatura/curso? ¿Qué espera que los alumnos aprendan?

Los objetivos son varios, y también diversos, dependiendo del contexto en que se desarrolla el taller, del número de participantes, de su experiencia en la escritura, de la extensión... Pero hay varios fines primordiales -aparte de los que indiqué en la respuesta a la pregunta 6- que son comunes a todos. Y, en primer lugar, hacer entender la doble naturaleza del texto dramático, que es tanto un objeto literario (con vocación de perdurabilidad y susceptible de proporcionar placer en su lectura) como una partitura escénica (capaz de engendrar infinitas puestas en escena, en las que será perpetuamente interpretado y traicionado).

Me propongo también anular (o al menos suavizar) otras dicotomías, como las que oponen ciencia y arte, reflexión e intuición, rigor y juego, determinismo y azar (en la creación), cordura y locura, lucidez y emoción, conocimiento y misterio... Y eso es lo que espero y deseo que los alumnos aprendan (aparte de un poco de dramaturgia, claro...).

12. ¿Con que expectativas o motivaciones cree que los alumnos llegan al taller/curso?

Son también muy diversas, tales expectativas. Hay muchos que esperan adquirir una serie de fórmulas y/o recetas que les permitan escribir obras de éxito. Pero estos suelen desencantarse pronto. Quienes conocen mi teatro, en cambio, suelen esperar la apertura de otras vías para incidir, desde el teatro, sobre la insoportable realidad presente. Pero la verdad es que dichas expectativas permanecen generalmente inexpresadas.

**13. ¿Hay una forma de evaluación de los textos escritos por los alumnos? ¿Sí?
¿Cuál?**

La evaluación se realiza colectivamente. Cada alumno lee su ejercicio y, como todos han partido del mismo *protocolo* y han debido resolver los mismos problemas técnicos y estéticos, son capaces de verificar hasta qué punto cada uno de los compañeros ha sido capaz de cumplir con las consignas del ejercicio. Es posible que yo, además, señale las razones concretas por las que tal o cual exigencia del problema no funciona... o no ha sido suficientemente fértil.

14. ¿Ha observado resultados perceptibles en su curso/taller? ¿Cuáles?

Depende de la duración de cada taller. Y también de mi posibilidad -a menudo determinada por las circunstancias- de seguir la trayectoria de tal autor o autora. En general, quiero pensar que han obtenido unos resultados deseables (por mí) cuando, a pesar de la presión ambiental, percibo que escriben y estrenan obras en las que el espectador no es tratado como un televidente idiota, sino como un ciudadano necesitado, más que nunca, de pensamiento crítico y de goce inteligente.