
Tesis doctoral

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

TRANSVERSALITAT PEDAGÒGICA, CATEGORIES

DE MÀSCARA I PROPOSTA DIDÀCTICA

Pau Cirer Ferrà



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la licència [Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 4.0 Internacional \(CC BY-NC-ND 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia [Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional \(CC BY-NC-ND 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

This doctoral thesis is licensed under the [Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International \(CC BY-NC-ND 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



PAU CIRER FERRÀ

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

TRANSVERSALITAT PEDAGÒGICA, CATEGORIES
DE MÀSCARA I PROPOSTA DIDÀCTICA

Director de tesi: **Xavier Escribano**

Doctorat en Comunicació, Educació i Humanitats

Universitat Internacional de Catalunya

2022

Tesi doctoral

UIC
barcelona



PAU CIRER FERRÀ

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

TRANSVERSALITAT PEDAGÒGICA, CATEGORIES
DE MÀSCARA I PROPOSTA DIDÀCTICA

Director de tesi: **Xavier Escibano**

Doctorat en Comunicació, Educació i Humanitats

Universitat Internacional de Catalunya

2022

Tesi doctoral

UIC
barcelona

A la meva família

AGRAÏMENTS

Primerament, vull donar les gràcies al doctor Xavier Escribano, director d'aquesta tesi, per la generositat amb la qual ha compartit els seus coneixements, imprescindibles per a la consecució de la recerca, així com per la constant dedicació i les sàvies aportacions. Vull destacar, també, la seva amabilitat, proximitat i excellent tracte al llarg d'aquests anys.

Al personal laboral del Programa de Doctorat en Comunicació, Educació i Humanitats de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC).

A l'equip docent i no docent de l'Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears (ESADIB) per prestar-me estris i instal·lacions.

A l'Institut del Teatre de la Diputació de Barcelona (MAE) per l'assessorament i préstec de material bibliogràfic.

Als coordinadors del Postgrau d'Arts Escèniques i Educació, Carles Salas, Pastora Villalon i Ona Marco per haver-me proveït d'eines per a la recerca en l'àmbit de la pedagogia actoral.

Al Biel Grimalt, Genia Badano i Tiago Liverio per les fotografies. També a les persones que han aportat imatges o n'han format part.

Al Toni Febrer pel disseny gràfic, que sempre sap reinterpretar els dissenys proposats.

A la Gemma Bertran, Assumpta Massuti, Antònia Torres i Núria Masnou, per l'assessorament lingüístic i correcció de textos.

Voldria fer un reconeixement al Dr. Masgrau per haver-me guiat en el TFM, en el Màster Interuniversitari en Estudis Teatral. Al Dr. Francesc Foguet per la seva visió acadèmica, tan necessària. Al Dr. Martí i Fons, per donar-me a conèixer la neurociència aplicada en l'art dramàtic, a més d'haver-me resolt tota mena de dubtes, així com al Dr. Sergio Naranjo, company d'investigació.

Vull mencionar els intercanvis d'Erasmus + (professorat) a The Lir. National Academy of Dramatic Art. Trinity Technology an Enterprise de Dublín (2019), acollit per Sue Mythen. Així com l'estada a l' Otto Falkenberg School of Performing Arts de Munic (2022), amb Hajo Schüler. No em vull oblidar de Sílvia Ventayol i Fanny Marí, per la seva solvència en la gestió d'ambdós intercanvis.

Igual que els professionals entrevistats: Aina Salom, Carles Molinet, Philippe Peychaud, Pere Fullana, Carles Bellviure, Miquel À. Barceló, Carlos Estévez, Katrien Van Beurden, Jorge Picó, Maria del Mar Navarro, Ana Vázquez, Xavier Albertí, Toni Albà, Berty Tovías, Fabio Mangolini, el Dr. Martí B. Fons, Sergi López, Maria Codinachs, J. J. Guillén, Dr. Maite Villar, Normal Taylor, Andrezj, Mario González, Thomas Prattki, Andrezj Leparski i Pablo Ibarluzea.

ÍNDIX

CAPÍTOL 1. INTRODUCCIÓ	9
1.1 Presentació	9
1.2 Antecedents	11
1.2.1 Nous paradigmes.....	11
1.3 Estat de la qüestió.....	15
1.4 Hipòtesi de partida i preguntes d'investigació.....	20
1.5 Objectius de la tesi.....	21
1.6 Metodologia de treball	22
1.6.1 Fonts escrites.....	22
1.6.2 Fonts vives	22
1.6.2.1 Entrevistes.....	22
1.6.2.2 Docència.....	26
1.6.3 Fonts audiovisuals i gràfiques.....	26
1.7 Corpus teòric	27
1.7.1. Experts en les tres categories de màscara	27
1.7.2 Nacionalitats i edats diferents.....	27
1.7.3 Trajectòria en l'àmbit educatiu.....	27
1.7.4 Experiència actoral prèvia.....	27
1.7.5 Desenvolupament pedagògic en l'àmbit europeu.....	27
1.7.6 Personalitat pròpia.....	28
1.7.7 Docents de primera generació	28
1.7.8 Docents d'altres tradicions.....	29
1.8 Marc conceptual.....	30
1.8.1 Filiació Copeau - Lecoq.....	30
1.8.2 Antropologia teatral.....	30
1.8.3 Ciències cognitives i neurociències	31
1.9 Estructura de la tesi.....	32
CAPÍTOL 2. CONTEXT HISTÒRIC	35
2.1 Intèrpret renovat i la màscara	39
2.2. Comèdia de l'art del segle xx	41
2.3 La màscara en la formació de l'actor. Pedagogs destacats	43
2.3.1 Jacques Copeau	43
2.3.2 Étienne Decroux i la màscara.....	46
2.3.3 Jacques Lecoq.....	49
2.3.4 Altres mestres	50
CAPÍTOL 3. EL PRINCIPI DE LA NEUTRALITAT	53
3.1 Jacques Copeau i Vieux colombier: la màscara noble.....	55
3.2 El llegat de Jacques Copeau.....	59
3.3 Jacques Lecoq i la màscara neutra	62
3.4 Jacques Lecoq i l'aportació d'Amleto Sartori	65
3.5 Projecció de la màscara.....	68
3.6 L'estat de calma	70

3.7 Denominador comú	73
3.8 El principals temes	75
3.8.1 El despertar	75
3.8.2 El viatge elemental	76
3.9 Altres temes	78
3.10 Dels vint moviments al treball coral	80
3.11 Equilibri d'escenari	82
3.12 Mario González i el cor l'essencial	85
3.13 Anàlisi comparada del treball pedagògic de Lecoq i González	88
CAPÍTOL 4. EL PRINCIPI DE LES MIMODINÀMIQUES	91
4.1 La màscara larvària	91
4.2. Jousse i Bachelard	95
4.3 Mimisme i mimetisme	101
4.4 Les identifications	104
4.5 La transposició a noves formes	105
4.6 El fons poètic comú	106
4.7 Musicalitat	109
4.8 Entrar en la forma	111
CAPÍTOL 5. EL PRINCIPI D'ARTICULACIÓ	117
5.1 Actituds	121
5.2 Partitura	125
5.3 Emocions	129
5.4 La Veu	132
CAPÍTOL 6. EL CONSTRENYIMENT I LA MÀSCARA	135
6.1 Constricció	135
6.2. Economia d'acció	138
6.3 Les oposicions	141
6.4 El personatge	145
CAPÍTOL 7. MODEL PEDAGÒGIC	153
7.1 Punt de partida	153
7.2 Continguts	156
7.2.1 Estructuració de coneixements	156
7.2.2 Competències bàsiques	158
7.2.3 Transversalitat pedagògica	160
7.2.4 Mapa visual	161
7.3 Metodologia docent	163
7.3.1 Metodologia docent general	163
7.3.2 Recorregut pedagògic	164
7.3.3 Metodologia docent específica	166
7.4 Model de proposta pedagògica	169
7.4.1 Antecedents i context	169
7.4.2 Enfocament de la proposta pedagògica	170
7.5 Programació	172

7.5.1 Cronograma. Bloc 1	172
7.5.2 Cronograma. Bloc 2.....	178
7.6 Unitats didàctiques	184
7.6.1. Bloc I. La màscara neutra.....	184
7.6.1.1 Unitat I. Elements fonamentals	185
7.6.1.2 Unitat II. L'acció	190
7.6.1.3 Unitat III. L'espai.....	197
7.6.1.4 Unitat IV. La situació	202
7.6.2 Bloc II. La màscara larvària. Contextualització	208
7.6.2.1. Unitat I. Entrar en la forma	209
7.6.3 Bloc III. La màscara de caràcter (completa)	220
7.6.3.1 Unitat I. Articulació precisa	220
7.6.4 Bloc IV. La mitja màscara.....	227
7.7 Procediments d'avaluació	231
7.7.1 Com avaluem el perfil competencial?.....	231
7.7.2 Dades. Anàlisi i presa de decisions	232
7.7.3 Autoavaluació amb rúbriques. Dades complexes	234
7.7.4 Diagnosi visual. Blocs 1 - 3	236
7.7.5 Com graduem el coneixement?	238
7.7.6 Estudis previs	238
7.7.7 Accions d'aprenentatge.....	239
7.7.8 Criteris d'avaluació. Competències Bloc 1.....	240
7.7.9 Criteris d'avaluació. Competències Bloc 2	241
8. CONCLUSIONS	243
9. BIBLIOGRAFIA	245
9.1 Fonts orals	251
9.2 Fonts audiovisuals	252

CAPÍTOL 1

Introducció

1.1 PRESENTACIÓ

Pel que fa a la pedagogia actoral amb la màscara, tot i que està molt estesa arreu del món, constatem que en alguns aspectes hi manca consciència, com per exemple: es distingeixen el valor i la funció de les diferents categories de màscara? Es coneixen les arrels d'aquest tipus de tècnica d'interpretació? Ha evolucionat aquest tipus de formació a través dels anys? Quines en són les principals competències? I les reflexions dels creadors de didàctiques amb màscara més rellevants? Aquests buits en la tradició es deuen a la dificultat de transmetre un procediment pedagògic per mitjà de la paraula.

Entre altres coses, perquè més enllà de la teoria de la pedagogia, el que permet una comprensió inte-

gral d'aquest tipus de formació és el cos compromès en la feina per sentir les propietats d'un exercici, l'aplicació dels elements constrictius o l'evidència en els resultats. L'actor que està immers en el joc pot percebre la desviació i l'error que transmet l'ull del pedagog experimentat. El grup d'alumnes implicats en l'aventura tenen en una posició privilegiada per comprendre tot o part del procés de la pedagogia, és a dir, l'experiència viscuda és un grau. En aquest apartat, com hem apuntat abans, tractarem els antecedents de la pedagogia amb màscara a l'estat de la qüestió, explicant la hipòtesi de partida i la metodologia que cal seguir en el marc conceptual, i finalment l'estructura de la tesi.

El teatre i l'actuació corporal sabem que es fonamenten en l'experiència viscuda. Fixar per escrit un pensament pedagògic fundat en la pràctica directa de l'observació i de l'intercanvi és arriscar-se a reduir-ne el sentit i a despullar-lo de la seva dinàmica. No obstant això, hem elaborat un treball de camp a partir de nombroses entrevistes i la consulta dels textos més representatius com a via per complementar i implementar les aplicacions pràctiques del docent.

Aquesta tesi se centra en les competències que estructuraven una pedagogia actoral amb la màscara com a instrument de treball. Hem buscat introduir el lector, l'investigador o l'expert, d'una manera pausada i progressiva, a les lògiques de treball, vocabulari, imatges i reflexions, les més precises que hem sabut, i esmentar els possibles obstacles, desviacions i atzucacs.

Tot plegat, mogut per la curiositat i la fascinació per descobrir molts interrogants entorn de l'educació de l'actor per mitjà del binomi pedagog-màscara, i des d'una òptica científica, lligada al procedir de diversos pedagogs: els seus plantejaments, el perquè de la seva mirada, sense renunciar al goig de retrobar una evidència o el plaer de formular una pauta que ajudi a la concisió i comprensió de la matèria que tractem.

Entenem la pedagogia amb la màscara tan sols com una eina per ajudar l'alumne o alumna a transitar pels diferents nivells d'organització. Ens mou la voluntat d'ajudar a adquirir un substrat teoricopràctic necessari per exercir la professió d'actor o actriu.

1.2 ANTECEDENTS

Aquesta investigació va néixer de la necessitat de conèixer més profundament la pedagogia de l'actor amb la màscara com a eina de feina, arran de la detecció de les carències existents a l'hora d'adquirir referents pedagògics, bibliografia especialitzada en relació amb l'educació d'actors fent ús de la màscara. I molt especialment en algunes categories concretes (neutres, larvàries i de caràcter completes).

Ens hem decidit a acomplir aquesta recerca a fi de fer la nostra aportació i, per extensió, aprofundir en l'àmbit de la teoria de la pedagogia, centrant els esforços en el valor en la funció de la màscara en la formació de l'actor, amb el propòsit de verificar, contrastar i adquirir sapiència en relació amb l'educació de l'actor o actriu.

En l'ensenyament interpretatiu amb la màscara com a eina de feina hi conflüen accepcions (la decorativa, la social, la ritual, la històrica, la pedagògica, la performativa, entre d'altres). Tot i aquesta confluència inevitable, en la nostra tesi ens cenyim a tractar matèria pedagògica.

Per tot plegat, es pretén articular una proposta formativa per ajudar a instruir futurs actors i actrius, així com promoure el coneixement i difusió d'aquesta pauta docent procurant, com a mínim, suggerir o inspirar nous camins per a l'ensenyament de l'ofici de l'actor emprant la màscara com a instrument.

1.2.1 Nous paradigmes

Abans que res, entenem que algunes aplicacions pedagògiques amb la màscara com a eina de feina, amb el pas dels anys, han anat quedant estancades. Per aquesta raó, sentim la necessitat de mirar de reentendre la pedagogia des d'altres prismes. Aquesta investigació convergeix en un diàleg que es fonamenta en la pedagogia de Jacques Lecoq juntament amb els mestres seleccionats en el corpus teòric. Creiem que, si som capaços d'analitzar aquesta herència a partir dels nous models, coneixements i tècniques actuals, evitarem el risc que la seva transmissió tendeixi a momificar-se en un moment del passat.

Per aquest motiu, considerem que sabem com desxifrar aquesta herència en termes de fonaments transversals i les lògiques que articulen el treball de l'actriu i l'actor sobre si mateix. Aquesta tesi pot ser una eina útil per portar a terme una interlocució dinàmica amb l'actualitat, que pot passar per l'adaptació, el reciclatge, o la transformació a manera de brúixola, per orientar-nos cap a nous exemples i nous recursos educatius per a la formació de l'actor o actriu.

Aquest treball d'investigació neix de la recerca i l'interès envers la formació teatral, tot posant l'èmfasi en l'educació de l'actor i actriu amb la màscara com a eina de feina. Les primeres aproximacions es remunten als volts del 1997. Permeteu-me que us enumeri una mica les meves primeres aproximacions en aquest àmbit pedagògic. Tot i que pot semblar una mica un glossari, em sembla que és interessant per mostrar les arrels i algunes de les experiències que m'han conduït a decidir-me per aquesta recerca.

Arran de la lectura del llibre *Arte de la maschera* (Sartori, 1984), va néixer en mi una fascinació entorn del rol de la màscara en l'aprenentatge de l'interpret, inquietud que he madurat amb lectures

relacionades amb la pedagogia actoral, l'experiència pragmàtica com a actor i l'exercici de la docència des del 2001 utilitzant la màscara en l'àmbit educatiu. Des del 2000 he anat treballant amb especialistes en la pedagogia actoral amb màscara i col·laborant-hi.

El 2000 a Comèdia de l'Art, amb la professora Maria Codinachs, titulada per l'École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq de París i docent a l'Institut del Teatre. En aquesta formació els principals elements que intervenen en la comèdia són amb mitja màscara.

El 2001, per tal d'aprofundir en la matèria, vaig assistir a la SIAC (Scuola Internazionale dell'Attore Comico), de Reggio Emilia, a Itàlia, dirigida per Antonio Fava, actor, autor, director teatral, mestre de Comèdia de l'Art i de disciplines còmiques, que, al mateix temps, dissenya i realitza màscares que s'utilitzen a la seva escola i en els seus espectacles. Formador de màscara a instituts, universitats i acadèmies d'art dramàtic de tot el món, Fava ha dut a terme una investigació acurada de diferents categories de màscara i s'ha especialitzat en comèdia de l'art. Fou una estada d'un mes de durada en què convergien intèrprets de nacionalitats diverses. Promou una comèdia de l'art tradicional, però al mateix temps oberta a situacions i maneres de fer contemporànies.

Poc després, a Itàlia mateix, vaig assistir al Seminario-Laboratorio Internazionale «Arte della Maschera nella Commedia dell'Arte», impartit per Donato Sartori, fill d'Amleto Sartori, un dels creadors de màscares més cèlebres del segle xx a Occident. Un mestre que ha col·laborat amb personalitats de la talla de Giorgio Strehler, Dario Fo, Jacques Lecoq, Eduardo de Filippo, entre d'altres. En el seminari es va aprofundir d'una manera teoricopràctica en la història, la morfologia i la tècnica de la màscara. La formació estava dividida en dos blocs: la construcció de la màscara (amb cartó pedra i cuir) i la interpretació de la màscara teatral (amb actors, directors i docents amb una llarga trajectòria).

Mesos després vaig conèixer el territori dramàtic de la *comèdia humana*, terme batejat per Jacques Lecoq, que treballava la màscara des d'una visió contraposada a la visió italiana. Christopher Marchand va ser deixeble i professor de l'École Jacques Lecoq durant més de trenta anys. La pedagogia Lecoq és menys codificada i basa l'educació actoral en les permanències en l'ofici de l'actor. Ens va inculcar la importància d'extreure el fons comú del llenguatge, de deixar de banda les formes estancades i de seleccionar el que és imprescindible, els principis tècnics submergits, per tal de fomentar la formació i en extensió la creativitat de l'alumne. Però, quina era la relació de l'actor amb la màscara?

Desitjós de trobar més respostes, vaig assistir al Laboratoire d'Étude du Mouvement (LEM), impartit per Pascal Lecoq, arquitecta i directora de l'École Internationale Jaques Lecoq. Una oportunitat per poder copsar la màscara com a element plàstic aplicat al terreny de la pràctica escènica, oportunitat per entendre la relació entre els espais, les formes i les emocions, i familiaritzar-me amb moltes lleis comunes en la majoria de disciplines artístiques (composició, equilibri, pes, tensió, estructuració, etc.).

Em movia el desig d'adquirir una mirada encara més polièdrica. Per això, vaig inscriure'm al seminari de comèdia de l'art a càrrec de Claudia Contin, actriu, autora i fundadora, juntament amb Ferruccio Merisi. Promouen un comèdia contemporània experimental. El que més em va cridar l'atenció d'aquesta formació fou la disciplina i l'entrenament corporal rigorós, com a primer pas per encarnar la màscara. Una manera concisa d'entendre la importància de la implicació física integral de l'actor.

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

Seguint la indagació, el 2005 vaig cursar el seminari de màscara i pantomima amb Andrzej Leparski, professor de màscara, mim, pantomima i expressió corporal, coneixedor tant de la pedagogia amb màscara com de la corporalitat de l'actor i dels seus mecanismes. Vam treballar a fons el personatge i el valor de la seva gestualitat, des de la tradició grotowskiana. Andrzej Leparski té una concepció molt clara de l'actor en l'espai buit com a projector d'imatges, espais, accions, sensacions.

Tot aquest seguit de primeres experiències em va portar a aprofundir en la pedagogia de Jacques Lecoq i les seves aplicacions, atès que era un pedagog (no se'n troben gaires) que va aportar molt a la formació de l'actor del segle xx. I sobretot perquè treballava amb la màscara com a eix central per incorporar tota mena de coneixements en l'actor. Aleshores, vaig recórrer a professors com Berty Tovías i Àngel Bonora, ambdós titulats a l'Escola Internacional de Teatre Jacques Lecoq, amb els quals començaren a desaparèixer molts interrogants relatius al paper de la màscara en l'aprenentatge de l'actor. I sobretot he pogut apreciar l'aplicació d'un mateix exercici emmarcat en la mateixa pedagogia des de praxis diferents, entenent així la importància de com es fan les coses.

En el mateix context cal destacar la figura de Philippe Peychaud, actor, director i pedagog, titulat per l'École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq de París i professor del mateix centre. Treballar amb ell a l'ESADIB va ser el detonant per decidir-me a documentar-me sobre el paper de la màscara en la pedagogia Lecoq, atesa la idoneïtat i eficàcia de les seves didàctiques, bona part de les quals relacionades amb la màscara com a instrument pedagògic. Hem pogut dialogar sobre la matèria, el tipus de formació i la idoneïtat d'una màscara o una altra, fins al punt que juntament amb ell vàrem projectar les màscares larvàries i les de caràcter, que utilitzarem al llarg dels estudis superiors, en el meu cas com a alumne.

D'altra banda, he dut a terme tota una recerca pràctica per entendre les claus de la pedagogia amb màscara d'una manera vivencial, ja que la recerca se centra en aquest marc. Per delimitar el que n'és nuclear, he assistit com alumne a les classes per educar l'actor o actriu amb diferents categories de màscara. En podem destacar alguns mestres com Paola Rizza (2013); em va interessar molt la seva feina en exercicis paradigmàtics de la pedagogia Lecoq («El despertar», «L'adeu», «Els gegants», «La trobada entre l'home i la dona», etc.). Vam treballar la màscara humana i també vam aprofundir en molts dels moviments bàsics del mestre Jacques Lecoq, de qui mantenia l'essència.

Per veure altres òptiques en la mateixa pedagogia, vaig recórrer a Thomas Praktti a l'International School of London, a Berlín (2013). Va ser enriquidor constatar com plantejava exercicis clàssics des d'una altra òptica; la innovació residia en les explicacions i en la presentació dels temes.

També m'ha cridat l'atenció Cristina Coltelli (2013), titulada a l'École Jacques Lecoq i especialista en comèdia de l'art. Pocs mesos després, vaig aprofundir en les màscares larvàries i expressives des de la perspectiva de Marie Dumont (2014), titulada a l'École Internationale Jacques Lecoq i exintegrant del Cirque du Soleil. És una especialista en màscares de Bali, i és molt fructuós apreciar-ne l'aplicació en la formació de l'actor.

A Itàlia vaig poder assistir a un curs amb el catedràtic Mario González (2015), presentat al principi del capítol. Un dels grans experts de la matèria, amb un discurs propi i renovador del treball pedagògic amb la màscara neutra, tant en el fons com en la forma.

Finalment, vaig percebre la necessitat de compensar el treball de camp i d'assistir al curs amb Michael Voguel (2015) a Alemanya, impartit pel director de la companyia teatral Familie Flöz,

esmentat anteriorment, atès que és un dels experts en la pedagogia i actuació en les màscares de caràcter completes. Les seves classes eren una fusió de diferents tècniques, mim corporal dramàtic, pedagogia Jacques Lecoq i molts procediments de collita pròpia del tot efectius fonamentats en la improvisació i en la construcció del personatge.

I per acabar de descriure algunes de les personalitats més rellevants amb les quals he pogut compartir temps i espai, Hajo Schüler, en el context d'un intercanvi d'Erasmus +, després d'haver acceptat participar en el programa de mobilitat per als professors, la meua experiència va sorgir gràcies a un acord entre Otto Falckenberg Schule, a Munic, Alemanya, i l'Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears, a Mallorca. Vaig assistir a classes impartides per Hajo Schüler. En totes dues sessions vaig observar noves perspectives i teories en relació amb la pedagogia de màscares. El treball de Schüler ha estat i és una font d'inspiració per a mi en el meu desenvolupament professional. Poder debatre tècniques i mètodes d'aprenentatge ens ha permès, sens dubte, adquirir més eines com a docent.

També hem nodrit aquesta tesi en un extens treball de camp basat en entrevistes a professors vinculats a l'escola de Jacques Lecoq, alumnes de primera generació, així com professors d'altres procedències, a l'efecte de crear un corpus teòric sòlid i heterogeni. Hem seleccionat sis exponents en un barem que explicarem detalladament en l'apartat metodològic.

En el treball educatiu, observem que hi conviuen dos plans: el de les lògiques de treball físiques des del coneixement científic, que declaren *per què passen les coses*, i les lògiques des del coneixement pragmàtic, que expliquen *què s'ha de fer perquè passin*. A diferència dels teòrics, els actors no cal que coneguin les lleis científiques, perquè els aprenentatges succeeixen, accionant, experimentant, fent. En canvi, des del prisma exclusivament teòric, el fet de saber científicament per què passen les coses, no vol dir que siguin capaços de transposar-ho al terreny de la lògica pragmàtica.

Podríem afirmar que al llarg de la història, els actors o els grans pedagogs elaboraven aquest coneixement pragmàtic procurant transmetre'l de manera eficaç, encara que en moltes ocasions no podien o no sabien explicar el *perquè* científic dels seus plantejaments. Per aquesta raó, creiem que és molt interessant aquesta correspondència entre el pla científic i el pragmàtic, com a base necessària per trobar, concebre i elaborar nous coneixements relatius a la formació d'actors i actrius, i en extensió col·laborar en l'evolució de la pedagogia actoral.

En definitiva, la sedimentació d'aquesta tesi ha estat més que l'inici del meu interès per l'educació de l'actor amb l'ús de la màscara. Al mateix temps, tot aquest recorregut m'ha portat a veure noves possibilitats per a la investigació, que he canalitzat i centrat entorn de la figura de Jacques Lecoq i el diàleg al voltant dels fonaments d'aquest tipus de pedagogia amb altres especialistes que utilitzaven la màscara per formar l'actor.

1.3 ESTAT DE LA QÜESTIÓ

Aquest tipus de recerca té el germen a principis de segle xx gràcies a mestres que han proveït de nous coneixements la pedagogia actoral. En primer lloc, cal destacar la figura de Jacques Copeau, periodista, dramaturg, director, actor i docent, pioner en la història del teatre francès i europeu. A principi del segle xx, el teatre francès tenia la necessitat de trobar una direcció clara. Jacques Copeau va portar al teatre del seu temps una nova vitalitat, la claredat d'objectiu, l'energia basada en les habilitats físiques de l'actor i una nova visió del teatre, en la recerca d'un teatre revitalitzat. Fonamentat en l'antiga Grècia i en l'Europa de l'edat mitjana, ha estat capaç de representar un paper social i moral en la comunitat. Ha rebut influències d'altres precursors com Edward Gordon Craig, Adolphe Appia i Émile Jaques-Dalcroze, entre d'altres. Ha estat distingit pel seu treball capdavanter en l'ús de màscares, improvisació, mímica i expressió física com a eines de formació i creació per a l'actor, que han donat lloc al seu reconeixement com una figura representativa en la història de l'art dramàtic.

La influència de Suzanne Bing és fonamental en les pedagogies dels teatres físics i, per tant, en la important renovació en l'àmbit europeu que van significar. No obstant això, la seva figura no ha estat reconeguda, i la història del teatre l'ha passat per alt (Bustamante, p. 46). La tradició de la mim francesa té com a fites els noms de Jacques Copeau (1879-1949), Étienne Decroux, Jean-Louis Barrault (1910-1994), Marcel Marceau (1923-2007) i Jacques Lecoq (1921-1999). El treball de tots ells descansa en les recerques de Suzanne Bing.

En el relat de la història del teatre, podem trobar nombroses referències a Suzanne Bing entre grans mestres de l'escena. Per exemple, d'Étienne Decroux, que en *Paroles sur le mime* (1963) explica la importància dels ensenyaments de Bing en els fonaments de la nova tècnica del mim. En el primer capítol, «Sources», ens diu que el mim corporal té el seu origen en el Théâtre du Vieux-Colombier, específicament en la seva secció escola, i posa el focus en el rol fonamental que aquí va representar Bing. La descriu sense ambigüitat al capdavant de l'escola (Decroux, 1994, p. 13). Sense ella —continua Decroux—, mentre Copeau es lliurava al seu teatre, aquesta escola no hauria vist la llum.

Per la seva part, Jacques Copeau la descriu en un curt homenatge inclòs en *Lés registres du Vieux Colombier*. La considera una de les col·laboradores més fidels (Copeau, 1993, p. 432). Unes quantes línies més endavant, Copeau reconeix que va ser ella a qui va acudir quan es va proposar crear l'escola del Vieux-Colombier per educar una nova generació d'actors i actrius. Corrobora que sense ella el projecte no s'hauria pogut realitzar, i insisteix que durant més de deu anys va ser Bing qui va assumir-ne la tasca més dura i ingrata, sacrificant en gran manera la seva pròpia carrera com a intèrpret, perquè a partir de 1920 va abandonar la carrera d'actriu per convertir-se en la seva col·laboradora directa a l'escola. Finalment, recalca que les incansables investigacions de Suzanne Bing li varen proporcionar els fonaments d'un mètode per educar els joves actors (Copeau, 1993, p. 432-33).

Abans d'entrar en els estudis monogràfics que emmarquen el coneixement específic de l'obra de Jacques Lecoq i dels experts seleccionats en el corpus teòric, m'agradaria destacar una selecció dels llibres, articles i estudis ressenyables en el transcurs d'aquesta investigació. I alhora fer referència als pedagogs, actors, directors, estudiosos relacionats de manera implícita o explícita amb el nostre estudi.

He començat des d'una perspectiva general a fi d'adquirir elements importants per a la contextualització de l'objecte de l'estudi. Com a primera aproximació històrica, m'he basat en alguns llibres que tracen els inicis de la pedagogia amb màscara:

Jacques Copeau, en la seva publicació *L'École du Vieux-Colombier* (tom VI), fa un recorregut sobre els precedents, els primers assajos de l'escola Vieux-Colombier i la visió renovadora de Jacques Copeau en diàleg constant amb autors de l'època. M'he documentat amb *Hay que rehacerlo todo*, un recull de cartes, conferències i reflexions originals de Jacques Copeau, escrit i traduït per Blanca Baltés, un volum redactat en espanyol que, si bé no sempre parla de la màscara com a eina, contextualitza els orígens d'aquest tipus de formació per a l'actriu i actor. És un recull de textos pertanyents a diferents períodes de la trajectòria de Jacques Copeau que dibuixen el seu pensament referent a l'art dramàtic. S'hi estableix un diàleg amb els coetanis de Jacques Copeau.

Hem investigat alguns plantejaments de *L'art del teatre* (1991), de Gordon Craig, que reflexiona, revisa i critica la feina de l'actor. Entén que des de l'aplicació pedagògica s'ha d'elevat l'actuació a la categoria d'art.

Les fonts escrites han constituït un material més sobre el qual he fet la investigació. A partir de la hipòtesi proposada, hem jerarquitzat els documents escrits en quatre grups en funció de la importància que tenien per a la investigació.

En un primer nivell de jerarquia he situat els escrits de Jacques Lecoq, especialment les fonts que fan referència a les tècniques amb la màscara per formar actors. És un creador que ha desplegat un treball pràctic inabastable i, al mateix temps, ha estat capaç de conceptualitzar i de transmetre els fonaments tècnics essencials per a l'actriu i l'actor a través de la seva pedagogia. Els seus escrits tenen gran valor científic i són fonts primàries de gran vàlua documental per a la consecució de la tesi.

Un dels grans mestres pedagogs del segle xx i xxi ha estat Jacques Lecoq (París, 1921-1999). La nostra investigació es regeix pels axiomes del mestre francès i tota la seva obra. Lecoq va irrompre en l'art dramàtic a través de l'esport. Apassionat gimnasta des dels disset anys, la natació, la barra fixa, les paraleles i el salt d'alçada li van fer descobrir la «geometria del moviment corporal», a partir de la qual —després d'anys d'entrenament i de recerca— concebria la «poètica del moviment del cos en l'espai», germen de tota la seva pedagogia.

Jacques Lecoq va estudiar interpretació, mim, expressió corporal i dansa, amb el treball de Charles Dullin o Jacques Copeau, esmentat anteriorment, com a punt de referència. El 1948, a petició de Giorgio Strehler, va ser professor a l'escola del Piccolo Teatro di Milano. Durant l'estada a Itàlia, va portar a escena diversos musicals de sàtira política al costat de Dario Fo i va participar com a actor en diverses pel·lícules a Cinecittà Studios. Després de totes aquestes experiències, el 1956 va fundar a París la seva École Internationale de Théâtre, un centre de referència de la pedagogia teatral que Jacques Lecoq va dirigir fins que es va morir el 1999, en el camp de la pedagogia teatral.

Jacques Lecoq és un mestre en el sentit genuí del terme, un pedagog inculcador d'un punt de vista assentat envers el món i els seus moviments sobre el teatre. Jacques Lecoq constitueix un punt fix a partir del qual nombrosos alumnes han pogut situar-se, descobrir-se, «elevant-se», des de fa una quarantena d'anys, en el respecte a les diferències segons la cultura, la història, l'imaginari, els mitjans o el talent. De Philippe Awon a Ariane Mnouchkine, de Luc Bondy a Steven Berkoff, de Yasmina Reza a Michel Azama i Alain Gaultier, de William Kentridge a Geoffrey Rush o a Christophe Marthaler, del Footsbarn Travelling Theatre al Théâtre de la Jacquerie, del Mum-

menschanz al Nada Théâtre o al Théâtre de la Complicité, d'altra banda, impossible d'establir. La diversitat de les formes i de les aventures teatrals que es basen en el seu ensenyament és testimoni de la dimensió creativa de la seva pedagogia, allunyada de models i de tècniques estancades.

Formador cèlebre al món sencer, ocupa un lloc destacat en el marc de la pedagogia de l'actor. Són nombrosos els actors, autors, directors d'escena, escenògrafs i també arquitectes, psicòlegs, escriptors, etc. que prenen com a referència el seu treball, perquè han estat, directament o indirectament, alumnes seus o alumnes dels seus alumnes. Fins i tot hi ha qui s'inspira en ell sense saber ni tan sols d'on provenen aquestes propostes.

Comptat i debatut, Jacques Lecoq és un referent en la nostra investigació, atès que es tracta de l'autor indefectible pel que fa a la formació d'actors amb màscara, malgrat haver tingut predecessors il·lustres, com Jacques Copeau, esmentat abans; Charles Dullin, o el seu mateix mestre, Jean Dasté. Jacques Lecoq va saber aprofundir en aquest tipus de pedagogia i renovar-la, tant en la teoria, la praxi i sobretot en la creació de noves didàctiques, que s'han estès a escala mundial. Actualment, les seves ensenyances són aplicades a la majoria d'escoles d'art dramàtic d'arreu del món, bé pels seus deixebles de primera, segona, tercera generació, o fins i tot per altres docents que no han tingut mai cap contacte amb la seva tècnica.

Jacques Lecoq és el màxim exponent pel que fa a la formació d'actors amb màscara i l'únic que ha estat capaç de construir una pedagogia amb la màscara com a eix central. Tant és així que és quasi inimaginable parlar de la formació d'actors amb la màscara com a eina de feina sense esmentar el mestre. D'altra banda, la pedagogia de Jacques Lecoq també és l'única en la qual s'inclouen diferents categories de màscara (neutres, larvàries i expressives). La seva aportació no són tan sols les màscares com a eina de feina; per damunt de tot, ha creat pedagogia, com també ho va fer a principis del segle xx Konstantin Stanislavski.

Amb tot, Jacques Lecoq no fou gaire prolífic pel que fa a l'escriptura de textos, però tota la seva bibliografia existent és molt rigorosa i molt completa, quant als principis pedagògics per a l'actor i l'actriu. A part d'unes quantes notes i apunts, la seva contribució escrita (publicada) es limita a dos llibres:

D'una banda, *Le théâtre du geste, mimes et acteurs* del 1987. El volum *Le théâtre du geste* fou la primera publicació en què Jacques Lecoq dedicà un capítol a explicar amb precisió el valor i la funció de la màscara en la seva pedagogia.

De l'altra, *Le corps poétique. Un enseignement de la création théâtrale*. La seva publicació més significativa i alhora eix d'aquesta investigació és *Le corps poétique. Un enseignement de la création théâtrale*,¹ que s'ha afermat com un dels grans llibres de teatre del segle xx. És un volum que dona a conèixer els aprenentatges dels dos cursos de la seva escola. És el resultat de molt temps i nombroses entrevistes recopilades per Jean-Gabriel Carasso i Jean-Claude Lallias, sota la supervisió del mateix Jacques Lecoq, els quals van donar forma a aquest llibre, que transmet les seves màximes educatives. Aquest és el resultat d'una llarga experiència acumulada pel mestre Jacques Lecoq, que ens condueix al lector, pas a pas, amb el seu vocabulari precís i ple d'imatges. Explica i suggereix alguns dels camins —així com possibles obstacles— que l'actor es pot trobar. I, òbviament, la màscara és

1 Lecoq, J. (1997). *Le corps poétique: Un enseignement de la création théâtrale*. París: Éditions Actes Sud-Papiers, Cahiers Théâtre.

un dels pilars imprescindibles de les seves teories i ensenyances. Ens hem servit també amb l'edició espanyola, *El cuerpo poético*, que es va publicar el 2000.

En el segon rang de la jerarquia s'hi troben els documents escrits i reflexions de deixebles directes del mestre o els que tenen un vincle estret amb la font originària. També ubiquem en segon rang els documents textuais sobre l'obra de Jacques Lecoq escrits per especialistes teòrics sobre el tema.

Voldria destacar una sèrie d'estudis per situar-lo com a nucli de l'estat de la qüestió. Primerament, vull apuntar la publicació *Jacques Lecoq*, pertanyent a Simon Murray, catedràtic de Teatre i Performance a la Universitat de Sunderland. És actor professional i director en el camp del teatre físic i visual. En aquest volum fa una introducció històrica a la vida i al context de Jacques Lecoq; n'analitza els exercicis, principis tècnics i procediments de feina. Un altre volum bàsic per contextualitzar els plantejaments de Jacques Lecoq és *Theatre of movement and gesture* (Murray, 2006). La investigació de Simon Murray inclou assajos traduïts per David Brabhy i un equip de traductors, a partir d'escrits de Jacques Lecoq. Un recull de textos que reflecteixen la visió del mestre, la seva estreta relació amb la història mímica i la pedagogia amb les diverses categories de màscara.

No ens podem oblidar de *Jacques Lecoq and the british theatre*, editat per Franc Chamberlain i Ralf Yarrow, en què se'ns presenta una compilació d'assajos de diferents autors, teòrics, directors i actors destacats que han tingut relació amb la pedagogia Lecoq (Simon Murray, Bim Mason, John Martin, John Wright, Victoria Worsley, Anthony Shrubsall, Ralph Yarrow i David Gaines).

Mark Evans, professor de formació teatral i educació, i degà associat (experiència estudiada) a la Facultat d'Arts i Humanitats de la Universitat de Coventry (Anglaterra), ha centrat la seva recerca en l'obra de Jacques Copeau, Jacques Lecoq i la formació de moviment per a l'actor modern. I Rick Kemp, professor de teatre i cap d'actuació i direcció a la Universitat d'Indiana de Pennsilvània, ha treballat internacionalment com a actor i director amb empreses de teatre com Commotions, Complicite, Almeida Teatr Polski i Bouffes du Nord. Ambdós han editat *El Routledge Companion a Jacques Lecoq*, en què es presenta una visió completa i anàlisi de la vida, docència i llegat pedagògic de Jacques Lecoq. A partir d'una col·lecció d'articles en forma de capítols estructurats per blocs, escriptors, especialistes i creadors articulen 45 capítols d'escrits i reflexions sobre la pedagogia de l'actor i l'actriu, la pràctica escènica i la seva influència sobre les arts escèniques.

Un bon complement és l'obra que Patrick Lecoq ha publicat: *Jacques Lecoq*. Un punt fix en moviment en què compila dibuixos, fotos i notes entorn de la vida i obra de Jacques Lecoq. Una aportació molt significativa que ajuda al fet que la comunitat educativa pugui il·lustrar molts dels seus pensaments i reflexions entorn de la pedagogia de l'actor i l'actriu.

Finalment, en un tercer nivell de jerarquia hem situat els textos en què el tema no és de manera directa l'obra de Jacques Lecoq, però d'alguna manera hi estan relacionat. Ens n'hem informat a partir de la publicació *Impro*, de Keith Johnstone, dramaturg, director i professor al Royal Court Theatre, a Londres. De la mateixa manera, amb la seva pròpia companyia, The Theatre Machine, Johnstone aporta eines útils per formar actors i actrius i explica la seva visió de la màscara com a instrument i com les utilitza per formar el seu alumnat.

També convergeix en aquest tipus d'aprenentatge per a l'actor o actriu la figura de Michel Saint-Denis, que ha estat un dels directors i teòrics que ha contribuït al desplegament de la pedagogia amb la màscara. En dos dels seus volums aporta informació respecte d'aquesta qüestió: *The rediscovery of style*, molt útil per entendre l'entrenament de l'actor, la improvisació, la seva relació amb l'espai

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

i l'ús de la màscara per educar actors; així com, *Training for the theatre* (Saint-Denis: 1982), en què parla extensament del valor i la funció de la màscara i, en general, de l'aplicació pràctica del teatre, els seus principals fonaments, així com de la veu de l'actor, la improvisació, la interpretació, etc.

Tot i no ser tan específics com els mestres anteriors, els plantejaments teòrics de Marco de Marinis són cabdals en la nostra investigació. D'una banda, *In cerca dell'attore* (De Marinis, 2000) és un dels estudis destacats sobre la importància de l'actor i l'actriu en la cultura teatral del segle xx, en què traça una panoràmica global del segle passat, tot seguint el fil de la feina de l'actor sobre les accions físiques, els nivells d'articulació, etc. I, d'altra banda, és interessant subratllar també *Mimo e teatro nel Novecento* (De Marinis, 1993), un llibre basat en material inèdit sobre el treball creatiu, pedagògic i teòric dels inventors de la nova mímica, especialment Étienne Decroux. D'aquest en surten altres tres també destacats: Jean-Louis Barrault, Marcel Marceau i Jacques Lecoq. Ambdues publicacions pertanyen a Marco de Marinis, professor titular al Departament de Teatre d'Arts de la Universitat de Bolonya. Ensenya en la llicenciatura del Dams Teatre, i també forma part del postgrau d'especialització en Estudis de Teatre. I és membre permanent de l'equip acadèmic a la ISTA, International School of Theatre Anthropology, dirigida per Eugenio Barba (Dinamarca). Vaig partir d'una visió global i, segons l'evolució cronològica, em vaig centrar en la presentació de les diferents categories de màscara que focalitzen la investigació.

Hem indagat en la recerca de Sears Eldredge, *Mask improvisation for actor training and performance* (Eldredge, 1996), que ens dona una visió del rol de la màscara a través de diverses cultures. Introdueix les dues categories essencials en el teatre: la màscara neutra i la màscara de caràcter, de les quals en mostra la metodologia de treball i exercicis concrets. M'ha proporcionat una visió acurada de la formació d'actors, des d'una formulació del tot pragmàtica, circumscrita a tall d'exercicis i entrenaments per instruir actors i actrius fent ús de la màscara com a eina educativa.

Àdhuc em permeto ressenyar alguns títols que també han contribuït directament o indirectament a la contextualització d'aquesta recerca: *L'arte del mestiere: l'attore teatrale dall'antichità ad oggi* (Allegri, 2005) o *Los actores del siglo XX* (de Maria Paz Brozas), entre d'altres que es reflecteixen en la bibliografia.

1.4 HIPÒTESI DE PARTIDA I PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ

Aquesta investigació parteix de la hipòtesi fonamental que Jacques Lecoq i els integrants del corpus (tot i la seva heterogeneïtat), tots ells, comparteixen uns fonaments pedagògics transversals. Aquest pressupòsit de pertinença s'haurà d'anar mostrant i evidenciant al llarg del nostre treball. En el desplegament de la nostra hipòtesi entenem que, si sabem contextualitzar i extreure els fonaments pedagògics de les diverses categories de màscara, tant des d'un marc teòric com pràctic, i, al mateix temps, si som capaços dialogar amb altres visions i teories, acumulem un saber que ens permetrà, a tall de punt d'arribada o conclusió, elaborar un nou i original model de formació per a l'actor i l'actriu, fent ús de la màscara com a eina de feina.

A partir de la nostra hipòtesi fonamental, es deriven les següents preguntes de recerca, que ens serveixen de guiatge al llarg de tot el nostre treball: sabem contextualitzar i extreure els fonaments educatius de les diverses categories de màscara, tant des d'un marc teòric com pràctic? Som capaços de dialogar amb altres visions i teories sobre la pedagogia amb màscara? Quins són els nivells d'organització i les lògiques de treball que regeixen aquest tipus d'ensenyament? Es poden trobar bases conceptuals per crear noves didàctiques en aquesta àrea de coneixement? Hi ha principis transversals entre les màscares pedagògiques? És possible elaborar una proposta didàctica original i nova per educar a l'actor i l'actriu fent ús de la màscara?

Voldríem resoldre aquest seguit d'interrogants exposats, articulant un model pedagògic inèdit per a la formació de l'actor o actriu amb la màscara com a instrument de feina. El marc de recerca se situa en el teatre occidental, amb algun apropament puntual al teatre oriental. Enquadrem tots els esforços en el procés pedagògic i procurarem esclarir les claus i problemàtiques de les diferents estructures educatives utilitzades per mestres dissemblants.

Des del nostre punt de vista, aquesta investigació, almenys a l'estat espanyol, és el primer estudi en analitzar els fonaments pedagògics que hi ha en les tècniques d'interpretació amb màscares. Ens mou la convicció que aquesta recerca pot aportar una altra visió del treball de formació amb màscara, així com nous coneixements, o, com a mínim, altres maneres de procedir en aquest àmbit d'estudi.

1.5 OBJECTIUS DE LA TESI

GENERAL

- Proposar un model pedagògic per a la formació de l'actor o actriu amb la màscara com a eina de feina, estudiant els diferents tipus de màscara, els mestres de referència i les principals visions i teories.

ESPECÍFICS

- Conèixer i analitzar la pedagogia Lecoq, per la seva rellevància en les tècniques de formació de l'actor i l'actriu amb la màscara com a element d'ensenyament.
- Definir els criteris de selecció dels autors més representatius en el marc de la pràctica escènica per conformar un model pedagògic concret.
- Extreure les constriccions tècniques que permeten que la màscara es converteixi en un instrument de treball precís perquè l'actor i l'actriu adquireixin nous coneixements.
- Descobrir els principis tècnics de les diverses màscares analitzades.
- Esbrinar les principals competències bàsiques i transversals que es treballen en cada categoria de màscara.
- Elaborar una proposta pedagògica concreta, amb una metodologia i sistema d'avaluació específics que possibilitin un aprenentatge integral de l'ofici d'actor o actriu.

1.6 METODOLOGIA DE TREBALL

Per poder verificar aquesta hipòtesi, he utilitzat tres tipus de fonts documentals: escrites, vives i audiovisuals, o gràfiques.

1.6.1 Fonts escrites

A l'estat de la qüestió les hem detallat, distribuint-les segons el paper i la importància que tenen en la nostra recerca. Com hem apuntat abans, són, en primer terme, Jacques Copeau, i Jacques Lecoq. En segon terme, Simon Murray, Franc Chamberlain i Ralf Yarrow, Mark Evans, Rick Kemp i Patrick Lecoq. I en tercer terme, Keith Johnstone, Michel Saint-Denis, Marco de Marinis i Sears Eldredge, entre els més destacats.

1.6.2 Fonts vives

Per fer la investigació, ha estat molt útil complementar les fonts textuais amb algunes experiències pròpies i fruit del contacte directe amb personalitats que ens han aportat informació valuosa. Cada una de les entrevistes em proporcionava informació directa o indirecta; molt cops simplement servia per donar idees, obrir horitzons, trobar altres persones per entrevistar, etc. En qualsevol cas, han col·laborat, d'una manera o altra, en el resultat de la nostra recerca. Per tant, crec important esmentar-les més o menys extensament. L'objecte de la investigació alludeix directament al coneixement pràctic de Jacques Lecoq en relació amb els experts en la pedagogia amb màscara seleccionats per al corpus i les seves aplicacions pedagògiques amb la màscara com a eina de feina. El treball de camp s'ha dividit en tres pilars bàsics: les entrevistes, els cursos impartits com a docent i els cursos realitzats com a alumne. Tots aquests, tot i respondre a diferents lògiques de treball, tenien com a objecte comú extreure informació i coneixements encapsulats en la pràctica pedagògica.

1.6.2.1 Entrevistes

A l'hora d'escriure aquest apartat, voldria dir que enumerar les diverses persones que he entrevistat és necessari per comprendre les diferents fases per les quals hem transitat en aquest procés de recerca constant, havent-hi invertit moltes hores, que passen del tot desaperebudes. Totes les persones entrevistades han tingut rellevància, d'una manera o altra; així i tot, n'hi ha hagut algunes que han estat molt inspiradores per a l'articulació de la nostra investigació.

Per tal d'establir un ordre i una selecció de les fonts, ens hem centrat en els deixebles de primera generació de la pedagogia de Jacques Lecoq —com he apuntat abans—; és un d'aprenentatge fonamentat en la utilització de la màscara com a eina de feina. A banda, aquest tipus d'educació integrada les tres categories de màscara objecte de la investigació. Al cap i a la fi, és imperatiu conèixer la pedagogia des d'òptiques diferents i transversals (alumnat, direcció, actors i actrius, etc.).

En primer terme, he fet prevaler els docents, pel fet que la recerca se situa en el procés pedagògic. Els seleccionats han estat els següents. En primer lloc, Philippe Peychaud,² docent de l'École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq (2000-05) i de l'ESADI des de 2006. L'entrevista ens ha permès

2 Peychaud, F. (2010, desembre 10). Entrevista de Pau Cirer. Palma. Inèdita.

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

ubicar exercicis, així com esbrinar alguns procediments en la pedagogia Lecoq. Ha subratllat el valor i la importància de les actituds com a mitjà bàsic per assegurar-se una bona expressivitat per part de l'alumne. Poc després, a Madrid, vaig visitar Maria del Mar Navarro,³ professora i directora de l'Escuela de Teatro Mar Navarro, formada a l'escola de teatre de Jacques Lecoq de París, en la qual va dur a terme els dos anys professionals (1990-92) i el tercer any pedagògic (1993-94), especialitzant-se en la pedagogia de l'escola i el LEM (Laboratoire d'Étude du Mouvement). M'ha acollit a la seva escola. Una entrevista plena d'anècdotes i de vivències. La gènesi de l'entrevista fou que l'actor contemporani havia de retrobar el seu cos i, a partir d'aquí, proposar la pròpia personalitat.

El mateix dia, vaig anar a la RESAD per entrevistar Ana Vázquez,⁴ actriu, pedagoga teatral i directora d'escena, també professora titular d'Interpretació en el Teatre del Gest, a la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid, al llarg de divuit anys. Assenyala la importància del centre diafragmàtic com a motor del moviment, imprescindible amb el joc amb màscara, a més de manifestar i exemplificar la importància del gest com a punt de partida per arribar a l'organicitat.

D'altra banda, he entrevistat Berty Tovías,⁵ director de l'escola Estudis de Teatre Berty Tovías i especialista en la pedagogia de Jacques Lecoq, establert a Barcelona. Des de 1989 és docent d'Interpretació amb Màscara a l'Institut del Teatre de Barcelona. És coneixedor dels diferents nivells d'organització de la pedagogia Jacques Lecoq. Destacable en la formació de l'actor amb màscara neutra, li sap imprimir una visió nova, pròpia i creativa de les didàctiques introduïdes per Lecoq.

Un altre docent que m'ha cridat l'atenció ha estat Fabio Mangolini,⁶ atès que conjuga la tradició clàssica de comèdia de l'art i les tendències contemporànies. Es recolza en molts dels preceptes d'Eugenio Barba, en el sistema de Marcel Marceau i en el teatre noh japonès. Com els altres docents seleccionats, té un criteri i veu pròpia, que revisita la tradició dia a dia.

Norman Taylor⁷ actualment és un dels pedagogs més reconeguts. Titulat per l'École Intertantionale de Théâtre Jacques Lecoq de París, ha estat professor en aquesta escola durant vint anys. Al llarg de l'entrevista expressa els principis que regeixen l'art de l'actor, d'una manera senzilla, concisa i clara, fruit de l'experiència.

A Berlín, aprofitant que assistia com a alumne al seu centre formatiu, vaig entrevistar Thomas Prakti,⁸ director i fundador de la LISPA (London International School of Performing Arts) i exdirector pedagògic de l'École Jacques Lecoq de París. En entrevistar-lo, vaig poder veure moltes fases del seu treball. Establia constantment el paralelisme entre formació personal i artística. Explicava molt clarament les seves idees fent ús de la metàfora.

Amb la mateixa condició, vaig entrevistar Paola Rizza,⁹ una de les personalitats més rellevants en la pedagogia Lecoq i actual directora pedagògica de l'escola. Creu en l'evolució constant de les ensenyances d'acord amb el temps actual, però alhora entén que hi ha permanències i regles que

3 Navarro, M. (2011, febrer 15). Entrevista de Pau Cirer. Madrid. Inèdita.

4 Vázquez, A. (2011, febrer 19). Entrevista de Pau Cirer. Madrid. Inèdita.

5 Tovías, B. (2011, febrer 23). Entrevista de Pau Cirer. Barcelona. Inèdita.

6 Mangolini, F. (2011, març 2). Entrevista de Pau Cirer. Pàdua. Inèdita.

7 Taylor, N. (2011, abril 22). Entrevista de Pau Cirer. Palma. Inèdita.

8 Prakti, T. (2011, juliol 7). Entrevista de Pau Cirer. Berlín. Inèdita.

9 Rizza, J. (2013, juliol 15). Entrevista de Pau Cirer. Barcelona. Inèdita.

traspassaven qualsevol període històric. En les seves respostes, molts cops breus, tenia una visió molt diàfana dels elements bàsics existents en cada categoria de màscara.

Refermant-me en una visió local però alhora universal, vaig tenir el plaer d'entrevistar quatre docents de les Illes Balears, tot ells experts en la pedagogia Lecoq. He tingut l'oportunitat de valorar el perquè d'uns elements pedagògics i no uns altres en cada categoria de màscara. Aina Salom,¹⁰ Carles Molinet¹¹ i Pere Fullana,¹² tots ells són membres creadors de la companyia de teatre Iguana Teatre, fundada el 1987, i titulats per l'École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq de París. I tant Carles Molinet com Pere Fullana han estat directors pedagògics de l'ESADIB (Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears). Les seves impressions em van aportar la visió polièdrica des de les seves especialitats: la gestió, l'actuació i la direcció, respectivament.

Un altre alumne significatiu és Carles Bellviure,¹³ titulat per l'École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq de París (1992-1994). Actor, director i autor teatral, ha participat com a actor en nombrosos espectacles d'Iguana Teatre, Comédie de Picardie, Plateforme Théâtre o L'Embardée i del Théâtre de la Jacquerie de París. Va posar en relleu la necessitat de continuar treballant a partir de la pedagogia i la reformulació constant dels mecanismes pedagògics amb la màscara, tant en la forma com en el contingut, sense renunciar als principis bàsics de la pedagogia.

Aquell mateix any, després d'uns quants mesos de viure a Irlanda, on vaig tenir l'oportunitat de treballar amb companyies com Macnas Theatre, Gombeens Theatre i Carpet Theatre, vaig entrevistar Miquel Barceló,¹⁴ titulat a l'École Jacques Lecoq. També fa feina en les companyies esmentades anteriorment, i, sobretot, cal destacar la utilització de la màscara per ajudar persones amb problemàtiques concretes, com és el cas de la companyia The Blue Teapot.

A Amsterdam, vaig entrevistar Carlos García Estévez.¹⁵ És actor, director de teatre, investigador de teatre, pedagog i especialista en la comèdia de l'art i actuació amb màscara. És director artístic de Manifesto Poético, professor associat del LEM a l'École Internationale de Jacques Lecoq i dirigeix, juntament amb François Lecoq, el projecte Manifesto en Acción. Va servir per tenir unes quantes nocions pel que fa a la forma en l'espai, així com per conèixer la seva idea sobre les estructures internes implícites en l'art dramàtic.

Cal esmentar també Jorge Picó,¹⁶ autor, director i actor, titulat per l'École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq de París, professor en diverses escoles d'art dramàtic, tant públiques com privades. Fou molt interessant parlar de com construir situacions dramàtiques amb la màscara i de quina manera es poden transmetre els elements essencials en l'ofici de l'actor. Un cop arribats a aquest estadi, calia la visió d'un exprofessor de l'École Internationale Jacques Lecoq, però des de la perspectiva de l'actor. També Toni Albà,¹⁷ que es va formar com a actor en diverses escoles de teatre. Va estudiar a l'escola El Timbal, per continuar després a l'Institut del Teatre i a l'escola de Rogelio Rivel. Més endavant,

10 Salom, A. (2010, desembre 4). Entrevista de Pau Cirer. Palma. Inèdita.

11 Molinet, C. (2010, desembre 4). Entrevista de Pau Cirer. Palma. Inèdita.

12 Fullana, P. (2010, desembre 29). Entrevista de Pau Cirer. Palma. Inèdita.

13 Bellviure, C. (2010, gener 4). Entrevista de Pau Cirer. Palma. Inèdita.

14 Barceló, M. (2011, gener 10). Entrevista de Pau Cirer. Irlanda. Inèdita.

15 Estévez, C. (2011, gener 11). Entrevista de Pau Cirer. Amsterdam. Inèdita.

16 Picó, J. (2011, febrer 14). Entrevista de Pau Cirer. Barcelona. Inèdita.

17 Albà, T. (2011, febrer 22). Entrevista de Pau Cirer. Barcelona. Inèdita.

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

completaria la formació teatral a París, a l'escola de Jaques Lecoq. En el qüestionari vam abordar la màscara en les seves diferents categories i la seva relació amb el personatge. Toni Albà és un autèntic expert a habitar el cos de l'altre. La gènesi de la màscara és habitar un caràcter.

I actors insignes com Sergi López i Ayats. És un actor de teatre i cinema català, titulat per l'École International de Théâtre Jacques Lecoq de París, amb qui vaig poder traçar el treball de la màscara des de les sensacions i imatges que transiten en l'alumne amb màscara.

D'altra banda, podem veure diferents experts que apliquen la pedagogia des d'altres paràmetres, que enriqueixen i complementen el saber establert fins aleshores. Molts d'ells, especialistes amb màscares concretes, com és el cas d'Andrzej Leparski, professor de mim, pantomima i expressió corporal a l'Institut del Teatre de Barcelona i a Estudis Escènics El Timbal. És també professor al Festival Internacional de Venècia, Laboratorio Internationale, Commedia dell'Arte. Aplica el mim, la pantomima i el fregolisme a la màscara. Un expert que treballa principis fonamentals i n'inverteix el punt de vista. Part de la seva capacitat pedagògica resideix en el fet d'obrir possibles camins que no es veuen a simple vista.

Martí Fons, en aquest cas, des de la teoria de l'actuació. És doctor en Teoria i Història de l'Art (especialitat en Arts Escèniques), amb la tesi *Fonaments científics del procés creatiu de l'actor*, per la qual va rebre una beca predoctoral FPI del Govern de les Illes Balears. És professor de Teoria i Pràctica de Teatre de la UIB. Les converses amb Martí Fons van ser molt profitoses per verificar i aportar un base científica al procés pedagògic amb màscara.

En l'àmbit de la construcció amb màscara, Josep Joan Guillén, l'any 1970, començà a publicar dibuixos en la premsa catalana i alhora inicià estudis de direcció teatral i escenografia a l'Institut del Teatre, on ha exercit com a professor d'aquesta especialitat (1973-2003). Fent honor al significat de *màscara*, ell concep i dissenya les màscares pensant en termes de personatge. Per crear una cara, entén que se n'ha d'imaginar el cos.

Conscient de l'aportació de la biomecànica en la història de la pedagogia amb màscara, vaig trobar-me el mestre Alexey Levinsky,¹⁸ actor, director i professor, graduat per la School-Studio de MkhAT (1969), en què es va preparar com a actor. En els anys setanta treballà com a actor principal al Moscow Satire Theatre. En aquella època començà a estudiar el mètode de la biomecànica amb Nicolai G. Kustov, antic col·laborador de Vsevolod Meyerhold i professor de biomecànica a l'escola de GosTIM dels anys trenta. Em va explicar la seva experiència pedagògica amb la màscara com a detonant de la fiscalitat de l'actor.

Un dels pedagogs que m'han influït prou ha estat Mario González,¹⁹ actor històric del Théâtre du Soleil, dirigit per Arianne Mnouchkine, mestra de màscara al Conservatoire Supérieur d'Art Dramatique de París, famosa internacionalment per la seva vinculació amb la màscara com a element pedagògic i performatiu. En les seves afirmacions es pot entreveure una metodologia i noves didàctiques producte de l'experiència pràctica. Ha desenvolupat una sèrie de procediments associats a l'equilibri de Plateau, així com una visió del clown i la comicitat com a via per incorporar coneixements en l'actor.

18 Levinsky, A. (2011, abril 22). Entrevista de Pau Cirer. Palma. Inèdita.

19 González, M. (2015, novembre 18). Entrevista de Pau Cirer. Barcelona. Inèdita.

Com a postrem, Michael Voguel,²⁰ que és cofundador i director de la Familie Flöz, en què també ha participat en algunes peces com a actor, constructor de màscares i escenògraf. És professor de l'acadèmia Flöz i un expert en màscares de caràcter completes. Coneix profundament el llenguatge i alhora és constructor de màscares. Vam parlar de la importància de seleccionar l'expressivitat, de la metamorfosi de l'actor amb la màscara i de l'evolució d'aquesta al llarg dels anys.

1.6.2.2 Docència

La pràctica docent pròpia m'ha servit d'experiència per refermar la passió per una recerca centrada en el valor i en la funció de la màscara en l'aprenentatge de l'actor, des d'una perspectiva teòrica i pràctica. És a dir, la pràctica pedagògica ha estat una via per a la recerca. Per això, he impartit cursos en diversos centres reglats i no reglats de manera continuada, la qual cosa m'ha permès posar a prova les diferents categories de màscara objecte d'aquest estudi.

1.6.3 Fonts audiovisuals i gràfiques

Hem complementat les fonts textuais i les fonts vives amb fonts audiovisuals: imatges, fotografies, vídeos, etc. Però cal precisar el valor i els límits d'aquests tipus de fonts per a la investigació. Malgrat tot, el material audiovisual contribueix a difondre el valor i la funció d'aquest tipus de pedagogia, atès que es tracta d'un material educatiu en què la part visual té un pes important. I no deixa de ser un recurs per analitzar, experimentar i oferir suport puntual als aprenents d'actor o actriu.

²⁰ Voguel, M. (2015, maig 5). Entrevista de Pau Cirer. Berlín. Inèdita.

1.7 CORPUS TEÒRIC

Com afirmava abans, aquesta és una tesi amb un considerable treball de camp fundat en entrevistes a professors vinculats a l'escola de Jacques Lecoq, alumnes de primera generació, així com a professors d'altres procedències, com a substrat conceptual per conformar el corpus teòric. Per tal de fer la selecció adient de totes les persones entrevistades, ens hem basat en els paràmetres següents:

1.7.1 Experts en les tres categories de màscara objecte en la recerca

Per a aquesta recerca era important que fossin docents coneixedors de les particularitats de les categories de màscara: la neutra, la larvària i la de caràcter. Òbviament, cada una respon a unes característiques particulars i, alhora, obeeix a lògiques de treball molt concretes.

1.7.2 Nacionalitats i edats diferents

Situo la recerca en el teatre occidental, tot i que faig algunes referències al teatre oriental, i també comparacions. Malgrat que la gènesi de l'estudi es fonamenta en Jacques Lecoq, crec necessari dialogar amb altres experts que aportin altres perspectives en una mateixa permanència tècnica. Soc conscient que la procedència, la formació, la cultura, la generació a què correspon són factors que influeixen en la mirada de l'especialista; per tant, cal nodrir-se de diferents percepcions d'un mateix principi a l'efecte de qüestionar, revisar i/o desenvolupar nous coneixements en relació amb la pedagogia de l'actor.

1.7.3 Trajectòria en l'àmbit educatiu (públic i/o privat)

Vaig considerar que els seleccionats per al corpus havien de tenir un mínim de vint anys dedicats a la docència, a fi d'assegurar una mirada retrospectiva global de la formació actoral amb màscara. I, sobretot, procedències i metodologies diverses.

1.7.4 Experiència actoral prèvia

La pràctica pedagògica teatral, com he dit abans, és una experiència pràctica i en viu; per tant, la vivència hi és fonamental. Entenc que per acompanyar actors en el seu creixement personal, cal tenir una visió polièdrica de la seva tasca: haver exercit de docent i haver treballat d'actor. Difícilment podrem ajudar algú si no en comprenem la situació ni la problemàtica. He buscat pedagogs amb un saber contrastat que puguin obrir camins per facilitar la transmissió del coneixement.

1.7.5 Desenvolupament pedagògic al territori europeu

Havien de ser professors de referència, punters en la seva especialitat i que impartissin les classes en territori europeu. Crec que és un espai extens, obert i plural, i això es pretén mostrar en l'acció.

1.7.6 Personalitat pròpia (creadors de didàctiques)

He seleccionat professors actius i amb criteri pedagògic propi, els que han elaborat propostes o didàctiques particulars i/o han innovat des de la creació, la reformulació o negació, conscients de procediments educatius establerts.

Així les coses, l'experiència pròpia en diferents àmbits de l'actuació (director, actor, constructor de màscares, etc.) proporciona més consciència i discerniment de les aportacions teòriques.

Un cop establerts els paràmetres anteriorment explicitats, hem seleccionat els mestres que han destacat en la pedagogia amb la màscara, que són els següents: Jacques Lecoq, Norman Taylor, Paola Rizza, Ana Vázquez, Andrzej Leparski, Mario González i Fabio Mangolini.

Abans de res, cal esmentar de nou que Jacques Copeau fou l'introduïdor de la màscara com a eina educativa, que va implementar en la seva escola Vieux-Colombier. El constructor de pedagogia i director Jacques Copeau va néixer a París el 1878. Fou director, actor i autor d'obres teatrals. Va fundar el Théâtre du Vieux-Colombier a París l'any 1913. Va ser el cofundador de la famosa *Nouvelle Revue Française*, juntament amb André Gide i Jean Schlumberger. És considerat un renovador important del teatre francès, tant en el pla estètic com en l'espiritual. És famós també pel seu projecte de formació d'actors.

1.7.7 Docents de primera generació (Jacques Lecoq)

Norman Taylor

Actor, pedagog i director d'escena. Nascut a Anglaterra el 1947, fou professor a l'École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq de París durant vint anys, on ensenyava l'anàlisi de moviments, la improvisació i la preparació per a diferents estils teatrals. És professor d'Improvisació, d'Anàlisi dels Moviments i d'Interpretació a l'escola internacional de teatre Lassaad. Com a director i actor, treballa en diferents països d'Europa (Anglaterra, Alemanya, Bèlgica, Escòcia, Espanya, Itàlia).

Paola Rizza

Actriu, pedagoga teatral i directora d'escena nascuda a Itàlia. El 1985 es diploma a l'École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq de París, de la qual és directora pedagògica actualment. Completa la formació amb Monika Pagneux, Guy Freixe, Alain Gautré i altres mestres formats en la pedagogia de Lecoq, com Philippe Gaulier. Parallelament al recorregut com a actriu en diversos espectacles, es dedica a investigar en l'àmbit del teatre d'objectes i de titelles. La pedagogia la condueix fins al món del circ. A poc a poc, es va involucrant en la direcció i en la posada en escena d'espectacles amb companyies com Nova, Caroline Obin, Nö i Scabreuse.

Ana Vázquez

Actriu, pedagoga teatral i directora d'escena. És nascuda a Madrid. Professora titular d'Interpretació en el Teatre del Gest a la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid al llarg de divuit anys. Fou titulada a la mateixa escola i diplomada a l'École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq de París. Especialista en teatre del gest i màscara. Va complementar la formació a L'École Nationale de Cirque Fratellini de París i va rebre cursos amb Carlo Colombari i Antonio Fava, entre d'altres.

1.7.8 Docents d'altres tradicions

Andrzej Leparski

Nascut a Polònia. Professor de màscara i expressió corporal a l'Institut del Teatre de Barcelona i a Estudis Escènics El Timbal. Ha estat professor al Festival Internacional de Venècia, Laboratorio Internazionale Commedia dell'Arte. Ha participat com a actor en els seus primers espectacles i és director artístic, autor i director de les obres de la seva companyia. Ha treballat com a actor en diferents grups i en estils molt heterogenis. Fundà la companyia de teatre de pantomima Teatre Mimu Gest.

Mario González

Nascut a Guatemala, ha estat professor al Conservatoire Supérieur d'Art Dramatique de París (1980-2015), impartint les assignatures d'Interpretació amb Màscara, Clown i Muntatge de Tallers. En el Conservatoire ha format alguns dels actors del teatre i el cinema francès més importants. Mario González ha impartit cursos arreu del món: Canadà, Japó, Corea del Sud, Iran i moltes altres ciutats d'Europa, Escandinàvia i Amèrica llatina. Al llarg de vuit anys ha estat membre del Théâtre du Soleil d'Ariane Mnouchkine, en què va desenvolupar personatges importants en produccions com *Les clowns*, *La cuisine*, i *L'Âge d'or*. La seva passió per la comèdia de l'art la va refermar treballant amb Ariane Mnouchkine. Actualment, Mario González ha creat una pedagogia pròpia en màscara neutra i clown. A França es considera un dels grans experts en ambdues disciplines.

Fabio Mangolini

Nascut a Roma el 3 de novembre de 1964, es va graduar en Filosofia a la Universitat de Bolonya. El 1984, arran de la participació en el Taller Internacional d'Art de Montepulciano, és cridat per Marcel Marceau per assistir a l'École Internationale de Mimodrame de París Marcel Marceau, on es gradua el 1987, després de tres anys d'estudi. Paral·lelament, ha impartit cursos i tallers sobre interpretació amb màscara a Itàlia, Espanya, França, Alemanya, Bèlgica, Irlanda, Noruega, El Salvador, Japó, EUA, Xile, Rússia. Ha estat treballant per a la pedagogia de l'actor amb la màscara amb el Centro Maschere e Estructure Gestuali di Abano Terme. Com a actor, ha treballat amb nombrosos directors, entre ells Carlo Bosso, Kosuke Nomura, François Cervantes, Roxanne Rizvi, Remi Barbier, Didier Doumergue...

Així i tot, m'he nodrit d'elements d'altres tradicions pedagògiques: les reflexions, Konstantin Stanislavsky, en el mètode biomecànic de Vsevolod Meyerhold, la gramàtica corporal d'Étienne Decroux, o en els mateixos *trainings* de l'Odin Teatret, dirigits per Eugenio Barba. Aquesta experiència i recerca pràctica ha resultat de gran ajut a l'hora de comprendre, contraposar i legitimar molts aspectes claus relacionats amb la pedagogia actoral amb màscara.

En la majoria de procediments de formació per a l'actor convergeixen molts processos de manera simultània i, per aquesta raó, sovint és un repte verbalitzar-los. Per tant, tan sols des d'una perspectiva teòrica s'entén que seria quasi impossible explicar i comprendre la complexitat dels factors que entren en joc en les diverses aplicacions pedagògiques.

1.8 MARC CONCEPTUAL

Aquest breu apartat nodreix el marc conceptual dels set capítols. Per tant, per sintetitzar, destacarem les personalitats que directament o indirectament han tingut rellevància en la formació de l'intèrpret amb la màscara com a recurs pedagògic.

1.8.1 Filiació Copeau-Lecoq

Cenyint-nos en la màscara com a estri educatiu a principis del segle passat, s'ha d'esmentar la personalitat de Jacques Copeau (1879-1949), introductor de la màscara en l'ensenyament de l'actor i l'actriu, que, juntament amb el seu equip docent, varen fer progressar en la seva escola Théâtre du Vieux-Colombier (1921-1924). Mencionem també les reflexions d'Étienne Decroux (1898-1991), alumne de Jacques Copeau i Suzanne Bing (professora destacada del Vieux-Colombier), dels quals va heretar sapiència entorn de la màscara com a provocació d'aprenentatge per a l'actor i l'actriu. Decroux, en les seves teoritzacions, aborda conceptes bàsics relatius a la pedagogia de l'actor, el concepte de neutralitat, les actituds i la corporalitat, entre d'altres.

I principalment, Jacques Lecoq (1921-1999), figura que tanca el cercle, ja que, aprofitant un saber establert, és capaç de crear nous procediments i didàctiques. Alhora ha sistematitzat una pedagogia per a l'actriu i l'actor; d'aquí ve que sigui la pedra angular de la nostra investigació. Analitzant les seves pràctiques educatives, així com els raonaments pedagògics en les seves publicacions, en podem extreure molts principis bàsics per a l'educació de l'intèrpret.

1.8.2 Antropologia teatral

En coherència amb la hipòtesi, l'antropologia teatral ha estat una pòsit de treball molt útil. L'antropologia teatral estudia el comportament preexpressiu de l'ésser humà en situació de representació organitzada. En l'actuació, la presència de l'actor es modela segons principis diferents. L'antropologia teatral no intenta fusionar, acumular o catalogar les tècniques de l'actor, sinó que proposa quelcom més simple: la tècnica de les tècniques. S'ha ocupat de l'anàlisi transcultural de diferents procediments tècnics i ha pogut individualitzar alguns dels principis que no estan orientats a expressar quelcom concret, sinó a donar vida a la presència escènica de l'actor. D'aquesta manera, s'aconsegueix un cos escènicament decidit, capaç de mantenir l'atenció de l'espectador.

En definitiva, *l'antropologia teatral* indaga les direccions en les quals es pot recolzar un actor/ballari per construir eficaçment les bases materials del seu art. Tal com ja he assenyalat, no busca principis universals, sinó lleis pragmàtiques que permetin donar eficàcia al treball de l'actor. El corpus teòric presentat es nodreix en els plantejaments de l'antropologia teatral i s'hi continuarà recolzant. Es tracta de definir una base preexpressiva comuna, no una manera equivalent d'actuar. L'anàlisi duta a terme consisteix a esbrinar els fonaments tècnics de base que comparteixen les diferents màscares a l'efecte de construir una proposta pedagògica. Les referències bibliogràfiques d'antropologia teatral més útils per a la investigació han estat les següents: en primer lloc, *The paper conoe* (Barba, 1995), tractat d'antropologia teatral, en el qual Eugenio Barba aporta els fonaments conceptuals i metodològics d'aquesta disciplina d'estudi. L'altra referència obligada d'antropologia teatral és *El arte secreto del actor. Diccionario de antropología teatral* (Barba, 2009). Aquest llibre va néixer en paral·lel al treball realitzat per la ISTA (International School

of Theatre Anthropology). Organitzat com un diccionari, aporta una terminologia pròpia, consolidada en bona part de la comunitat científica, que s'aplica de manera sistemàtica en les grans tradicions tècniques de l'actuació performativa i que engloba les orientals i les occidentals. A la bibliografia s'inclouen altres llibres i articles destacats pel mateix autor.

He ampliat el coneixement de l'antropologia teatral amb la lectura de textos sobre el tema d'altres autors relacionats amb la recerca. He inclòs la referència d'altres llibres i articles destacats del mateix autor en la bibliografia final. D'altra banda, he complementat el punt de vista de l'antropologia teatral amb el d'altres disciplines o marcs teòrics. El primer d'aquests marcs ha estat la història de l'actor i la pedagogia teatral. He comentat els textos que pertanyen a aquesta disciplina en l'apartat «Estat de la qüestió». En segon lloc, he estudiat el marc que engloba els textos sobre actuació dels grans mestres del segle xx, especialment de Jacques Copeau, Étienne Decroux, Michel Saint-Denis, Jacques Lecoq, Keith Johnstone i Vsevolod Meyerhold, entre els més destacats. Les referències dels textos consultats apareixen en la bibliografia final. Aquests textos constitueixen un marc molt específic: la conceptualització del saber pràctic sobre la formació de l'actor.

1.8.3 Ciències cognitives i neurociències

A partir dels anys noranta, el camp de les neurociències proporciona noves vies per a l'estudi de les arts escèniques gràcies a una sèrie de descobriments i d'importantes iniciatives internacionals de recerca (McConachie i Hart, 2006; McConachie, 2013; Shaughnessy, 2013; Blair i Cook, 2016; Falletti et al., 2016; McConachie i Kemp, 2018, Murphy, 2019) que han fet girar la mirada dels creadors i estudiosos de l'art dramàtic cap a la perspectiva neurocientífica.

Ens donem la llicència d'aportar algunes incursions en la neurociència, atès que l'actor crea amb la seva pràctica i planteja molts mecanismes inherents a la seva formació. No obstant això, sorgeixen grans dificultats metodològiques a l'hora de poder estudiar el material que constitueix l'actor, ja que és objecte i subjecte del seu aprenentatge. Com a punt de partida, considero que per tractar l'estudi del seu procés pedagògic, cal comprendre la ciència de l'actor com la ciència de l'ésser humà. Des d'aquesta perspectiva, plantejem la relació entre art i ciència des de dues vies: els coneixements científics aplicats al treball de l'actor i els coneixements científics per a l'estudi de l'actor. En darrer terme, em pregunto què poden aportar els avenços científics de principi del segle XXI a l'art de l'actor i al seu procés pedagògic. Hi podem establir punts de trobada?

Ens sembla important destacar l'estudi de la pedagogia de l'actor des de les ciències cognitives i neurociències que ha desplegat la investigadora i docent Maiya Murphy, connectant la pedagogia de Jacques Lecoq amb els principis neurocientífics. És un estudi que hem tingut en compte en la nostra recerca doctoral.

1.9 ESTRUCTURA DE LA TESI

Per acomplir la investigació i verificar o refutar la nostra hipòtesi, hem dividit la tesi en set capítols, en què es poden veure tot un estudi, diàleg i discussió amb personalitats de l'àmbit, i finalment les conclusions, productes de l'anàlisi i estudis previs.

Al primer capítol, manifestem els antecedents que ens portaren a proposar aquesta tesi i la necessitat de nous paradigmes en l'àmbit de l'educació. A manera de substrat teòric, desgranem l'estat de la qüestió en l'actualitat. Des d'aquest sondatge i estudi previ, hem abastat a formular una hipòtesi de partida, explicant la metodologia i el marc conceptual que aprofitarem per poder confirmar-la, per desembocar en un resum breu de l'estructura de la tesi.

Al segon capítol ens centrem en el context històric, en què analitzem diferents teories entorn de la màscara com a eina educativa, tractant alguns dels conceptes cabdals i noves perspectives i, en substància, la màscara en la formació de l'actor. Esmentarem els pedagogs destacats i la funció que han donat a les diferents categories de màscara. Tractarem algunes de les principals aplicacions d'Orient i Occident, fent una panoràmica de la renovació teatral de principi del segle xx i el paper que hi van representar l'actor i la pedagogia amb màscara. La màscara com a forma de promoure un nou tipus d'actor integral d'acord amb els preceptes del seu temps.

Aquests dos primers capítols emmarquen la investigació en la pràctica educativa i se centren en el dogmes de Jacques Lecoq i dels principals integrants del corpus. M'agradaria aclarir que aquesta tesi no és de caràcter històric; per tant, aquest capítol ofereix una visió general per situar l'objecte concret de la investigació.

Entrant al tercer capítol, abordarem el principi de la neutralitat amb la màxima completesa (principals temes, competències, aplicacions, visions i teories), proveint-nos, en primer terme, del llegat pedagògic de Jacques Lecoq, així com de les aportacions i reflexions de Jacques Copeau, Amleto Sartori i Mario González. Els temes principals: el despertar, el viatge elemental i altres.

Al quart capítol mostrem com el principi de la mimodinàmica vertebrava l'ensenyament amb les màscares larvàries. Coneixerem les aportacions de Jousse i Bachelard, els conceptes de *mimisme* i *mimetisme*, la transposició a noves formes i el fons poètic comú com a via per entrar en la forma de la màscara.

A continuació ve el capítol en què desgranarem el principi d'articulació i s'hi explica el significat i la funció del terme, el paper de les actituds físiques i la consecució de la partitura d'accions. I finalment com donem cabuda a la veu i el tipus fix de la comèdia de l'art.

Ja al sisè capítol, presentem les principals constriccions que operen en les diverses categories de màscara exposades, com ara: l'economia d'acció, les oposicions i el personatge. Afirmem el seu marc d'acció i com poden beneficiar l'aprenentatge de l'ofici d'actor i actriu.

I per cloure la nostra recerca, ens detenim al setè capítol, atestem la nostra hipòtesi, a manera de conclusió final. Hem edificat una proposta pedagògica per formar l'actor i l'actriu. Primerament, des de la contextualització, localitzant el punt de partida com a via per esbrinar continguts, estructurats per competències bàsiques i transversals, fent ús del text i la imatge. Hem formulat una metodologia docent amb trets més generals i específics. El resultat de la nostra recerca es concreta

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

en una proposta de model educatiu, en què examinem antecedents i context, visió pròpia del projecte formatiu. S'ha articulat la programació per mitjà de cronogrames, blocs i unitats didàctiques. Tot el dispositiu elaborat s'ha de valorar i avaluar el més objectivament que sigui possible, en virtut de procediments i criteris d'avaluació acurats, per mitjà de la constant anàlisi i presa de decisions, que ajudin a valorar si un alumne o alumna és més o menys competent en la matèria.

PAU CIRER FERRÀ

CAPÍTOL 2

Context històric

En aquest capítol tractarem diferents visions i teories pel que fa al treball de l'actor amb la màscara com a eina de feina, mostrant-ne alguns precedents, i en destacarem les principals aportacions teoricopràctiques. Es pretén que el lector se situï en un marc de coneixement que li permeti arribar a les seves pròpies conclusions.

MÀSCARA COM A EINA EDUCATIVA. TEORIA I NOVES PERSPECTIVES

En referència a la redescoberta i rehabilitació de la màscara com a eina pedagògica en la història del teatre occidental del segle xx, és imprescindible esmentar el mestre Jacques Copeau (1879-1949) —assenyalat al capítol anterior— com l'introduïdor de la màscara en la formació de l'interpret, a través de la seva escola, Théâtre du Vieux-Colombier (1921-1924). Coetanis de Jacques Copeau, renovadors del teatre a Itàlia i Rússia, també adoptaven la màscara com a paradigma de les seves aspiracions d'un teatre renovat. En el segle xx, la pràctica pedagògica i recerca amb una gamma extensa de màscares es van anar estenent a bona part dels programes de formació per a l'actor i l'actriu d'arreu del món. L'escola Vieux-Colombier (1921-23) fou la gènesi de personalitats com Étienne Decroux, Jean Dasté,²¹ Charles Dullin,²² Jean-Louis Barrault²³ i, especialment, dos dels

21 Jean Dasté (1904-1994). Actor i director teatral de nacionalitat francesa. Va començar treballant en l'art dramàtic al cercle de Jacques Copeau, va contreure matrimoni amb la seva filla i va formar part dels Copeaux companyia teatral. Segueix la tradició amb la Compagnie des Quinze i la Compagnie des Comédiens de Grenoble.

22 Charles Dullin (1885-1949). Director de teatre, actor i mestre d'actors francès. El 1906 ingressà a la companyia estable del Théâtre de l'Odéon, i el 1910, després d'una breu experiència com a empresari, amb el seu amic Louis Jouvet al Théâtre des Arts (actualment Théâtre Hébertot) va destacar amb el paper de Smerdiakov al muntatge d'*Els germans Karamàzov* de Dostoïevski dirigit per Jacques Copeau. Va exercir de docent al Théâtre du Vieux-Colombier.

23 Jean-Louis Barrault (1910-1994). Actor teatral i cinematogràfic francès. Una vegada acabat el batxillerat i després d'exercir diversos oficis, el 1931 debutà com a actor al teatre Atelier, de París, sota les ordres de Charles Dullin. El 1935 inicià la seva activitat com a director d'escenari i va fer una bona adaptació de *Numancia* de Miguel de Cervantes. La crítica en lloà l'originalitat i la qualitat de la interpretació. El 1940 ingressà a la Comédie-Française, en la qual va romandre fins al 1947, on interpretà diversos papers i dirigí algunes obres (*Fedra*, de Jean Racine, i *Le soulier de satin*, de

pedagogs amb màscara més importants del segle xx, Jacques Lecoq i Michel Saint-Denis.

Jacques Copeau, Konstantin Stanislavski, Vsevolod Meyerhold i Edward Gordon Craig són directors pedagogs imprescindibles segle xx, els quals es distingeixen per la recerca constant de recursos dramàtics i formes noves per redefinir l'art teatral i, especialment, la concepció d'un nou actor autònom, creador i comunicador, proveït d'habilitats tècniques i alhora coneixedor del seu instrument físic, mental i vocal. Jacques Copeau, Konstantin Stanislavski i Vsevolod Meyerhold promogueren la preeminència de l'actor en l'esdeveniment dramàtic.

Ens permetem subratllar dos visionaris i teòrics de principi del segle xx que van apostar pel retorn de les màscares com el revulsiu d'un teatre nou: Edward Gordon Craig i Antonin Artaud. Com molts dels seus coetanis, van aportar reflexions destacables entorn del procés de formació de l'actor. Ambdós foren autors de teories i escriptures pròpies que han perdurat com a model d'inspiració i discussió per a acadèmics i practicants creatius d'arreu del món. Edward Gordon Craig (1872-1966) era el fill d'una actriu anglesa eminent, Ellen Terry. A final del segle XIX va anar de gira amb diferents companyies de província, fins que, a principi del segle xx, va reconduir la seva vocació envers el disseny i la direcció d'escena. Des d'aleshores, va començar a escriure sobre la necessitat d'establir uns models de representació teatral amb el propòsit de reformular les convencions teatrals imperants. Va ser molt crític amb els actors i amb els patrons teatrals de la seva època. Bona part de les seves aspiracions d'establir un nou paradigma teatral s'han assentat en el teatre grec clàssic. Entrats en el segle xx, una companyia de teatre noh japonès va actuar a Londres, i Edward Gordon Craig va quedar copsat amb l'estil de màscares que portaven els intèrprets, i va establir-hi, fins i tot, correspondències amb les màscares simbòliques de teatre de l'antiga Grècia.

Les màscares que va utilitzar en les seves primeres produccions eren completes, de grans dimensions i pesants. Sobretot en comparació amb les màscares del teatre noh, virtuosament confeccionades, tot representant arquetips humans. El tipus d'actuació de l'intèrpret del teatre noh japonès és molt codificat, amb una simplicitat gestual molt arrelada i amb un pes espiritual significatiu que despersonalitza l'actor a favor de màscares en cossos simbòlics.

Edward Gordon Craig tenia una visió molt estilitzada del teatre, impregnada per l'acció i el gest, en què l'artista tenia un control complet de la seva gamma física, emocional, i, alhora, en tot moment era subordinat a la intenció dramàtica de la peça. El seu desig era la concepció d'un actor íntegre. Era representatiu del que ell anomenava *supertitella*, a propòsit de la seva creença entorn del nivell de control que albirava dels seus artistes, quasi un impossible estat de perfecció. L'estudi de les seves teories entorn de la *supertitella* són un punt de partida fonamental per a qualsevol que investigui el paper de l'actor en el fet teatral (Craig, 1977).

Jacques Copeau, Konstantin Stanislavski, Vsevolod Meyerhold i Edward Gordon Craig sentien, tots ells, la necessitat d'un nou paradigma d'actor. Per això, van idear sistemes pedagògics, per tal d'acomplir les seves expectatives. Establiren també les escoles respectives en les quals investigaven una àmplia gamma de mètodes pedagògics per desenvolupar un nou perfil d'actor. Els sistemes desplegats per Vsevolod Meyerhold a Rússia i Jacques Copeau a França implicaven l'ús de màscares. No obstant això, cada plantejament pedagògic requeria una categoria de màscara diferent.

Paul Claudel). El 1947 formà companyia amb la seva esposa, Madeleine Renaud, i s'installaren al Teatre Marigny de París, fins al 1956.

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

A banda, en el cos de l'obra de Stanislavski no figura la màscara com a eina pedagògica, tot i que la usava com un accessori complementari per a l'actor. Ara bé, és factible sostenir que amb la transformació del maquillatge de Stanislavski, així com el vestuari, molt present en el seu sistema de formació, el podríem equiparar a un actor mascarar.

Com apuntàvem abans, el precursor en l'ús de la màscara com a eina educativa fou Jacques Copeau (1878-1949). Va treballar com a crític de teatre a Dinamarca i a França, i la seva intervenció en la literatura i l'interès en el pensament contemporani el van portar associar-se amb la societat literària anomenada Nouvelle Revue Française (NRF). Com a resultat de la seva associació amb la NRF, inclou en el seu cercle social André Gide i els pintors i escultors modernistes notables parisencs dels primers anys del segle xx. El fet de fundar el Théâtre du Vieux-Colombier a París el 1913 implícitament era l'establiment d'una nova visió teatral, lligada a un canvi de paradigmes. Per aconseguir aquest objectiu, era imprescindible la creació d'una escola per formar actors amb una percepció del teatre renovada. La Primera Guerra Mundial va interrompre les pretensions de Jacques Copeau, i el 1915 va visitar alguns dels seus contemporanis de teatre que també estaven investigant nous mètodes per canviar el teatre i la praxi teatral del moment. Va visitar Edward Gordon Craig, a Itàlia, el qual li va mostrar una sèrie de màscares en què es barrejaven màscares asiàtiques i de comèdia de l'art. A continuació, va visitar Émile Jaques-Dalcroze a Ginebra, que li va mostrar la seva tècnica de l'ensenyament de la música als nens a través del moviment i la dansa (*Eurythmics*). A través de Jaques-Dalcroze, Jacques Copeau va conèixer el dissenyador Adolphe Appia. Després d'aquest viatge Jacques Copeau va esmentar les màscares per primera vegada en els seus quaderns de 1915 (Leabhart, 1995, p. 94). En el seu treball posterior amb el Théâtre du Vieux-Colombier, la màscara i la corporalitat de l'actor esdevingueren característiques essencials en els seus plantejaments pedagògics.

Al Théâtre du Vieux-Colombier, el 1919, un dels primers actes d'actualització teatral fou disposar de la boca d'escena i limitar al màxim tots els elements artificials i tècnics per tornar a la simplicitat dels muntatges desproveïts de tota mena d'accessoris. Jacques Copeau va introduir en el seu teatre les qualitats pròpies dels espais de joc del teatre grec, el teatre isabelí i la comèdia de l'art (Saint-Denis, 1982, p. 27). El 1921, Copeau va arribar a la conclusió que era inútil intentar reentrenar i reeducar els actors que havien après l'ofici en els teatres parisencs.

En el seu lloc, va obrir la seva escola, l'École du Vieux-Colombier, en què va perfeccionar els seus mètodes per formar actors mentre continuava desenvolupant els ideals bàsics per donar forma a la seva idea de teatre. L'escola va funcionar durant tres anys i tan sols s'hi va entrenar un grup d'actors, aprenents, joves sense experiència prèvia en el teatre professional. No obstant això, la importància de la formació i mètodes que ell i els seus col·legues van dur a terme en aquest període breu han ressonat a través d'escoles d'actuació d'arreu del món fins al moment actual. D'altra banda, la recerca de Jacques Copeau i els seus col·legues en la improvisació i el treball amb màscara constitueix una part important del que és considerat avui dia com un dels fonaments bàsics de la formació de l'actor. Tot i que ara es dona com una matèria imprescindible en la formació de l'actor, com moltes de les innovacions de Copeau, la improvisació, aleshores, era quelcom insòlit en la tradició del teatre francès del 1900.

El 1921, els seus alumnes van començar a experimentar amb màscares rudimentàries en les diferents improvisacions, que van influir directament en la carrera d'Étienne Decroux (Saint-Denis, 1974, p. 55) i els sistemes posteriors de formació d'actors com el de Michel Saint-Denis (Saint-Denis, 1982, p. 27) i, anys després, Jacques Lecoq. Les produccions de Théâtre du Vieux-Colombier havien emprat màscares de manera periòdica, però l'ús d'aquests elements en una situació

d'entrenament i com a base per a la improvisació no tenia precedents fins aleshores. La classe era en realitat una classe de mim, però diferent de l'estil de la pantomima.

Al principi, usaren peces de roba per cobrir la cara amb la finalitat de posar el focus sobre l'articulació del cos com el principal mitjà d'expressió i comunicació. A continuació, els estudiants van crear i experimentar amb màscares inexpressives de paper maixé i cartó creades per ells mateixos. A mesura que avançaven els estudiants del Vieux-Colombier, se'ls va permetre evolucionar cap a màscares més complexes. Copeau considera que la màscara pot ser més una eina pedagògica que una manera d'expressió, més que no un tipus d'actuació amb màscara en concret.

Jacques Copeau va dissoldre el seu teatre el 1924 amb el propòsit de centrar-se exclusivament en els mètodes d'entrenament i va traslladar l'escola al camp de Borgonya, però a causa de problemes de salut la seva participació va ser breu. Tot i això, alguns dels actors i estudiants del Vieux-Colombier traslladats Borgonya es van constituir com una empresa, Les Copiaux, entre els quals hi havia Michel Saint-Denis, que era el nebot i assistent de Jacques Copeau. En el seu llibre *Training for theatre*,²⁴ Saint-Denis descriu el període de Borgonya (1924-1929) com un temps d'experimentació i creixement de l'empresa:

Experimantant varies maneres d'improvisar, més tard afegint improvisacions còmiques i de caràcter amb i sense màscara. (...) La majoria del nostres espectadors mai ha estat en un teatre. Els agradava el nostre repertori i la nostra forma d'actuar, que en la majoria d'ocasions eren improvisat i més visual que parlat. Les nostres improvisacions còmiques eren instantàniament acceptades pel públic. Perquè mai hi havia una barrera entre el actors i el públic, els espectadors sentien com influeixen als actors i les seves accions dramàtiques. Per cert, com que podien portar els actors a un nivell inusual d'exultació. (De Marinis, 1995, p. 26)

Després de cinc anys a Borgonya, els Copeaux es van traslladar a París el 1929, es van reformar sota la direcció de Michel Saint-Denis i es canviaren el nom per la companyia dels Quinze. Durant els cinc anys a Borgonya, els actors van seguir un estil d'actuació amb màscares i improvisació que va evolucionar molt més enllà dels primers rudiments entorn de la màscara que els havia proporcionat el sistema de formació de Jacques Copeau. Hi ha fotos de Saint-Denis i els seus contemporanis que fan la demostració dels actors utilitzant una extensa gamma de màscares d'estils diferents de paper maixé, totes modelades per ells mateixos. Algunes de les màscares cobrien la major part de la cara amb una secció per a la boca i la barbata tallada a la vora del llavi superior; eren màscares de parla, però més grans i completes. Combinades amb màscares de caràcter completes amb la boca oberta en l'estil grec antic, i altres de mitja màscara, els actors que ensenyava coneixien la comèdia de l'art i l'estil de joc còmic. El més interessant era observar com Michel Saint-Denis, en el treball en Borgonya, es va acostar als tipus de caràcters amb una recreació de la comèdia, tant en l'estil com en l'estructura.

24 Saint-Denis, M. (1982). *Training for the theatre*. Londres: Heinemann, p. 27.

2.1 L'INTÈRPRET RENOVAT I LA MÀSCARA

A partir del final del segle XIX, es desencadena una renovació profunda del panorama amb la lògica de redefinir el teatre, alliberant-lo de les temptacions literàries i de la psicologia, i reafirmant la característica convencional de l'escenari, allunyant-lo de qualsevol finalitat naturalista-illusionista. No sorprèn, doncs, que la màscara, com a emblema de teatralitat, aparegui estretament relacionada amb el titella, o amb el cos mateix de l'intèrpret de carn i ossos a les propostes teatrals més avançades de principis del segle XX.

En promoure una reteatralització que identifica l'actor com a eix central de l'acte escènic, al marge de la diversitat d'hipòtesis i de solucions aplicades, tots els mestres en la matèria (de Copeau, Saint-Denis, Decroux a Meyerhold) es plantegen com a problema prioritari, la recerca d'un actor nou, que sigui capaç de transformar-se d'executor en creador, evitant, d'una banda, la dependència del text escrit i del seu autor, i adquirint, d'altra banda, el domini tècnic de tots els mitjans expressius que té a la seva disposició, començant pels físics, corporals. Es generalitza l'exigència d'elevat la interpretació al rang de composició artística, és a dir, de composició «feta artesanalment», «artificial», com una partitura o un jeroglífic, reduint al mínim la casualitat i les incerteses de la inspiració.

En aquests intents de posar les bases per a un art interpretatiu digne de dur aquest nom, és a dir, antinaturalista i tècnicament conscient, resulta freqüent i qualificador el recurs a la màscara com a mitjà expressiu i, sobretot, com a instrument pedagògic. En aquest sentit, el més interessant és fixar-se en la devaluació estètica i ètica del rostre humà: precisament aquell rostre que els il·lustrats —ho hem vist— consideraven el mitjà d'expressió-dramàtica més important i noble, que ara, als ulls dels mestres del nou teatre del segle XX, es veu com un ens profundament inartístic, fins i tot indecent per la seva natura de mirall massa transparent, massa poc controlable, de totes les nostres passions, incloses les menys confessables, i pel fet d'estar també, alhora, inevitablement «sobrecarregat dels microbis de la mentida quotidiana» (Decroux, 1977, p. 127).

Així doncs, segons els grans reformadors de principis de segle, fer que es possessin la màscara esdevé sovint l'única manera de donar als actors un rostre adient a les exigències de l'art. Per exemple, vegeu Gordon Craig, que afirma que «l'únic mitjà expressiu adient per representar l'expressió de l'ànima mitjançant l'expressió del rostre és la màscara» (Craig, 1907, p. 10); o també Decroux: «Es pot ser sublim amb una màscara i no amb el rostre. El rostre té un component realista incurable» (Decroux, 1978, p. 34).

En aquest sentit, és fàcil entendre per què no se sol marcar gaire la diferència entre l'accessori pròpiament dit i la transformació del rostre en màscara mitjançant el maquillatge o fins i tot només amb la mímica facial. El punt clau és la despersonalització/artificialització del rostre de l'actor i de les seves expressions. Craig mateix, que sovint sembla que hagi de defensar l'adopció obligatòria de la màscara al seu teatre del futur,²⁵ descriu a bastament al text citat el rostre màscara del seu

25 Com escriu N. Savarese a la seva important obra *Teatro e spettacolo fra Oriente e Occidente*, Bari, Laterza, 1992, p. 389, Craig «identifica en les màscares i els titelles els elements paradigmàtics de la seva visió [...] símbols despersonalitzats de l'actor que es transformen en el símbol mateix del seu teatre». No oblidem que ell va anomenar *The Mask* a la revista fundada a Florència l'any 1908 que va dirigir i redactar (íntegrament) amb diverses interrupcions fins a l'any 1929. Savarese també ens recorda que «als seus primers espectacles, el jove Craig ja havia emprat màscares grotesques de disseny propi», però que va viure una experiència molt important en descobrir les del noh, que no representaven tipus socials (com a la comèdia de l'art) sinó estats psicològics o qualitats morals, com ell defensava: «davant d'una col·lecció de màscares de Nò, afirmà que era suficient portar-les i declamar Sòfocles o Èsquil per ressuscitar la tragèdia grega» (ivi p. 390).

prototip d'actor ideal, Henry Irving: un rostre que no transparenta les «debilitats de caràcter», en què «el moviment està sempre sota el control de la intel·ligència», on «veus [...] moure's la boca seguint les instruccions de la ment i l'expressió crea un pensament nítid com una línia traçada sobre un full de paper o un acord musical»²⁶ (Craig, 1907, p. 9).

Però, a banda d'això, ens hem de fixar en una llarga sèrie de creacions escèniques:

Adaptacions de Meyerhold a la Rússia postrevolucionària basats en la noció de personatge com a «màscara social» (que es materialitza sense accessoris facials pròpiament dits, sinó amb perruques i maquillatge feixuc, com ara a *El bosc d'Ostrovski* l'any 1924 [...] fins les escenificacions del Berliner Ensemble de Brecht amb els seus extraordinaris rostres-màscara d'Helene Weigel, Ekkehard Schall i Ernst Bruschi; des de les màscares realitzades pels actors de Grotowski només amb la musculatura del rostre a *Akropolis* (1963) i altres espectacles del Teatre Laboratorio als anys 60, fins a les cares cristal·litzades dels maniquins de carn i ossos de Kantor. (Marinis, 1993, p. 167)

Un dels altres inconvenients d'estar a rostre descobert és que monopolitza els esforços expressius en la fesomia de l'actor en detriment de tots els altres mitjans potencialment a la seva disposició, com ara el cos, en essència.²⁷ També en aquest cas, l'antídot es troba sovint en la màscara, a la qual però —tant si és una peça posada o només pintada sobre el rostre— no se li demana que substitueixi una expressió (artística o artísticament modulable), sinó més aviat que *reiniciï* el rostre per obligar l'actor a expressar-se també amb la resta del cos després d'haver-ne recuperat la consciència i el coneixement.

26 G. Craig, *Gli artisti del teatro dell'avvenire*, cit., p. 9.

27 És el que observa, per exemple, Meyerhold en un escrit de 1906: «el teatre naturalista considera que el rostre és el mitjà principal per expressar la intenció de l'actor i, conseqüentment, perd de vista tots els altres mitjans expressius» («Il teatro naturalista e il teatro d'atmosfera», a *La rivoluzione teatrale*, editat per G. Crino, Roma, Editori Riuniti, 1975, p. 18).

2.2 COMÈDIA DE L'ART DEL SEGLE XX

Ja des dels anys del trasllat de la companyia a Nova York (1917-1919), broten els primers avanços en la recerca de la interpretació i construcció de màscares. Des del començament de les seves aspiracions pedagògiques, esmenta la comèdia de l'art francesa (Gontard, 1974, p. 172) en el desenvolupament d'una desena de personatges moderns, fent una reactualització dels tipus tradicionals encarnats per intèrprets, mims, ballarins, acròbates i cantautors. La maduració i la posada en pràctica d'aquest tipus de joc es va dur a terme durant el període de *Les Copiaus* amb la confecció de les màscares per a cada tipus fix i el seu vestuari, amb un entrenament de vestuari i un entrenament físic i musical.

L'ús pedagògic de la màscara expressiva, de la mitja màscara, i, per tant, l'avenç de la comèdia humana en la pedagogia Lecoq són una herència directa d'aquest treball. L'aparició d'una manera basada en la tradició italiana va portar Lecoq a donar la volta al fenomen per descobrir el fons d'aquest territori dramàtic, és a dir, la comèdia humana que treu l'aspecte tràgic que amaguen els tipus de la comèdia de l'art.

La màscara com a tècnica es remunta a la comèdia de l'art del segle xv. En aquest capítol ens limitarem als seus punts de redescobriments i renovació en els últims cent anys. Dario Fo, a principi del segle xx, sostenia que la comèdia de l'art no estava obsoleta com a fenomen del passat. Dario Fo exposava que no és un succés aïllat, sinó més aviat una tradició popular amb molt recorregut. Després de llargues investigacions de recerca comparativa i anàlisis de material existent fins aleshores (fonts escrites, testimonials...) i de contrastar amb diferents erudits pel que fa als guions, *lazzi*, registres històrics, etc., Dario Fo va projectar-se cap a una comèdia de l'art amb una influència contemporània.

A Rússia, els elements de la comèdia de l'art lentament s'havien assimilats a partir del teatre popular i, en les primeres etapes del segle xx, sota el guiatge de Vsevolod Meyerhold i altres professionals de teatre russos, van experimentar, amb la comèdia de l'art, com una possible base d'entrenament per a l'actor. Molts se sentiren atrets per la improvisació en les seves formes i el seu desvergonyiment, la introducció de l'acrobàcia i altres habilitats físiques del teatre popular. Vsevolod Meyerhold va obrir el seu estudi d'entrenament el 1913 (el mateix any en què Copeau va obrir el seu teatre), en què una de les signatures fou la història i tècnica de la comèdia de l'art. Potser el nexa més important dels talents creatius que participen en la renovació de la comèdia de l'art en el segle xx va ocórrer a Itàlia en la reconstrucció social després de la Segona Guerra Mundial. El director de teatre Giorgio Strehler, el fabricant de màscares Amleto Sartori, el professor de teatre Jacques Lecoq i Dario Fo, un jove actor amb el Piccolo Teatro, entre d'altres. El Piccolo Teatro va ser creat a Milà el 1947 per Giorgio Strehler i Paolo Grassi, director del teatre. Allà els creadors tingueren com a prioritat l'atracció d'audiències de la classe treballadora i l'establiment d'un tipus de cultura d'actuació en grup. La seva importància i singularitat en el panorama teatral italià es deu al fet que era el primer teatre comunitari establert en un país. Aquesta característica tradicional de teatre italià es posa en relleu en Dario Fo quan assenyala que «el punt central del teatre italià és l'actor més que no pas l'escriptor, que el teatre italià no està dominat per autors sinó per artistes...». (Marinis, 2000, p. 163) El treball de Giorgio Strehler és poc conegut en el teatre de parla anglesa, però la seva importància per al teatre europeu és comparable a la de Peter Brook en el teatre anglès. Com a director, el seu cos de treball es va estendre més de cinquanta anys a Itàlia, França i Alemanya, abasta les etapes de l'òpera, el teatre, i el seu cànion, encara ampli, era regularment interromput per les obres de William Shakespeare, Bertold Brecht i Carlo Goldoni. A la primera temporada del Piccolo, el 1947, Giorgio Strehler va muntar *Arlecchino, servitore di due padroni*, de

Carlo Goldoni. Giorgio Strehler va ser particularment dur amb els actors d'aquest espectacle, i els va obligar a fer servir màscares mal dissenyades, incòmodes i que pressionaven la pell. Després de molta feina, a causa de la sudoració excessiva, varen quedar reduïdes a esquinçalls. Les màscares eren incòmodes en dos sentits, físicament i psicològicament. Marcello Moretti, actor cèlebre que interpretava l'Arlecchino, va resoldre el problema: es va negar a portar la màscara i se'n va pintar una amb maquillatge (Marinis, 2000, p. 162).

Només en la segona producció d'aquesta mateixa obra, el 1952, Marcello Moretti va arribar a acceptar portar màscara, quan Strehler va convidar Amleto Sartori per crear una màscara de cuir flexible i còmoda pels *performers*. Giorgio Strehler i els artistes del Piccolo van redescobrir, així, una comèdia de l'art refinada, reconeguda per la seva humanitat, així com per la psicologia de base i la força estètica, que, d'altra manera, possiblement mai no hauria aconseguit la plenitud. La importància està en la participació d'Amleto Sartori i el seu redescobriment de l'antiga tècnica de fabricació de màscares. Ell va ser capaç de confeccionar màscares refinades còmodes, flexibles, de cuir, atès que és un material amigable a l'actor i que s'adapta a la cara. Amleto Sartori era retratista, destre en diversos materials d'escultura abans de tornar a centrar els seus esforços a redescobrir la tradició perduda. La seva interacció per a la creació de màscares es va produir com a resultat de conèixer Jacques Lecoq el 1948, aprofitant l'avinentsa que Jacques Lecoq treballava en la Universitat de Pàdua com a mestre i practicant creatiu. Jacques Lecoq va aprendre el funcionament de la màscara a França de la mà de Jean Dasté, que alhora era el gendre de Jacques Copeau.²⁸ En el seu llibre *Le Corps poétique* publicat abans de la seva mort el 1999, Jacques Lecoq afirma que va ser durant l'estada a Pàdua que va descobrir la comèdia de l'art. (Lecoq, 2000, p. 6). Necessitava màscares per al seu treball a la Universitat i va encarregar al taller d'escultura d'Amleto Sartori una col·lecció de màscares en paper maixé, material per excel·lència fins al moment. Poc després, Donato Sartori va oferir un nou procediment per a la fabricació de màscares i així va començar un període llarg d'investigació experimental amb màscares de la comèdia de l'art: els seus personatges i la tècnica de construcció en cuir que s'havia oblidat durant més de dues centúries. Arran de la mort primerenca per càncer d'Amleto Sartori als quaranta-cinc anys, el seu fill Donato manté l'herència del coneixement cultural i tècnic i col·labora amb Jean-Louis Barrault, el dramaturg napolità Eduardo de Filippo, Giorgio Strehler, Jacques Lecoq i Dario Fo.

Des del començament de la seva escola a París el 1956, Jacques Lecoq va ensenyar comèdia de l'art amb les màscares d'Amleto Sartori, però pocs anys abans de la seva mort va fer aquesta reflexió:

Desgraciadament al cap del temps, l'aparició de clixés, de manera d'actuar anomenada «a la italiana», va començar a estendre's. Els actors joves van fer cursets de comèdia de l'art pertot arreu i el joc interpretatiu es va empobrir. El terme mateix començava ja a molestar-me. Em vaig sentir, doncs, portat a donar-li la volta al fenomen per a descobrir el fons, és a dir, la comèdia humana. Des de llavors, prenent un camí molt més ampli, hem retrobat una gran llibertat d'invenció. (Lecoq, 2016, p. 151)

La comèdia de l'art ha fascinat molts artistes i empreses durant l'últim segle, potser perquè la forma té una obertura i una capacitat de renovació i assimilació constant. En suma, és un recurs pedagògic i performatiu amb molt camí per recórrer.

²⁸ Jacques Lecoq es va iniciar en l'ús de màscares gràcies a Jean Dasté, el qual estava casat amb la filla de Jacques Copeau Marie-Hélène. Dasté i Marie-Hélène havien estat alhora membres de la primera promoció, a temps complet, que es va formar a l'École du Vieux-Colombier (1921-1924).

2.3 LA MÀSCARA EN LA FORMACIÓ DE L'ACTOR. PEDAGOGS DESTACATS

Jacques Copeau i Étienne Decroux, Jacques Lecoq, Michel Saint-Denis i Keith Johnstone, tots ells, van ser creadors de didàctiques en l'ensenyament amb màscara del segle xx i principi del segle XXI. Els documents esmentats tenen textos en què mostren els seus sistemes d'ensenyament, estudis i enfocaments.

2.3.1 Jacques Copeau

Parlar d'aquest tipus d'ús de la màscara a les investigacions teatrals del nostre segle significa afrontar el tema de les seves relacions amb els experiments contemporanis sobre educació i sobre l'expressió corporal, dels quals he parlat al capítol anterior.

Més enllà del fet que històricament, per raons òbvies, la màscara ha tingut sovint una relació més estreta amb el mim i la dansa que amb l'actor dramàtic, la màscara denuncia a primera vista els lligams especialment estrets que té amb el nou art mímic, reinventat per Étienne Decroux sobre unes bases completament diferents de la pantomima del segle XIX, i, sobretot, impulsat per preguntes, interessos i objectius propis del debat del segle XX, més radical, sobre la renovació del teatre. Es tracta de lligams específics i fins i tot genètics, si fos cert que —com ha sostingut Thomas Leabhart— «la decisió de Copeau de tancar el rostre dels seus aprenents amb la màscara es pot identificar com el gest que ha “fet néixer el mim modern”» (Leabhart, 1989, p. 26).

En efecte, algunes circumstàncies són incontestables: els exercicis i les improvisacions amb màscares neutres (o inexpressives) que es duïen a terme a l'escola del Vieux-Colombier, dirigida per Copeau entre el 1921 i el 1924, són segurament l'origen de les recerques sobre l'expressió física que proporcionaran a Decroux (que assistí a l'escola en el seu darrer any d'existència) la idea i el punt de partida per a la recreació de l'art mímic en forma de mim corporal.

Els testimonis d'alguns alumnes i les poques cartes de l'escola Vieux-Colombier que s'han publicat fins ara, ens parlen de la importància que les màscares van adquirir progressivament a les activitats didàctiques, de les etapes que conduïren a la construcció de les primeres màscares amb materials duradors, amb l'ajuda de l'escultor Albert Marque i dels veritables rituals individuals per «calçar-se-les». Des del primer any s'empraren màscares a les activitats d'allò que s'imposà com a ensenyament clau de l'escola i que esdevingué el curs “Educació de l'Instint Dramàtic” (nom que es va simplificar l'any següent a Educació Dramàtica). En poc temps es van convertir en un mitjà tècnic i expressiu principal per als exercicis i les dramatitzacions, adquirint una funció gens secundària en el projecte pedagògic progressiu i evolutiu de Copeau. Com assenyala Maria Ines Aliverti:

La formació amb màscara incloïa una sèrie d'exercicis [...] que gradualment portaven l'alumne des de la immobilitat i el silenci amb màscares neutres fins a dramatitzacions corals més articulades emprant també al cap d'un temps màscares més complexes (Aliverti, 1988, p. 251)

Les màscares expressives es van evitar al principi perquè —com observarà anys més tard una jove i jove ajudant del patró, la seva filla Marie-Hélène— per a l'educació de la mímica cal evitar, en primer lloc i des del principi, tot allò que podria portar a la «manera».

A l'escola del Vieux-Colombier cal remetre's sobretot a les cartes que deixà l'actriu Suzanne Bing, sense cap dubte la principal col·laboradora didàctica de Copeau en aquells anys ²⁹. Per exemple, és extremadament interessant llegir les anotacions de Bing mentre posava en marxa amb els aprenents la feina amb màscares per al curs 1921-1922, perquè reflecteixen la claredat amb què percebia totes les possibilitats formatives i creatives que seguiria investigant i desenvolupant al segle xx (tasca que ja havia començat —entre altres— amb Yeats, Craig i, sobretot, amb els russos, de Meyerhold a Vakhtàngov, d'Evreinov a Tairov).

Marinis, a la seva publicació *Mimo e teatro del Novecento*, transcriu les paraules de Susana Bing: «A partir del moment en què es posa la màscara, l'alumne s'allibera.» L'observació referent a la llibertat que la màscara, especialment la neutra, proporciona a la persona que la porta està destinada a convertir-se al llarg del segle (juntament amb la seva aparentment paradoxal capacitat de *desem-mascarar emmascarant*, és a dir, exposar mentre es dona la impressió de tancar). Una caracterització com a màscara protectora per a l'actor,³⁰ fins a Peter Brook, que arran del seu primer encontre amb la màscara va parlar precisament de la «més extraordinària experiència d'alliberament que hom es pugui imaginar».³¹

Per a més claredat, però, Marco de Marinis, en *Mimo e teatro del Novecento*, fa una llista esquemàtica dels altres avantatges de la màscara que va indicar Suzanne Bing:

- a) als exercicis amb màscara, l'alumne «descobreix i experimenta millor i [...] assimila de manera més completa» els «principis» del moviment que donen «forma» a l'acció;
- b) la màscara ajuda l'alumne en l'entrenament de la condició indispensable, segons Copeau, per a la creació escènica que és la *sinceritat* i l'obliga a adonar-se que al principi, abans de mostrar els sentiments i per poder fer-ho eficaçment (és a dir, sincerament o de manera creïble, diria Stanislavski), cal «experimentar el que passa quan es viu (el que passa a l'exterior, el que s'experimenta)»; dit d'una altra manera, cal «constatar que *experimentar* [els sentiments] és la primera condició per poder mostrar-los, que abans de qualsevol acció hi ha un *estat*»;
- c) en conseqüència, en el moment en què es planteja el problema de l'expressió d'un sentiment, la màscara ajuda l'alumne a distingir quins *senyals* han participat en el seu estat, quins han estat artificials o superflus i s'han de descartar perquè no susciten «l'interès o l'emoció de l'espectador» (o, a la pràctica, dels altres alumnes);
- d) per tant, «com que l'estat més perfecte de la representació dramàtica és el de la *identificació* més completa», es pot dir que aquests exercicis situen l'alumne des del principi al camí de la veritat dramàtica.

Aquestes notes, independentment del seu caràcter literàriament poc treballat, no són gaire diferents de les suggeridores formulacions que Copeau dedicarà pocs anys després a la «virtut de la màscara», al prefaci de la *Paradoxa* de Diderot, en què la vincula al problema central de la interpretació dramàtica que per a ell consisteix a «deixar-se emportar» pel personatge, que el

29 Cf. Gli esercizi della scuola, cit., p. 292-293. A aquestes pàgines pertanyen també les cites següents (cursiva del text). Aquestes notes es comenten amb més deteniment a M. De Marinis, *Mimo e teatro nel Novecento*, Florència, La Casa Usher, 1993, p. 67-68, volum al qual remetem per molts temes tractats en aquest capítol i, en concret, en aquest paràgraf i al següent.

30 K. S. Stanislavski, *Il lavoro dell'attore su se stesso* (1938), editat per G. Guerrieri, Bari, Laterza, 1968, p. 406: «La caracterització és la màscara que oculta l'actor-home. Emmascarat d'aquesta manera, es pot descobrir a sí mateix i arribar als detalls més íntims i privats del seu humor.»

31 P. Brook, *La maschera. Uscire dal nostro guscio, a Il punto in movimento 1946-1987* (1987), Milà, Ubulibri, 1988, p. 198.

posseeixi, sense per això perdre del tot el control, segons l'estratègia que Stanislavski anomena de «desdoblament» o de les «dues perspectives paral·leles»:³²

La virtut de la màscara és encara més convincent. Simbolitza perfectament la posició de l'interpret en relació amb el personatge i mostra com es produeix la fusió entre l'un i l'altre. L'actor que interpreta sota la màscara rep la realitat del seu personatge d'aquest objecte de cartró. La màscara mana i ell obeeix sense oposar resistència. Tan bon punt se la posa, sent com es desplega en ell una existència que abans no hi era, que ni tan sols intuïa. No només li canvia el rostre, sinó tota la seva persona, el caràcter mateix dels seus reflexos als quals es formen per endavant els sentiments que era incapaç d'experimentar i de fingir amb la cara descoberta.³³ (Copeau, 1929, p.125)

Alguns sentiments arriben a incorporar-se al personatge, s'experimenten només si van acompanyats de certs moviments, certs gests, certes contraccions localitzades, amb un cert vestit, en funció de certs accessoris.

Sens dubte, però, Copeau sempre havia considerat que la màscara és més un instrument pedagògic que un mitjà expressiu o, encara menys, una cèl·lula d'una forma autònoma d'espectacle. Igual que la gimnàstica de Hébert i el mim als quals estava íntimament relacionada a la seva escola, fins al punt que les improvisacions mudes s'anomenaven «màscara» i Decroux també ho recorda.³⁴ (Decroux, 1994, p.17)

La unió de la dansa, la música i la màscara entra a la visió pedagògica i teatral de Copeau, sobretot amb una doble funció decisiva i instrumental: 1) contribuir (amb la resta de mitjans) al naixement d'un actor nou, dilatat, complet, que estigui preparat per pujar a l'escenari com a principal subjecte creatiu, gràcies, en primer lloc, a la redescoberta de les seves possibilitats expressives, començant per les físiques, i a la recuperació del primari i infantil *instinct du jeu*,³⁵ 2) facilitar a l'actor l'accés a l'«autenticitat» de la interpretació dramàtica, és a dir, a la condició ideal de la «sinceritat» de la qual ja he parlat.

Relacionat amb això, vegeu les afirmacions que conté la segona de les tres conferències del fundador del Vieux Colombier a l'American Laboratory Theatre al gener de 1927. Hi subratlla intensament el nexa que vincula la màscara i l'educació corporal, defensant-ne alhora la importància i els límits:

El primer grau de l'educació és l'educació corporal. Ens hem adonat molt aviat de quina és l'ajuda

32 K. S. Stanislavski, *Il lavoro dell'attore su se stesso*, cit., p. 519. Vegeu el capítol 4.3.

33 J. Copeau, *Riflessioni di un attore sul «Paradosso» di Diderot* (1929), en *Il luogo del teatro*, cit., p. 125.

34 E. Decroux, *Paroles sur le mime*, cit., p. 17 (traducció a l'italià, cit., p. 23).

35 Com hem vist al capítol anterior, el projecte teatral i pedagògic de Copeau es fonamentava en una concepció progressiva i evolutiva que, partint de la identitat profunda, primària, de teatre i joc en l'infant, es proposava fer que l'alumne (possiblement molt jove) recorregués de nou, en termes ontogenètics, les etapes principals de l'evolució filogenètica des del joc-ritual fins al drama poètic i —paral·lelament— des del llenguatge físic mut fins a la paraula dramàtica, passant per la fase clau que representa l'eliminació momentània del text. Vegeu com Copeau va resumir, alguns anys més tard, el mètode de la seva escola: «El mètode havia de potenciar en l'infant el desenvolupament natural de l'instint interpretatiu [*instinct du jeu*], limitant-se a animar-lo, a donar-li suport, a proporcionar-li mitjans per expressar-se segons els seus gustos, la seva imaginació, la seva necessitat de diversió. D'entrada, fèiem que el seu cos esdevingués dòcil. Després, es passava progressivament de la gimnàstica a la noció de ritme interior, a la música, a la dansa, al mim emmascarat, a la paraula, a les formes dramàtiques elementals, a la interpretació conscient, a la invenció escènica, a la poesia» (J. Copeau. *Ricordi del Vieux Colombier* [1931], Milà, Il Saggiatore, 1962, p. 63).

que es derivava d'aquesta educació, de l'ús de la màscara [...] Basant-me en aquest sentiment de pudor que condueix l'actor improvisat de farses a *desfigurar-se*, se'm va acudir utilitzar la màscara per derrotar la resistència corporal de l'aprenent d'actor, aquella matusseria causada per l'excés d'autoconsciència que falseja el seu comportament sobre l'escenari i, en falsejar el comportament, falseja el seu sentiment i desnaturalitza fins i tot l'accent de la seva paraula. (Copeau, 1927, p. 96)

Per Copeau, l'ús de la màscara sempre havia estat i seguia sent un mètode de restauració (*raffaïc-hissement*), una etapa de l'educació, un mitjà i no una finalitat en si.³⁶ Tot i això, en els anys escolars, d'acord també amb una afirmació de John Rudlin (Rudlin, 1986, p. 48), els alumnes havien manifestat la tendència a transformar la feina amb la màscara com a eina performativa, arran de la constitució de grups i artistes que s'havien format a l'escola Vieux-Colombier: començant pels mateixos Copiaus (recordem almenys *L'illusion*, de 1926, i *La danse de la ville et des champs*, de 1928), convertits posteriorment en Compagnie des Quinze,³⁷ sota la direcció de Michel Saint-Denis, a Jean Dasté (el que acosta Jean Lecoq als secrets de les màscares).

2.3.2 Étienne Decroux i la màscara

En el mim corporal d'Étienne Decroux la màscara hi juga un paper important, fins i tot decisiu, en la viabilitat tècnica i estètica del mim de Decroux, des del moment que, en la seva concepció més àmplia, està present fins i tot en el gest que el funda i que (reproduint el que dugué a terme el seu mestre al Vieux Colombier l'any 1921) va consistir precisament en tapar el rostre de l'actor per evitar l'invasiu joc de la mímica facial i obligar el cos a expressar-se per la seva banda.

Amb una dràstica inversió de la jerarquia canònica dels òrgans corporals, fet que en declara totes les ambicions antinaturalistes, Decroux col·loca en darrer lloc el rostre i les mans (privilegiats en canvi com a mitjans d'expressió tant a la pantomima com al teatre tradicionals, així com a la realitat) i tria com a nou òrgan principal el tronc, el «gruix del cos», exigint-li bàsicament una transformació en cos-rostre.

El mim de Decroux és, doncs, des del principi, un mim emmascarat o, millor dit, decapitat, com moltes estàtues antigues i certes escultures de Rodin. Com descriu Marco de Marinis (1993), l'essència no resideix en el joc expressiu de la màscara (que s'aprofita més aviat poc: sobretot a *Petits soldats* (1946/50), la seva peça més llarga, i, parcialment, a *L'esprit malin* (1946), sinó en el «reinici» o, millor dit, en la neutralització/despersonalització del rostre, seguint els axiomes de Zeami,³⁸ al drama *Nô Kantan* preparat pels alumnes de Copeau l'any 1924, al qual Decroux pogué assistir),³⁹

36 J. Copeau, *Place aux jeunes* (1937), a *Registres I. Appels*, editat per M.-H. Dasté i S. Maistre Saint-Denis, París, Gallimard, 1974, p. 115. Es tracta del text d'un article publicat originalment a *La Nación* de Buenos Aires.

37 Cal recordar, tanmateix, que la gran rellevància que es va donar a les màscares —pels Copiaus primer i els Quinze després— derivava també de la voluntat de seguir treballant en un dels temes de fons de la recerca teatral de Copeau: el dels personatges tipus de la nova comèdia i dels quals ell ja parla en les cartes amb Louis Jouvet, el 1915 i 1916, i al qual s'hi havia dedicat durant els anys escolars, tot i que no amb els resultats esperats.

38 Zeami Motokiyo. Actor i escriptor dramàtic del Japó al segle XIV. Conjuntament amb el seu pare va codificar els dogmes elementals del noh, un gènere teatral que barreja la pantomima i els jocs de paraules. El noh ha triomfat durant anys entre els japonesos, que li assignen qualitats místiques a més de les estètiques.

39 Quant a Zeami, vegeu el text que obre aquest escrit; pel que fa a *Kantan*, és la mateixa Suzanne Bing, responsable de la seva adaptació, qui recorda les cares «impassibles» dels joves intèrprets (cf. L. Pronko, *Theater east and west*).

el qual, fou considerat vulgar, inartístic i incurablement realista.⁴⁰ Amb aquesta finalitat, sovint utilitza veritables màscares, òbviament inexpressives (*L'usine* [1946], *La statue* [1948]), però encara més sovint es conforma, i no només per motius econòmics, amb mitges o vels de seda (*Les arbres* [1946], *Sports* [1948], *Méditation* [1952]), que presenten, entre altres, l'avantatge de distraure menys l'espectador, tal com descobreix Decroux, més endavant. Àdhuc Marinis (1993) exposa com en molts altres casos, incloent les creacions més antigues, la despersonalització s'obté sense accessoris i sense maquillatge: el rostre mateix es transforma en una màscara neutra exclusivament amb l'ús de la musculatura facial (*Le menuisier* i *La lessive*, de 1931, en les seves versions originals, *Le combat antique* [1945]).

Pensant-ho millor, més que les estàtues decapitades de Rodin (de *L'home que camina*, de 1877, a *Iris*, de 1891), el mim decrouià se sembla als maniquins metafísics sense rostre de Giorgio de Chirico, com els de *Les muses inquietants* (1916) o *Hèctor i Andròmaca* (1917). Perquè està (per reprendre un adjectiu que ja hem vist utilitzar a Copeau) *desfigurat* però no és *acèfal*: al contrari, en el seu cas, esborrar l'expressió facial acaba valoritzant-ne especialment el cap i, per tant, la «cerebralitat». Com recorden Corinne Soum i Steven Wasson,⁴¹ els seus estrets col·laboradors a principis dels anys vuitanta, per al gran mestre francès el mim corporal simbolitzava *l'home que pensa bellugant-se*: dotat d'una mirada interior, no veu allò que hi ha fora amb els ulls, sinó allò que hi ha a dins amb el cervell.

Així doncs, per a Decroux (com, al cap i a la fi, per a molts altres mestres contemporanis), és important i fins i tot essencial, no tant la màscara en si, com a accessori, sinó la *funció-màscara*; a més —fet encara més rellevant— aquesta funció-màscara no afecta només la cara de l'actor mim sinó tota la seva figura corporal. Mirarem d'aprofundir-hi en les properes pàgines.

La llista d'avantatges de la màscara que es desprèn de la conversa constitueix en gran part i potser inevitablement una mena de resum de les virtuts obtingudes i experimentades per les persones del teatre durant tot el segle xx i xxi: des de l'elogi inestimable de la màscara neutra que té una forma a la considerable ajuda que la màscara expressiva proporciona per a la interpretació del personatge entès com a «crystallització d'un sentiment determinat o dominant», fins a la capacitat que cada màscara com a tal posseeix (suposant que sigui «bona» des del punt de vista teatral)⁴² per introduir variacions per damunt i per sota del registre realista al més grotesc, a la manera de Decroux.

No obstant això, hi ha una observació a primera vista extravagant que permet arribar al nucli de la problemàtica decrouiana en la matèria, desenvolupant les implicacions contingudes en tot allò que ja hem esmentat, el doble pas de la màscara-accessori a la funció-màscara i del rostre-màscara

40 Pel que ha explicat Decroux en una de les escasses entrevistes disponibles, parla de la indecència del rostre humà subordinat per les passions. No obstant això, per casualitat, mentre treballava d'infermer al dipòsit de cadàvers de l'hospital Beaujon de París, va descobrir que, tan bon punt conclouia aquella funció, el rostre humà recuperava la bellesa: «No hi ha res de més bonic que un cadàver [...] Imagineu un home que hagi estat envejós, engalipador, calculador, mentider. El seu rostre és insuportable. En canvi, un cop mort, té tota la noblesa d'un faraó», *Combat*, 22 de desembre de 1962 (Font: Marinis, 1993).

41 Comunicació personal de desembre de 1993. (Font: Marinis, 1993)

42 Es llegeix sovint que no sempre o no totes les màscares són «bones», és a dir, vives, eficaces des del punt de vista teatral, i que la seva qualitat escènica no coincideix en absolut amb el valor artístic de l'objecte (cf., per exemple, J. Lecoq, *La geometria al servizio dell'emozione*, en *Arte della maschera nella Commedia dell'Arte*, cit., p. 163-166; Id., *Il gioco della maschera*, a *Guida al mimo* e al clown, editat per R. Balsimelli i L. Negri, Milà, Rizzoli, 1982, p. 165-168; P. Brook, *La maschera*, cit., p. 195-196).

al cos-màscara. Decroux agafa consciència que la màscara allibera l'actor de l'esclavitud (naturalista) de l'edat: l'esclavitud per culpa de la qual, superada una certa edat, deixa de poder interpretar un jove enamorat, malgrat estar capacitat per fer-ho en el pla intel·lectual o físic, si el seu cos segueix essent àgil i vigorós. Aquesta és, doncs, la democràcia socialista de la màscara: la que permet a un actor vell, amagant els signes despietats del temps al seu rostre, interpretar personatges d'exuberància juvenívola.

En general, el teatre assumeix aquesta peculiaritat desfavorable com a dada ineludible davant la qual hom es rendeix i no lluita, ja que fer-ho seria pitjor, com un avantatge il·lusori de mandrós miop. Però fent-ho així —raona Decroux a paraules sobre el mim—, no se surt de la incòmoda tautologia d'una figura humana que no sap fer referència a res més que a si mateixa, d'un actor condemnat sempre i exclusivament a semblar-se al seu personatge, a la seva obra, i viceversa.

Aquí trobem, per a ell, la utilitat «socialista» efectiva de la màscara des del punt de vista estètic: ajuda l'actor mim a executar la distinció decisiva entre l'artista i el material, és a dir, entre l'interpret i el personatge, creador i obra escènica, movent-se per fi en la mateixa direcció que els altres artistes: el poeta, l'escultor, el pintor, el músic. Amb tot, és evident que la màscara accessori, malgrat ser importantíssima, no és suficient, segons Decroux, perquè l'actor aconseguixi arribar al fons de la qüestió, a assolir el veritable art: cal passar a la funció màscara, a la màscara com a funció, que al seu torn haurà d'implicar no només el rostre sinó tot el cos, entès com a *cos-màscara*. Crec que té sentit fer la hipòtesi que la concepció decrouiana de la màscara, un cop desplegada en tots els seus vessants, es pot vincular estretament, gairebé identificar-se, amb l'operació estètica clau del mim corporal, la que aprofundeix en l'aspecte teòric i pràctic més radical: parlo de la noció de «falsificació del cos».

Segons Decroux, per evitar que el cos —com vèiem— es limiti a imitar-se (presentar-se) només a si mateix, conformant-se així amb la reproducció d'una obra preexistent a la intervenció de l'actor i, per tant, sense arribar a l'art. En essència, busca «deformar-lo», «construir-ne» un de fictici, extraquotidià, emprant els òrgans físics d'acord amb modalitats ben diferents de les vigents en la realitat (i en les quals es basen tant el teatre com la pantomima) amb la finalitat de produir formes expressives artificials, insòlites, abstractes.

Òbviament, la falsificació comença amb la inversió de la jerarquia corporal donant preeminència al tronc, i sovint amputa o, millor dit, desfigura, literalment, l'actor mim «reiniciant» el seu rostre de diverses maneres: així, el cos fictici pot arribar a l'ocultació (emmascarament) completa realitzada, per exemple, en una peça de 1962, *L'enveloppe*, que mostra el dinamisme dramàtic de formes abstractes, deshumanitzades però vives, tal com apareixen en un cos humà en moviment sota un enorme llençol que l'emboïlla completament⁴³. Però la falsificació del mim decrouià afecta sobretot les modalitats particulars assignades al moviment intercorporal (relació entre els diversos òrgans) i als desplaçaments de l'actor mim en l'espai; és a dir, afecta respectivament —per assimilar el nostre lèxic— la «geometria corporal» i la «geometria mòbil», basades en els principis extraquotidians (altres potents factors de falsificació, com la màscara-accessori) el contrapès,

43 Tres imatges significatives de *L'enveloppe* es troben a la col·lecció iconogràfica de *Paroles sur le mime*, cit. No és difícil veure en aquesta peça la radicalització de tota una tradició del segle xx formada per experiments sobre geometrització-abstracció-deshumanització de la figura humana que parteix dels experiments futuristes de Balla, Depero, Prampolini, entre d'altres. En matèria de dansa i pantomima, amb actors, ballarins i titelles, i segueix, entre altres, a les recerques d'Oskar Schlemmer a la Bauhaus amb dansaires-putxinelli i en algunes propostes de dansa moderna i postmoderna: pensem, per exemple, en la cèlebre Lamentation de Martha Graham, de 1930.

el desequilibri, la independència muscular i articular, el dinamisme mecànic, els dinamoritmes i l'*attitude*.⁴⁴

Amb la gramàtica de Decroux delinea el front més avançat de la seva recerca i obre un camí estret en direcció a un art corporal totalment abstracte, no narratiu, no figuratiu, no descriptiu, intentant així passar del *cos-rostre* (és a dir, del cos que esdevé rostre, potser rient amb la caixa toràctica o plorant amb la pelvis, com Rodin pretenia amb les seves escultures⁴⁵) al *cos-màscara*, és a dir, a una expressió física a la qual tota la figura humana, rostre inclòs, esdevé màscara: una construcció artificial, descarnada, abstractament plàstica malgrat el seu dinamisme viu i orgànic.

2.3.3 Jacques Lecoq

I naturalment, Jacques Lecoq (1921-1999), del qual ja hem anat parlant en capítols anteriors, com és sabut, fou un gimnasta i un fisioterapeuta que va treballar en la rehabilitació de soldats després de la Segona Guerra Mundial. Durant la seva estada a Itàlia (1948-1956), Giorgio Strehler el va convidar per col·laborar en la creació de l'escola de teatre del Piccolo Teatro di Milano (1952). El 1956 va tornar a París i va fundar la seva pròpia escola, que continua fins als nostres dies, i des que va morir el 1999, l'escola roman oberta sota la direcció de la seva esposa Fay Lecoq i la seva filla Pascal Lecoq.

L'enfocament de l'ensenyament de l'escola ha estat sempre el mim, la màscara i el moviment, però de Jacques Lecoq en destacaríem l'anàlisi dels moviments, com un plantejament, aleshores, innovador. La columna vertebral de l'escola és precisament aquesta anàlisi dels moviments, que, val a dir-ho, no és necessàriament l'anàlisi del cos, és la descomposició de tots els moviments, fins i tot dels animals, de les plantes, de la dinàmica de la passió, dels colors, de tot el que es mou. És un intent d'arribar al fons del moviment i d'animar els seus actors a aprendre a assimilar i a encarnar les diferents dinàmiques existents en la natura.

En el seu llibre *El cos poètic*, Jacques Lecoq va discutir el paper de l'escola i va parlar àmpliament dels seus mètodes d'ensenyament, que van evolucionar al llarg d'un període de quaranta anys. A l'École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq, una de les signatures fonamentals era "La Màscara Neutra", vertader pilar pedagògic i base per a totes les altres màscares. Els estudiants poden explorar el món i els seus moviments a través de la mímica, a partir dels elements, materials, poesia, pintura i animals, i és en els primers nivells d'organització de la pedagogia Jacques Lecoq que podem percebre una influència clara de les ensenyances de Jacques Copeau: «Jacques Copeau volia que els estudiants fossin astuts observadors de la natura i dels animals, la realització d'exercicis basats en el naixement de la primavera, el creixement de les plantes, el vent en els arbres, la sortida del sol» (Kusler, 1979, p. 27). En la pedagogia de Jacques Lecoq s'usen les màscares expressives com a gènesi del personatge. Els estudiants recorren un segon any en el qual exploren els diferents territoris dramàtics que recullen diferents estils de mim, melodrama, comèdia de l'art/comèdia humana, pallassos (empren el petit pallasso de nas vermell), la tragèdia i les tradicions misterioses i antigues de bufó. Jacques Lecoq, en l'exploració del bufó, està connectat a la terra en el món del

44 Per a una anàlisi més profunda dels principis que componen la gramàtica mímica de Decroux, vegeu el capítol I. V. del meu *Mimo e teatro nel Novecento*, cit., en especial les p. 151-157 i també el capítol 7 d'aquest volum.

45 Cf. A. Rodin, *L'art, Entretiens réunis* par R. Gsell, París, 1911 (1967, II ed.), i la comparació Rodin/Decroux proposada a *L'attore, oltre la rappresentazione. Scultura e arte del corpo nel mimo di Étienne Decroux*, en *Al limite del teatro*, Florència, La Casa Usher, 1983, p. 217-229.

grotesc, i, en aquesta secció, els estudiants fan servir els vestits encoixinats, que deformen i alteren la forma del cos, que opera com una màscara corporal integral.

Jacques Lecoq és considerat durant molts anys mestre del teatre de moviment. La seva escola continua formant intèrprets a través de la improvisació, l'anàlisi dels moviments i la màscara com principals arguments pedagògics.

2.3.4 Altres mestres

Ens en queden dos de prou rellevants. Primerament, Michel Saint-Denis, fundador de la Compagnie des Quinze el 1931, va ser convidat a col·laborar en la creació de l'escola de formació d'actors al teatre de London Theatre Studio (1935-1939). Posteriorment va ser sol·licitat per dur a terme els programes de formació d'actor a l'Old Vic Theatre School (1947-1952), l'École Supérieure d'Art Dramatique d'Estrasburg (1952-1957), la National Theatre School of Canada (1960), i la Juilliard School Drama Division (1968). Michel Saint-Denis es caracteritzava per una actitud proactiva davant de la màscara en la formació d'actor com a eina de feina per improvisar des del silenci al llarg del primer any de formació. La considerava així:

Una màscara és un instrument temporal que oferim a la curiositat de l'alumnat amb l'esperança, literalment escudant la seva timidesa, potser que ajudi a la concentració de l'alumnat, disminuint l'autoconsciència de l'alumet, reforçant els seus sentiments interns i permetent-li desenvolupar les capacitats físiques en virtut de l'expressió dramàtica projectada.

El treball amb la màscara és central en l'entrenament actoral, atès que facilita a l'alumnat escalfar les seves emocions mantenint el cap fred. Al mateix temps permet a l'alumnat conèixer, d'una manera reveladora, la química d'actuar. Al moment exacte en què els sentiments de l'actor i l'actriu sota la màscara es troben en el punt àlgid, la necessitat urgent de controlar les accions físiques l'impulsa a un estat desvinculat i lúcid. (Saint-Denis, 1982, p. 170)

Michel Saint-Denis sostenia que les quatre màscares bàsiques han de ser creades específicament per a la primera part de l'entrenament: «d'una mida humana normal amb trets diferents, que representen les quatre edats de l'home: adolescència, edat adulta, edat madura i vellesa» (Saint-Denis, 1982, p. 170). Michel Saint-Denis parlava de la possessió de l'actor per la màscara. Segons ell, aquesta metamorfosi va acompanyada d'una consciència doble: «amb la imposició d'un objecte extern sobre la cara, sentirem la possessió d'una presència externa sense perdre consciència i percepció d'un mateix» (Saint-Denis, 1982, p. 170).

No obstant això, durant el període en què Michel Saint-Denis va formar part de la fundació de diverses escoles de formació als ambients teatrals d'Anglaterra, Canadà i els EUA —on no hi havia precedents pel que fa a la màscara com a element performatiu o eina de feina per educar actors i actrius—, la difusió de la màscara com a instrument de treball va arrelar en terres anglosaxones.

I, finalment, Keith Johnstone és probablement més conegut per haver estat l'autor principal de *Theatre Sports* i un innovador en l'àmbit de l'ensenyament de les habilitats d'improvisació. La seva pròpia incursió en el món de les màscares va arribar indirectament a través de Michel Saint-Denis, al Royal Court Theatre, sota la direcció de George Devine. Aquest darrer va estar a Londres, al Theatre School and the Old Vic, i amb Michel Saint-Denis, a posteriori, va introduir les classes de màscara a la Royal Court Acting.

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

En el seu llibre *Impro*, Keith Johnstone explica els mètodes particulars que ha impulsat per a l'ensenyament amb l'intèrpret i reflexiona sobre el funcionament de les dimensions de la màscara en relació amb l'actor. Entén que les màscares poden influir en l'intèrpret, ja que tenen una mena de poders xamànics. Considera les màscares com a agents poderosos de possessió de l'actor. Suggerix que les màscares poden ajudar-lo a entrar en un estat similar al d'estar posseït per un esperit, i que les màscares són eines útils per obrir una porta a terrenys inconscients i salvatges de la imaginació. També creu que, un cop que l'actor està posseït per la màscara, queda sotmès a la seva imaginació en un estat amatent per donar lliure curs a qualsevol activitat verbal, vocal i física que suggereixi la màscara.

Keith Johnstone considera el joc com un element essencial perquè l'actor aprengui la naturalesa de qualsevol màscara, i destaca la improvisació com un agent clau per al desenvolupament dels personatges emmascarats.

En les primeres etapes del treball amb màscara, Keith Johnstone tracta totes les màscares com si tinguessin un intel·lecte de dos anys i mig i les complementa amb un munt d'accessoris i disfresses per jugar-hi com a mitjà de provocació i de caracterització en les improvisacions. Va estimulants els diferents personatges mascarats, a fi d'aprendre'n la parla, les habilitats socials, etc. S'assegura que els personatges adquireixin el temperament suficient per jugar amb els altres. L'ús de màscares té un element essencial del mètode d'ensenyament de Keith Johnstone i ha facilitat la creació d'empreses d'actors joves a Anglaterra i al Canadà per crear espectacles amb personatges emmascarats, que han construït a través d'aquest mètode de la improvisació i la creació d'històries.

PAU CIRER FERRÀ

CAPÍTOL 3

El principi de neutralitat

En aquest capítol fem un recorregut pels orígens de la màscara neutra com a eina de feina per a l'educació de l'actor. El director i dramaturg Jacques Copeau ha introduït el concepte de màscara noble. Un punt de partida que ha inspirat futures generacions que han anat aplicant aquesta tradició teatral tant en la teoria com en la pràctica. El director i mestre d'actors Jacques Lecoq és la figura central en la nostra investigació, donada la seva aportació en aquesta àrea de coneixement. Lecoq ha sistematitzat, desenvolupat i estès aquest tipus de pedagogia amb la màscara neu-

tra. Signifiquem també el valor de la màscara com a estri o realitat física per a la formació d'actors.

En aquest primer capítol s'analitza el paper de la màscara neutra en l'aprenentatge de l'actor. El viatge amb la màscara neutra, dissenyat pel mestre francès, subratllant «l'estat de calma» i el «comú denominador» com a fonaments essencials, fins a arribar als diferents temes treballats per Jacques Lecoq (el despertar, el viatge elemental, entre d'altres). Distingim dos blocs: el primer, la màscara i l'actor; i el segon, la màscara i el grup.

El principi de la neutralitat s'ha estès gràcies a molts dels deixebles de Jacques Copeau: Michel Saint-Denis⁴⁶ (1897-1971), Étienne Decroux⁴⁷ (1898-1991) o Jean Georges Dasté⁴⁸ (1904-1941). Tot i això, la implementació d'aquest principi en l'ofici de l'actor occidental arriba a la màxima ex-

46 Michel Saint-Denis (1897-1971), actor, director teatral i teòric del teatre francès les idees del qual sobre la formació d'actors tenen una profunda influència en l'evolució del teatre europeu des de la dècada de 1930. Saint-Denis treballa amb Copeau durant deu anys al Théâtre du Vieux-Colombier a París i més tard a Burgundy, on funda el taller de teatre Les Copiaux. Saint-Denis organitza una empresa, La Compagnie des Quinze, amb la qual reobre el Vieux-Colombier amb André Obéeixha Noé (Noah) el 1931, i continua produint moltes altres produccions altament aclamades.

47 Un dels deixebles directes de Jacques Copeau, Étienne Decroux (1898-1991), és un estudiant a temps parcial de dicció a L'École du Vieux-Colombier quan entra en contacte per primera vegada amb el treball amb màscares inexpressives, juntament amb els estudiants que treballen a temps complet. Decroux reconeix que aquestes classes són la inspiració de l'obra principal de la seva vida, la pedagogia del mim corporal: «Quan era a la Drama School del Vieux Colombier, sota les ordres de Jacques Copeau, gairebé totes les improvisacions es feien amb màscares. Les màscares eren inexpressives, fetes pels mateixos estudiants [...] Aleshores vaig veure improvisacions minucioses i exercicis amb màscares inexpressives. Vam veure que el cos es movia prou bé i que les expressions facials no distreien. Així és com vaig assabentar-me de la importància del mim» (Decroux, 1974, p. 55).

48 Jean Dasté (1904-1994), deixeble avantatjat de Jacques Copeau, evoluciona la tècnica pedagògica amb aquesta màscara inexpressiva i progressa en la concepció de la «màscara noble».

pressió amb el mestre francès Lecoq, que, al tractat *Le corps poétique* (2009), analitza el valor de la neutralitat en l'àmbit de la formació de l'actor.

Es tracta d'una concepció de neutralitat en estat constant de descobriment, d'obertura, que permet a l'alumne mirar, sentir i tocar les coses elementals, amb la frescor de la primera vegada. Par-teix de temes molt vinculats a la realitat humana i procura que cada alumne descobreixi la pròpia neutralitat. La finalitat és aconseguir un cos disponible, que ell anomena «la pàgina en blanc», on s'ha d'escriure el drama (Lecoq, 2009, p. 62).

3.1 JACQUES COPEAU I VIEUX COLOMBIER: LA MÀSCARA NOBLE

Ja des dels primers anys de l'Escola del Vieux Colombier, en els exercicis d'improvisació s'introduïa habitualment l'ús del vel blanc per cobrir el rostre i emfatitzar les capacitats expressives del tot el cos. Aquest instrument tindrà la seva continuació en el treball de Decroux, que va concebre algunes de les seves peces amb ell (els arbres o la meditació), i que el va utilitzar com a instrument pedagògic en improvisacions amb els seus assistents i alumnes. El seu ús encara avui és comú a les escoles de manyaga corporal.

L'ús del vel com a instrument pedagògic va donar lloc al que Jean Dasté en diria la màscara noble, que posteriorment derivaria en la màscara neutra, element central de la pedagogia Lecoq.

Cal assenyalar que la forma d'aquesta màscara va ser fortament inspirada per la recerca sobre el teatre noh, que com ja hem esmentat va ocupar Suzanne Bing al llarg de la seva vida. Un exemple d'aquesta herència és el tema de l'èxode (1945), peça mimada i amb màscares de Marie-Hélène i Jean Dasté, en la qual tots els actors portaven la màscara noble, mostrant l'èxode dels habitants d'un poble davant l'invasor (Lecoq, 2016, p.19). Aquest es va convertir en uns dels temes crucials de l'ensenyament de Lecoq en el primer any d'estudis i va constituir un tema explorat i actualitzat en els autocursos (Lecoq, 2016, p. 131).

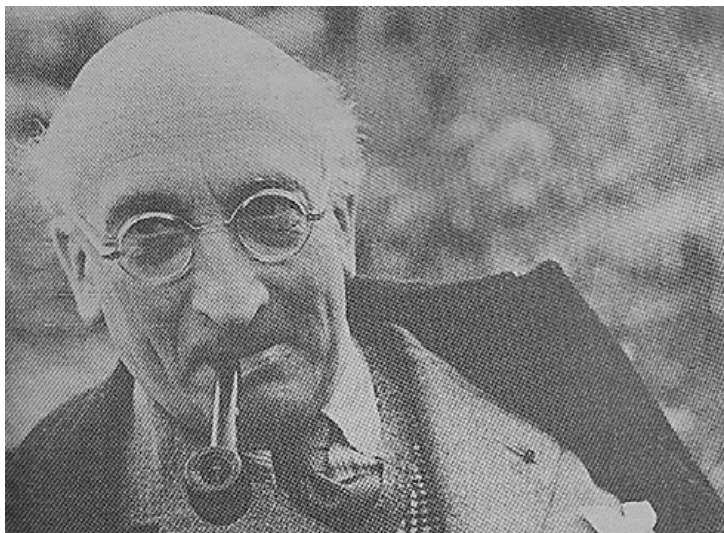
Copeau volia formar actors per aconseguir una sinceritat vibrant i teatral. L'actuació suposa una doble tensió per a l'actor, que ha de situar-se en els paràmetres de la sinceritat i credibilitat. La màscara és una eina ideal per a l'exploració d'aquesta dicotomia: un símbol de la teatralitat i, al mateix temps, rebutja qualsevol artificialitat o manierisme en l'actor. La màscara és una eina completament teatral, capaç de forçar l'actor a participar físicament en les seves accions, emocions i intencions, i exterioritzar-les, fent que els conflictes interns del drama es converteixin en part de l'acció física.

Per a Copeau, la màscara «noble» o «neutra» marcava el «punt de partida» per a l'actor. La màscara neutra funcionava en diversos nivells: purificant i simplificant el gest i el moviment; donant «densitat» i significat al gest i el moviment; creant la necessitat per a una expressió física més que no pas facial; encarnant la relació entre immobilitat i acció; centrant la realització d'accions físiques senzilles: caminar, seure, estar dempeus i tasques senzilles. Permetent que les improvisacions silencioses es duguin a terme més enllà del dia a dia i explorin atmosferes, llocs, èpoques de l'any.

Al principi, els estudiants de Copeau portaven mitges al cap i a la cara, cosa que els enfosquia parcialment les característiques facials, i restringia l'efectivitat de les expressions facials. Això també obligava l'alumne a centrar-se més intensament en els efectes dramàtics de la postura i del moviment. Podeu considerar explorar aquesta tècnica com una alternativa senzilla a comprar o construir màscares neutres. Posteriorment es van crear màscares a partir de «paper maixé, goma laca i farina, lli i cola» (Donahue, 1998, p. 69). Aquestes màscares eren més resistents i robustes, però potser el més important és que permetien explorar l'eliminació de trets distintius amb una subtilesa més gran i amb un efecte més variat.

A principis del segle xx, Jacques Copeau defineix la màscara noble com aquella eina bàsica per desacostumar l'actor dels hàbits superflus i per aconseguir una gestió correcta de la seva pròpia expressivitat. «Es tracta de desespecialitzar» (Copeau, 2002, p. 98).

Pels volts de 1914, Jacques Copeau introdueix el treball corporal amb màscares influït pel teatre noh japonès. Aquest investigador imparteix classes a l'escola de teatre Vieux-Colombier de París, on utilitza màscares de *papier mâché* inspirades en les màscares orientals, en les quals predomina la «calma» i el «silenci». Aprofita la màscara com a eina de feina i concepte de treball a les assignatures d'expressió corporal i d'improvisació.



Retrat de Jacques Copeau en l'abadia de Solesmes (França) al setembre de 1936. (Foto: BNF, Dept. Donis Arts du Spectacle. Col·lecció Copeau).

Copeau busca, per sobre de tot, descobrir una manera d'ensenyar als actors a ser conscients de la capacitat que tenen per treballar a partir d'aquest estat de neutralitat.

No obstant això, quan escriu les notes el 1919, encara no ha descobert un mètode adequat per aconseguir aquest objectiu. Només quan comença a emprar les màscares «inexpressives» durant les classes d'improvisació el 1921, Copeau i els seus col·laboradors descobreixen que exercicis prèviament explorats emprant només el silenci adquireixen una

nova dimensió mitjançant l'ús de la màscara neutra. Segons Jacques Copeau, l'ús de la màscara noble proveeix de seguretat, força, amplitud i sentit la mesura a l'actor.⁴⁹

Copeau entén el principi de neutralitat com una actitud davant la feina, des d'un cos silenciós i atent a qualsevol estímul. Així, diu: «Un actor ha de saber callar, escoltar, respondre, restar immòbil, començar un gest, desenvolupar-lo, tornar a la immobilitat i al silenci, amb tots els matisos i gradacions que impliquen aquests actes» (Copeau, 2002, p. 289). És una visió pedagògica que s'evidencia en molts dels exercicis i anotacions a la publicació *Vieux Colombier*. Registres IV⁵⁰ de Jacques Copeau.

Com hem esmentat anteriorment, Suzanne Bing va deixar un important llegat a través del seu treball sobre el teatre noh. Va fer una recerca inèdita en el seu temps, ja que va traduir de l'anglès diverses obres de Zeami, i, a més, va aprofundir en el coneixement dels tractats d'aquesta manera de teatre. Va incidir en els seus preceptes una manera d'ampliar el joc de l'actor o actriu que van significar un cim en tot el treball de recerca pràctica al voltant de les noves vies que Bing ja venia analitzant i donant forma en el seu treball pedagògic: el treball del cor, el cant, el mim, la dansa, la declamació, la música i el joc amb màscares (Rudlin, 1986, p. 49).

49 «Sota les màscares sentim sovint una força i una seguretat totalment desconegudes. Amb el rostre tapat retrobem la confiança, la seguretat, i ens atrevim a fer el que mai ens atreviríem a fer amb el rostre descobert. La màscara imposa una gran força i amplitud a cada moviment, exigeix moviments complets i desenvolupats fins al final, que tinguin el mateix caràcter pausat, ordenat i ferm, el mateix estil que la màscara mateixa. La màscara dona una gran estabilitat i un sentiment ferm de mesura, i també una espècie de consciència d'un mateix i de control sobre un mateix. Cada moviment es fa en relació amb la màscara» (Copeau, 2000, p. 300).

50 Copeau, J. (2000). *L'École Vieux du Vieux Colombier*. Registres VI. París: Gallimard.



Jacques Lecoq amb la màscara noble de Jean Dasté, precursor de la màscara neutra. Fotografia: Col·lecció Jacques Lecoq.

El treball realitzat per a la posada en escena de *Kantan* el 1924 va ser de gran inspiració per a altres actors i pedagogs com Decroux i Dasté, i va constituir el punt de partida perquè el 1947 Marie Hélène Dasté, al costat dels *comédiens de Grenoble*, posés en escena la peça traduïda també per Suzanne Bing, en la qual va participar Jacques Lecoq (Lecoq, 2003, p. 21).

És important identificar les connexions entre el treball de Lecoq i el de Copeau i Suzanne Bing per assumir que les pràctiques de Lecoq amb la màscara neutra constitueixen una extensió tant de Copeau com de Bing. És un fet indiscutible que molts dels mètodes d'ensenyament de Lecoq basats en la improvisació, en el moviment de la natura com a fonament, estan en deute amb el talant intuïtiu i improvisat de la recerca duta a terme per Suzanne Bing⁵¹ i Jacques Copeau. No obstant això, una anàlisi detallada revela no només una diferència òbvia quant al context sociocultural en el qual cadascun d'aquests mestres influeix, sinó també una discrepància fonamental quant als objectius. Copeau, en sintonia amb Suzanne Bing, busca «renovar» el teatre de la seva

època i investigar l'essència de l'actuació. Copeau treballa, en definitiva, en el context d'un teatre parlat per donar cabuda als requeriments dels textos clàssics, mentre que Lecoq està compromès amb l'exploració del moviment com l'arrel creativa de l'actuació teatral. Lecoq busca un teatre de creació i noves formes teatrals. El treball amb aquestes màscares es converteix en el focus de la formació experimental dels estudiants, i els mestres aviat descobreixen que les màscares neutres permeten als joves actors alliberar-se de si mateixos, sense carregar-los amb el pes dels elements expressius del personatge. Jacques Copeau troba una eina pedagògica, la màscara inexpressiva, que anomena *màscara noble*, que li permet posar en pràctica un mètode per avançar cap a l'estat de neutralitat que anys enrere ha identificat com el «punt de partida» de tot moviment i expressió dins de l'acte dramàtic. Aquestes recerques amb les màscares inexpressives, avui dia conegudes com a màscara neutra (*masque neutre*), constitueixen l'antecedent de gran part dels programes de formació d'actors subsegüents en els quals s'usa la «neutralitat com una metàfora principal».

Cadascun d'aquests comentaris emfatitza el paper de la màscara com una eina per posar en relleu els hàbits físics personals de l'actor, amb el valor afegit que, una vegada que els actors prenen

⁵¹ Suzanne Bing va néixer a París en el segon *arrondissement*. Quan va ingressar en el Vieux - Colombier Bing el 1913, va arribar a l'empresa amb certa experiència en els cercles artístics de París, després de passar dos anys al Conservatori de París de Musique et de Déclamation vocal, on la formació era més important que actuar i una valuosa font de coneixement i suport per a Copeau. Els seus primers esforços es van dur a terme al novembre de 1915 amb un grup de nens en edats compreses de 6 a 14 anys. Bing va treballar com a ajudant de Copeau durant aquestes sessions, a vegades reemplaçant-lo en la seva absència. La seva capacitat per treballar amb els joves en un ambient relaxat i alegre van contribuir a l'èxit d'aquesta empresa i ajudà Copeau en la comprensió de diferents tècniques, com ara la improvisació i la música basada en el moviment, que ell sabia incorporar més tard en un currículum més elaborat. Després, Copeau va ser eximit del servei militar a causa de la malaltia, i la vida íntima i professional de Bing i Copeau es va convertir cada vegada més entrelaçada, ja que va treballar amb ell per establir algunes directrius bàsiques per a una escola. Ells van col·laborar en la traducció de l'obra de Shakespeare *El conte d'hivern*, acabat el 1916. Al març de 1917, mentre que Copeau era a la ciutat de Nova York per impartir una sèrie de conferències, Bing va donar a llum el seu fill Bernard.

consciència de les seves peculiaritats personals, poden començar a eliminar-les en el futur treball interpretatiu. Potser la idea principal en aquesta explicació, i també la més rellevant per a l'argument recollit en aquest capítol, és el suggeriment que les pràctiques amb màscares neutres constitueixen un tipus de «preactuació», atès que estan desproveïdes de les qualitats expressives associades a un personatge. La màscara neutra proporciona un punt de referència o un «punt de partida», tal com ho expressa Jacques Copeau.

Sabem que la màscara neutra és una eina per analitzar la qualitat de l'acció del cos. Així, constatem que la màscara neutra s'associa a una energia, a una temperatura i una intensitat que l'actor ha d'individualitzar, despertar i modelar. Es posa en forma el cos i se'l reconstrueix per a la ficció teatral neutra. Un «cos artístic» i, per tant, «no natural». La màscara neutra mostra com les qualitats del moviment són indispensables per ajudar que l'alumne adquireixi consciència dels hàbits físics i les limitacions que els caracteritzen. No és en si mateix ni masculí ni femení. La tasca d'un actor o actriu consisteix a esbrinar les tendències energètiques personals i vehicular-les des de l'estat de neutralitat (neutra).

3.2. EL LLEGAT DE JACQUES COPEAU

El llegat de Copeau per al teatre francès i algunes línies de teatre europees està ben documentat (Simon Murray, 1996, p. 50-100). És un dels principals investigadors (la seva visió del renaixement del teatre i els mètodes de formació francesos arrelats al moviment i a la corporeïtat han influït molt en les generacions posteriors de creadors de teatre francesos). Esquemàticament, es poden dividir en dos grups superposats. D'una banda, trobem Charles Dullin, Louis Jouvet, Jean Dasté i Michel Saint-Denis, que van treballar en gran manera en el teatre basat en text, popular i sovint compromès políticament durant els anys entre la guerra i la postguerra; i de l'altra, un grup selecte d'individus dedicats a la reinvençió i modernització del mim: Étienne Decroux, Jean-Louis Barrault, Jacques Lecoq i Marcel Marceau. Mentre que l'obra de Decroux i Marceau és un monument al projecte d'establir el mim com a forma d'art autònoma diferent de la dansa i el teatre, Barrault i Lecoq van optar per habitar un territori més extens en el qual van redefinir el mim perquè tingués una participació significativa però només parcial. En realitat, Lecoq es col·loca entre aquests dos grups, ja que la seva primera obra de teatre de postguerra va ser amb Jean Dasté, deixeble directe de Copeau.

Lecoq es va unir a la Compagnie de Comédiens de Dasté a Grenoble poc després de la guerra i hi va romandre fins que el grup es va traslladar a St. Étienne el 1947. Dasté, que era gendre de Copeau, havia estat convidat a Grenoble per antics membres del moviment cultural de la Resistència, i el seu propòsit no era més que reinventar el teatre popular: «descobrir la bogeria, la festivitat, la llibertat fonamental de ser» (Dasté, 1977, p. 43). A *Le corps poétique* Lecoq remarca que «a través de Dasté vaig descobrir la interpretació emmascarada i el teatre japonès Noh, tots dos amb una gran influència en el meu treball» (2016, p. 18). Un altre enllaç a Copeau va ser a través de Claude Martin, amb qui Lecoq va treballar en la improvisació durant el principi de la postguerra. Martin havia estat deixeble de Dullin, que també s'havia format amb Copeau a Le Vieux Columbier.

L'èmfasi principal de l'escola de Copeau, Le Vieux Columbier, i més tard quan es va traslladar la seva companyia a Borgonya, va ser la preparació del moviment per a l'actor i el joc. Certament, Lecoq comparteix amb Copeau la creença que l'entrenament en moviment per a l'actor no s'ha d'orientar cap a la forma física, l'atletisme o la tècnica, sinó que s'ha d'aprofitar com un mitjà cap a l'espontaneïtat, el joc i la creativitat. A més, l'entrenament físic era crucial en el procés de generació de la química del grup teatral. De manera significativa, i en línia amb molts artistes avantguardistes de l'època, la filosofia de Copeau també es basa en una creença més àmplia que a la societat industrial contemporània el «cos» modern estava atrofiat i atenuat de les seves sensacions. Christopher Innés a *Avant Garde Theatre* (1993) caracteritza la qualitat clau d'aquest moviment cultural com a «primitivisme» o el desig de tornar a un imaginat estat de simplicitat. Aquest anhel romàntic de trobar una existència més autèntica i completa es fa ressò de l'ideal del filòsof Jean-Jacques Rousseau (1712-78) del «noble salvatge»: algú no corromput per les complexitats debilitants i les exigències de la societat industrials moderna i burgesa.

Després de rebutjar el sistema d'Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) d'eurítmies afirmant que conduïa a un enfocament narcisista del cos, el 1921 Copeau havia abraçat completament el mètode de «gimnàstica natural» de Georges Hébert (1875-1957). Hébert va ser un influent teòric que durant les primeres dècades del segle xx havia revolucionat els enfocaments de l'educació física a Europa. Segons Hébert, una característica clau de l'alienació corporal de l'ésser humà en les societats industrialitzades és que, a mesura que avancem cap a l'edat adulta, el nostre desenvolupament muscular es limita, es restringeix i es deforma. Com a conseqüència, perdem l'instint de joc i, per

tant, la nostra expressivitat i capacitat de ser creatius. Així, per a Copeau, una tasca essencial en la formació de l'actor creatiu era redescobrir l'instint de joc dels infants. Essencialment, això s'hauria d'aconseguir no mitjançant l'afegit d'habilitats i tècniques, sinó a través d'un procés de «despreniment» i de despullament, eliminant així tots els impediments socialitzats que impedeixen el joc espontani. John Rudlin, en el seu assaig sobre Copeau per a la recopilació de Hodge, assenyala l'enllaç entre l'ensenyament d'Hébert i Lecoq. Jacques Lecoq va utilitzar el mètode d'Hébert a la seva escola de París: «estirar, empènyer, pujar, caminar, córrer, saltar, aixecar, portar, atacar, defensar, nedar. Aquestes accions tracen un circuit físic en els cossos sensibles en què s'imbueixen les emocions». El mateix Lecoq provenia d'un bagatge esportiu, i la seva potser és una reivindicació més gran del potencial del mètode que Copeau mai hauria cregut possible (Rudlin a Hodge 2000 p. 68).

És impossible subestimar la importància de la visió que el moviment pot fomentar la capacitat de joc per a generacions de (seleccionats) dramaturgs i formadors des de l'època de Copeau fins a l'actualitat. És certament una de les dimensions més importants de la pedagogia i pràctica de Lecoq a l'escola de París. Tanmateix, és discutible fins a quin punt Lecoq també comparteix aquest «primitivisme» i el seu malestar per tot el «modern» amb altres membres de l'avantguarda cultural de principis del segle xx com Copeau, Artaud i Hébert. Aquest és un tema que es plantejarà amb més profunditat al capítol següent a l'hora d'examinar la seva escriptura. Per a alguns comentaristes, l'ús de la màscara neutra de Lecoq i la seva preocupació per la innocència aparentment desordenada de la infància es concep erròniament i es tracta d'un territori filosòficament dubtós. D'altra banda, el punt fins on arriba Lecoq per circumscriure i contextualitzar l'ús, per exemple, de la màscara neutra suggereix que, en aquest tema, es distancia de manera autoconscient de les avantguardes primitivistes en el moviment modernista.

Més enllà de la centralitat del moviment i el joc tant per a les pedagogies de Copeau com per a Lecoq, els altres principals territoris d'interès compartit es troben en el treball de màscares, la *commedia dell'arte* i la tragèdia grega. Copeau va introduir treballs de màscara als inicis de Le Vieux Colombier, però ràpidament es va convertir en un element crític de la seva docència. En lloc del terme de *màscara neutra*, feia servir el terme *noble* amb motiu de les màscares sense expressió que duia l'aristocràcia fins al segle xviii en un intent de mantenir-se en l'anonimat. El treball amb aquestes màscares es va convertir en el centre del seu gran projecte d'assolir la simplicitat i la neutralitat dels seus estudiants. En aquesta condició podien trobar una relació fresca i intuïtiva amb els objectes i executar accions que, argumentava Copeau, articulaven l'autenticitat que buscava per actuar. La màscara com a eina de formació tenia el potencial de representar «la quinta essència de la transformació teatral i proporcionava la clau per a l'enfocament de l'actor en el paper» (Felner, 1985, p. 42).

Quan es comparen els objectius, les estratègies i les tècniques tant de Copeau com de Lecoq, és temptador explicar els trets comuns del seu treball. Ambdós identificaven el moviment i el joc com a element conceptual i pràctic central del seu ensenyament; tots dos se centraven en la màscara, el cor i la *commedia dell'arte* com a instruments per a l'educació de l'actor modern i en la tragèdia grega i la «comèdia italiana» com a vehicle d'innovació i renovació teatral. Tots dos també es comprometien a assolir objectius educatius més amplis més enllà d'una formació professional estreta i professional, ja que creien que no es podrien crear actors efectius i creatius sense educar-los «per a la vida». Tots dos, dit d'una altra manera, semblen compartir un humanisme comú que s'estén molt més enllà de l'escenari en si mateix.

No obstant això, és una gran simplificació reduir el treball de Lecoq a una versió de Copeau de finals del segle xx. Almenys hi ha una diferència significativa entre els dos homes i la seva visió

de la formació per al teatre. Si bé Copeau era certament radical en el sentit que gairebé només va introduir la noció d'una formació profunda i continuada per a joves actors en un moment en què el teatre francès es trobava artísticament i culturalment fallit, les innovacions progressistes en la pedagogia que oferia a les seves escoles es van dissenyar per retornar el teatre als clàssics. A diferència de Lecoq, els seus experiments en formació no es van dirigir cap a un «nou» teatre. Bàsicament, Copeau intentava descobrir formes noves de fer justícia al repertori tradicional del teatre europeu. Mitjançant la «purificació» del teatre francès, eliminant-ne els trucs i *cabotinage* (l'histrionisme que s'emprava a l'actuació del segle XIX), Copeau creia que estava preparant el teatre per a un retorn al seu passat imaginat. Així, tot i que Copeau va seguir sent un dels principals «punts de referència» de Lecoq, hi va haver, però, diferències significatives entre la seva pràctica, les seves aspiracions i els seus objectius.

En una entrevista amb Jean Perret a *Le Théâtre du Geste*, Lecoq reconeix la influència de Copeau en les primeres etapes de la seva carrera: «és cert que la proximitat de Jacques Copeau i la Copiaux em van afectar i van tenir en mi una influència directa» (Lecoq 1987, p. 109). Tanmateix, una mica més tard a la mateixa entrevista, quan se li va preguntar si estava més influït per Copeau o Artaud i Dullin, Lecoq respon «molt més per Artaud i Dullin» (1987, p. 109). Així, en aquesta entrevista (1986/7) sembla que és l'esperit d'Artaud més que el de Copeau el que ressona més fortament. Clarament, Lecoq i Artaud aposten per un teatre visual dinàmic en què el moviment i la fisicalitat són els motors principals de l'expressió dramàtica. Inevitablement, potser, Artaud també connecta amb Copeau a través de Louis Jovet, que havia creat la seva pròpia escola després d'un any a Le Vieux Colombier. Artaud va assistir a l'escola de Jovet i parlava amb passió de l'experiència: actuem amb els nostres cors més profunds, actuem amb les mans, els peus, la musculatura i totes les extremitats. Sentim l'objecte, l'olorem, el manipulem, el veiem, el sentim... Tot per trobar que no hi ha res, no hi ha accessoris. (Citat a Bradby 1984, p. 5.)

En aquest comentari podem trobar ecos del compromís de Lecoq d'actuar com un projecte principalment corporal i físic, i d'exercicis de màscara neutra en què els estudiants són convidats a experimentar el món material en un «estat de receptivitat amb tot el que ens envolta, sense cap conflicte interior» (Lecoq, 2000, p. 36). El que potser és més sorprenent, atesa la seva reputació de vident salvatge i visionari, és que, durant un període de la seva vida, Artaud va treballar en un esquema de formació física disciplinat i rigorós per als actors, creient, com Lecoq, que la seva visió del teatre només es podia materialitzar a través d'interpres amb habilitats i sensibilitats agudes del moviment. Un podria imaginar que Lecoq hauria tingut reserves sobre les idees d'Artaud, però era amb la missió d'aquest segon de redescobrir la funció ritual primitiva del teatre. El rebuig absolut d'Artaud a la lògica i la raó i, en el seu lloc, la seva defensa per l'espontaneïtat irracional, el deliri i la generació d'estats similars al trànsit entre actors i espectadors contrasta fortament amb la sospita de Lecoq dels aspectes massa místics o terapèutics del teatre. L'ús de trànsit i el deliri no figura en l'inventari de tècniques d'ensenyament emprades a l'escola de Lecoq.

Es podria dedicar molt més espai a la connexió entre les idees de Lecoq i les d'altres principals pensadors i practicants del teatre del segle XX. Tanmateix, el perill en un projecte d'aquest tipus és que es converteixi en un exercici purament acadèmic que perdi el contacte amb la realitat del funcionament de Lecoq, tant com a pedagog com a investigador. Algunes de les persones entrevistades per a aquest llibre m'han argumentat que, mentre Lecoq era, per descomptat, molt conscient de les tradicions històriques particulars de la pràctica teatral (els territoris dramàtics de la tragèdia, la comèdia i el melodrama, per exemple), l'epicentre de tota la seva obra era el cos humà i el seu moviment en l'espai.

3.3 JACQUES LECOQ I LA MÀSCARA NEUTRA

Aquest apartat és un dels propòsits principals: dibuixar els contorns i els detalls de la vida laboral de Lecoq, i analitzar breument el panorama històric i cultural més extens que emmarca aquesta vida particular.

La suposició aquí és que estudiar el context més ampli d'un cos de treball ajuda a posar el focus i la perspectiva sobre el mateix treball. Després d'haver identificat una relació amb la pràctica de dos avantpassats històrics de Lecoq, Copeau i Artaud, aquesta secció conclou investigant breument dos fenòmens contemporanis, una comprensió dels quals ajuda a proporcionar context a la vida del treball de Lecoq. L'escola de Lecoq prospera en un moment que podem observar dues característiques de la cultura occidental: una es refereix a la creixent producció i demanda de teatre que té una forta dimensió visual, en què els cossos dels actors signifiquen deliberadament tant com les paraules que pronuncien, i l'altra es relaciona amb preocupacions més àmplies amb el cos, tant en la investigació intel·lectual com en molts aspectes de la cultura popular. En la seva formació, el primer any és un any de desmitificació d'idees preparades (Felner, 1985, p. 158)

Les observacions sobre la neutralitat i la màscara neutra de les afirmacions superiors són algunes de les moltes que s'haurien pogut presentar aquí per il·lustrar l'amplitud i la varietat de significats vinculats a aquest treball. Tot i que potser la màscara neutra és l'àrea de l'ensenyament de Lecoq més comentada, és probablement l'element filosòficament complex i controvertit del currículum de l'escola. Lecoq afirmava que la màscara neutra, juntament amb la seva antítesi, el clown, emmarca el viatge dels estudiants per l'escola. La primera s'aborda el primer any, el segon durant el segon. Ell és clar amb la seva importància en el pla d'estudis: «aquestes coses fonamentals es produeixen amb aquesta màscara que s'ha convertit en el punt central del meu mètode d'ensenyament» (Lecoq, 2000 p. 36). Com a actors professionals, els estudiants no tornaran a portar la màscara neutra, ja que és una eina d'ensenyament no dissenyada per a l'actuació. Com hem suggerit anteriorment, Lecoq va dur a terme la seva investigació i ensenyament sobre la màscara neutra a partir de Jacques Copeau (que l'anomenava «màscara noble») i, junts, el seu treball representa la investigació més significativa sobre aquesta eina d'ensenyament al segle XX.

Lecoq proporciona molts més detalls de com utilitzar la màscara neutra amb estudiants de primer any a *Le corps poétique*. Abans de considerar les implicacions d'aquest treball, pot ser útil oferir un resum del seu enfocament. A diferència de les màscares inexpressives o de comèdia, una màscara neutra ben elaborada es troba en estat de calma o de descans. No presenta característiques biològiques ni psicològiques, però no està «morta» ni sense vida. En definitiva, la màscara neutra és una eina cap a la caracterització, però en el procés de treball reeixit amb aquesta, l'alumne adquirirà una sèrie d'actituds, disposicions físiques i habilitats adequades per a qualsevol mena d'actuació. Amb cada nova promoció d'alumnes, Lecoq duia a terme i continuava perfeccionant una sèrie d'exercicis incrementals a través dels quals guiava els estudiants. El fet de portar la màscara neutra encoratja els estudiants a trobar una economia de moviments pura que es desentén de patrons o hàbits socials aliens i que els convida a explorar una relació sensual i física amb el món i la seva matèria. Una relació que està, en la mesura del possible, desvinculada i desinformada pel coneixement, l'emoció, l'anticipació o l'experiència. Tot i que la màscara neutra no és una màscara per a l'actuació, qualsevol observador d'aquests exercicis dirigirà la seva atenció cap a tot el cos de qui la porta, ja que les qualitats excessivament expressives del rostre s'esborren i es fan «neutres». Més tard, quan es descarta la màscara neutra en l'actuació real, la suposició és que aquesta consciència total del cos servirà a l'actor per afrontar diferents formes de caracterització. En el moment de

l'acció neutral, no se sap què farà després, perquè l'anticipació és una marca de personalitat (Eldredge i Huston, 1995, p. 123).

Des del primer exercici, titulat «El despertar», que tractarem a posteriori, l'alumne se situa en diverses situacions en què és convidat a respondre amb una neutralitat viva i alerta, una mena d'innocència en què l'alumne experimenta el món com si fos per primera vegada. A partir d'aquí se segueixen trobades amb diferents elements, materials i colors, que condueixen al descobriment d'animals, aus i insectes. El món natural s'explora en gran part de la seva diversitat. Per tot això, no es tracta d'una qüestió d'imitació ni mímica, sinó de «convertir-se» o «ser» l'animal o el material en qüestió. Així, cal que l'alumne agafi l'essència dels ritmes, patrons i textures de, per exemple, el cautxú, l'acer, la cola, la terra, l'aire, la serp, l'àliga, el tigre o l'abella. Finalment, aquest treball es reprèn en la dimensió dramàtica i ara l'objectiu és convertir en «humans» el foc o l'aigua, el voltor o el pollastre, el gat o el cangur, per descobrir una caracterització altament física amb qualitats vocals igualment expressives. Lecoq anomena aquesta fase la transposició teatral, la darrera justificació de tot el que s'ha produït abans en el desenvolupament lent i minuciós del treball de màscares neutres.

El paisatge de la neutralitat conté, doncs, una sèrie de característiques i supòsits destacables que ens duen a l'arrel de la pedagogia de Lecoq. Tot i que pocs altres professors de teatre utilitzen la neutralitat de la mateixa manera que Lecoq, aquí hi ha propostes significatives que són comunes a altres formes de formació d'actor. A continuació, es detallen alguns dels principals supòsits i característiques de la màscara neutra i exercicis associats, descrits per Simon Murray, que destaca la importància de deslligar-se (i desprendre's) d'hàbits i de manierismes superflus. L'alumne actor com una potencial tabula rasa, un full en blanc o un recipient buit. L'aprenentatge com a experiència sensorial i somàtica: coneixement acumulat a través del moviment.

El potencial expressiu de tot el cos, no només la cara, les mans, etc. La importància de la simplicitat abans de la capa, l'elaboració i la complexitat. Alliberar i organitzar l'organisme per a moviments econòmics i desenfrenats. I sobretot, una acceptació de conceptes com ara la «veritat, el «real» i l'«artificial» (Murray, 2003, p. 75-76).

Qualsevol investigació sobre la cerca de l'actor per un estat de neutralitat ens porta a l'epicentre de la naturalesa d'actuar. Què és representar? Què vol dir la presència? Quina relació hi ha entre la identitat d'un actor i el paper que interpreta? Fins on és possible, i èticament desitjable, despullar la closca exterior d'hàbits i pensaments socialitzats de l'actor? Tot i que en aquest treball no hi ha espai per a una investigació d'aquest tipus, la recerca de la neutralitat també ens porta, lateralment, cap a qüestions sobre la naturalesa de la identitat i la personalitat humanes.

Essencialment, la màscara neutra és una eina per ajudar els estudiants a apropar-se al món de manera sensual i somàtica en la creença que una ruta així fomenta una forma de coneixement més neta i més clara que la que s'adquireix a través de l'intel·lecte i de les facultats cerebrals. Si volem relacionar-nos amb el món d'aquesta manera, cal intentar situar els estudiants en un estat de «desconeixement», tornar-los a la condició en què només coneixen el món mitjançant el gest, el moviment i el tacte, tots els quals, segons l'anàlisi de Lecoq, van precedir originalment la paraula.

Contràriament a algunes tendències en l'anàlisi cultural i filosòfica contemporània que sostenen que només coneixem i construïm el món a través del llenguatge, Lecoq creu que la capacitat de crear un llenguatge emergeix de la nostra necessitat de moure'ns per sobreviure. Per tant, com Felner l'articula, el coneixement, el pensament i el llenguatge són conseqüents al moviment i el

gest. Aquesta anàlisi ens permet aprofundir tant en la comprensió del mim (i la seva funció en la societat), com en la màscara neutra. Tot i això, és important comprendre que aquesta posició filosòfica sustenta tot el seu treball sobre la neutralitat.

Tornem a la tasca de l'actor. El treball amb la màscara neutra suposa que actuar és una activitat física i atlètica a banda de ser el vehicle de la comunicació mitjançant la paraula parlada. Per adquirir un cos expressiu, primer s'ha de simplificar i economitjar el moviment abans de l'elaboració i la caracterització física complexa. Com remarquen Eldredge i Huston, la màscara neutra és principalment «una eina per analitzar la qualitat de l'acció del cos» (1995, p.127). En aquest nivell, la majoria dels qui han utilitzat la màscara neutra per a l'ensenyament i que l'han fet servir com a estudiants, afirmen que el seu gran valor es troba a l'hora de desvetllar la consciència del propi cos i del seu moviment i que es tracta d'una eina o estratègia corpòria que prepara l'actor per a la caracterització. Per als professors de teatre que treballen amb la màscara neutra, és un dispositiu molt útil, independentment del que pugui implicar filosòficament sobre la identitat i la nostra presència en el món.

La filosofia subjacent a la màscara neutra pot assumir proporcions controvertides quan s'aborda la recerca de la neutralitat de manera literal o absoluta. Si s'entén i es persegueix literalment aquest fi, esdevé un territori difícil. En aquest cas, un universalisme qüestionable substitueix la perspectiva que defensa que els cossos són llocs inscrits per la història, el context cultural, la biografia personal i la disposició individual. Intentar esborrar aquests rastres, explica l'argument, no només és èticament i ideològicament indesitjable, sinó que finalment és impossible. La recerca de la neutralitat es converteix en un intent de despullar els subjectes de la seva història i identitat cultural en nom d'un universalisme espuri. Enllaçat a aquest argument, es pensa que cercar un cos neutre és enfosquir o esborrar la diferència. Negar la diferència no és promoure un humanisme comú, sinó prioritzar la importància de determinades qualitats o característiques humanes a costa d'altres. «La màscara neutra és una manera d'entendre l'actuació, no una manera d'actuar» (Felner 1985, p. 127).

No és una ordre moral o ideològica sobre com s'hauria de moure pel món o comportar-se amb els altres. A l'arrel, l'èxit amb la màscara neutra condueix a l'alumne disponible, un actor permanentment obert i en estat de descoberta. Com passa amb altres àrees del seu pensament i ensenyament, hi ha un element de joc i paradoxa en la seva apassionada curiositat per la màscara neutra. Eludeix la rigidesa i posa l'autorealització de cada estudiant al centre del procés.

A partir d'un punt de referència acceptat, que és neutre, els estudiants descobreixen el seu propi punt de vista. Per descomptat, no hi ha res com la neutralitat absoluta i universal; és només una temptació.

3.3 JACQUES LECOQ I L' APORTACIÓ D'AMLETO SARTORI

Avui dia, quan s'esmenta el terme *màscara neutra* generalment es fa referència a les màscares de cuir masculines i femenines dissenyades durant la dècada de 1950 per l'escultor i creador de màscares italià Amleto Sartori. Sartori elabora les màscares en el nucli d'activitats creatives que caracteritza els anys inicials del Piccolo Teatre de Milà, durant la reconstrucció de postguerra a Itàlia. Es tracta d'un entorn alimentat per l'aportació creativa del director Giorgio Strehler, dels actors i dels estudiants del recentment creat Piccolo Teatre i la seva escola. Molts anys més tard, Giorgio Strehler reflexionaria sobre el llarg període d'experimentació que Sartori havia de travessar durant la invenció i el perfeccionament de les màscares neutres, escrivint:

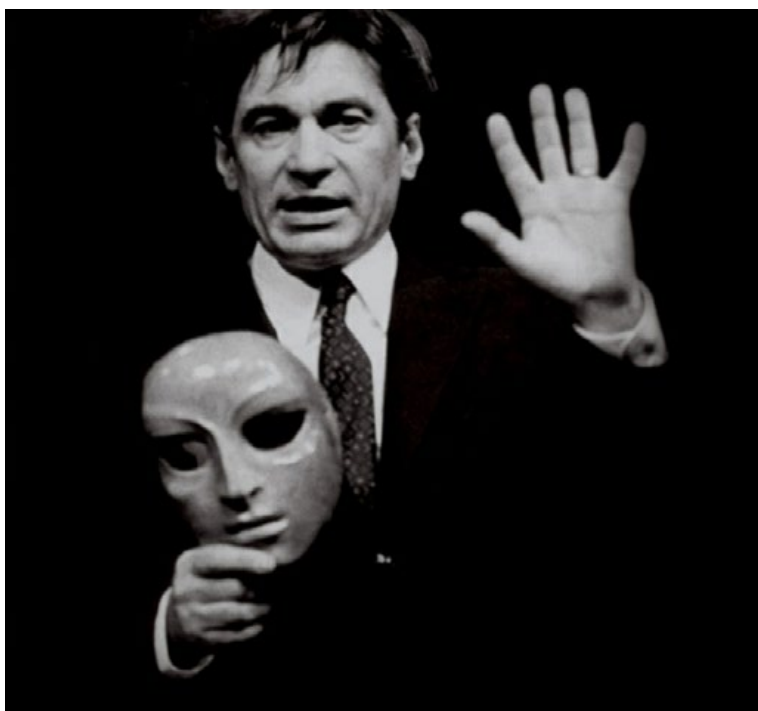
Ho considero la seva obra mestra, una màscara neutra, una màscara sense expressió. El gest, el cos, les situacions, i una relació amb els altres cossos i moviments; aquests factors donen un sentit i un sentiment a la màscara completament absorbida i clarament buida que va inventar Sartori. És una tasca difícil; és una recerca formal gairebé impossible de fer. Tan bon punt es va donar el tema, ens vam adonar de la dificultat de desenvolupar-lo. Una màscara que representés la nul·litat. Sartori en va fer innombrables intents [...] Em va dir que «potser és el projecte més difícil que he fet». (Strehler, 1980, p.1-2)



Amleto Sartori (1915 -1962) al seu estudi de Pàdua. Fotografia: Collecció Sartori.

Les màscares que va confeccionar Amleto Sartori a partir de la visió de Lecoq són lleugeres i còmodes de portar. Les obertures per als ulls són amples, fet que permet que els ulls del portador siguin clarament visibles i que l'expressió sigui silenciosa, però amb els llavis entreoberts com si estiguessin a punt de parlar.⁵² Les màscares pretenen representar un rostre en estat de calma, un rostre capturat en el punt intermedi entre diferents expressions, un rostre que no presenti cap actitud, un rostre en els trets del qual no s'hagin inscrit característiques definitòries. Les màscares

⁵² Una conseqüència pràctica dels llavis entreoberts és que permeten que la persona que porta la màscara pugui respirar amb comoditat.



Jacques Lecoq utilitzant la màscara que Amleto Sartori li va elaborar personalment, basant-se amb el nostre. Una peça única elaborada exclusivament per a Jacques Lecoq. [Foto del llibre *The moving Body*]

de dona jove del teatre noh⁵³ ko-omote han estat anomenades com una possible influència en la projecció de la màscara neutra; de fet, la calma del rostre i els llavis entreoberts són dos elements que comparteixen amb aquesta màscara.

Altres artesans creadors de màscares elaboren còpies i variacions subtils de les màscares de Sartori. Sartori i Lecoq treballen amb màscares neutres creades per ells en el taller d'Amleto Sartori, màscares que mostren els diferents matisos de neutralitat que cadascun d'ells considera més apropiat. Lecoq afirma que la projecció de la màscara neutra està inspirada en les

màscares de Dasté, anomenada la màscara noble,⁵⁴ que es defineix per un cert aire japonès, la calma i l'absència d'expressions particulars.

Lecoq puntualitza que la màscara neutra no té res a veure amb les màscares blanques utilitzades en les desfilades (Lecoq, 2000, p. 59). Les màscares de mort⁵⁵ són exactament oposades a les màscares neutres. La màscara de mort fa referència a una còpia fidel del rostre, a la inversa de la màscara neutra, que és una estilització de la fesomia humana, una transposició dels elements claus de la fesomia humana. Un altre aspecte divergent és que la màscara de mort sol fer referència a «una persona» en concret, tot al contrari de la màscara neutra, la qual representa «la persona» en general. I sobretot, la màscara neutra —a diferència de la màscara de mort— representa el naixement, la vida, la curiositat, les ganes d'aprendre, etc. I per acabar, cal subratllar que totes les màscares neutres tenen la boca entreoberta, precisament per fer palès que és una màscara que respira com a representació de la vida. Amb relació al color, en l'actualitat alguns mestres treballen amb màscares blanques, com Fabio Mangolini (Mangolini, 2011, p. 5), que utilitza les màscares

53 El teatre noh és una de les manifestacions més destacades del drama musical japonès que s'ha fet des del segle XIV (període Muromachi). Aquestes representacions combinen cant, drama, dansa i orquestració de tres o quatre instruments i tenen com a principi regidor el *yūgen* (elegància, bellesa, misteri).¹ El teatre noh és popular entre un grup ampli de japonesos; des dels qui canten les cançons noh (*utai*) fins als qui ballen petites seqüències (*shimai*) guiats per la tutela d'actors professionals.

54 Màscara noble: tipus de màscara esmentada anteriorment introduïda per Jacques Lecoq.

55 La màscara de mort representa un duplicat del visatge d'un finat, per mitjà de la tècnica de buidat i després reproduïda amb de materials fluids molt diversos per tal d'obtenir un positiu a tall de retrat a tres dimensions, el més proper al rostre en vida del difunt. A l'edat mitjana es va propagar aquesta moda fúnebre a les altes esferes socials d'obtenir una còpia fidel del rostre d'un personatge tingut per principal en la societat d'aquell. Aquest costum fou comú en l'antiga Roma i a l'Egipte dels faraons. A Europa, el costum d'obtenir un retrat fidel del mort es va intensificar en els segles XVIII i XIX.

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral



Jacques Lecoq amb Amleto Sartori (1959). Foto: col·lecció Jacques Lecoq.

del mestre Amleto Sartori, pintades de color blanc romput, i Gisèle Barret, que fa ús de màscares de color blanc. Segons ella, és un color que aporta obertura i és molt indicat per assolir la neutralitat. Ambdós especialistes s'allunyen del concepte de màscara de mort i implementen la seva pedagogia amb màscares vives i aptes per a l'ensenyament (Brozas, 2022, p.75).

A l'hora de portar la màscara neutra en les diferents didàctiques, Jacques Lecoq indica que no ha d'aferrar-se al rostre, cal que es mantingui a una determinada distància entre la cara i

l'objecte, ja que és precisament a través d'aquesta distància que l'actor pot veritablement treballar.

També cal que sigui lleugerament més grossa que el rostre. La dimensió real de la cara es troba, per exemple, en les màscares mortuòries, que no faciliten el joc teatral ni la seva irradiació. Aquesta observació és extrapolable a les diferents categories de màscara. Sota una màscara neutra, el rostre de l'actor desapareix i el cos es percep molt més intensament. En general, en parlar amb algú se li mira la cara. Sota una màscara neutra, el que es contempla és el cos de l'actor. La mirada és la màscara i el rostre n'és cos. Tots els moviments es mostren amb potència especial. Lecoq assegura que quan un actor es retira la màscara,

si ha actuat bé, el seu rostre es veu relaxat. Sense haver vist el que ha fet, simplement si s'observa la seva fesomia en acabar l'actuació, és capaç d'endevinar si l'ha «portat» veritablement. Argüeix que la màscara ha extret d'ell alguna cosa, l'ha despul·lat d'artifici. De sobte el seu rostre és bell i disponible. Una vegada ha adquirit aquesta disponibilitat, ja es pot prescindir de la màscara sense por de la gesticulació o del gest il·lustratiu. En el treball de la màscara neutra s'acaba sense màscara. Amb ella inicien una sèrie d'exercicis que busquen la saviesa dinàmica inherent del cos.



Màscara Neutra construïda per Amleto Sartori, 1950. Foto: Col·lecció Sartori.

La màscara fomenta la claredat del moviment i una destresa més gran de la quietud. Empeny, qui la du, a convertir-se en un full en blanc. Neutre no vol dir buit o desproveït

de sensació, sinó que fa referència a l'estat de disponibilitat de l'actor per compartir l'acció amb el públic i la generositat amb la qual ho pot fer.

En l'esquema pedagògic de Lecoq, aquesta màscara de referència fa èmfasi en l'espai, la força i el ritme com a elements clau de l'actuació. La seva pedagogia transmet un enfocament més que no pas una metodologia i sobretot anima els alumnes a observar els moviments de la vida.

3.5 PROJECCIÓ DE LA MÀSCARA

La primera lliçó en la pedagogia amb màscara de Jacques Lecoq és el «descobriments de la màscara» com a instrument de feina. Es mostra la màscara. Per això, els alumnes la toquen, per acabar posant-se-la. Lecoq destaca que els primers acostaments són importants perquè aquesta màscara —remarca— a voltes provoca reaccions estranyes en el primer contacte: alguns tenen la sensació d'ofec, no la suporten sobre el rostre; uns altres, això és menys comú, es lleven la màscara.



Collecció de màscares masculines i femenines confeccionades per Donato Sartori. Fill d' Amleto Sartori. ESADIB (2011). Fotografia: Biel Grimalt.

En l'aspecte metodològic, Lecoq explica que cada cop que els alumnes passen per primera volta sota la màscara neutra se'ls pregunta què és el que han sentit i els demana que ho expressin, encara que només sigui amb una sola paraula. Alguns no diuen res i està molt bé. Uns altres «descobreixen el seu cos» o constaten que és més lent. Totes aquestes impressions, recollides immediatament després de la primera experiència, no requereixen cap comentari. Són encertades. Lecoq es prohibeix comentar-ho als alumnes. Llavors estarien massa preocupats per fer-ho bé, quan el primer que han de fer és sentir les coses. Lecoq assenyala que, durant aquests primers acostaments, una idea ronda de vegades pel grup: la màscara neutra té una dimensió mística, explica Lecoq. I res més lluny de la realitat, en ocasions els alumnes tracten la màscara com si fos un objecte màgic o ritual, tot i que, simplement, és un objecte professional, un instrument de feina. Una màscara neutra concebuda per acomplir una funció clara. Es posa en valor el fet de cuidar la «màscara com a eina» de feina, amb regles de joc que es repeteixen molt sovint: la màscara ha de ser col·locada per l'alumne d'esquena a l'audiència perquè la preparació no pugui veure's; quan l'estudiant està preparat, es gira i habita la màscara amb el seu cos; primerament, l'alumne ha de pensar en la idea sense moure's, i, a poc a poc, adoptar una postura que expressi físicament el seu entorn; quan el mestre atura l'exercici, l'alumne torna a la neutralitat; l'alumne mai no ha de llevar-se la màscara per parlar fins al final de l'exercici; una vegada s'ha acabat l'exercici, ha de girar-se d'esquena a l'audiència; llevar-se la màscara i després parlar, entre d'altres.

La formació amb la màscara neutra comença situant l'actor en un «estat d'alerta», el quart dels set nivells de tensió⁵⁶ establerts per Lecoq: molt relaxat, economia del moviment, alerta, decisió, acció i hipertensió. Aquests nivells de tensió fan referència a una relació de força en el cos per

⁵⁶ Set estats de tensió de l'espai. Els set estats de tensió és una classe que Lecoq dedica a comprendre, a partir de set nivells o graus de tensió del cos, a fer accions quotidianes, com a cada teatre hi correspon una tensió espacial diferent. Al quart grau apareix el teatre en una tensió pròpia d'un teatre realista, fins a l'últim grau, on trobem un nivell de joc i de tensió espacial propi de la màscara, tant per a la *commedia dell'arte* com per al teatre noh.

també en l'espai. A la quarta fase, la postura individual és una mica més ampla que la que tenim normalment, i els braços descansen a ambdós costats del tronc. La fase quarta ens crida més enllà dels límits dels nostres cossos i estableix una relació amb l'espai.

Despullats de les expressions facials, hem de fer servir només el cos per expressar-nos. La màscara neutra no interactua de manera efectiva, fent servir il·lustracions literals o anecdòtiques. Requereix una forma orgànica per captar les qualitats dels temes que ens demanen personificar, com ara els elements, els materials, el color, la llum, les estacions, la sortida o la posta de sol. Per tal de dur la màscara amb bons resultats, l'hem de situar en un estat d'equilibri que reuneixi la força i el ritme dels temes que interpretem. Lecoq fa servir aquest terme de força per representar les propietats «d'estirar i empènyer»⁵⁷ en un context espacial, tant internament com externament. A través d'aquest procés d'identificació tangible, negociem inevitablement amb els nostres propis camps d'esforç i de control.

La pedagogia actoral amb la màscara és un guia fiable, ens col·loca darrere una lent nova: «Ens posa en contacte amb l'essència de la vida [...] que pot trobar-se en tots nosaltres» (Lecoq, 2000, p. 46). Totes aquestes experiències treballades a partir de les mimodinàmiques (matèries, animals, colors, sons, etc.) es troben dins nostre i constitueixen un patrimoni comú, fora del qual sorgirà el vigor dinàmic i el desig de crear. I per concloure considera que si s'inverteix primer en l'acció, ens alliberem de les limitacions que acompanya una emoció sobrevinguda, simplement projectant un gest concret i clar (per exemple, aixecar la mà per saludar). «No hem de buscar l'execució perfecta, sinó l'encarnació orgànica i essencial de l'acció» (Lecoq, 2000, p. 46). D'aquí la necessitat d'anar al nucli les accions sense posar cap mena de psicologisme, fer visible l'espai exterior a partir les moviment en l'espai.

⁵⁷ Estirar i empènyer. L'estudi de les accions físiques explica dues forces fonamentals en el moviment humà. Més informació a Lecoq (2009, p.123).

3.6 L'ESTAT DE CALMA

Fent referència novament a Jacques Copeau, podem recordar que, ja a l'inici del segle xx, és pioner en la implementació de l'«estat de calma» com a concepte de treball per a la formació d'actors a Occident. Ho planteja com una actitud davant la feina. En aquest apartat, tractarem l'estat de calma com un dels fonaments indissociables del principi de neutralitat. Parlem d'una calma activa, entesa com el resultat de dues forces en oposició que requereix un equilibri de dues necessitats contraposades: per un cantó, seleccionar i concretar, i, per l'altre, emparar el que és realment essencial.

Lecoq, a diferència de Jacques Copeau, desplega un estat de calma exempt de tot tipus de conflicte intern, en el qual es deixa de banda tota mena de qüestions personals o pensaments de distracció, susceptibles de boicotejar la formació de l'actor (Lecoq, 2010, p. 61). L'estat de calma significa també la necessitat d'abolir tota mena d'expressions i amaneraments. Si l'actor no es manté totalment alliberat d'expressions i amaneraments, difícilment podrà aconseguir l'estat de calma esmentat. Per tant, es tracta d'un nivell de calma actiu, dinàmic i juganer, sense res a veure amb quelcom passiu. És una tranquil·litat neutra molt vinculada a un nivell d'energia concret, «una calma tensa» (Rizza, 2015, p.3) definible també com a «acció en inacció».⁵⁸



L'estat de calma en les seves formes, l'equilibri del seu rostre, la manca d'expressió, la boca entreoberta. Un objecte professional dissenyat per ajudar a l'alumne i al docent a treballar des de la sensació de calma. (2011). Màscara de Donato Sartori. Fotografia: Biel Grimalt.

L'estat de calma també es manifesta per mitjà de la «immobilitat dinàmica». Aquest concepte es fa palès en tradicions que viuen el present sense representar ni significar res, simplement emprant la presència per representar l'absència molt comuna en el teatre japonès⁵⁹ com un exemple clar

⁵⁸ Anne Denis a *El cuerpo elocuente* (2014) explica com la quietud proporciona un gran poder i autoritat a l'espai teatral. Per aquesta raó, l'actor ha d'aprendre com utilitzar-la. La quietud, segons Anne Dennis, imprimeix claredat a les relacions; delimita un focus en un moment determinat o aporta descans al final d'un pensament. És una manera de vehicular l'espai al públic per tal que pugui rebre el procés que el precedia i causa una acció: «la quietud permet que els moments de trànsit siguin vistos» (Dennis, 2014, p. 65).

⁵⁹ Al teatre noh, al Kabuki i a Kyogen, es pot individualitzar un perfil intermedi entre els dos que normalment defineixen la figura de l'actor, és a dir, la seva identitat real i identitat fictícia. Per exemple: al teatre noh, el segon actor, el waki, representa sovint el seu propi no-ser, la seva absència de l'acció. Ells activen una complexa tècnica extraquotidiana

d'absència d'acció. Un estat de calma entès com aquell instant d'immobilitat precisa en què l'actor està a punt de parlar, fer un gest o fer un pas. Per tant, es tracta no només del moment de prendre la decisió, sinó també de l'instant anterior a l'acció. D'aquesta manera, es pot apreciar com l'estat de calma està molt vinculat a la posició⁶⁰ d'estat neutre inicial de l'alumne, un actor capaç de respirar lliurement, amb el pes una miqueta avançat i amb una relaxació quasi inapreciable.⁶¹

Curiosament, l'estat de calma en la formació de l'actor també porta implícit el sentit de l'humor. Norman Taylor fa referència al principi de neutralitat com la indagació sobre alguna cosa impossible de trobar. Manté que no hi ha res més còmic que buscar allò que no existeix. I puntualitza: «No parlem d'humor, sinó del sentit de l'humor, la qual cosa possibilita que l'intèrpret adquireixi l'actitud d'acceptar i fer» (Taylor, 2011, p. 2).

Un polièdric estat de calma, entès també com un recurs eficaç per erradicar un dels errors més habituals en l'actor: la precipitació. Un recurs d'utilitat perquè l'alumne aprengui a respirar i a esperar. Sobretot en les classes d'anàlisi de moviments amb molts dels seus deixebles directes, treballen tres tipus de respiracions: la inspiració, l'expiració i l'apnea, amb diferents ritmes, reduint o ampliant-ne l'execució, etc. Ho aplica als vint moviments, a les escenes, als diferents temes, els autocursos, els territoris dramàtics; en definitiva, a tota la pedagogia general. L'alumne, un cop té aquests recursos, els va incorporant i automatitzant a mesura que avança la pedagogia.⁶²

És evident la importància de la respiració per descobrir les coses; la respiració compassa els moviments de l'actor. Aquest fet es veu molt clar en tot el treball amb les matèries que es fa al viatge elemental (foc, aigua, vent, terra). La respiració de l'alumne des de la respiració i l'estat de calma segueix el moviment de les onades fins a arribar a ser el mar, per exemple. Un altre exemple de control respiratori té lloc quan l'alumne s'apropia de la màscara: «A voltes hi ha rebuig dels portadors, que s'asfixien amb la màscara, l'arrenquen i la llancen al sòl, a pesar que aquesta té suficients buits perquè la respiració sigui normal» (Lecoq, 1991, p. 7).

La respiració intervé així mateix totes les variacions possibles, especialment en la de la respiració i la seva justificació serà diferent. L'exemple de «és sens dubte, referent a això, el més eloqüent: l'adeu» o «estic dret, aixeco un braç a la vertical per a dir adeu a algú» (Lecoq, 2016, p. 112). Lecoq explica que si aquest moviment es fa inspirant en aixecar el braç i després expirant en baixar-lo, ens trobem amb un sentiment positiu d'adeu. Si es fa el contrari, aixecar el braç en l'expiració i baixar-lo en la inspiració, l'estat dramàtic és llavors negatiu: no vull dir adeu perquè estic obligat a fer-ho.

del cos que no ha de servir per personalitzar, sinó «per fer notar la capacitat de no personalitzar». Aquesta elaborada negació artística es retroba també quan el personatge principal surt de l'escena: el *shite*, ja despullat del seu personatge, però no per això reduït a la seva identitat quotidiana, s'allunya dels espectadors amb la mateixa qualitat d'energia que torna viva la seva representació. També els *kokken*, els homes vestits de negre que assisteixen l'actor a escena, són cridats a «la seva pròpia absència» (Watanabe, 1991:10).

60 Des d'un punt de partida extern, hi trobem la biomecànica de Meyerhold, en què l'estat de neutralitat és present abans i després del moviment. Una mostra d'això és el terme *dactyl* aplicat al principi de cada un dels *études*. Aquesta posició inicial que aporta l'execució del *dactyl* transmet una sensació corporal d'obertura i de disponibilitat a l'esdeveniment. En la biomecànica la posició neutral és prou específica: «peus en paral·lel; mans a l'altura dels malucs; els dits de les mans apunten a terra; els ulls se situen en un punt a una certa distància; el pes una mica cap endavant i les cames lleugerament flexionades» (Levinskiy, 2013, p. 6).

61 Anne Dennis reivindica la posició d'estat neutre inicial de l'alumne, des de l'estat de calma. «Mai decau, amb la tensió justa. L'actor té capacitat el seu cos. Està alineat, compacte, coordinat, prest per respondre» (Dennis, 2014, p. 64).

62 Per a més informació, indiquem algunes de les pàgines d'*El cuerpo poético* (2009), on s'hi refereix de manera directa: p. 33, 70, 105, 106, 116, 117, 118, 192 i 206.

Una altra possibilitat: inspirar, fer el moviment en apnea alta i no expirar fins al cap del gest, arribem llavors a la salutació feixista. També, finalment, és possible el contrari: expirar, fer el moviment en apnea baixa i després inspirar. En aquest cas no hi ha dubte que es té una baioneta contra l'espatlla que obliga a fer-ho. Tots aquests matisos de la respiració els s'aplica a les nou actituds i canvien profundament les justificacions dramàtiques produïdes.

La respiració des de l'estat de calma, en la màscara neutra, és un dels principis tècnics bàsics que s'apliquen a totes els moviments bàsics analitzats i a posteriori utilitzats en les accions físiques, com a substrat necessari per implementar —més endavant— a l'actuació.

3.7 DENOMINADOR COMÚ

Un tercer element molt emparentat amb el principi de neutralitat és el mínim comú denominador (*dénominateur commun*). A *Le corps poétique* (2009), de Jacques Lecoq, s'exemplifica per mitjà d'artistes plàstics, com Corot, Cézanne o Soutin, els quals són capaços de pintar tota mena d'arbres, transfigurar-los, centrar-se en un detall, imprimir-hi una il·luminació particular, etc. Les representacions dels artistes esmentats, sense l'existència de l'arbre prototípic, no haurien significat res.

Una accepció del denominador comú de Lecoq consisteix a utilitzar, com a exemple, els arbres. Tot i que els arbres tenen característiques diferents, amb infinitat d'espècies, mides, formes i colors, hi ha alguna cosa que ens fa que els reconeguem tots com a arbres, vius o morts. Reconeixem la identitat permanent de l'arbre, independentment de la cultura i les creences que s'hi relacionen, de la mateixa manera que els colors, les llums i les formes tenen alguna cosa a l'interior que ens fa identificar què són, cadascun amb la seva dinàmica particular. Hi ha infinitat de característiques que es poden observar en cada animal, element, matèria i expressió artística, en tot el que ens envolta. Jacques Lecoq sosté la necessitat de situar-se al més a prop possible de la natura i de les realitats humanes. I destaca l'exigència de treballar per mitjà de les permanències, «l'arbre de tots els arbres», el gest de tots els gestos, l'equilibri de tots els equilibris, etc., a través d'una referència reconeguda, els alumnes, valent-se de la neutralitat.

D'altra banda, Lecoq, a l'article «Le masque: du rite au théâtre» (1987), remarca que el conreu del principi de neutralitat demana la recerca d'un gest model i que pot ser el vincle de tots els altres gestos en la locomoció humana. Evita plantejar un gest tipus, ni un estat neutral únic, a tall de

punt fix immutable enfront de totes les coses: «Per reacció, la personalitat de cadascú es veu així desperta i fa aparèixer la urgència de totes les diferències. Es fa una certa elecció orgànica, personal, en el moment que es busca el que pertany a tots» (Lecoq, 1991, p. 8).



Imatge.38. Tres màscares mirant el mateix però no de la mateixa manera (2020). Màscares de Donato Sartori.

D'aquesta manera, Jacques Lecoq desplega la idea del denominador comú, atès que és conscient que la «neutralitat absoluta i universal no existeix», tan sols és una aspiració. Per aquest motiu, l'error és un factor indispensable en la implementació del mínim comú denominador. Aquest investigador entén que l'absolut no pot

existir sense l'error. Per tant, l'error no solament s'ha d'acceptar, sinó que és necessari perquè la vida continuï, excepte en casos massa evidents. Cal entendre el denominador comú com a nivell d'organització, en el qual tothom es pot reconèixer. A través de la recerca de la neutralitat d'acció per mitjà del denominador comú, el docent pot percebre les «diferències de cadascun».

L'actor i director Jorge Picó, en una referència al seu mestre Jacques Lecoq, afegeix que a la majoria d'escoles de teatre es tendeix a incitar el fet que l'actor busqui allò que és, allò que ha de dir. Però en aquest cas consisteix a esbrinar el que les persones tenen en comú i, a partir d'aquí, es descobreix

la personalitat de l'alumne (Picó, 2011, p. 3). És un procediment educatiu en què cadascú pot percebre el que pertany a tothom, i llavors és quan els matisos apareixen amb força.

En la mateixa línia pel que fa al denominador comú, Norman Taylor remarca que amb la màscara neutra s'indaga on tots els alumnes són el mateix, encara que no iguals. I posa d'exemple la moda actual, en què els joves desitgen buscar la personalitat pròpia, allò que els distingeix dels altres, però tots ells, en essència, afirma, «són el mateix, almenys en el fet de voler ser diferents» (Taylor, 2011, p. 2).

Aquest tipus de formació proposa regles idèntiques per a tots els alumnes. A tall d'exemple, a cada un dels seus exercicis concreta un seguit de pautes depenent de l'objectiu. L'alumne ha de reflexionar, escoltar, reaccionar, respirar, observar, etc. I d'aquí surten les diferències, la comparació està servida.

Les didàctiques per mitjà del denominador comú són molt útils per situar l'actor en l'estat de neutralitat com a punt de partida i així ajudar-lo a adquirir i a incorporar eines per construir la pròpia expressivitat. Des d'aquesta perspectiva, veiem que es tracta d'un procediment educatiu que s'alimenta de les anomalies com a element clau per a l'aprenentatge de l'actor; es tracta de detectar les diferències entre uns alumnes i altres. El fet de fer la mateixa cosa a tall de mínim comú denominador revela com de diferent és un alumne de l'altre (un posa tensió a les espatlles, l'altre no mou els malucs, o mira tot el temps avall, etc.). Aquesta constatació constant, ajuda el docent a acompanyar l'actor cap a la millor versió de la seva pròpia neutralitat, que sovint serà diferent de la del seu company, per descomptat... A més, exerceix com a esglaió inicial per transmetre a l'alumne l'esforç que comporta construir la pròpia presència escènica, en lloc de dirigir-lo d'entrada cap a l'expressió personal.

3.8 ELS PRINCIPALS TEMES

La màscara neutra s'inicia amb el viatge, el primer any de l'escola Jacques Lecoq. Els temes específics d'improvisació amb màscara neutra, simples al seu enunciat, provoquen i desperten la imaginació de l'alumne a la recerca d'una dimensió poètica del moviment. Tractarem els temes fonamentals en aquest tipus de formació destacant-ne dos: el despertar i el viatge elemental, atès que són l'inici i la culminació del cúmul de didàctiques.

Aquestes primeres improvisacions amb la màscara neutra preparen el treball de les identificacions amb la recreació dels elements de la naturalesa (aire, foc, terra, aigua), els animals, les plantes, els materials o llums, per, després, continuar amb el treball amb les màscares larvàries, expressives i utilitàries, i concloure amb la creació del personatge. És una idea de mim i moviment que s'anirà perfilant de manera progressiva.

3.8.1 El despertar

Un dels primers temes que s'aborda en la pedagogia Lecoq és el despertar (Le Réveil): «En estat de repòs, relaxats a terra, demano als alumnes que “es despertin per primera vegada”. Una vegada desperta la màscara, què pot fer? Com es pot moure?» (Lecoq, 2009, p. 63). El tema es representa en una lliçó col·lectiva, amb set o vuit alumnes davant dels altres, però cada un actua el seu propi despertar. No es tracta d'una improvisació realista: en indicar que és la primera vegada, s'especialitza el tema convertint-lo en un tema genèric.

Aquesta improvisació condueix a constatacions que es repeteixen. Alguns alumnes tendeixen a moure primer les mans, els peus, a descobrir el propi cos, mentre —segons Jacques Lecoq— un fenomen extraordinari es presenta davant d'ells: l'espai. No es tracta d'etnologia, importa poc saber quantes falanges tenen els homes, discutir amb el cos mateix no serveix per a res; es tracta, simplement de descobrir el món que els envolta.

Uns altres alumnes intenten comunicar-se amb una altra màscara, que actua al mateix temps que ells. Es miren amb insistència, sense que cap dels dos pugui respondre. En realitat, en la pedagogia Lecoq, la màscara neutra quasi mai no es comunica, cara a cara, amb una altra màscara. «Què pot dir-li una màscara neutra a una altra màscara neutra? Res!» (Lecoq, 2016, p. 65). L'única cosa que podrien fer és trobar-se al mateix temps, cara a cara, mirant cap a un esdeveniment exterior que els interessi —matisa el mestre. La màscara neutra crea una tensió del cos que és un estat d'alerta, en suspensió, que l'alumne va fent seva a través de la seva pròpia exploració i experiència.

L'espai se sent, no s'explica per mitjà de la pantomima, no es descriu ni es comenta. Cal sentir-lo, es crea l'espai donant-li sensibilitat, sentint l'espai per viure'l i fer-lo viure. L'alumne ha de trobar els seus suports, en les línies de força i en les seves tensions; és així el moviment pot acabar prenent forma.

Lecoq afirma que amb la màscara neutra tot és un esdeveniment. L'important és que el cos s'impliqui per «sostenir la màscara» sense sentiments i exempta de conflictes interns.

La màscara neutra, segons el parer de Lecoq, revela quines parts del cos estan mortes, on hi ha les tensions, quina part és la que guia qui la porta: si el cap predomina i arrossega les cames o si, per contra, és la part inferior del cos la que està més viscuda, mentre que la part superior segueix passivament; si els braços pengen com morts o si també està en suspensió, acompanyant la resta del

cos. Podem observar àdhuc la relació que guarden les diferents parts del cos entre si. Per exemple, una tendència a inclinar el cap respecte a l'eix del cos remet sempre a un sentiment. L'alumne ho corregirà, ja que no pertany a la màscara sinó a ell mateix.

En l'extrem oposat, podem observar qui porta la màscara neutra com si fos un ésser mecànic, com un ninot articulat, com si es tractés d'aprendre una tècnica, com alguna cosa externa a qui la porta. Llavors apareix el cas de l'autòmat inanimat. «La màscara neutra no és fredor o indiferència, no és una mecànica. El moviment econòmic no és el moviment perfecte, és el moviment just» (Lecoq, 2016, p. 65).

3.8.2 El viatge elemental

Un segon tema, i un dels més rellevants en la pedagogia de Lecoq, és el viatge elemental (*le voyage élémentaire*). És a dir, un viatge a través de la naturalesa: es camina, es corre, es grimpa, se salta. Aquest tema⁶³ es du a terme individualment, sense interferències entre els actors, fins i tot en el cas que diversos alumnes intervinguin en el mateix temps.

La natura que els proposa és una natura en calma, neutra, en equilibri. No es tracta d'una natura d'excursionista amb manual de supervivència, que posaria distància entre l'home i la natura, tal com assenyala Lecoq. Es tracta d'una natura amb la qual l'actor pot identificar-se. Quan l'actor travessa el bosc, és el bosc, en el cim de la muntanya, té la impressió que els seus peus són la vall i que ell mateix és la muntanya. La preidentificació comença a establir-se. El gran tema del «viatge elemental» els prepara per al treball subsegüent sobre les identifications.

Es tracta també d'un viatge simbòlic. Aquesta experiència permet emplaçar els alumnes en la poètica del tema. La travessia del riu, segons Jacques Lecoq, és comparable al pas de l'adolescència a l'edat adulta, amb tots els moviments que es reflecteixen en els sentiments: els corrents, els remolins, els salts, les caigudes, els cursos subterranis, els ressorgiments, que se succeeixen d'una a una altra riba. Igual que fa amb els altres moviments, amplia al màxim les possibilitats perquè els alumnes puguin carregar aquest viatge amb imatges diferents de les d'un simple periple geogràfic. En una segona fase, tornen a començar la improvisació sobre el



Màscara neutra femenina de Donato Sartori. Exercici Le Voyage élémentaire a l'ESADIB (2011). Fotografia: Biel Grimalt.

63 «A l'alba, sortiu del mar i descobriu, al lluny, un bosc cap al qual us dirigireu. Creueu la platja d'arena i després entreu al bosc. Allí, a través dels arbres i la vegetació, que es van fent cada vegada més densos, busqueu la sortida. De sobte, per sorpresa, sortiu del bosc i us trobeu davant de la muntanya. "Absorbiu" la imatge d'aquesta muntanya, després comenceu a ascendir-hi, des dels primers pendents suaus fins als penyals i la paret vertical que cal escalar amb els peus i les mans. Des del cim de la muntanya es descobreix un vast paisatge: un riu que corre per la vall, després una plana i, al final, allí al fons, el desert. Descendiu de la muntanya, travesseu el riu, camineu per la plana, després pel desert, i, per últim, es pon el sol» (Lecoq, 2009, p. 67. Traducció Pau Cirer).

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

mateix tema, a la intempèrie, però en unes condicions extremes.⁶⁴ Lecoq provoca els alumnes per anar més lluny i s'oposa a una tendència correcta, escolar o tímida: un cert grau de deliri, en un sentit saludable, és necessari. S'ha d'arriscar per evolucionar.

Aquestes improvisacions extremes porten els alumnes a viure situacions que mai no han viscut, a desencadenar moviments complexos que mai no han fet, per tal que el cos reaccioni al límit de les seves possibilitats en la urgència i en l'imaginari. No hi ha paraules per expressar les emocions que el viatge elemental suscita amb les imatges que el cos imprimeix i suggereix amb el seu moviment a l'espai. Pedagògicament ubica l'alumne en una situació anterior a la paraula, sentint el moviment, evitant descriure, comentar o explicar les diferents accions. La màscara neutra proposa el viatge elemental per expressar el que no es pot dir amb paraules. Si observem una màscara en acció, ens hem de poder preguntar: la màscara es troba enfront d'un paisatge majestuós? La immensitat del cel, la línia de l'horitzó? Potser un ocell que passa? I el silenci dels cims? Com es modifica la respiració? Només el cos sensible pot transmetre-ho. Per això, les improvisacions amb la màscara neutra poden ser un recurs eficaç per reactivar els circuits físics del cos pels quals circula l'energia de l'emoció.

64 «El mar està furiós, som llançats sobre la platja per les ones. Una pluja tempestuosa escombra la platja. El bosc progressivament va cremant. Una vegada al cim de la muntanya, el terra tremola, hi ha esllavissades i ens precipitem cap al torrent que avança amb una gran crescuda. Ens agafem als arbres, i finalment arribem al desert, on bufa una tempesta d'arena» (Lecoq, 2016, p. 68).

3.9 ALTRES TEMES

Posteriorment, Lecoq proposa temes particularment realistes de la vida quotidiana, clixés molt melodramàtics, amb la finalitat de demostrar als alumnes que la neutralitat es troba també en aquests temes. Així succeïa, per exemple, en «L'adeu del vaixell» (*L'adieu au bateau*).⁶⁵

Lecoq fa esment que aquest tema de la vida quotidiana s'emmarca en el port amb la gent, entre la boira i les sirenes dels vaixells, però també podria situar-se a l'andana d'una estació, o en qualsevol altra part. L'essencial no és la carrosseria del tema, sinó l'estructura motriu de l'adeu que es pretén fer aparèixer. Observem llavors com funciona l'adeu en la seva dinàmica. Un veritable adeu és un acte de separació, un adeu que finalment haurà d'encaixar la situació desfavorable.



Màscara neutra fent l'exercici del tema L'Adieu au bateau (2011). Foto: Biel Grimalt.

Jacques Lecoq manté que aquesta estructura motriu no està associada a un context particular, ni a un personatge, i només la màscara neutra permet abordar la dinàmica profunda de la situació. L'adeu —afirma— no és una idea, és un fenomen que es pot observar gairebé científicament. Fer que els actors treballin aquest tema és un mitjà excellent per observar-los, per sentir la seva presència, el seu sentit de l'espai, per veure els seus gestos i el seu cos.

Igualment, destaquem el tema de la vall del gegant (*la vallée du géant*), un exercici d'utilitat per trobar dinàmiques internes. S'encoratja els alumnes a interaccionar amb objectes i materials imaginaris des de la condició de gegant. Consisteix en el viatge d'una màscara a través del planeta (boscós, les ciutats, els rius, etc.). És una improvisació que es pot explorar individualment o en grup tot mostrant la qualitat de l'espai que ens envolta. Al mateix temps que el gegant avança, ha de

reaccionar a totes les coses que va veient. Es tracta de respondre i acceptar tot allò imaginat sense dubitacions. Obrir-se a l'entorn i evitar que l'actor quedi enclaustrat en ell mateix, donant-se el temps de veure les coses des de la seva condició de gegant. En una segona fase, el gegant comparteix un espai i reacciona a un mateix estímul o esdeveniment.

De principi, els alumnes solen caure en els típics clixés: caminar fent grans passes, o emular un monstre gegantí, destrossant tot el que troba al seu pas. Per tant, un dels reptes està a acompanyar els alumnes a sentir el plaer dels moviments fonamentals i encoratjar-los, simplement, a ser gegants.

⁶⁵ «Un amic molt estimat s'embarca en un buc per anar molt lluny, a l'altre extrem del món, i se suposa que no el tornarem a veure mai més. En el moment de la partida, ens precipitem sobre l'escullera, a la sortida del port, per dirigir-li un últim gest de comiat. Formo part d'algú, tenim un mateix cos, un cos per als dos, i de sobte una part d'aquest cos s'escapa. Hi vaig darrere per intentar retenir-la... però no s'hi pot fer res! Se n'ha anat, estic separat d'una part de mi mateix i tanmateix en conservo alguna cosa inefable, una espècie de tristesa del cos, de nostàlgia del cos. ¡Al final, accepto aquell comiat!» (Lecoq, 2016, p. 65-66).

Si l'actor és capaç d'aprofundir en la dinàmica del gegant, pot arribar a adquirir la competència d'improvisar fent valdre l'espai en tota la seva diversitat de plans, alhora que una immersió física per «empènyer i ser empès» desencadena una improvisació que estimula una forta presència física. En conseqüència, aquest exercici de la Vall del gegant requereix que els alumnes impliquin tot el cos per semblar colossals. És una improvisació de molta utilitat per encoratjar que els estudiants adquireixin més confiança, interrelacionant totes les parts del cos.

Un altre exercici paradigmàtic en la formació de l'actor amb la màscara neutra, transmès per Paola Rizza, basant-se en les didàctiques del seu mestre Jacques Lecoq, és «L'encontre humà» (*le rencontre humain*). En aquest exercici l'essencial es la idea «d'encontre», més enllà del gènere de la màscara o de l'alumne. Lecoq parla d'humans, tot i que distingeix la màscara femenina i masculina.

L'exercici convida que dues màscares recorrin un espai determinat (bosc, desert, mar, muntanya, etc.) cadascun pel seu compte. En un moment concret, es troben. I què succeeix en aquell instant? Com els afecta l'espai? És un exercici en què es distingeixen dues fases: a la primera, observem la importància d'ampliar i projectar l'espai per mitjà d'accions improvisades, la qual cosa requereix una implicació psicofísica elevada. En suma, consisteix a decidir com l'alumne edifica i transmet l'espai: les diferents alçades, la profunditat, els diferents objectes, materials, elements de la natura, sons, etc. A la segona fase, el punt clau de l'exercici, òbviament, «La trobada», aquell instant en què les dues màscares es veuen per primer cop. Aquest fet els exigeix restar a l'aguait de com gestionen l'espai, quina distància reclama la màscara, quina és la posició justa per parar-se, etc. Així doncs, es posa molt l'accent en «el lloc on passa i en quin moment» (Rizza, 2013, p. 5). El moment de la trobada és la culminació de l'exercici, en què es posa a prova la capacitat de l'alumne per reaccionar al moment, ni abans ni després. Un dels elements més difícils és incorporar i sentir l'altre sense la necessitat de veure'l. Finalment, un dels dos actors s'adona de la presència del company i aleshores la tasca està a reaccionar a temps just. Un altre component remarcable en aquest exercici és el silenci, factor decisiu per establir una connexió amb l'altre: «hem d'esperar l'eco de les accions» (Tovías, 2011, p. 6). Així doncs, cal esperar que l'ona expansiva de cada una de les accions que fan es dilueixi, i s'evita així precipitar-ne els esdeveniments. De la mateixa manera que una bona gestió de la respiració ajuda a establir el contacte amb un mateix per habitar i gaudir de l'espai. En definitiva, es tracta d'articular l'abans i el després de «La trobada»; això sí, des de la improvisació, en aquest cas; la tàctica pedagògica se situa en l'assaig i error.

I en tercer lloc, tenim l'exercici de «La caça» (*la chasse*), un exercici ideat per Jacques Lecoq en el qual la màscara neutra va a la recerca d'un animal d'entitat (un lleó, un cérvol, un os, un senglar, etc.). La improvisació acaba amb la defunció de l'animal. L'actor al llarg de tota la improvisació es mou des del desig d'atrapar l'animal. Una de les fites és aconseguir fer visible l'espai per mitjà de l'acció provocada per la persecució de l'animal, com a via per transmetre imatges valent-se de les mimodinàmiques (concepte que explicarem al capítol següent).

A l'hora de dur a terme les accions, l'actor porta algun artefacte imaginari per caçar l'animal (arc, llança, etc.). Observem que és un procés de treball en què l'actor ha de sostenir l'acció en tot moment, transmetre la urgència, edificar la progressió, graduar el tempo fins a la fi, etc., un exercici en el qual es pot aprendre a vehicular l'expressivitat cap a l'espectador. I ja per acabar, voldríem esmentar, així, altres temes propis d'aquesta pedagogia: la màscara neutra llança la pedra al mar; el cor i el neutre; les estacions de l'any: primavera, estiu, tardor o hivern; l'escapada de la presó, o la màscara a la ciutat. Per a més informació pel que fa als temes clàssics del mestre francès consulteu Murray (1996).

3.10 DELS VINT MOVIMENTS AL TREBALL CORAL

Una sèrie de vint moviments recopilats per Lecoq formen la bastida necessària per al treball amb la màscara. En sintonia amb la màscara, constitueixen una alfabetització física que promou les maneres somàtiques per entendre i copiar les forces en els grans moviments de la natura. Norman Taylor ens parla de la necessitat de fer algunes precisions en alguns conceptes molt habituals, com per exemple, en el terme *anàlisi del moviment*. Ell precisa que aquesta expressió és errònia, perquè és impossible analitzar el moviment, sobretot perquè al món tot està en moviment. Per tant, seria més encertat emprar el terme *anàlisi dels moviments*. La pràctica dels vint moviments crea la consciència cinestèsica,⁶⁶ l'equilibri, la coordinació, un bon estat de forma i una comprensió dels vectors espacials i del significat de les nostres articulacions com a frontisses. La pràctica dels moviments ajuda a reforçar les cames, que transfereixen la distribució de les forces de la conca pelviana des del cos fins als vectors direccionals de l'espai. Aquesta destresa cinestèsica tan primordial genera moltes possibilitats de variació dinàmica per a l'actor.

Ondulation inverse (ondulació inversa)
 Éclosion (eclosió)
 Mouvement des mausses (moviment de les masses)
 Équilibre (equilibri)
 Cabriola (tombarella)
 Roue (roda)
 Sortie de la hanche (sortida del maluc)
 Contre-torsion (contratorsió)
 Point fixe
 Bâton (bastó)
 Phrase d'articulation Ondulation (ondulació)
 Disc antique (disc antic)
 Ondulation
 Grand godille
 Mur (mur)
 Brasse (braça)
 Tourniquet (torniquet)
 Poids et altere (aixecament de peses)
 Patinage (patinatge)
 Passeur (barquer amb espadella o perxa)

Vint moviments és un exercici que es presenta de manera individual davant tota la classe en concloure el primer any. És una prova en què l'alumne té l'oportunitat de mostrar la incorporació de les ensenyances. L'exercici té una durada d'uns deu minuts.

Un aspecte cardinal en la formació de l'actor és el treball sobre un mateix, una tasca intransferible. Per més que l'alumne disposi d'eines i de bon docents que l'acompanyin, és cabdal que l'actor model·li la seva pròpia realitat per mitjà del desig per descobrir l'hàbit en la feina i la consciència d'un mateix mental i físicament. La pedagogia Lecoq manté un brou de cultiu continu de nivells d'organització amb què els alumnes poden experimentar l'essència de l'expansió i contracció de la vida en conjunt, de manera que, en última instància, els torna a remetre a ells mateixos. Crear pot

⁶⁶ *Cinestèsia*: conjunt de sensacions d'origen muscular o articular que informen sobre la posició de les diferents parts del mateix cos en l'espai. Percepció interna del moviment propi, per exemple, «mentre escric dono copets a terra i estic percebent aquest moviment del meu peu».

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

ser destructiu i debilitant. Ens empeny contra nosaltres mateixos en un descobriment perpetu i es converteix en un compromís potent i durador que va més enllà de la formació, sigui on sigui que ens porti la vida. Lecoq entenia que la seva pedagogia era una escola per conèixer l'art de l'actor, i en extensió era aprenentatge que podia ser útil per a la vida moderna.

Jacques Lecoq explica que el procés de concepció de la idea sempre és un projecte seductor, crea unes dificultats que poden semblar insalvables. Però conté unes quantes lliçons que podem aprendre sobre nosaltres mateixos: el nostre paper més adequat en un grup, la nostra habilitat per ser escoltats, per escoltar i seguir, i la nostra tenacitat a l'hora de seguir el procés cap a un objectiu comú quan encara no coneixem aquest objectiu. En aquest joc, no hi ha regles. El tema és un simple punt de partida, un lloc des d'on ens enlairem. Com seguim aquest punt cap allà on ens vol portar? Com parlem de manera individual i també com a grup?

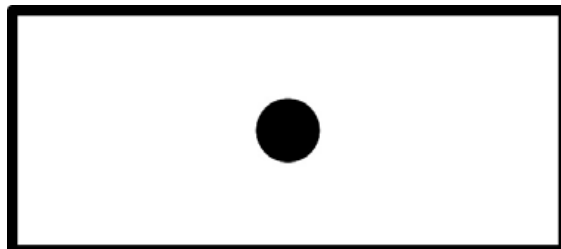
Lecoq assenyala que el treball conjunt requereix confiança. Els alumnes ràpidament aprenen que la frustració només els fa perdre temps, explica. I aquí és on entra en joc la investigació i l'observació primerenca. Aquesta nova informació que troben en un pla més gran que ells mateixos, en última instància, els condueix cap a la claredat i l'especificitat de l'expressió.

3.11 EQUILIBRI D'ESCENARI

En aquest tipus d'ensenyament que proposa Lecoq, per mitjà del principi de neutralitat, s'hi poden distingir diversos nivells d'organització: des d'un principi la formació de l'actor amb la màscara neutra se sol presentar de manera individual, seguidament amb grups reduïts d'alumnes, fins a abordar la coralitat amb la màscara neutra. La màscara neutra no representa cap personatge, projecta un espai, «és al servei de», no es reivindica com a individu, sinó que forma part d'un grup. Pertànyer a un conjunt exigeix mesura, precisió i equilibri. Per aquest motiu, l'equilibri de l'escena (*équilibre du plateau*) és un dels exercicis cabdals de la pedagogia sobre el moviment escènic en la pedagogia Lecoq. A diferència dels exposats amb anterioritat, es fa durant el segon any, amb la tragèdia, però és extrapolable a altres estils com el melodrama, la comèdia o el teatre amb màscara. Lecoq l'exposa a *Le corps poétique* (2009), en el qual es poden observar les lleis del moviment aplicades a la posada en escena, com l'equilibri de pesos i compensacions a través dels actors i la gestió de l'espai de cada un d'ells.

Es tracta d'un joc basat en l'equilibri i el desequilibri d'una superfície escènica, moviment expressat per mitjà del desplaçament dels actors. Aquest espai ha d'ésser un rectangle i no un cercle, ja que —segons Lecoq— el cercle només permet fer voltes, la qual cosa dificulta la representació teatral. Per contra, el rectangle permet totes les grans trajectòries dinàmiques —les rectes, les paral·leles, les diagonals— per tal d'alliberar i d'estructurar múltiples possibilitats dramàtiques.

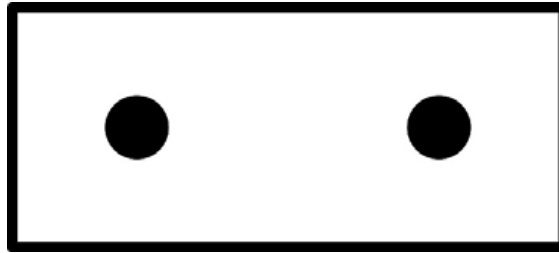
Jacques Lecoq traça un escenari rectangular en equilibri sobre un eix central. Si un sol actor es col·loca a la zona central, l'escenari es manté en equilibri.



Si l'actor se situa fora d'aquesta zona, l'escenari es desequilibra i trontolla.



És necessari llavors que un segon actor hi intervingui per restablir l'equilibri, triant un lloc favorable en funció del primer. Els actors estan, al principi, repartits al voltant de l'escenari i se suposa que tots tenen, malgrat les diferències, el mateix pes i el mateix valor. No es tracta de representar una anècdota d'un escenari que bascula, sinó de tenir la sensació de ple i de buit, sensació experimentada simultàniament tant per qui és a l'escenari com per qui roman als bancs.



Hi ha una primera regla bàsica. L'escenari és buit. «A» es reincorpora i es col·loca al centre (que no és el punt exacte d'intersecció de les diagonals, sinó un petit viu en què es pot desplaçar sense provocar una inclinació). «A» «escalfa» aquest espai per donar-li vida i després, quan li sembla que ha arribat el moment, decideix desplaçar-se i provocar el desequilibri de l'escenari. Aleshores «B» s'aixeca i se situa sobre l'escenari per reequilibrar-lo. A partir d'aquest moment l'acció s'encadena i és «B» qui la dirigirà: es va desplaçant a diferents llocs, seguint-ne els ritmes personals i, cada vegada, «A» ha de restablir l'equilibri canviant també de posició. Quan en sent necessitat «A» decideix no respondre al desequilibri de «B», la qual cosa provoca un nou desequilibri de l'escenari i requereix l'entrada de «C». Aquest tercer actor es converteix aleshores en el nou conductor de l'acció. Per mantenir l'equilibri, «A» i «B» responen als moviments de «C» (p. 196), fins que, al seu torn, decideixen simultàniament —però sense haver-ho acordat— deixar de fer-ho. Aleshores es produeix un nou desequilibri que porta a l'entrada d'un quart actor, etc. L'acció continua amb un creixent nombre d'actors, que restableixen sense parar el desequilibri provocat pel nou director que entra cada vegada que els participants deixen de respondre la directora anterior (Lecoq, 2016, p. 196).

Jacques Lecoq busca que l'alumne respecti aquesta primera regla, la qual cosa exigeix un temps d'experimentació llarg. Els alumnes estan en disposició de modificar l'espai engrandint l'escenari. Però, sobretot, es poden ocupar de la qualitat de l'acció i dirigir l'atenció cap a les nocions de temps i espai. Entre el públic i els actors s'estableix una comunicació secreta que no prové de cap relació directa sinó d'una presentació comuna a l'espai. Asseguts als bancs, els participants senten perfectament si el temps i els espais emprats són els adequats, saben si alguna cosa és massa llarga o massa curta, si els llocs ocupats són els apropiats. El públic és dipositari d'aquest saber i ajuda els actors, només amb la presència, a captar quins temps són precisos. El públic pot veure els errors dels qui creuen poder entrar a l'escenari quan no hi ha lloc per a ells. Errors que, d'altra banda, són necessaris i han de ser assumits per tal que l'acció continuï, ja que les distàncies i els tempos són geomètrics.

A continuació, es dona vida a diverses accions dramàtiques, en funció de les posicions ocupades pels actors. La relació d'espai entre ells decideix la situació. La paraula pot intervenir en certs moments d'immobilitat dels actors. La interacció entre els actors pot ser directa si romanen units per les mirades, o indirecta si les seves mirades es dirigeixen a una altra banda. A continuació presenta una segona regla.

Quan l'heroi ho decideix, es deixa caure a terra, i dona així el senyal per a la dissolució del cor.

Sis actors es retiren de l'espai, per deixar-ne un, immòbil, enfront de l'heroi: el corifeu haurà estat així designat pel cor, i només ell tindrà dret a parlar en nom de tots. Jacques Lecoq insisteix en el fet que el corifeu sigui escollit pels altres quan es retiren, que no és qui decideix exercir tal funció sorgint del grup. «Aquest moment precís de l'exercici és particularment difícil de fer i exigeix per part de cadascun una gran sensibilitat cap als altres. Amb freqüència queden enfront de l'heroi dos pretendents a corifeus: un d'ells sobra» (Lecoq, 2016, p. 198).

Una segona regla deriva de la primera, propicia el naixement del cor i el seu corifeu davant de l'heroi. A la primera regla, cada actor té el mateix pes ($1=1+1+\dots$). L'inici del joc és idèntic a l'anterior: 'A' entra a l'escenari, després fa entrar 'B', que passa a ser qui dirigeix. A continuació 'A' decideix fer entrar 'C', i en aquest moment la regla canvia. Una vegada que 'C' ha trobat la seva posició d'equilibri, espera que 'A' i 'B' es reunixin en un punt d'equilibri. Des d'aquest instant, 'A' més 'B' junts tenen el mateix pes que 'C'. Cada actor que vagi entrant a continuació provocarà el reagrupament de tots els que ja són a l'escenari, fins al moment que el vuitè que entra comença a dirigir un grup de set. Aquest és el primer heroi davant del primer cor.

En darrer terme, l'equilibri de l'escenari requereix una concentració extrema: la durada de l'exercici no pot passar d'una hora per sessió. Es pot implementar amb diferents estils d'interpretació, que poden anar del realisme al quotidià fins a la transposició amb màscara. Segons Lecoq, es repeteixen les desviacions següents: «qui dirigeix en lloc d'un altre, el que usurpa l'entrada a un altre, el que creu erròniament, el que no accepta cedir el seu lloc, el que, al contrari, entra a l'escenari quan no hi ha lloc per a ell. Cadascuna d'aquestes desviacions provoca un error mínim de l'equilibri i es trenca el joc» (Lecoq, 2009, p. 200).

3.12 EQUILIBRI D'ESCENARI I EL COR L'ESSENCIAL. MARIO GONZÁLEZ

Hereu de molts dels preceptes de Jacques Lecoq, tot i no ser-ne alumne directe, González s'ha consolidat com un dels exponents principals en la utilització del cor per a l'educació de l'actor. A tall d'anècdota, González no va rebre ensenyança directa de Lecoq, va intentar apuntar-se en diversos seminaris, però Lecoq en cap ocasió el va acceptar, argüint que ell ja era un mestre i no tenia res a aprendre. González és un dels grans especialistes en la interpretació amb màscara, primer actor al Théâtre du Soleil dirigit per Ariane Mnouchkine, experiència que li va permetre dur a terme la seva labor pedagògica, ja que l'ha aplicat durant més de quaranta anys al Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique de París (1960-2004). Va idear un procediment de treball amb la màscara neutra com a eina de feina. El seu exercici insígnia es titula el «cor essencial». És un exercici estipulat amb l'estat de calma, la determinació i l'equilibri d'acció. Ho proposa com un joc alliberador regit per unes regles precises com a mitjà per accedir a la versemblança a l'escena. En les sessions pedagògiques de Mario González, prepara un espai nítid i diàfan. Allibera l'espai de tota mena d'objectes innecessaris susceptibles de boicotejar la labor educativa. Col·loca una fila de cadires a cada banda, al mig un cercle dividit amb línies entrecreuades que demarquen els diferents vèrtexs en la circumferència (González, 2015:3) El cercle sense mides preestablertes dona la possibilitat a que el docent s'adapti a l'espai i al alumnes que participin a l'espectacle. A partir del diàmetre. Totes les persones comencen assegudes a les cadires. Es miren amb expectació i esperen que una d'elles s'autoproposi com a «líder».



Els alumnes posant-se mútuament els turbants a sobre el cap. Moneglia. (2013) Fotografia: Henry Stiglund.



Posant les línies guies al terra per tal de fer la retícula circular. Moneglia (2013) Fotografia: Henry Stiglund.

Aleshores, una persona pren la iniciativa. Mou tan sols el cap en direcció al nucli de la circumferència i es col·loca en un dels vèrtexs. Immediatament, la resta de companys copien la pauta del

«líder», i s'ubiquen als vèrtexs restants. Una vegada són allà, tots inclinen el cap mirant al terra per poder corregir la posició dels peus i s'agafen el temps necessari per reubicar-los en posició de neutralitat. Una vegada cada una de les persones s'han corregit, un d'ells, de manera articulada (cap i resta del cos) per compte propi es dirigeix a l'epicentre del cercle i esdevé el «líder».

Des d'allà, passa el relleu tan sols movent el cap en direcció a la persona situada a la seva dreta. I aquesta persona elegida pel «líder» l'anomenem l'«heroi».

L'«heroi» retorna i gira el cap en direcció al líder sense perdre el contacte visual, entra al cercle i queden l'un davant l'altre. El «líder» fa una passa cap endavant. Aleshores, l'«heroi», situat davant, espera tres segons en silenci i intenta fer una passa idèntica, i així repetidament fins que el «líder» considera que una de les passes no és exacta i queda totalment immòbil. En resposta, «l'heroi», encaixant la situació, abaixa el cap i reubica els peus a fi de restablir la neutralitat. Acte seguit, alça el cap mirant endavant i el gira per donar pas al company següent situat a la seva dreta, que serà l'heroi 2, i en conseqüència l'heroi 1 es dirigeix just darrere del «líder» i forma un cor de dues persones. Repeteixen el mateix procediment d'abans i quan el líder detecta una anomalia es queda parat, i així progressivament.

Tots els herois sorgits — fins a vuit o nou — s'agrupen darrere del «líder». Finalment, l'exercici s'acaba. El «líder» se situa de cara al públic (cap i resta del cos). I tot seguit, la resta d'actors, de la manera més econòmica possible, sense perdre el contacte amb el company i de manera intuïtiva, s'installen mirant al públic, al devora del líder, creant entre tots, en fila horitzontal i immòbils mirant en direcció a la sala, com a punt fix. I passat un minut, progressivament, tots tendeixen a asseure's a les cadires del començament; ara bé, seguint una regla bàsica: no hi ha moviment si

no estan connectats visualment amb un company o amb algú del públic. L'exercici conclou quan s'asseuen de nou a les cadires respectives des d'on han començat, de la manera més neutra i econòmica possible. I amb la imatge de tots asseguts durant uns quants segons es dona fi a l'exercici, que acaba amb la mateixa composició amb la qual ha començat.



Màscares neutres negres (sense gènere) amb les que treballa Mario González. Moneglia, Itàlia, 2013. Màscares fabricades per Étienne Champion. Fotografia: Henry Stiglund.

És significatiu com aquest procediment pedagògic pot ajudar la persona a sentir i a trobar el principi de neutralitat; el situa en el marc de l'essencialitat. També pot aprendre a encaixar les diferents situacions i articular el moviment a l'escena. Promovent, així, el sentit de la respiració, i tot plegat li demana la concentració necessària per assolir l'exactitud en cada acció, sense perdre la vocació d'autocrítica i el sentit de l'humor com a via per superar els reptes pedagògics que porten a l'aprenentatge. És un treball de formació, que es recolza en el grup per arribar a la consecució d'un exercici amb destresa i plaer d'actuar.

Aquest treball s'associa a unes regles i a unes pautes del joc concretes: tots els alumnes han d'anar de negre rigorós i amb el cap cobert amb una calça; cal

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

esperar tres segons abans de fer qualsevol acció (vocal o física); al transcurs de la improvisació pautada tothom és receptiu a qualsevol soroll o moviment que es produeixi a la sala; cada cop que un actor s'equivoca o s'oblida de respectar una de les regles establertes, la resta de companys aplaudeixen com una mesura d'encoratjament. Aleshores, l'alumne ha de prendre's el seu temps per reflexionar i executar quin és el gest o la paraula requerida, i, d'aquesta manera, continuar el joc; no s'ha de perdre el contacte visual; si per qualsevol raó aparten la mirada, la resta d'alumnes aplaudeixen a tall de denúncia i es torna a començar tot l'exercici de bell començament; González condueix l'exercici des de l'exterior, fa un sol cop de mans i s'avança un pas. Si pica dos cops, es retrocedeix un pas. Per tant, el mestre pot aturar i reconduir l'exercici per tal d'acompanyar l'alumne fins a arribar a la fita desitjada.

González dirigeix la situació amb un bastó: assenjala el ritme de la improvisació i sobretot serveix per entomar la posició exacta. Revisa les distàncies i posicions d'una manera escrupolosa, per assenyalar, així, qualsevol anomalia i, sobretot, vetllant perquè s'assoleixin els objectius determinats.

3.13 ANÀLISI COMPARADA DEL TREBALL PEDAGÒGIC DE LECOQ I GONZÁLEZ

Ens guia el convenciment que pot ser molt enriquidor el fet de constatar les visions Lecoq i González. Una anàlisi comparada inèdita de dos experts en aquest tipus de pedagogia, que utilitza la màscara neutra com a instrument de feina i sobretot per la seva extensa recerca envers a l'equilibri d'escenari com a via per a educar l'actor. Ambdós docents implementen el principi de neutralitat a partir de màscares, aplicant diferents procediments de feina després d'anys de recerca. González, tot i no haver creat una metodologia pròpia, com hem dit abans, és fruit del seu treball amb al Théâtre du Soleil i la seva llarga trajectòria com a docent al Conservatori de França. Tot i que el seu punt de partida sigui la tradició pedagògica de Jacques Lecoq, com ell mateix confessa.

Pels dos mestres, les situacions silencioses són el germen d'aquest tipus d'aprenentatge. Jacques Lecoq implementa el silenci abans de la paraula per mitjà de la «recreació psicològica silenciosa»,⁶⁷ treballant temes com l'espera, l'habitació de la infància i la gamma per arribar a les estructures d'actuació. González ja exigeix silenci fins en la preparació de l'espai i a l'hora de posar-se els turbants⁶⁸ com si d'un ritual es tractés. En les didàctiques de González —a diferència de Lecoq— totes les persones mantenen una observació mútua. Al transcurs de l'exercici del «cor neutre», la màscara (tan sols movent el cap) resta a l'aguait de qualsevol circumstància. Tots es mantenen concentrats i preparats per reaccionar o participar en la improvisació en qualsevol moment. I per damunt de tot, la persona ha de reflexionar sobre les accions que ha de fer. La persona analitza a quin tram del cor neutre s'ha errat i d'aquesta manera evitar ser víctima dels primers impulsos. Davant d'una indicació de Mario González, l'alumne no pot fer cap mena d'acció sense abans haver comptat tres segons. En canvi, Lecoq, evita el contacte entre màscares neutres —llevat d'algun exercici puntual, com la Trobada—; en la seva pedagogia, les màscares transiten situacions i espais plegades però mai es relacionen. Ho explicitava així: «Que puede decirle una máscara a otra máscara neutra? ¡Nada! Lo único que pueden hacer es encontrar-se al mismo tiempo, una junto a otra, frente a frente a un acontecimiento exterior que les interese» (Lecoq, 2016, p. 65).

Coincideixen també, en l'estat de calma psicofísic (*esta du calm*), un posicionament absent de conflicte interior que alhora interpel·la una calma física: músculs relaxats, disponibles i preparats per a la l'acció-reacció. Així i tot, el detonant és ideomotor.⁶⁹ És a dir, a partir de les situacions o espais s'imagina la persona, actua i procura que l'espectador ho vegi.

González concep la calma des d'un procediment físic (la mecànica del joc), des d'un procediment sensomotor⁷⁰ i una actitud mental per arribar a essencialitzar de manera eficaç les postures i alhora ser conscient i reflexiu per tal d'entendre el perquè de les seves accions. Parteix d'una matriu física per arribar més profundament a l'imaginari o subconscient de la persona.

67 Recreació psicològica silenciosa. Vegeu Lecoq (2009, p. 51).

68 *Turbant*: mostra detingudament com col·locar-se uns pantis al voltant del cap, a tall de meditació activa i alhora com a recurs per evitar l'expressivitat que aporten els cabells de cadascun.

69 *Ideomotor*: fenomen psicològic en el qual un subjecte fa moviments inconscientment, de manera automàtica, desencadenada per un estímul mental.

70 *Sensomotor*: El desenvolupament psicomotor és el procés mitjançant el qual el subjecte adquireix i diferencia un conjunt de funcions de tipus motor, sensibles i sensorials, intel·lectuals i afectives que permetran obtenir una sèrie d'habilitats. És a dir, a través del moviment el subjecte es relaciona amb el seu mitjà, amb els altres, i genera així la possibilitat de transformar les seves idees.

Quina importància té la projecció de la màscara neutra al públic en ambdues aplicacions pedagògiques? Jacques Lecoq treballa la màscara neutra situant-se en un escenari en el qual predomina la improvisació a tall d'assaig i d'error, sense espectadors (llevat dels mateixos alumnes). La projecció no se centra en el company de feina, sinó en l'espai (fer visible allò invisible). En canvi, Mario González busca que els alumnes no perdin el contacte amb els companys, és una condició inexorable. A més, en moltes de les seves sessions educatives demana la presència d'un grup d'espectadors externs a la classe, com a factor necessari per a la formació teatral. Entén el fet pedagògic també com una forma d'actuació.

Primerament, podem corroborar com la neutralitat s'associa al temps just, concepte molt present amb la màscara neutra. Jacques Lecoq fa referència al ritme, que segons ell és més difícil de captar que un simple tempo repetitiu. A l'altre extrem situaríem Mario González, que s'esmerça en cada una de les accions de l'actor i les supervisa; la precisió com a via per adquirir el temps d'acció adequat. Ambdós mestres convergeixen a evitar la precipitació en les accions, símptoma inequívoc de manca de «temps just». Es fa evident, d'aquesta manera, que per transmetre el concepte de «temps», ambdós mestres intervenen com a directors d'orquestra, acompanyant i estimulants els alumnes a temps real.

Observem que, en el cas de Jacques Lecoq, en tot moment es tracta de gestionar «l'equilibri de l'espai», el cos neutre tendeix a ser simètric. És un acte de compensació constant, l'extrem esquerre del cos tendeix a complementar el dret, la part inferior correspon a la superior, etc. Per aquesta raó, Jacques Lecoq, amb la màscara neutra, contínuament aboca l'alumne al desequilibri; prova evident d'això són els cataclismes atmosfèrics (el terratrèmol, la tempesta, l'incendi, etc.), que aboquen l'actor a crear accions que el situen al llindar de les seves possibilitats. Igualment el viatge elemental és una de les didàctiques que posen en joc l'equilibri físic i mental de l'alumne, la disciplina a no deixar-se desestabilitzar per les emocions. I per acabar, *l'équilibre de plateau* (equilibri d'escenari),⁷¹ que hem explicat anteriorment. Contràriament, González marca amb tiralínies els espais que delimiten l'equilibri espacial de l'actor i s'allunya del concepte de *justesa* que propugna Lecoq. Ell opta pel fet exacte. Recorre constantment a la geometria com a mesura.

Un cop hi ha les condicions idònies per començar la classe i entrar de cap a la neutralitat, els dos mestres treballen en direcció a un objectiu. Lecoq delimita objectius interns. A tall d'exemple, l'exercici de l'adeu del vaixell,⁷² en el qual s'ha de mostrar l'adeu a un ésser estimat, i internament es representa la dinàmica de l'adeu l'acte de separació i l'acceptació de la pèrdua definitiva. De la mateixa manera, les aplicacions pedagògiques de González convergeixen a un objectiu extern: estar amb els altres al llarg de tot l'exercici. I un objectiu intern: incorporar les diferents pautes que s'han donat mútuament (esperar tres segons abans de reaccionar, buscar la precisió matemàtica, avisar que ens desplaçarem, entre d'altres).

Quan fem referència a tècniques d'interpretació amb màscara, no cal dir que el docent ha de disposar de bons instruments, en aquest cas la màscara. Tots sabem la influència que té la màscara en l'esdevenir de la labor educativa. Conscients d'això, ambdós mestres es recolzen en escultors que puguin plasmar les seves expectatives pedagògiques.

71 L'equilibri de l'escena (*équilibre du plateau*) és un dels exercicis clau de la pedagogia sobre el moviment escènic, emmarcat en el segon any de la pedagogia Lecoq. És un exercici en què es poden treballar diferents territoris dramàtics com el melodrama, la comèdia humana o el teatre amb màscara, per anomenar-ne alguns.

72 Consulteu la pàgina 7 de la tesi (aproximatiu).

En la concepció d'un màscara, Lecoq diferencia l'home i la dona, ja que entén que responen a diferents realitats psicofísiques. En canvi, González concep una neutralitat desvinculada de qualsevol opció binària. En qualsevol cas, els dos entenen que la concepció plàstica pertany a una altra lògica de treball i, per tant, cal guiar-se i acompanyar un professional que sigui capaç de crear un artefacte apte per a la docència.

Aquesta harmonia s'exigeix també en el color de la màscara. Lecoq utilitza màscares marrons amb tons uniformes i recomana evitar-ne les blanques,⁷³ ja que remetent a la màscara mortuòria. Altra-ment, González concep el color negre com l'exemple de la neutralitat. Alhora amaga els cabells de l'actor i els fa vestir de llarg amb el mateix color. Són detalls que condicionen, de manera evident, la creació i la consecució del concepte de neutralitat de la persona.

González, inicialment, demana a cada actor que esculli la màscara neutra que millor li vagi i, un cop presa la decisió, l'actor sempre utilitzarà la mateixa. Busca una eina el ajustada possible a la persona per tal d'aconseguir una comunió màxima amb la màscara, tant des del punt de vista ergonòmic com conceptual. I en canvi, Lecoq aporta una col·lecció de màscares per tal que l'alumne pugui escollir la que li convingui en cada sessió.

És cert que convergeixen en pautes concretes com la manera de posar-se la màscara, no deixar-la mai cap per avall, evitar tocar-la excessivament al transcurs dels exercicis, descalçar-se la màscara d'esquena al públic, mai de cara, col·locar-se-la adequadament, etc.).

També escau considerar el temps de preparació abans de fer les seves didàctiques concretes. Lecoq requereix que l'alumne es posi la màscara d'esquena i agafi un temps per iniciar la improvisació. Igualment, Lecoq procura tenir un espai lliure d'objectes o quelcom que distorsioni el treball a partir de la neutralitat. I sobretot proporcionar segons als participants, fins que, sentit el moment just, calgui situar-se a escena. Així mateix, González requereix a les persones que s'ajuntin en parelles per tal d'ajudar-se mútuament en la preparació del vestuari, preàmbul silenciosos en què les persones participants es poden concentrar i relaxar moments abans d'improvisar.

I ja per tancar aquest capítol, ateses les coincidències i divergències a l'hora d'aplicar el principi de neutralitat, podem advertir com en tot el discurs es troben submergides permanències que vertebrin aquest tipus de pedagogia, un seguit de coneixements que encara avui en dia continuen creixent i evolucionant.

73 Consulteu Lecoq (2009, p. 62).

CAPÍTOL 4

El principi de les mimodinàmiques

Comencem aquest quart capítol amb el principi de les mimodinàmiques introduït per Lecoq. Entenem que la seva pedagogia serveix de substrat teòric útil per articular nous coneixements relatius a la formació de l'actor amb la màscara larvària com a eina educativa. Un marc fèrtil per aprendre a habitar les formes i, en conseqüència, relacionar les estructures

i apropar-nos als estats en situació silenciosa. Distingim dos blocs: al primer, abordarem les identifications amb la natura, les transposicions, el fons poètic comú, els colors, la música i les paraules entre els més destacats. I al segon, introduïrem la màscara larvària i la competència d'entrar en la forma.

4.1 LA MÀSCARA LARVÀRIA

Tot seguit analitzarem Lecoq en la utilització de les màscares larvàries. Descobertes als anys seixanta al Carnestoltes de Basilea (Suïssa), són unes màscares grans, simples, amb un cap gros i un nas pronunciat que encara no han arribat a definir-se en un veritable rostre concret. Com bé indica el mot del qual es deriva el nom d'aquestes màscares, *larva*, són éssers en transformació o metamorfosi que no estan acabats. «El gest no es pot determinar. Una persona pot fer gestos magnífics, però la màscara larvària, no; si la màscara no està definida, el gest tampoc» (Taylor, 2011, p. 4). Aquest tipus de pedagogia ens condueix al descobriment d'una població indefinida, desconeguda i inusual. Una exploració del «cos inacabat», necessàriament diferent, que activa l'imaginari de l'alumnat.

En aquest capítol desgranem aquest tipus d'ensenyament valent-nos de fotografies, làmines o dibuixos propis i inèdits, per tal d'il·lustrar-lo així com per fer més atractives i entenedores cada una de les competències d'aquesta categoria de màscara.

Cal considerar l'escassetat de documentació dedicada a aquesta categoria de màscara. I les poques credencials existents, o bé no reflecteixen els processos pedagògics, o les imatges són de mala qualitat, tant en l'elecció dels exemples com en la resolució de la imatge.



Màscara larvària. Eina per a la formació d'actors. Sovint són formes inacabades amb la visió reduïda. Màscara inèdita: Pau Cirer. Fotografia: Biel Grimalt (2011).

Per aquest motiu, ens veiem obligats a utilitzar molt de material fotogràfic propi i inèdit, que ens ajudarà a conèixer aquesta disciplina d'aprenentatge.

Fem referència a un tipus de pedagogia de principis del segle xx. I, per tant, encara hi ha molt de camp per recórrer. A diferència d'altres categories de màscara —com les neutres o les de caràcter completes o mitges—, la màscara larvària té camp fèrtil per conrear. I d'aquí la nostra certitud de fer-ne una aportació modesta.

Presumiblement, la manca de varietat gràfica relativa a les màscares larvàries es deu al fet que cap escultor ha transcendit com especialista d'aquesta categoria; en molts casos no se'n sap l'autoria, o simplement són els mateixos alumnes que les construeixen.

Curiosament, Amleto Sartori no s'ha dedicat a produir aquesta tipologia de màscara, possiblement perquè la seva línia de treball d'aleshores estava més centrada en el cuir i, precisament, aquesta categoria de màscara, des de els inicis es construïa amb cartró pedra fins a l'actualitat.

Generalment, aquestes màscares responen a formes simples que solen tenir un comportament molt essencial, en concordança amb la seva forma i dinàmica estructurals. Cal esbrinar què proposa la màscara, quin tarannà té, la seva manera de ser, el seu caminar; en definitiva, allò que directament o indirectament reclama.

En conseqüència, la formació amb les màscares larvàries és sinònim d'entrar en els volums i les línies. Una metodologia d'ensenyament en què cal distingir les possibilitats i les potencialitats que ens proporciona cada una. Per aquest motiu, un dels reptes consisteix a omplir de contingut les formes proposades per mitjà d'exercicis i improvisacions.

La màscara larvària respon a un nivell d'organització (en la pedagogia Lecoq) que dirigeix l'alumne a establir un primer contacte amb els estats emocionals. «Comencen a construir el cos d'un estat: la còlera, l'enveja, etc.» (Rizza, 2013, p. 4).

Una educació que deriva l'alumnat a una «percepció extravisual» que obliga els participants a incentivar un sisè sentit, més enllà de l'abast dels cinc sentits clàssics.

Una pedagogia que exigeix a l'alumne situar-se a un escenari en què la visió és molt reduïda. Els ulls són petits, en particular, per promoure aquesta percepció sensorial interna i externa esmentada. L'alumnat es veu en la necessitat obrir l'escolta a cada un dels seus moviments. Com caminar sense veure-hi? Inconscientment l'alumnat flexiona el genolls, està més present, més alerta. Aquest tipus de formació convida a qui porta la màscara, a promoure una consciència corporal més gran de l'alumnat, des del joc, o simplement en l'intent, evitar caure o impactar amb un altre company o companya al decurs d'una improvisació.

L'alumne o alumna que vol moure una màscara larvària, de les primeres coses que s'adona és que els seus ulls no són els ulls de la màscara. Ha d'aprendre a guiar-se no tan sols per allò que veu o allò que escolta, sinó que ha de desenvolupar un sisè sentit que està molt vinculat a un tipus d'oïda fonamentada en l'estat d'alerta, obligant-lo a estar amatent i amb els cinc sentits i els sisè esmentat. Ha de saber detectar amb detall la calor, el fred, la llum, l'ombra i la presència de l'altre.

Amb la màscara larvària, Lecoq treballa la formació d'actors i actrius en «dues direccions».

La primera, cap als personatges i les situacions caricaturitzades, una mica a la manera de certs dibuixos humorístics. Les màscares es vesteixen amb vestits de debò, barrets com en la vida mateixa, i exploren diverses situacions realistes que traslladem al nivell de les màscares.

La segona, investiguen l'animalitat o la dimensió fantàstica de la màscara. Veiem la necessitat de fer-ne un estudi previ a l'efecte d'esbrinar la gestualitat que pot correspondre a les dimensions de la màscara, i desvetllar, així, tots els interrogants possibles. «Quina classe de moviment pertoca a aquestes màscares? Quin espai, ritme, velocitat i direcció? Les formes simples i peculiars d'aquestes màscares són assumides per l'alumne, des del moment que segueix l'impuls de les formes» (Wright, 2002, p. 78).

Cal tenir en consideració que hi ha «màscares mortes». Per exemple, els capgrossos de festa major o de parcs temàtics, que tenen una acció física congelada. És l'equivalent a portar una fotografia sobre el cap. Aquests tipus de màscares tenen una funció, però no són útils per a l'aprenentatge de l'ofici de l'actor. També hi podem incloure les màscares que veiem en alguns espectacles només pensats en termes de decoració. Una màscara somrient fa una sola passada per l'escena i no es pot sostenir més; en canvi una màscara idònia és aquella que amb el més mínim moviment o lleugera inclinació ja canvia d'expressió. Al mateix temps, aquest tipus de pedagogia ens condueix al descobriment d'una població indefinida, desconeguda, estranya. Aquesta exploració del «cos inacabat», necessàriament activa l'imaginari de l'alumne.

Lecoq ha concebut també l'ús de les màscares utilitàries: màscares d'hoquei sobre gel, de soldador, d'esgrima, etc. Totes aquestes màscares són màscares defensives: ens guareixen del fred o del foc, de la llum, del vent. També són màscares d'encobriment, que propicien els jocs d'espionatge, els jocs clandestins, la cara oculta de les coses. No obstant això, cal anar amb compte, perquè si bé nombrosos objectes poden servir per a fabricar màscares, no totes poden ser utilitzades com a tals. Després d'haver dut a terme aquesta primera experiència d'actuació amb màscara, Lecoq proposa als alumnes que facin exactament el contrari del que en aparença suggereix la màscara.

Per exemple: una màscara que presenta una cara evident de cretí, primer serà actuada com a tal. El personatge serà més aviat idiota, tímid, maldestre. A continuació, considerem el personatge com



Formes amb una base Humana. Màscara: Pau Cirer.
Foto: Biel Grimalt (2011).

a savi, genial, segur de si mateix, summament intelligent. L'actor actua llavors el que anomenem la *contre-masque* (contramàscara), fent semblar un segon personatge darrere de la mateixa màscara i aportant una profunditat molt més interessant, evidenciant així que la gent no té forçosament la cara del que és i que cada personatge té el seu relleu.

Amb certes màscares pot arribar-se a una tercera etapa de treball: que, en un mateix personatge, s'actuïn alhora la màscara i la contra màscara. «Si anem en contra de l'estructura de la màscara larvària, ens resulta estrany. Presenciar una medusa caminant com una persona ens fa gràcia —entre altres coses— perquè identifiquem un patró que es desmunta» (Albà, 2011, p. 7). Podem dirimir que el concepte de contramàscara es pot atribuir també al caràcter reversible d'algunes màscares, o el que es el mateix, es poden portar de cara o cap per avall; en aquest cas, el canvi s'aplica a la màscara (objecte). Si capgirem les coses, ens veiem obligats a donar-los un altre valor, per poder entendre millor la màscara, a més de tenir una noció més completa de les seves dimensions.

4.2 JOUSSE I BACHELARD

La noció de Jacques Lecoq del sentit poètic universal aporta una dimensió intemporal a la seva obra, una connexió amb l'art des de sempre, més enllà de les tendències transitòries. Claudia Sachs (2016, p. 51) explica que Lecoq fa referència al caràcter universal present en tots els fenòmens de la vida que impregna la gran majoria de manifestacions, tant a la vida com al nostre cos. Es basa en la idea que tots els humans compartim una sensibilitat per aquesta dimensió abstracta feta de colors, formes, matèries, sons i moviments. Lecoq va utilitzar aquest terme per expressar la seva idea de l'essència immutable de qualsevol cosa, allò que la diferencia de tota la resta. Un cop identifiquem i corporitzem aquesta dimensió del moviment dins de totes les coses existents, l'expressem a la nostra manera. Aquest procés es pot reconèixer tant en el concepte de mimisme de Marcel Jousse present en tots els éssers humans, com en la idea de la imaginació material de Gaston Bachelard⁷⁴, que implica una creació concreta.

L'objectiu d'aquest apartat és examinar la influència d'algunes de les nocions de Bachelard i Jousse sobre la idea de Lecoq pel que fa al sentit poètic universal, especialment sobre diverses pràctiques executades durant el primer any de la seva escola. Lecoq no aprofundeix en aquestes consideracions, fidel a la seva creença que els estudiants haurien d'estudiar els conceptes implicats només després d'acabar el curs, donant així prioritat a l'experiència pràctica. Tot i així, de vegades les esmentaria a classe, tal com figura al seu llibre *Le corps poétique*. Tant el filòsof com l'antropòleg respectivament, compten amb un vast i complex treball que s'abordarà aquí d'una manera molt objectiva, centrant-nos principalment en aspectes que poden ajudar a comprendre la visió de Lecoq sobre l'art i el teatre.

Per tot això, l'observació de la natura és un dels punts clau de la pedagogia de Lecoq. La tècnica rigorosa de la pràctica física es combina amb la intenció poètica que alimenta la creació artística. Les dinàmiques de la docència, per a Lecoq, són les de la relació entre ritme, espai i força. «Les lleis del moviment s'han d'entendre sobre la base del cos humà en moviment: equilibri, desequilibri, oposició, alternança, compensació, acció, reacció [...] Les lleis del moviment regeixen totes les situacions teatrals» (Lecoq, 2016, p. 38).

A l'escola de Lecoq, el treball comença amb els músculs del cos que se sincronitzen amb les dinàmiques diferents de cada element, matèria, color i animal. Els alumnes intenten contactar amb l'enllaç subjacent a totes les coses, tant en l'àmbit biològic com físic, així com en els àmbits relacionats amb aspectes psíquics, emocionals i energètics. El contacte amb les capes més profundes de la natura, on s'interconnecten totes les diferents manifestacions, té lloc mitjançant exercicis físics que requereixen als estudiants que identifiquin la seva dinàmica específica: com es mouen les coses i com es poden transposar al cos i a l'escena. Aquesta pràctica pretén enriquir la capacitat d'expressió de l'artista amb altres possibilitats de moviment i amb una font d'inspiració permanent. També hauria de contribuir a eliminar formes automàtiques d'actuar que Lecoq compararia amb paràsits apresos dels patrons de comportament anteriors.

Segons Lecoq (Roy i Carasso, 1999), ell emprava la paraula *poètic* per dirigir la nostra atenció cap a coses que només la poesia pot definir: les que estan més enllà de les paraules, invisibles, indefinibles.

⁷⁴ Gaston Bachelard (Bar-sud-Aube, la Xampanya, 27 de juny de 1884 - París, 16 d'octubre de 1962) va ser un filòsof, poeta, físic, professor i crític literari francès. Autor interessat per la història de la ciència moderna o contemporània, i al mateix temps per la imaginació literària, a la qual va dedicar una atenció paral·lela

D'aquesta manera, pretenia explorar la dimensió poètica més enllà de l'aparició de les coses. La poètica és la marca de l'artista, el nostre tret, la manera d'utilitzar les tècniques. En aquest sentit, la noció de poètica de Lecoq també es pot entendre com la manera en què cada estudiant troba la seva pròpia creació personal, el seu cos poètic personal.

Per crear, necessitem la nostra imaginació, que ens proporciona la llibertat de pensament, la possibilitat de distanciar-nos del món objectiu i d'imaginar altres formes d'existència social i individual. Gaston Bachelard (1884-1962) considera el paper de la imaginació i la creativitat com un element crucial en la pràctica científica. Defensa l'existència d'una objectivitat material i dinàmica del nostre coneixement poètic del món, i, per tant, de la imaginació, com quelcom essencialment obert i evasiu que, juntament amb la nostra voluntat, esdevé el poder de la creació. Per a Bachelard (2001, p. 1), la imaginació no és la capacitat de formar imatges, sinó de deformar les imatges que ens proporciona la percepció. Tracta d'alliberar-se de les primeres imatges i transformar, canviar i modificar la matèria.

Bachelard (1989, p. 2) distingeix dos tipus d'imaginació: la «formal», que prové d'imatges de formes, i la «material», relacionada amb imatges directament aplicades a la matèria. La «formal» pot reproduir o evocar imatges en la ment d'objectes coneguts d'experiències anteriors. La «material» produeix, crea; és el tipus d'imaginació que inventa imatges noves fins i tot sense haver-les conegut, com ara la formulació d'una hipòtesi que mai no s'havia pensat abans. Una és descriptiva i l'altra creativa, tot i que una no exclou l'altra; totes dues es troben en el moment de la producció. La imaginació «formal» se centra en la vista i es tradueix en un exercici constant d'abstracció, fent que els humans siguin simples espectadors passius del món que els envolta. Bachelard critica l'hegemonia de la vista sobre els altres sentits de la filosofia occidental, ja que creu que una filosofia que veu amb els ulls continua lligada a la concepció de contemplar, que prové de la manera tradicional d'entendre la imaginació com una facultat subalterna de la qual depèn un objecte per copiar. Sabem que Lecoq, a partir d'aquestes teories i valent-se de la màscara larvària, aconsegueix reduir la prevalença de la vista, fent els ulls petits per tal de desenvolupar la resta de sentits.

La imaginació «material» difereix de la «formal» en el fet que pressuposa una acció, és a dir, els humans intervenen activament en la matèria com a creadors, artesans, manipuladors que actuen de manera concreta i definidora. Bachelard confronta aquesta filosofia ocular passiva amb una que està activa i subordinada a la mà, que actua sobre la matèria per transformar-la. Fa referència al treball operatiu i creatiu dels humans davant la resistència de la matèria, com ara un ceramista que dona forma a un gerro.

Bachelard defensa l'autonomia de la imaginació creativa que pot originar noves connexions, noves combinacions de signes, independentment del món percebut només a través dels sentits. Per tant, la imaginació «material» és la capacitat de formar imatges més enllà de la realitat.

Lluny de la seducció de la imaginació de les formes, la imaginació «material» pensa, somia, viu i materialitza l'imaginari. L'autor proposa que percebem la imatge com una planta que necessita terra i aire, substància, forma, arrelament i impuls de la matèria, de manera que desenvolupem una «imaginació oberta» (Bachelard, 1989, p. 2). La imaginació «material» desafia la resistència i les forces concretes, un contacte directe entre la materialitat del món en una actitud dinàmica i transformadora resultant del treball directe de la matèria.

Tenint en compte l'obra en la perspectiva del teatre, podem substituir aquesta comprensió de la mà per tot el cos. L'autor és la matèria amb la qual treballem. Transformem els nostres cossos

segons la imaginació, a partir de l'observació que va més enllà del que és visual, inclosa la dinàmica de les coses i el fons poètic comú a què es refereix Lecoq.

Un dels punts rellevants és l'estudi dels elements i l'associació amb emocions específiques. Bachelard estableix connexions entre la imaginació material i els quatre grans mons còsmics (foc, aire, terra i aigua), que es relacionen amb un sentiment humà arcaic, una realitat orgànica primordial, un temperament oníric fonamental. El cànon dels quatre elements és un dels més persistents de la cultura occidental, una font inesgotable per als creadors. La imaginació «material» implica un compromís del cos amb la concreció de les coses. De la mateixa manera que podem dir que, en el fons, la vida és química, la imaginació és, sobretot, material. A l'escola de Lecoq, el treball amb els elements estableix les bases per a la pràctica amb diferents temes del primer any: matèria o materials, colors, llums, animals i arts (música, poesia i pintura), que després poden esdevenir possibilitats físiques per a construir personatges humans.

Pel que fa a les emocions, Bachelard proposa associacions entre els elements i els tipus de reverberacions que dirigeixen passions i creences. El foc i la seva imaginació material produeixen el clima poètic de la psique ígnia, com la ràbia o la fúria; l'aire arriba amb la psique aèria, el somni de volar; la terra, amb la psique fixa i ferma; i l'aigua, amb la psique malleable i penetrant, per posar-ne alguns exemples. Si comparem el treball amb aquests elements amb el treball d'un pastisser, Bachelard suggereix que hauríem de provar diferents combinacions per trobar l'equilibri adequat, intentant diferents consistències com un poeta que treballa amb barreges imaginàries cap a la bellesa de les formes.

Quan treballem amb aigua, per exemple, podem començar amb aigua de mar, i després amb la d'un riu, una cascada o un llac. Tot comença per percebre la dinàmica interior de les diferents aigües on podem pensar-ne i evocar-ne la memòria amb el moviment del cos. El repte és transposar la memòria visual i perceptiva a la cinètica. Podem fer el mateix amb els altres elements. Es tracta de treballar amb les seves especificitats, percebre'n les diferents dinàmiques i portar-les al cos, intentant moure's com aquests elements i materials. Aquest, per tant, és un procés dissenyat per ampliar les possibilitats de moviments i, alhora, ampliar la capacitat imaginativa de l'actor.

Tot i que Lecoq es referiria directament només a la imaginació «material» de Bachelard, la pràctica a la seva escola sembla implicar també la «formal». La imaginació «formal» està relacionada amb l'observació visual i amb la forma mitjançant la pràctica dels Vint Moviments; per exemple, la imaginació «material» es practica mitjançant exercicis d'improvisació basats en els diferents temes esmentats anteriorment. Anant més enllà, hi ha una referència constant al «motor» intern, quan el professor incitarà els estudiants a trobar les forces propulsores en el moviment, l'impuls interior que ens fa moure (que també es podria estendre al ritme de l'escena i de tota l'actuació). Així, aquest enfocament tracta la dinàmica interna, la mímica interna, la mimesi interna o el mimisme, el concepte que va crear Jousse, relacionat amb la imitació del sentit intern d'allò que es mou al nostre voltant.

El talent i l'art d'un artista consisteix a trobar en tres línies l'essència de tot el que està pintant. A la nostra escola intentem reconèixer elements de la vida que tenen lloc abans de representar-los, un reconeixement de les coses vives a través del cos, a través del mimisme. D'aquesta manera coneixem els arbres, el ritme del mar, els colors, l'espai i les persones, tot allò que és viu i que es mou, que és infinit.

L'antropòleg francès Marcel Jousse (1886-1961) va anomenar «Antropologia del gest» la ciència que estudia el paper del gest i el ritme en els processos humans de cognició, memòria i expressió.

El gest, per a Jousse (1974, p. 58), abasta tot allò que els sentits poden registrar. Pensar no és sinó la consciència dels gestos registrats, les seves implicacions, imbricacions, transposicions, inhibicions. Els pensaments i les accions són gestuals, un microscòpic i l'altre macroscòpic. Aquesta ciència inclou moltes altres disciplines, com ara la pedagogia, la psicologia, la lingüística, l'antropologia i la religió, per exemple, a través del descobriment d'algunes lleis fonamentals que dirigeixen tots els mecanismes comunicatius de la humanitat.

Per a Jousse (1974, p. 35), l'antropologia del gest és el mateix que l'antropologia del mimisme. Fa referència a la cerca de la dinàmica interna dels sentits mitjançant un mecanisme en el qual hi ha primer un moment d'absorció d'allò que hi ha a fora i, en segon lloc, una instància quan l'individu refa tot allò que ha percebut, expressant-ho a la seva manera particular. La reproducció o la repetició es poden inhibir, però és cert que qualsevol cosa que hagués percebut l'individu queda registrada, a punt per ser reproduïda. Aquest coneixement queda imprès en nosaltres; és intel·ligent, expressa pensament i el memoritzem amb tot el cos. Segons Jousse, l'expressió humana passa primer amb tot el cos; per tant, la veritable expressió corporal no consisteix a exercitar braços i cames, sinó a exercitar tot el cos per expressar la realitat que cadascú porta dins.

El mimisme és la força específica de l'Anthropos, el fonament de l'expressió humana, innata i espontània, existent en tots nosaltres. L'Anthropos està fet de manera que percebem mitjançant mecanismes receptors d'absorció tot allò que es mou, tot allò que «actua» al nostre voltant, que posteriorment s'expressarà a la nostra manera en un mecanisme que Jousse anomena la «reproducció». Aquesta tendència fa que un nen «reproduceixi» espontàniament (refaci) els sons, moviments i gestos del seu univers. L'autor es refereix a aquesta absorció com a quelcom que arriba tan al fons com els teixits interns del cos, una imaginació, la transformació i la incorporació dels elements formadors de les nostres entranyes.

A través dels seus estudis antropològics, Jousse (1974, p. 8) va comprendre que hi ha tres grans lleis permanents i universals que regeixen l'evolució de les llengües, les mentalitats, les civilitzacions i les cultures al llarg dels mil·lennis i realitats ètniques particulars: el ritme-mimisme, el bilateralisme i el formulisme (Jousse, 1974, p. 15-21).

El ritme-mimisme és el punt de partida de la investigació de Jousse, en la qual va desenvolupar amb més profunditat el plantejament d'Aristòtil que els humans són l'animal que més imita. Va observar la tendència d'imitar en l'ésser humà, d'imitar espontàniament accions i actituds de tots els éssers que ens envolten, fins i tot d'éssers inanimats, a través del procés d'absorció i expressió, remodelació i «substitució»: «La reproducció és microscòpica en pensaments, macroscòpica en accions» (Jousse, 1974, p. 16).

El bilateralisme es refereix a la manera com percebem amb tot el nostre cos. Es tracta de la relació entre cos i espai dins de les tres dimensions —davant/darrere, dreta/esquerra, amunt/avall— amb el cos situat al mig de tots, en equilibri. Des de la neurociència actual Fons (2009, p. 21) explica que l'evolució de la ment i el cervell no es va detenir en el desenvolupament de la consciència, que també som autoconscients, és a dir, capaços d'adonar-nos que ens «adonem», de pensar que pensem. Una capacitat considerada per molts científics potser única en la nostra espècie. Puc pensar en la meua pròpia ment i en els meus propis sentiments; «puc sentir que sento», com declara el catedràtic Ignacio Morgado (2007, p. 37).

El formulisme és la tendència biològica a estereotipar els gestos humans que genera una mena de marc que connecta generacions, constituint les mentalitats i actituds de la cultura. Els gestos són les estructures musculars i sonores necessàries perquè les interaccions ocorrin.

Igual que els estudis de Bachelard, els de Jousse també són amplis i complexos. No obstant això, el mimisme sempre es trobava al centre dels seus pensaments, i aquest és el punt principal de la seva connexió amb les ensenyances de Lecoq. Quan se li preguntava sobre l'ús del mim, Lecoq sempre afirmava que prefereix utilitzar el terme *mimisme* perquè té un sentit més ampli, més proper a la seva visió de l'art i el teatre. Lecoq explica la diferència entre *mimetisme* i *mimisme*, en què la primera és la representació d'una forma i la segona l'expressió de la dinàmica interna del sentit (Lecoq, 1997, p. 33). Per tant, aquí podem identificar el procés d'absorció i de «reproducció» amb tot el cos. Cridaria constantment l'atenció de l'alumne sobre l'observació de l'entorn, amb els seus ritmes, llums, formes, línies i l'essència de les diferents manifestacions, alertant l'estudiant sobre el sentit poètic universal en tot.

Lecoq utilitzava les idees tant de recreació com d'actuació de maneres molt específiques. Primer s'acosta a les improvisacions amb la idea d'una recreació silenciosa i psicològica. Considera que «reproduir» és la forma més senzilla de restablir els fenòmens de la vida. La seva pedagogia es dedica fortament a fer que els estudiants compreguin aquesta llei. La reproducció ha de ser sense transposicions ni exageracions, el més fidel a la realitat possible. A les classes d'improvisació del primer any de l'escola, per exemple, començaríem per reproduir «Un dia en un poble». -Al principi, tot està tranquil, la gent dorm; gradualment, les persones es desperten i comencen els seus horaris i professions, les rutines, el ritme de les primeres hores del matí, migdia, tarda, nit i la tornada a dormir. Fent servir tota la sala, tot el grup actuen junts, només tenint en compte els ritmes, l'espai, la reconstrucció de la vida mateixa. L'escena es reproduceix sense conflictes ni personatges, només amb relacions humanes.

Per a Lecoq (1997, p. 41), *jouer* (actuar) arriba després, quan ens trobem davant d'un públic que atribueix intencionadament una dimensió teatral amb intenció, ritme, mesura, espai, segons la nostra pròpia voluntat: la nostra poètica. Això coincideix amb la descripció de la imaginació material de Bachelard. Tot i que es refereix al cos dins de l'espai, no deixa de ser un objecte amb una forma determinada. Així, «actuar» implica la nostra poètica, el nostre toc personal, la imaginació actuant concretament a través de l'artista. «Reproduir» pot estar més a prop o més lluny d'actuar, amb les transposicions més audaces, però mai ha d'oblidar l'àncora en la realitat.

Ni els estudis de Jousse ni els de Bachelard es van centrar estrictament en l'art. Tot i això, podem identificar clarament una relació entre el mimisme, la imaginació de Bachelard i l'enfocament del teatre de Lecoq. Tots fan referència a la capacitat de l'artista de reproduir-se i crear en resposta a l'entorn de l'artista. El concepte de Jousse és més ampli que el de Bachelard, ja que considerava «totes les operacions d'esperit, com ara memòria, imaginació, raonament, etc., conscient o inconscient, espontània o dirigida, exacta o combinada, transposada o sublimada, no eren res més que “reproduccions”: el mecanisme antropològic és sempre el mateix» (Jousse, 1974, p. 16). D'altra banda, la «imaginació material» de Bachelard especifica el procés de percepció de la matèria de la qual es fan les coses, tenint en compte la seva dinàmica i substància, per tal de crear, deformat, transformar, imprimir la seva voluntat i actuar sobre ella de manera concreta i concretadora. Quan l'Antropos s'expressa a través de la «reproducció», fa associacions amb allò que abans s'havia absorbit de manera única i personal i caracteritza, per tant, un acte de creació: una acció imaginativa, com diria Bachelard.

Així, aparentment, són procediments que s'ajusten, que són equivalents, complementaris i, en associació entre si, abracen la profunditat de la pedagogia de Lecoq basada en el sentit poètic universal. Aquesta associació s'ajusta a un dels principis bàsics que fonamenten la pràctica de Lecoq: l'observació de la natura. En la formació teatral, alhora que intervien l'atenció, la percepció i

l'absorció de l'entorn, l'actor també exercita la capacitat natural de reproduir i actuar, ampliant les fronteres de la imaginació, tant formal com material, cap a una construcció estètica. Per tant, aquest procés es pot prendre com a tècnica, cosa que es pot aprendre i practicar amb experiència. És una manera de desenvolupar la imaginació de l'actor a través del cos.

El plantejament de Lecoq utilitza exemples basats en l'observació de les manifestacions de la natura, en les coses senzilles de la vida. Metàfores concretes com, per exemple, les onades del mar quan xoquen a la riba, el vent que sacseja els arbres, les anemones de les profunditats de l'oceà o una hora punta a la ciutat.

Quan s'improvisa, pot ser que comencem a moure'ns com l'aire, i després el vent en les seves diverses possibilitats dinàmiques. Després transposaríem aquest ritme a algunes accions comunes que faria un personatge, com ara seure, gratar-se el cap o mossegar-se les ungles, per exemple, que sortiran amb una intensitat que pot revelar un estat emocional. És a través del «mètode de transferència» (Lecoq, 1997, p. 55) que es construeixen personatges, a partir del moviment del cos segons la dinàmica concreta que s'hagi extret de la naturalesa, que progressivament es personalitzarà i humanitzarà. Aquest procés també es pot utilitzar al revés, partint de qualsevol acció rutinària i afegint-hi gradualment diferents dinàmiques per accedir a un estat de caràcter determinat. Aquesta és una de les característiques principals de la pedagogia de Lecoq que evita una construcció psicològica del personatge mitjançant aquestes tècniques directament relacionades amb el moviment.

Com apuntàvem abans, altres temes presents en la pedagogia de Lecoq, com els animals, els colors i les arts, també segueixen la mateixa lògica de captar la dinàmica interna per transposar-los al cos i a l'escena. Aquests ritmes, sensacions i sentiments formen part de la sensibilitat principal de l'artista del teatre, i és a partir d'aquí que les percepcions i estímuls surten per expressar aquestes forces a través del moviment, més enllà de les simples impressions físiques. Per exemple, creem un altre mar. No el mar real i concret, ni el de referència semiòtica, sinó el mar poètic, actuat amb un «no sé què» que només pertany a aquest artista i que defineix el seu propi estil, com ratificaria Lecoq (1987, p. 96).

El sentit poètic universal implica tota aquesta comprensió de la ciència i l'art. Actuar és, en aquest sentit, l'ofici de fer, construir, donar forma i expressar-se, juntament amb la percepció de la natura en el seu sentit més profund. És una cosa que sempre ha format part de la feina artística, la dimensió abstracta subjacent en què ens submergim quan decidim convertir-nos en artistes. En la pedagogia de Lecoq, trobem aquesta preocupació que va més enllà de la preparació física per arribar a la base mateixa de l'art del teatre, la connexió amb la diversitat de les manifestacions de la natura i dels éssers humans.

És constatable que la comprensió de la relació de Lecoq amb les idees de Bachelard i Jousse ajuda a aclarir l'ús de la natura com a punt de referència constant del treball teatral. Per això, alineats amb la gran evolució del teatre del segle xx, els ensenyaments de Lecoq continuen funcionant com a font d'inspiració per a les arts escèniques dels nostres dies.

4.3 MIMISME I MIMETISME

La imitació és més que una eina teatral per a Jacques Lecoq; el mitjà principal a través del qual aprenem sobre el món: «l'acte de la mímica és un acte humà fonamental, un acte d'infància: els nens imiten el món per conèixer-lo i preparar-se per viure-hi» (Lecoq et al., 1997, p. 33). Lecoq sostenia que els humans imitaven constantment el seu entorn social i físic com a mitjà per aprendre sobre ells; tota expressió i relacions amb el món es basava en l'adquisició de traces i imatges mundanes pel cos en moviment. L'ésser humà s'apropia dels gestos dels seus cuidadors i de l'entorn a través del mim, incorporant-se literalment als mons descrits.

Lecoq diferenciava la mímica de la pantomima, en què la segona és la indicació d'objectes imaginats i de materials exteriors al cos de l'interpret, i la primera es l'expressió d'objectes i materials a través del cos de l'interpret (Sherman, 2016, p. 59). Els gestos de la pantomima substituïen les paraules i indiquen la influència d'un objecte absent separat del cos. Per exemple, la pantomima imita un got d'aigua fent el gest de la mà arrodonida com si aguantés un got. En canvi, els gestos de la mímica són els d'un objecte: la mímica realitza el got d'aigua amb tot el cos. Si bé la mímica es preocupa dels cossos porosos que adopten els seus ambients, la pantomima s'adreça a les formes de les coses i implica la representació dels límits dels objectes a mesura que es troben amb els del cos. Aquesta distinció comença a explicar la importància de l'enfocament de Lecoq cap a la mimesi i el seu valor pedagògic. A la publicació *Le theatre du geste* (1987) deixa clar que les influències de Lecoq van ser variades i van arribar molt més enllà del terreny de la representació. Com hem apuntat en l'apartat anterior, la influència i la ressonància de dos pensadors francesos influents (Bachelard i Jousse) en l'enfocament de Lecoq sobre el mim i l'espai és una evidència.

De la mateixa manera que distingia entre *pantomima* i *mim*, Lecoq també contrastava l'acte d'imitar un sentit del lloc amb la imitació de la forma: una distinció que va heretar i evolucionar, valent-se de l'antropòleg Marcel Jousse. Jousse segueix la creença d'Aristòtil en l'ús instructiu de la imitació, però insta a fer una diferència entre *mimetisme*, *imitació* i allò que denomina *mimisme*. Per a Jousse, el *mimetisme* es refereix a l'assumpció involuntària d'una forma exterior que coincideix amb un estímul exterior; el *mimisme* descriu l'acció espontània i involuntària de prendre el món «exterior» dins de nosaltres mateixos i apropiar-nos dels seus gestos; i la *imitació* es refereix al «domini intencionat dels mecanismes espontanis del mimisme» (Jousse, 1974, p. 45-59).³ Les dues qualitats centrals d'aquests processos són la voluntat i la forma, respectivament: amb el mimetisme i el mimisme, el mim és involuntari i fa referència a la forma exterior i interior; amb el mimisme i la imitació, el mim fa referència a la forma i moviment interiors, però en el primer cas no té voluntat i en el segon sí. Jousse també afirmava que els objectes contenien «gestos característics» que reverberaven en el cos humà, obrint així el cos a la comprensió de l'objecte (Jousse, 1974, p. 54-55). Mitjançant la imitació, podríem controlar els processos de mimisme i utilitzar-los per comunicar-nos en una forma d'expressió que Jousse contrastava amb el llenguatge parlat mitjançant l'encuny del terme *mimage* (Jousse, 1974, p. 54).

A dia d'avui, s'han ratificat algunes d'aquestes reflexions. Jean-Marie Pradier sosté que els actors principals han de ser grans imitadors i saber imitar millor que els altres en determinades situacions o estats corporals (Pradier, 1998). L'aptitud humana d'imitar va despertar l'interès en nombrosos investigadors de principis del segle XXI, que d'entrada van prefigurar que aquesta habilitat era indiscernible i es desenvolupava tardanament en les persones. Les investigacions fetes en les últimes tres dècades han desautoritzat aquesta idea. S'ha provat que els bebès imiten accions de persones sense limitar-se a moviments corporals sinó també incloent expressions facials, i es va

arribat a raonar que en els nens petits la imitació d'expressions facials emocionals creava un l'estat emotiu intern en el nen que coincidia amb l'estat de la seva parella.⁷⁵ Amb la concepció recent de les neurones especulars podem donar respostes cada vegada més concretes que reafirmen aquest fet.

«La imitació, a diferència del mimetisme, és la capacitat d'entendre la intenció d'una acció observada per després reproduir-la» (Fons, 2009, p. 27-28). No obstant això, el mimetisme, entès com a tendència a adoptar conductes o actituds d'altres de forma no intencionada, és present en la naturalesa. La imitació, segons els neuròlegs, es limita als éssers humans, reconeixent-la com a atribut immensament útil per a l'aprenentatge cultural.

Lecoq no distingia entre imitació i mimisme, i considerava aquest últim com una acció voluntària; però la seva insistència en un mim de forma i un *mime du fond* (mim fonamental) de sentit intern ens demostra la distinció entre *mimetisme* i *mimisme* descrita per Jousse (Lecoq et al., 1997, p. 33). La preocupació de Lecoq no era tant si el mimetisme era voluntari o no, sinó si la mímica implicava una forma exterior o un moviment interior revelat com una inversió compartida entre el cos i el món. Lecoq descrivia aquesta inversió com a *geste sous le geste*, el gest sota el gest: «es fa mitjançant impressions corporals que inspiren el moviment del cos» (Lecoq, 1974, p. 279).

A partir de l'exposició realitzada de la pedagogia del Lecoq i de l'antropologia del gest de Marcel Jousse, s'aconsegueix una millor comprensió, i cobren molt sentit les conclusions de Xavier Escribano⁷⁶ sobre el filòsof francès Merleau-Ponty, el qual denomina a la simbòlica corporal *simbolisme natural* o també *d'indivisió*,⁷⁷ fent referència a les coses a través de la identificació existencial, és a dir, comprendre les coses essent-les, diferent del *simbolisme convencional* o artificial del llenguatge, que les entén temàticament, circumscriuint-les en una caracterització o en una definició.

Va ser buscant aquests gestos que Lecoq va fer servir el mim en la seva pedagogia: empeny els estudiants a moure's com si fossin elements, materials i llocs, moure's davant la crida d'alguna cosa que no fos un mateix. Aquest treball va començar amb la màscara neutra, una eina pedagògica emprada per ajudar els estudiants a aconseguir un «estat de descobriment, d'obertura, una disponibilitat per rebre» (Lecoq et al., 1997, p. 49).⁶ No està dissenyada per a la representació. Després d'haver portat la màscara, s'espera que els estudiants hagin experimentat una curiositat física implicada i pel món sense haver-se contaminat per l'opinió personal. La seva dinàmica de moviment central és la mímica, en la qual els estudiants corporitzen el que troben: «Soc davant del mar, l'observo, el respiro. La respiració es compassa al moviment de les onades i gradualment la imatge canvia.» (Lecoq et al., 1997, p. 53).⁷ Tot i que Lecoq situa la percepció del mar com un acte visual (la imatge canvia), cal tenir en compte que això resulta de la sensació compartida de la respiració, que vincula la visió amb el tacte i la propiocepció a mesura que el cos pren consciència de les seves similituds amb el ritme acústic i visual de les onades. En qualsevol altre lloc, Lecoq utilitza el neologisme *mimage* de Jousse per referir-se a aquest procés, anomenant-lo «gestos ocults, emocions, estat subjacent d'un personatge, així com l'expressió a través del moviment d'allò que no té imatge» (Lecoq, 1987, p. 113-114).

75 Aquests experiments amb nens de poca edat han estat portats a terme per investigadors com Andrew N. Melzoff conjuntament amb Michael K. Moore, plasmats en articles com el de Melzoff & Moore (1977, p. 75-78). Per a un coneixement més exhaustiu sobre aquest tema, vegeu Smith & Kooslyn (p. 490-491).

76 Escribano, Xavier. «El cuerpo poético del arte pictórico y de la expresión dramática. A propósito de Merleau-Ponty y Jacques Lecoq». *Investigaciones Fenomenológicas*, 2008, vol. 1, p. 265-290. Disponible en: <<http://revistas.uned.es/index.php/rif/article/view/5566>>. Fecha de acceso: 15 nov. 2019. DOI: 10.5944/rif.1.2008.5566

77 *Ibidem*.

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

Els elements (terra, foc, aire, aigua) sens dubte tenen imatges, però el plantejament de Lecoq demostra com es va acostar al «gest sota el gest». Després de treballar la imitació dels diferents elements, demanava als alumnes que representessin frases de moviment com si fossin un element. L'ús d'aigua en un moviment tendeix a eliminar-ne les línies i a subratllar-ne l'ondulació; fer un moviment semblant a l'aire n'elimina l'ondulació i posa l'accent en la lleugeresa i els canvis de direcció i ritme. De la mateixa manera, quan interpreten un paper, els actors poden incorporar qualitats dels elements a l'obra, provant una escena «més semblant a la terra» o «més semblant a l'aigua». Representar un personatge «amb foc» implicaria transposar la necessitat del foc de consumir constantment, arribant a tot arreu per allò que el sosté, sigui en gestos fantàstics, furibunds o febles i desagradables. És possible que els membres del públic no puguin identificar els elements, però tampoc s'espera que ho facin. Amb una mica de sort, però, entendran un tipus de moviment concret, un espai específic diferent del propi, que és digne de seguir.

4.4 LES IDENTIFICACIONS

Un cop hem conegut els punts de partida, introduïrem de manera detallada algunes de les aplicacions pràctiques. Les identificacions són la base de la corporalitat de la màscara larvària; tot i així, aquesta lògica de treball es comença a aplicar una mica abans que els alumnes de la pedagogia Lecoq comencin a prescindir de la neutra. És un fonament tècnic que es troba entre dos categories de màscara. Treballant amb la màscara neutra — prèviament a la màscara larvària, Lecoq proposa als alumnes convertir-se en els diferents elements de la natura: l'aigua, el foc, l'aire i la terra. Per identificar-se amb l'aigua els alumnes representen el mar, però també els rius, els llacs, els bassals, les gotes. Lecoq (2016) intenta que els seus alumnes s'acostin a les diferents dinàmiques de l'aigua en totes les formes, des de les més tranquil·les fins a les més violentes, fins al punt de lluitar amb l'element de la natura, o simplement «ser» aquest element: «soc dins l'aigua o soc l'aigua». Lecoq (2016) declara que l'aire, sobretot a l'hivern, es percep a partir de tots els objectes que posa en moviment: una fulla, una teulada de xapa, un tros de tela. Són els vents contraris, els corrents d'aire, tot el que bufa, el que arrossega, el que arremolina.

La terra és a la vegada el que es pot modelar, amassar, però és també l'arbre, que per a Lecoq (2016) és l'element simbòlic més gran de la terra, ja que està arrelat. Explica que per a un actor és fonamental treballar l'arbre. I la necessitat d'estar plantat al sòl de debò, amb el cos en equilibri. Assegura que una actriu que hagués d'interpretar *La gavina* de Txèkhov no podria interpretar una «parença etèria» sense conèixer, prèviament, l'arrelament primigeni (p. 66).

I per acabar, amb paraules de Lecoq, el foc és el més exigent de tots perquè cal trobar el motor intern del foc, no sols exterioritzar gestos guspirejants; consisteix també en mantenir aquest motor intern al llindar de l'explosió, a un nivell d'energia i una tensió elevats.

Paral·lelament a aquestes identificacions amb els elements, Lecoq fa referència a alguns autors com Gaston Bachelard, com hem explicat detalladament anteriorment. Experiències que cal que arribin després de l'experiència viscuda darrere la màscara i no abans (Lecoq, 2016, p. 66). Lecoq encoratja que l'alumne senti l'acció física i que paulatinament es vagi nodrint d'experiències per, així, des de la repetició, anar-les gravant al cos. Una memòria muscular que ell anomena «circuitos físics» (Lecoq, 2016, p. 104-105).

Després, i ja entrant en el nivell d'organització corresponent a la categoria de les màscares larvàries, es presenten els elements naturals — les identificacions que treballa Lecoq. En la seva pedagogia s'hi articula una recerca sobre diverses matèries: la fusta, el paper, el cartó, el metall, els líquids. L'objectiu del docent versa sobre ampliar el camp de referències de l'alumne i sentir tots els matisos que hi ha entre una matèria i una altra, i fins i tot a l'interior mateix d'una mateixa matèria. Les coses pastoses, untuoses, cremoses, olioses, etc. posseeixen dinàmiques dispars. Lecoq (2016) permet que els alumnes tinguin accés al gust de les coses, exactament com un gastrònom podria reconèixer les diferències subtils entre els gustos. L'adquisició d'aquesta subtilesa dels matisos implica una feina de llarga durada, que ve seguida dels colors, les llums, les paraules, els ritmes, els espais, en el que anomenen *le fonds poétique commun* (fons poètic comú), que tractarem amb més detall a posteriori.

4.5 LA TRANSPOSICIÓ A NOVES FORMES

En la pedagogia de Lecoq, una de les propietats de la màscara larvària consisteix a alterar la concepció de la realitat quotidiana, transposant l'actor a una dimensió larvària. És una lògica de treball molt fronterera, en què neixen els diferents territoris dramàtics i, en definitiva, la interacció amb un cos inacabat com a mitjà per desenvolupar i activar l'imaginari de l'actor. Lecoq utilitzava el *méthode des transferts* (mètode de les transferències), que consisteix a ajudar-se de les dinàmiques de la natura, dels gestos d'acció, dels animals, de les matèries, per fer-los servir amb finalitats expressives: «L'objectiu és aconseguir un nivell de transposició teatral fora de l'actuació realista» (Lecoq, 2016, p. 67).

Lecoq distingeix dos enfocaments: el primer consisteix a humanitzar un element o un animal, donar-li comportament i posar-lo en relació amb els altres. Encarnar el foc —deia— és posar en evidència l'angoixa o la còlera. Humanitzar l'aire seria assenyalar la falta de punts de suport, el moviment perpetu, els ritmes indecisos del vent que passejava sense aferrar-se mai enlloc. «Interpretar un arbre, fins al punt de fer-lo parlar i reaccionar com un personatge humà, és implicar-se en una transposició poètica del personatge» (p. 68).

La segona possibilitat que presentava el mestre francès a *Le corps poétique* (2016) era la transferència, que consisteix a invertir el fenomen. Parteix d'un personatge humà que deixa aparèixer progressivament en certs moments de l'actuació els elements o els animals que, en el fons, el constitueixen. Un home que buscava entre els seus papers feia sorgir el ratolí que s'hi endormiscava; un altre, des del bullir de l'aigua, farà aparèixer la còlera o l'amor per algú, etc., després que aquestes identificacions hagin experimentat el nombre més elevat possible de dinàmiques naturals o animals. L'actor (o l'autor) està en condicions de servir-se d'aquestes experiències, de vegades de manera inconscient, per alimentar els personatges que hagi d'interpretar (o escriure) i treure així a la llum alguns dels seus trets més profunds, adquirint una sèrie de referències, alhora molt complexes i precises, sobre les quals es pot basar.

Lecoq subratlla que el resultat principal del treball d'identificació són les petjades que s'imprimeixen en el cos de cadascú, els circuits *physiques* (circuits físics) instal·lats al cos —esmentats anteriorment—, a través dels quals circulen paral·lelament les emocions dramàtiques que troben així el camí per expressar-se. Aquestes experiències, que van del silenci i la immobilitat al moviment màxim, passant per innumbrables dinàmiques intermèdies, romanen per sempre gravades al cos de l'actor i es desperten en el moment de la interpretació:

Quan, de vegades, molts anys després l'actor ha d'interpretar un text, aquest text troba l'eco en el cos i disposa d'una matèria rica i disponible per a l'emissió expressiva. L'actor, llavors, podrà prendre la paraula amb coneixement de causa, perquè, en realitat, la natura és el nostre primer llenguatge. I el cos ho recorda! (Lecoq, 2016, p. 69).

4.6 EL FONS POÈTIC COMÚ

Cal tenir present que les larvàries no són màscares d'estil, sinó màscares d'acció, i que tendeixen a les accions físiques reals i vives, més que no pas a les accions codificades. «El nostre treball no se sustenta sobre cap text ni pren com a referència cap mena de teatre, fos oriental, balinès o qualsevol altre. No tenen més que la vida com a primera lectura» (Lecoq, 2016, p. 70). Per tant, l'alumne ha de reconèixer aquesta vida per mitjà del cos mimètic (*corps mimeur*) per a la recreació (*rejeu*), a partir de la qual la imaginació impulsa l'alumne cap a altres dimensions i regions. A partir de la recreació psicològica primària ascendeix a diferents nivells d'actuació, sobretot gràcies a les màscares, que habiliten arribar —al segon curs— fins al gran teatre, la comèdia de l'art i la tragèdia.



Estudiants improvisant amb les màscares larvàries. Foto: Col·lecció Lecoq.

Paral·lelament, es duu a terme un segon viatge d'aprofundiment. Un viatge que porta la persona a trobar la vida essencialitzada en el que Lecoq anomena el fons poètic comú (*fonds poétique commun*). Una dimensió abstracta, feta d'espais, de llums, de colors, de matèries, de sons, que es troben en cadascú de nosaltres. Aquests elements s'acumulen en la persona a partir de les seves experiències diverses, les seves sensacions, de tot el que ha mirat, escoltat, tocat, degustat. Tot això queda al seu cos i constitueix el fons comú a partir del qual sorgeixen els impulsos i els desitjos de creació. Cal, doncs, a través d'aquest procés pedagògic, arribar fins a aquest fons poètic comú, per no quedar-se només a la vida tal com és, o tal com aparenta ser. Els alumnes poden remuntar-se d'aquesta manera cap a una creació personal.

Quan observem el moviment del mar, d'un element o d'una matèria, l'aigua, l'oli, etc. ens trobem davant de moviments objectius que podem identificar i que susciten en l'interior de qui ens mira sensacions paral·leles.

Però hi ha coses que no es mouen i, no obstant això, també es poden reconèixer. Són els colors, les paraules, les arquitectures. No podem veure la forma ni el moviment d'un color, però l'emoció que ens produeix pot posar-nos en moviment, en locomoció, i fins i tot en commoció! Intentem expressar aquesta emoció particular gràcies als *mimages*,⁷⁸ mitjançant gestos aliens al repertori de la realitat literal (Lecoq, 2016, p. 71).

Igualment, el procés mimodinàmic (*mimodynamique*) posa en joc els ritmes, els espais i les forces dels objectes immòbils. En paraules de Lecoq, en admirar la torre Eiffel, cadascú pot sentir una emoció dinàmica i posar-la en moviment. Es tracta, alhora, d'una dinàmica d'arrelament, d'impuls vertical i de velocitat decreixent, que no tindria res a veure amb un intent de representació «il·lustrada» (figuració mimada) d'aquell monument. Més que una traducció, era una emoció. El terme *emoció* significava etimològicament 'posar en moviment'. Cada dia mimem, sense adonar-nos, el món que ens envolta. Quan estimem, instintivament, mimem l'altre en nosaltres mateixos. A l'escola Lecoq, es tracta de projectar fora d'un mateix aquest element en lloc de mantenir-lo a l'interior, i aquesta sortida és un reconeixement per convertir-se després, eventualment, en un acte de coneixement i de creació. «La tasca del poeta, sigui pintor, escriptor o actor, consisteix a alimentar-se de totes aquestes experiències» (Lecoq, 2016, p. 71).

Les màscares larvàries ens parlen de la soledat, de l'amistat, de la depressió, de les alegries, la ràbia, etc., però exposades al públic d'una manera molt simple i poètica. Aquest tipus d'ensenyament amb la màscara larvària es nodreix del treball sobre els colors i les llums que hem explicat en anterioritat.

És curiós constatar que en qualsevol país, sigui quina sigui la cultura, apareixien sempre els mateixos moviments quan es tracta, per exemple, dels colors. Més enllà de les diferències simbòliques, en qualsevol lloc del món el fons poètic és el mateix: «el blau és el blau!» (Lecoq, 2016, p. 72).

Davant d'un petit grup d'alumnes, Lecoq anomena diferents colors i els demana que reaccionin com més ràpidament millor, sense reflexionar, expressant el moviment interior que sentin. Continua provant-ho amb tots els colors de l'arc de Sant Martí, abans que l'alumne triï diferents colors, dins l'aula de treball, que hi han de transmetre proposant un moviment. Els alumnes, llavors, intenten identificar quins són els colors que ens presenten. Lecoq posa en clar que hi ha un temps, un espai, una llum, un ritme, que són els «justos» per a cada color. Descobrir plegats si un moviment dura massa, si passa massa temps, perd el seu color: «al vermell, els alumnes fan moviments d'explosió, però des del moment que explotaven, el color desapareix del moviment i es convertia en llum. El vermell, realment, només existia just abans de l'explosió, en la fortíssima tensió dinàmica d'aquell instant» (Lecoq, 2016, p. 72).

Quan els alumnes fan aquest tipus d'exercicis, Lecoq presta especial atenció a la qualitat dels moviments que proposen. Observa si aquests moviments sorgeixen del seu propi cos, o si provenen d'una imatge paral·lela, una espècie de targeta postal que intenten il·lustrar, o bé si es tracta d'un moviment simbòlic, una representació exterior del color que intenten descriure. En aquest cas, cal netejar el moviment, rebutjar les desviacions, per dur l'alumne, de manera progressiva, al fons del cos, el més a prop possible del color veritable, evitant indicar-ho en paraules (Lecoq, 2016, p. 72).

⁷⁸ *Mimages*: En paraules de Lecoq, «una espècie de grans primers plans, sobre l'estat dramàtic intern del personatge». Sense interpretar mai els sentiments ni explicar-los, l'actor proposa gestos fulgurants que expressen, segons una lògica diferent, l'estat d'ànim del personatge en un moment donat, una espècie d'apart corporal en una fase de l'actuació (Lecoq, 2016, p. 65).

El treball pedagògic amb la màscara larvària consisteix a evidenciar les desviacions del moviment, sense indicar mai què cal fer; al no ser una forma definida, les possibilitats són infinites: «S'ha de deixar plantejar el dubte: correspon als alumnes descobrir allò que el professor ja sap!» (Lecoq, 2016, p. 72). El pedagog, que treballa la larvària com a mitjà pedagògic s'ha de qüestionar sense parar, retrobar la frescor i la innocència de la mirada amb l'objectiu d'evitar imposar cap clixé. Aquest treball està al servei d'un acostament a la poesia, la pintura i la música. A partir de l'anàlisi dels colors, els alumnes treballen després més globalment sobre un quadre o una pintura. L'observació de les obres, principalment en els museus, és el punt de partida d'una traducció mimodinàmica. Un cop més, no es tracta de fer una il·lustració del quadre, ni d'explicar com el percebem, sinó de fer-nos compartir, directament, l'esperit de l'obra.

És senzill comprovar la diferència entre el treball sobre els colors aïllats i el treball sobre els quadres. A *Le corps poétique* (2016) mostra com en una obra pictòrica els colors desplaçats de l'origen hi provoquen una dinàmica diferent. Lecoq exemplifica com el groc que trobem a Van Gogh no es mou com el groc aïllat, es mou com el violeta. I com a les obres de Marc Chagall hi ha una contradicció violenta entre el que és superior i el que és inferior, entre el cel i la terra. «Si els alumnes pretenen representar una obra d'aquest tipus, han de desconfiar d'una presentació que aïlli cada element: d'una banda, l'aspecte terrestre; de l'altra, els personatges aeris» (p. 73). Busca el trànsit de l'un a l'altre, la manera d'arrelar-se o d'eivar-se, la tensió entre els dos elements, el que forma l'essència de l'obra de Chagall i el que els alumnes han de transmetre'ns. Aquest treball el duen a terme col·lectivament un grup d'alumnes que, quan ho aconsegueixen, es mouen cadascú individualment, però formant part d'un cos comú. Des de formes abstractes cal crear un imatge concreta. En una fase posterior, els qui ho desitgen i tenen sentit de l'arquitectura poden continuar depurant l'obra fins a conservar-ne només l'estructura. És possible llavors posar en joc les estructures abstractes dels diferents pintors. En el cas de Pollock, Lecoq el destacava com un procés particularment interessant, atès que calia mirar les obres posant-les a terra. Amb Pollock es descendeix, a través de capes successives, al llarg d'una estructura laminada que ens introduïa en les zones més profundes i, perquè no, angoixants en el fons, ja que no hi havia cap punt de suport. Les màscares larvàries transiten en un marc abstracta i indefinit des d'unes pautes clares. Amb la poesia, Lecoq seguia el mateix procés amb les paraules: abans d'acostar-se als textos poètics, i, igualment, amb la música, jugaven amb els sons abans d'abordar les obres musicals (p. 74).

4.7 MUSICALITAT

Per contextualitzar el principi de musicalitat, és molt comú en molts mestres. Si anem als orígens, és obligat esmentar la directora pedagògica de l'escola Vieux-Colombier, atesa la seva experiència i l'aportació de nous coneixements en la matèria. Suzanne Bing tenia una sòlida formació musical, d'aquí ve que per a ella la música va tenir sempre un lloc primordial en la formació d'actors i actrius. Va crear i va transmetre una tècnica corporal pròpia del comediant, apta per revelar-li i disciplinar la seva música interior i l'instrument musical que són tant el cos com el comportament (Doyon, 2015, p. 23). Una secció de l'ensenyament que s'impartia al laboratori de Borgonya es denomina *músique corporelle* (Gontard, 1974, p. 107) i comprèn l'exploració de les qualitats musicals aplicades als segments corporals (Heggen et al., 2017, p. 88).

Si bé durant molts anys l'entrenament i la tècnica transmesos a l'escola van estar influenciats per la gimnàstica rítmica de Dalcroze, amb el pas del temps la relació a la música imposades de fora per aquesta tècnica seria un obstacle per a la cerca de l'expressivitat i l'organicitat de l'acció escènica. Els alumnes de Dalcroze semblaven dependre de la música exterior per secundar (i justificar) els seus moviments, mentre que en la concepció de Bing i de Copeau els actors i actrius haurien de respondre a una musicalitat interna (Leabhart, 2007, p. 59) per sustentar el comportament escènic.

La noció de dinamorítme del mim corporal és hereva d'aquesta exploració. Decroux presenta la idea de la mim musical que confia en la musicalitat interna del gest i de l'acció. Aquesta musicalitat es basa en el caràcter real de l'esforç que l'actriu i l'actor duu a terme. És en la musicalitat de l'acció, en la seva dinàmica, en la respiració muscular on resideix l'organicitat de l'acció escènica creïble per al públic.

Un cop s'elaboren algunes peces de moviment amb la màscara larvària com a eina educativa, és comú que l'alumne tendeixi a l'encartonament i hieratisme en les seves accions, deixant de banda qualsevol mena de musicalitat. Aleshores, de quina manera es pot donar vida orgànica a uns éssers fantàstics que no obeeixen a una lògica humana? Com correspondre a formes indefinides sense concretar la gestualitat, musicalitat i facilitat que exigeixen? Una possible opció és l'acostament als sons i a la música (Lecoq, 2016, p. 77). Es treballa a partir de diferents sons, i després a partir d'obres musicals de Bartók, Bach, Satie, Stravinsky, Berio, Miles Davis... Tot el que no es percep en la música, ells ho veuen com si fos una matèria o un organisme en moviment. Entren en el seu espai, el manipulen, l'estiren i hi lluiten. Corporitzar la música com a via per a reconèixer-la. Lecoq demana als alumnes que identifiquin els moviments interns de la música: quan la música s'agrupava, s'arremolinava en espiral, explotava, queia, etc. «Es pot actuar totalment contra Bartók, tenir un punt de vista, una opinió, un enfocament, una interpretació personal diferent segons la personalitat, l'època, la cultura, però abans d'estar-hi en contra, s'ha d'haver-hi estat amb» (p.78).

La lliçó sobre Bartók està molt estructurada. Es divideix en diverses fases. Quan escolten l'obra, primer convé veure el que passa en l'espai. A continuació intenta tocar els sons desplaçant-se, després indaga si els sons els empenyen, si els estiren, o si són ells els qui els empenyen o els estiren. Per acabar, hi entren a poc a poc en adherència. Només a partir d'aquesta connexió és possible adoptar un punt de vista, estar-hi a favor, en contra, o amb això. És a dir, establir una relació d'actuació, atès que «l'objectiu és sempre actuar amb la música tal com s'actua amb un personatge: evitar que la música només servís per repetir l'actuació del personatge o per omplir els buits» (Lecoq, 2016, p. 78).

Aquests apropaments mimodinàmics diversos són essencials per a l'enriquiment del joc de l'alumne. «Quan un actor aixeca un braç, el públic ha de rebre un ritme, un so, una llum, un color» (Lecoq, 2016, p. 78). La dificultat pedagògica rau a tenir una visió suficientment exercitada per discernir, entre els diferents gestos proposats, què determina i caracteritza el gest explicatiu, el gest formalitzat o el gest poètic exacte. A poc a poc, ells mateixos han de ser capaços de projectar una mirada subtil dels matisos, dels gestos. En realitat —amb paraules de Lecoq—, el públic ha de tenir aquesta mateixa mirada: descobrir riqueses desconegudes. La formació de la mirada és tan important com la formació per a la creació.

4.8 ENTRAR EN LA FORMA

L'actor, en utilitzar la màscara larvària com a eina de feina en tot moment, juga amb les possibilitats de la màscara com a forma. És el principi d'*entrer dans la forme* (entrar en la forma) que explica Jacques Lecoq. D'aquesta manera, s'obliga l'alumne a la dissociació de les diferents parts del cos d'una manera independent. Una metodologia de feina que possibilita que l'alumne pugui assolir més control de cada segment per mitjà de la dissociació, i pot així adquirir més autonomia i independència de cada part del cos i sobretot possibilitar una expressivitat llegible per a la resta d'alumnes.



Exercici amb les màscares larvàries. Fotografia: Col·lecció Jacques Lecoq.

Això porta també que aquesta formació per a l'actor pot créixer la memòria corporal de l'alumne. En la pedagogia amb màscara larvària molt sovint s'acompanya l'alumne en diferents experiències corporals a través de la màscara, exposant-lo a contínues pràctiques de simulació d'accions. És comparable a la conducció d'un cotxe de Fórmula 1 o d'un avió, accions que l'actor no pot viure habitualment. Accions que no sabem fer, perquè mai no hem tingut oportunitat d'executar-les:

És una memòria inconscient, no ho recordes però és allà, parlem de les cèl·lules del cos: és el que anomenem memòria muscular. Moltes de les accions que fem intuïtivament, les traiem de la nostra memòria muscular. En realitat la intuïció consisteix en exterioritzar la memòria de l'inconscient. Si extrapolem això als trainings, els exercicis responen a una lògica de repetició, es va repetint l'exercici fins que s'acumula un saber tàcit que no descodifiquem fins temps després. (Leparski, 2011, p. 4)

D'aquesta manera, la memòria corporal té molta relació amb els «circuitos físics» que apuntàvem en l'apartat anterior. Un cop treballada la neutralitat de l'actor i la seva relació amb les diferents

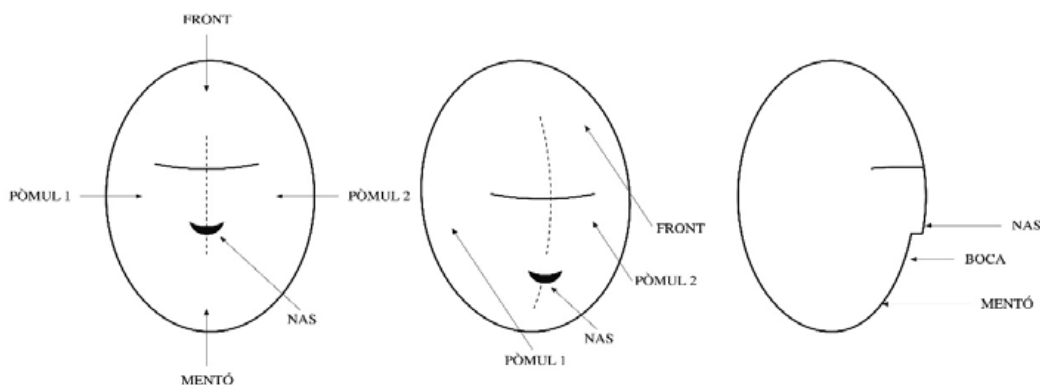


Formes sense definir les quals l'actor ha d'esser capaç d'habitar. Confecció màscara: Pau Cirer (2007) ESADIB. Fotografia Biel Grimalt.

dinàmiques (elements, matèries, poesia, pintura i animals), partim d'una manera de moure'ns articulada amb una sèrie de ritmes interns que reconeixem com a propis (mimodinàmiques), que fins aleshores no havíem estat capaços d'emprar. La màscara larvària activa aquests circuits corporals, que ens demostren que disposem de molts més recursos dels que ens pensàvem. En realitat, amb aquesta màscara larvària, l'ideal seria aconseguir el nostre sisè sentit i ajudar a multiplicar la sensorialitat i les capacitats expressives de l'alumne.

Com havíem avançat en el primer apartat, el concepte d'entrar en la forma està molt relacionat amb la capacitat de l'alumne de vehicular la màscara en l'espai. Quan es confecciona una màscara amb propòsits pedagògics, voldria fer esment a la teoria ideada pel pedagog Fabio Mangolini (amb la col·laboració del mateix Donato Sartori). Ells parlen de «cinc punts de la màscara»: si la mirem des de davant, veiem el front, el nas, els pòmuls i el mentó. Aleshores, si girem la màscara en un pla sagital, en veiem tres, i si la posem de perfil, tres més. Així, amb aquesta teoria, es busca que el portador de la màscara sigui capaç de projectar-la

adequadament. Com a mínim hem de poder veure tres punts d'aquests que esmentem (tot i que el presentem amb la màscara larvària, és extensible a totes les altres categories de màscara). És un model que ens serveix per garantir l'expressivitat de l'alumne amb la màscara larvària com a eina de feina (Mangolini, 2011).

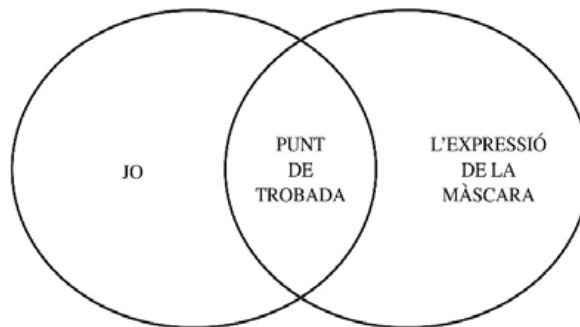


Com apuntàvem al principi del capítol, cal que l'alumne sigui capaç de desxifrar les dinàmiques que ens proposa la màscara. «Hem de saber apreciar com colpeja i respira dins l'espai, com es comporta el seu volum, si les proporcions són justes, el desplaçament del seu pes; si l'estructura està tallada o és concèntrica, o bé si és una forma amb un principi, un desenvolupament, un final, etc.» (Estévez, 2011, p. 3).

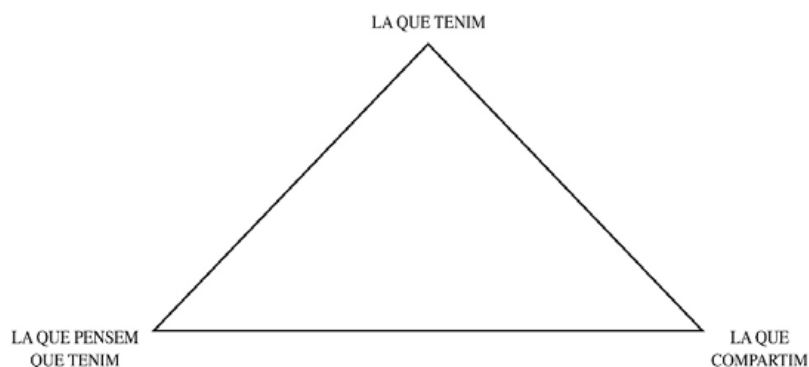
Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

Així mateix, i en relació amb l'apartat anterior, l'alumne pot aprendre a discernir si la forma és actuada des de dins o des de fora, si l'estructura és dinàmica, immòbil o simplement decorativa. Per tant, entrar en la forma és sinònim de simbiosi amb la màscara. Es posa molt en relleu amb les màscares larvàries, ja que la seva estructura i dimensions ajuden al fet que el docent apreciï, nítidament, si les formes estan habitades o no.

Lecoq sostenia que una bona màscara ens aporta el que motiva la seva expressió des de l'interior. És en aquest punt precís que busquem actuar-la, sense endinsar-nos en la seva ganyota, però per això cal que la màscara ens provoqui. La relació és triangular: l'expressió de «la màscara - jo - el punt de trobada» (Lecoq, 1991, p. 36).



Es tracta d'esbrinar quines són les línies troncal de la màscara i des d'aquest punt explorar-ne totes les possibilitats. Tenim clar que la màscara és una forma que s'introdueix en l'espai, i el que ens cal resoldre és la manera com ho fa. Lecoq va més enllà; distingeix «tres màscares en l'actor»: «La que nosaltres creiem que tenim, la que tenim realment i la que compartim» (Taylor, 2012, p. 4).



Igualment cal tenir en consideració alguns aspectes. Pel que fa a la màscara que pensem que tenim, l'actor tendeix a creure que els seus ulls corresponen als ulls de la màscara. En moltes màscares larvàries la visió es vehicula des de punts diversos (boca, ulls, nas, o simplement per mitjà de perforacions diminutes situades en qualsevol zona de la dimensió de la màscara). En segon lloc, pel que fa a la que tenim, la consciència clara de les formes que desplacen en l'espai. I en tercer lloc (la que compartim), la competència de l'alumne per vehicular la màscara a l'espectador, ja sigui perquè coneix les lleis de la física, per la seva intuïció o per una experiència adquirida. Aquestes tres visions es fan molt evidents al treballar amb la categoria de màscara larvària, ateses les seves grans dimensions, l'abstracció en les formes i l'absència de visibilitat.

Amb la màscara larvària, tendim a dilatar el cos, en primer lloc perquè les màscares són més grans que el rostre humà i, en conseqüència, requereixen un cos afí. I en segon lloc, la simplicitat de les seves formes demanen l'estilització i dilatació del cos. Com deia Barba, un cos en vida és més que un cos que viu. Un cos en vida dilata la presència de l'actor i la percepció de l'espectador (Barba, 2009, p. 52).

Davant l'actuació d'alguns actors amb la màscara larvària com a eina de feina, l'espectador se sent atret per a una energia elemental que al punt sedueix, fins i tot abans que hagi desxifrat cada una de les accions. L'espectador occidental, quan observa actors —ballarins orientals, juntament amb les seves tradicions i convencions escèniques— reconeix la desconeixença de la cultura amb qüestió i reaccionen igual que amb les formes larvàries, que, tot i tenir un procedència occidental (Carnaval de Basilea), el fet de ser artefactes no definits evita que siguin llegibles i sovint el intèrprets no se senten competents i ignoren les seves necessitats i algunes de les bases d'aquest tipus d'ensenyament.

No obstant això, hi ha una força que capta la seva atenció, una «seducció prèvia» a la comprensió intel·lectual. Seducció i comprensió no resisteixen a provar-les i a intentar donar-los vida sobreposant-se als seus principals elements constrictors, la indefinició, simplicitat i gran mida de les seves formes, i sobretot, la manca de visió.

Aquesta força de l'actor i actriu que desprenen al portar la màscara larvària, amb el cos implicat, el nivell de tensió adequat i la correspondència del cos amb la màscara, l'anomenem sovint *presència*. Però no és quelcom que és o es troba davant nosaltres. És una mutació incessant, un creixement que ocorre davant els nostres ulls: és un cos en vida. El flux d'energies típiques del comportament quotidià s'ha dilatat. Les tensions que escollides regeixen la activitat normal de fer-se presents físicament, afloren en l'actor, es fan visibles, imprevistes.

Barba (2009) explica que, interrogant al mestre del teatre oriental i occidental, i comparant les seves respostes, es podrà comprovar que en la base de les diverses tècniques s'equiparan alguns principis. En aquest tipus d'ensenyament en destaquem tres de rellevants: l'alteració de l'equilibri quotidià, la recerca d'un equilibri precari de luxe i la dinàmica de les oposicions.

En primer terme, les màscares larvàries demanen alterar l'equilibri quotidià, entre d'altres coses, perquè en molts de casos es treballen defugint de tot comportament humà. Per tant, les seves postures s'avenen a posicions no convencionals en equilibri precari, seguint les formes dinàmiques de la màscara. En segon terme, les oposicions són una constant, tant en la gestualitat, com en les postures, i les tractarem més profundament en el proper capítol dedicat a això.

Tot això fascina i a voltes enganya. És una pedagogia per a la formació de l'actor i l'actriu d'una manera integral, que exercita les tècniques d'interpretació amb màscara. Quan es comença a treballar amb aquesta pedagogia, creure que es tracta tan sols d'un «teatre corporal», que implica únicament accions físiques, però una manera de moure's en l'espai, patenta una manera de pensar, és un moviment de l'intel·lecte posat al nu. De forma anàloga, un pensament és també per ser quelcom mòbil: canvi d'un fins a la trobada d'un altre seguint sobtadament una via variable de direcció; l'actor pot partir d'allò físic o mental, no importa, sempre que passar de l'un a l'altre renovi una unitat.

Així com hi ha un mode mandrós, previsible i deslluït al moure's, també hi ha un mode sense tonalitats, previsible i mandrós de pensar. L'acció corporal pot endurir-se i obstruir-se amb

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

estereotips, de la mateixa manera com es bloqueja el flux del pensament amb clixés, judicis i preguntes òbvies (Barba, 2009, p. 52).

Hi ha un aspecte físic del pensament: el seu mode de moure's, els canvis direcció, reconnections, girs; en suma, el seu comportament. També en aquest camp es dona un nivell d'implicació equiparable al treball preexpressiu de l'actor pel que fa a la seva presència (el seu bios, la seva energia escènica), que procedeix a la vertadera composició artística.

PAU CIRER FERRÀ

CAPÍTOL 5

El principi d'articulació

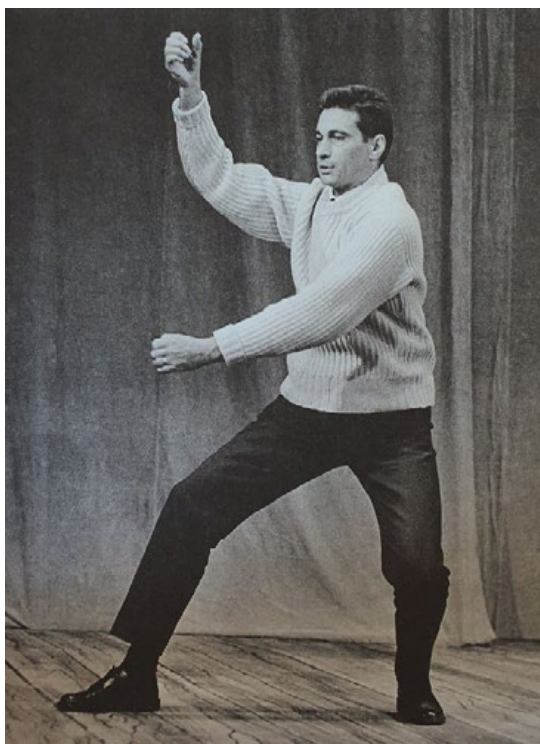
A què ens referim quan parlem d'articulació? Quin paper hi té l'acció de subdividir accions? Per què les màscares de caràcter es relacionen amb les actituds físiques i mentals? Quina és la principal funció del principi d'articulació? De quina manera incideix en la veu i les emocions? Donarem a conèixer el paper de la partitura d'accions amb la màscara de caràcter, tant completa com mitja i els principals elements que la componen, proposant el com i el perquè de la utilització d'aquest fonament tècnic tan vinculat al treball escènic de l'actor i l'actriu.

Jacques Lecoq i Amleto Sartori han projectat les màscares de caràcter, utilitzades en la seva pedagogia, inspirant-se en professors de la Universitat de Pàdua i polítics de l'època. Com sabem, la formació amb aquest tipus de màscara de caràcter es subordina al principi d'articulació, concebut com la desestructuració de les diferents parts del cos sense perdre la relació d'una amb l'altra. La màscara de silenci demana una articulació física constant. Ajuda que l'actor sigui més conscient d'allò que fa i de quina manera ho fa. L'articulació de l'acció pot facilitar que l'alumne adquireixi consciència d'acció. «Dona una gran estabilitat i un sentiment fort de mesura. És una mena d'autocontrol i consciència en un mateix. Cada moviment s'efectua en relació amb la màscara» (Copeau, 2000, p. 300). El principi d'articulació projectat amb la màscara de caràcter —tal com veurem a continuació— convergeix amb el concepte de «subdivisió», el treball sobre les actituds i la partitura d'accions.

El concepte de «subdivisió» va implícit al principi d'articulació. No és simplement fraccionar les diferents parts del cos, sinó anar-ho fent reiteradament fins a esbrinar l'essència del seu moviment. Una metodologia de treball que desprèn una realitat subjacent, allunyada del comportament quotidià. Lecoq s'empara en la subdivisió sistemàtica per tal d'aïllar progressivament les diverses unitats d'estructura, fent-les cada cop més petites, fins al punt de convertir-les en invisibles per a l'espectador.

La màscara de caràcter completa exigeix una xarxa d'accions encoberta per alimentar i donar vida a la proposta escènica de l'intèrpret. «L'expressivitat de la màscara resideix en les accions i l'habilitat de l'alumne de saber-les compondre» (Taylor, 2011, p. 6). És un tipus de pedagogia que busca treballar en l'acció física a fi d'analitzar i aprofundir en la formació de l'actor sobre si mateix. No

obstant això, per compondre el material, primer s'ha de tenir la capacitat de descompondre'l. No és casualitat que l'articulació sigui un principi cardinal en la pedagogia Lecoq.

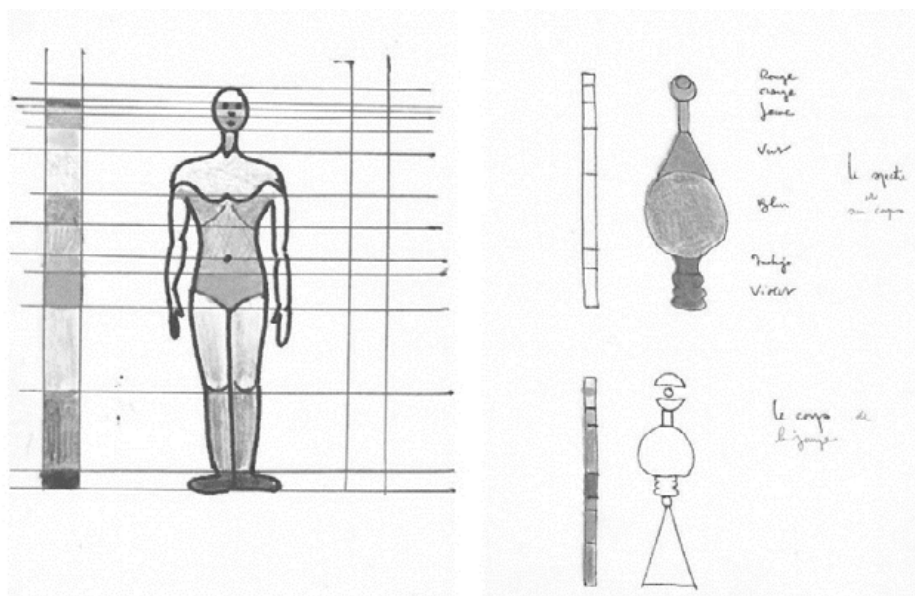


Jacques Lecoq mostrant la frase de moviment a l'exercici El barquer (Le passeur sur sa barque).

Per exemple, l'acció de remar a «Le passeur» Lecoq la descompon en una frase de moviment de nou actituds que l'alumne ha de desgranar a continuació per tornar a compondre la seqüència original. «A mesura que l'actor divideix el seu moviment en unitats cada cop més petites, a partir de la segmentació de cada fracció individual, el moviment es fa més fluid, econòmic, i les accions es tornen més complexes» (Vázquez, 2011, p. 8). Amb la màscara de caràcter s'evidencia el paper de l'articulació com a disciplina bàsica per adquirir llibertat creativa en l'actuació.

Per evitar la tendència a la mera tècnica o al virtuosisme gratuït, no ens limitem mai a l'anàlisi de moviments aïllats, sinó que incloem els gestos en seqüències dramatitzades, amb un principi i un final. La seqüència anomenada *le mur* (el mur), formada per cinquanta-set actituds molt precises, permet un encadenament en un moviment global. Aquesta frase és analitzada actitud per actitud i els alumnes en treballaran una després d'una altra. Només quan les coneixen bé, queden lliures per a obstinar-se en la cerca de l'actuació

i a descobrir el ritme de la frase. En aquest cas es tracta d'una disciplina del cos al servei de la llibertat (Lecoq, 2016, p. 116).



Dibuix de Jacques Lecoq on divideix i articula les diferents parts del cos com a via per a formar l'actor (cos i vestuari).
Fotografia: Col·lecció Lecoq.

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral



Peça dramàtica de *L'Usine* (1960), dirigida per Étienne Decroux. Les màscares i el vestuari posen en relleu les diferents actituds.

És recurrent comprovar que el concepte d'articulació és una visió contraposada a la idea de dividir el cos en segments: «podem articular sense haver de separar. Els humans mai no trenquen el cos en segments; els robots sí que ho fan» (Taylor, 2011, p. 4).

Entén l'articulació com a primer pas cap a la possibilitat de l'actor de resultar orgànic. L'articulació de les diferents parts del cos és molt habitual en la formació amb la màscara de caràcter, donat que obliga a la consciència i al control d'acció. «Equipararíem el cos a una orquestra amb peces individuals que poden actuar com a solistes, o simplement acompanyar» (Vázquez, 2011, p. 6).

El principi d'articulació potencia que els alumnes centrin l'atenció en les transicions de cada microacció que forma la seqüència de moviment. En la peça mimica amb màscara de caràcter completa *L'Usine* (1960), de Decroux, s'aprecia l'aplicació del cos fraccionat: s'utilitza la màscara de caràcter com a recurs per compondre el moviment en *attitude* (actituds). Veiem com l'actor ha de ser conscient d'on comença i acaba l'actitud física.



Màscara de caràcter (sencera). Demostració mimica de Lecoq. Màscara dels Sartori. Foto: Col·lecció de la família Sartori.

En el context de la pedagogia amb màscara de caràcter, volem ressaltar dos tipus d'articulació:

Anomeno prima articolazione (primera articulació) el treball de segmentació realitzat sobre el cos humà, i en particular el de l'actor, que es divideix en diverses peces (una mica com un titella o una màquina) i després es reordena, però segons les regles de la combinació es crea una segona anatomia

artificial, que té com a finalitat transformar el cos viu, biològic i quotidià en un «cos en la vida» (segons Barba), és a dir, en un cos fictici i extraquotidià. (Marinis, 2000, p. 200-207).

I la *seconda articolazione* (segona articulació): segona articulació del treball de segmentació realitzat sobre el comportament físic o, més aviat, sobre les seqüències de gestos-moviments-actituds amb les quals l'actor treballa en la improvisació i el muntatge (Marinis, 2000, p. 200-207).

Seguim transcrivint cites. L'articulació, segons la tècnica biomecànica ⁷⁹ de Meyerhold, transmet les tres fases internes en l'acció: *otkaz*, *posyl* i *tormos*. *Lotkaz* (contraimpuls previ a l'acció) és un moviment executat contra direcció que serveix com a preparació de l'acció mateixa. La fase intermèdia és *posyl* (enviar). Posteriorment, per poder finalitzar de forma controlada l'acció, l'impuls s'alenteix. És el que es denomina *tormos* (fre). Aquest fre pot ser el contramoviment del següent moviment i convertir-se en el nou *otkaz* que impulsi una altra acció, encara que també pot desembocar en el que es denomina *stoika* (retenir): el moviment es fixa, queda esculpit, però es tracta d'una parada dinàmica que reté l'impuls de l'acció. Es fa referència a una immobilitat suspesa, viva, de la qual sorgirà un nou *otkaz* que iniciarà un nou cicle, una nova acció. Tots els *études* (estudis) comencen i finalitzen amb una mateixa seqüència: el *dactilus* (dàctil), a tall de senyal per indicar el tempo i el to energètic amb què es realitzarà l'*étude*, en el qual se subdivideixen les unitats amb què l'actor és capaç d'elaborar fragments d'acció, extraordinàriament petits i minuciosos. Fem esment als estudis de Meyerhold —tot i que majoritàriament es treballin sense màscara—: el seu interès rau en la successió de moviments constituïts per una sèrie de pauses molt marcades i fragmentades per a postures perfectament articulades.

A les màscares de caràcter del teatre noh japonès s'hi troben conceptes com el *jo-ha-kyû* (Barba i Savarese, 2009, p. 299). *Jo* (començament o preparació), *ha* (ruptura) i *kyû* (ràpid o urgent). El terme ha sorgit de *gagaku*, la música cortesana antiga importada al Japó des de la Xina, i generalment s'empra per anomenar una peça en tres parts interpretada a una velocitat que augmenta gradualment. En el teatre noh, l'actor hi participa subdividint de manera sistemàtica tota la partitura corporal en tres unitats: *jo-ha-kyû*. Aquestes unitats estan constituïdes per l'inici, el desenvolupament i el final. «Agafen una primera secció i la tornen a subdividir en *jo-ha-kyû*, i estableixen la segona secció dividint-la en tres parts, i així successivament, fins arribar a concretar una sola acció, amb el propòsit de construir una realitat orgànica i quasi indivisible de l'acció escènica» (Masgrau, 2013, p. 3). Eugenio Barba concep l'articulació com una estructura oculta que pot aportar eficàcia a les propostes de l'actor. Fa referència al concepte de subpartitura —que tractarem a posteriori—, a tall de composició atòmica sobre la qual s'alcen els graus d'organització ulteriors (l'entrellaçament de les seves relacions, de l'organització de l'espai a les eleccions dramàtiques, etc.).

Observem, així, com molts mestres, d'una manera més elaborada o més esquemàtica, poden interposar exercicis per tal d'ensenyar a l'actor subdividir el seu cos en unitats —com a principi tècnic, seria extrapolable a la veu o al text dramàtic, etc. Centrant-nos en la pedagogia amb la màscara de caràcter, la manera d'articular el cos també varia depenent de cada tradició tècnica. En definitiva, ens trobem enfront d'una autèntica feina de desarticulació del cos quotidià com a via per crear un cos escènic. És la raó per la qual, treballant des de l'articulació del cos, es pot potenciar un tipus d'actor destre en el maneig de l'acció física i capaç per sobreposar-se als seus manierismes i limitacions. La formació d'actors amb la màscara de caràcter exigeix accions nítides, significatives i desxifrables que no plantegin cap dubte ni vacil·lació. És un camí directe cap a l'acció real.

79 Vegeu: Meyerhold, V. (2003). *Teoría teatral*. Madrid: Editorial Fundamentos, p. 46.

5.1 ACTITUDS

L'articulació amb la màscara de caràcter es fonamenta en les *attitudes* (actituds), enteses com una positura expressiva, sigui mental o física. Són un mitjà per puntuar les accions de l'actor. Actituds en transformació constant que fan visible l'expressivitat de l'actor. No es tracta tan sols d'assimilar què signifiquen les actituds; el repte pedagògic consisteix en el fet que l'alumne les aprengui a implementar.

En el treball pedagògic a través de les actituds amb la màscara de caràcter, el sentit d'essencialització hi va implícit, atès que la màscara, en si mateixa, és i representa una síntesi de la vida real. És un concepte d'essencialitat concebut com «la supressió d'elements considerats anecdòtics per obtenir un efecte de realitat o un resultat estètic determinat dins d'un registre representatiu» (Melendres, 2000, p. 72).



Imatge superior. Lecoq fent una demostració de l'exercici del Passage d'un mur, durant un Stage que va impartir als Alps.1942. Fotografia: Col·lecció Lecoq.
Imatge inferior: Anàlisi del Passage d'un mur. Fotografia: Col·lecció Lecoq

Ja als inicis del segle xx, Jacques Copeau propugnava un nou teatre fonamentat en la senzillesa escènica.⁸⁰ «No es tracta de modificar, millorar o elaborar, sinó d'eliminar» (Copeau, 2002, p. 343). Resulta significatiu que constata com en bona part dels exercicis amb la màscara de caràcter es posa l'èmfasi en la derogació de bloquejos físics o mentals que inhibien els reflexos condicionats de l'interpret.⁸¹

Voldríem detenir-nos també en la idea d'«immobilitat» (*immobilité*), atès que és un concepte molt present en l'aplicació de les actituds en el marc de la formació. «Un actor sempre tendeix a creure que el temps de la seva immobilitat es prolonga massa, d'igual manera que, en el silenci, es cregui obligat a jugar amb la fesomia» (Copeau, 2002, p. 289). Decroux fa un sí-

mil amb el cinematògraf per reforçar la idea d'un moviment amb un seguit de pauses que anomena instantànies: «Allò que incumbeix el mim és juxtaposar les nombroses actituds que ha construït» (Decroux, 2008, p. 138).

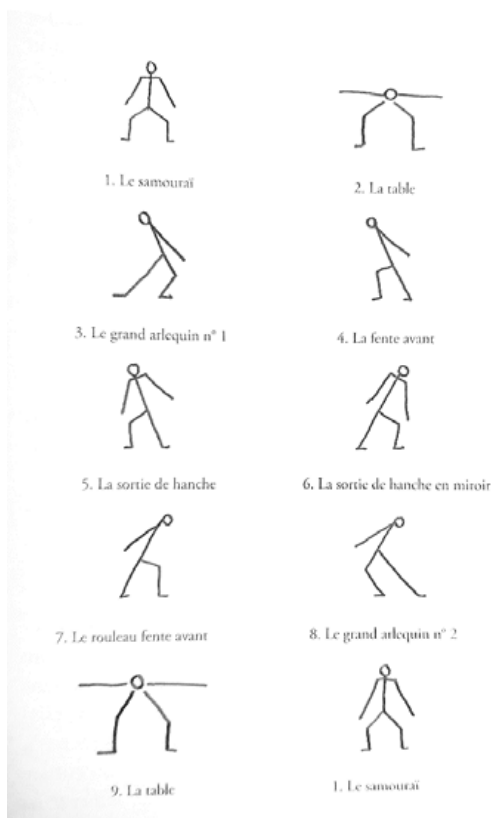
S'estableix, també, una correspondència amb el realitzador d'esbossos, atesa la seva facultat per captar mentalment un instant de moviment. Les actituds com una figura en suspensió i precisa: «Si caiem des de dalt d'un gratacel, el moviment és espectacular, però aturar-se pel camí encara ho seria més» (Decroux, 2008, p. 137).

En la pedagogia Lecoq, a les nou actituds⁸² (*neuf attitudes*) s'estableix una seqüència de moviments

80 Copeau, J. (2002). *Hayque rehacerlo todo*. Edició i traducció de Blanca Baltés. Madrid: ADE publicacions, p. 341.

81 Vegeu: Recerca pràctica a la bibliografia.

82 Pavis, P. (2010). Diccionario del teatro: Dramaturgia, estética, semiología. [Traducció de Jaume Melendres] Buenos Aires: Paidós, p. 31.



L'exercici de les Neuf actitudes. Dibuixos realitzats per Jacques Lecoq. Foto: Col·lecció Lecoq.

inscrits en un repertori de postures que els alumnes han de realitzar de manera encadenada. I, consegüentment, procedir a ampliar, reduir i canviar la respiració amb la justificació dramàtica pertinent, que cada alumne ha d'esbrinar pel seu compte. També cal recalcar la importància de saber-les concretar. «La noció d'actitud és evident en el treball de tots els grans actors, independentment del seu estil de teatre, ja que, de fet, el públic del teatre demanda actituds que poden seguir» (Lecoq, 2016, p. 114).

Lecoq posa en valor «l'accent del moviment», la importància de separar el començament d'un moviment que el precedeix i ressaltar el seu final que el precedeix i ressaltar el seu final. L'accent posa en relleu aquest moviment.

Tots els teatres d'alt nivell d'actuació, en estilitzar el gest, han trobat l'accent. El moviment es troba comprensible entre dues actituds, per la seva immobilitat, marcant la sortida i l'arribada. L'accent se situa en el desencadenament del moviment a partir de la immobilitat, en l'instant més curt, trobant la seva velocitat i fent l'efecte d'una disminució. El mateix per a la terminació del moviment, la immobilitat estarà precedida d'una

acceleració realitzant l'actitud final. Aquest accent s'acaba amb un lleuger cop del moviment sobre el seu punt d'arribada, podent-se així, expressar-se per un lleuger esclat.



Moment d'Hotel Paradiso de la Famílie Floez. Companyia teatral que desenvolupa al màxim l'articulació d'actituds.

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

«El teatre clàssic japonès, el joc emmascarat de la *commedia dell'arte* comprometen l'accent del moviment; el mateix que l'Òpera de Pequín, on els moviments dels actors esclaten literalment en les poses monumentals» (Lecoq, 1987, p. 102).

L'accent que acaba és molt important, donarà qualitat al moviment. El punt que acaba la frase justifica el fet que ella hagi començat. El mateix succeeix amb la paraula en el teatre, en què l'actor té la tendència a deixar caure les terminacions de les frases. En el teatre, l'últim acte és el que compta, i ens recordem sovint més del final que del començament, ja que el primer dona compte de la qualitat del conjunt.



Moments de l'espectacle 'Infinita', de la Familie Floez, on es treballen diferents edats amb les actituds que això exigeix. És un teatre on no hi ha paraules, on la corporalitat copsa el primer pla.

És plausible considerar que les didàctiques de bona part dels mestres pedagogs inciten que l'actor descobreixi la importància de conservar la disposició de les actituds, fins i tot en la seva versió més reduïda, la més íntima. «Dic actitud a un temps fort, agafat a l'interior d'un moviment, en immobilitat. És un instant en estop que es pot col·locar al principi, al final o en un moment de transició» (Lecoq, 2016, p. 111). Ana Vázquez, en la seva conferència pedagògica «El actor y la máscara» (2012), mostra pragmàticament com

promou les actituds des de les accions físiques: comença amb la direcció dels peus, el recolzament del pes, la divisió del cos en tres parts (el cap, el pit i braços, i la part pelviana), que alhora combina amb altres modalitats de moviment bàsiques (el d'inclinació, el de translació i el de rotació) com a punt de partida per extreure actituds elementals.⁸³ Planteja el «toc», nivell de tensió que l'actor ha d'aplicar, ja sigui al principi, a l'acabament o en les transicions, amb el propòsit que l'actor aprengui a exterioritzar la màscara i a puntuar el moviment per mitjà de les actituds.

En termes pedagògics, al treball amb la màscara de caràcter, l'educador hi evita proposicions complicades: «un exercici que pretén formar actors ha de ser senzill. La tendència natural de l'ésser humà és de complicar les situacions» (Taylor, 2011, p. 6). Ell mateix analitza els moviments per tal de trobar-ne la part substancial (cavar una tomba, menjar una pera, etc.), i requereix a l'actor que estudiï com s'articulen les diferents postures per tal d'esbrinar-ne l'estructura motriu. Difícilment podrem avançar en un procediment pedagògic complex si des del principi no en simplifiquem les diverses fases.

Apreciem com en el marc d'altres aplicacions metodològiques de la pedagogia Lecoq s'insta que l'alumne triï una frase d'acció (cavar, llançar un objecte, etc.) per tal de descobrir-ne i extreure'n tot el seguit d'actituds que la constitueixen. «Cal que l'alumne desenvolupi la capacitat d'estudiar i analitzar les actituds per acabar reconstruint una seqüència corporal pròpia» (Taylor, 2011, p. 7).

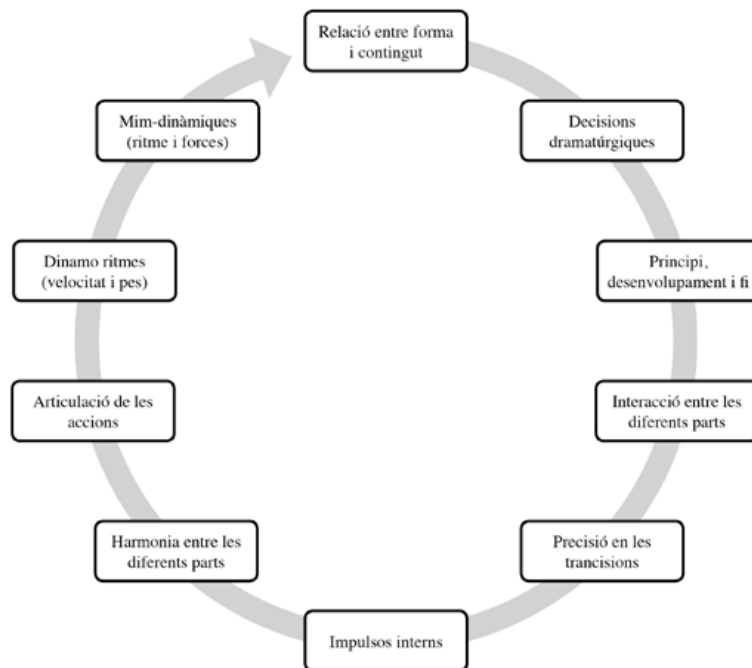
83 Vázquez, A. (2012). «El actor y la máscara», demostració pedagògica: Resad.

És significatiu el valor que s'atorga al pas intermedi entre una actitud a una altra: «Per entendre la importància de les actituds, manca que l'actor centri la seva atenció en el trànsit d'una postura a una altra» (Rizza, 2011, p. 8).

El treball educatiu amb la màscara de caràcter indueix que l'alumne aprengui per ell mateix a seleccionar tota aquella implicació corporal innecessària i a prescindir-ne, com a recurs pràctic per esbrinar camins senzills. En les diferents aplicacions pedagògiques notem com les actituds físiques són un recurs per estructurar i desestructurar el cos, així com per crear la il·lusió d'altres realitats a partir d'una matriu subjacent. I sovint són assimilades per un gest mantingut.

5.2 PARTITURA

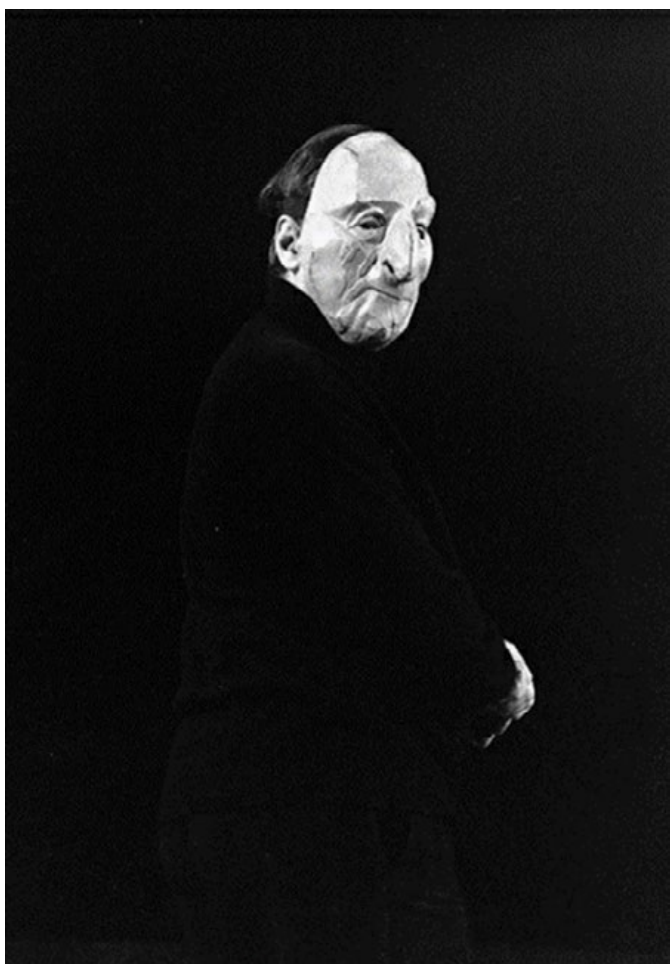
Amb les màscares de caràcter completes, l'alumne difícilment arribarà a quelcom orgànic simplement deixant-se portar per l'espontaneïtat o per una actuació quotidiana. Per adquirir l'acció real, cal un aprenentatge tècnic constant sobre l'acció. La creació d'una estructura invisible és un procediment eficaç per recrear una escena i afrontar la ficció del teatre d'una manera orgànica. Allò invisible, que dona vida escènica, és la subpartitura de l'actor. Alhora, l'actor ha de ser capaç d'improvisar en la partitura que ha compost, ha de transformar la mecànica en vida escènica. Amb la màscara de caràcter, la partitura és un element indefugible per tal d'harmonitzar pols aparentment oposats, cenyir-se a l'acció i jugar-la al mateix temps. «Com més simultània i complexa sigui aquesta relació, més gran serà l'expressivitat que obtindrà l'actor» (Taylor, 2011, p. 4). A continuació presentarem els components principals de la partitura:



La partitura també es manifesta en les ensenyances de Decroux aplicades a les peces de mim corporal dramàtic, que alberguen acceleracions i tota mena d'intensitats. Decroux va establir el terme en francès *dinamoritme*, en què distingim dos elements que treballen des de dos pols: la velocitat (gamma que oscil·la de la lentitud a la rapidesa) i el pes (gamma que fluctua de la pesantor a la lleugeresa). Aquests dinamoritmes s'apliquen a tall de música interna que guia el moviment. De fet, molt sovint Decroux, deixeble de Copeau, canta als seus alumnes perquè adquireixin la màxima precisió: un cant constituït per desceleracions, pauses i canvis constants tot incentivant el sentit creatiu i curiós en l'actor, posant en relleu la necessitat dels impulsos interns, els dubtes, les sorpreses i les resistències com a elements primordials en l'ofici de l'actor. En els dinamoritmes, es diferencien dos tipus de qualitat de moviment: el *saccade* (estirada) i el *fondue* (fos). El primer és un moviment brusc i sobtat, i el segon és lent i continu.

En equivalència, Lecoq recorre a la partitura valent-se de les mimodinàmiques —que hem explicat en l'apartat corresponent a la màscara larvària—, a partir de les quals l'actor incorpora el

ritme intern d'un element: el seu ritme i les forces que el componen. En la seva pedagogia, els alumnes aprenen progressivament a identificar-se amb les dinàmiques, els elements de la natura (aigua, foc, terra i aire), les matèries (la fusta, el paper, el cartró, el metall, els líquids...), així com amb animals, colors, llum, sons, fragments de música o paraules. Lecoq ofereix nombrosos exemples de com representar el mar a través de les respiracions i el moviment d'ondulació. El que es mima no és la forma, allò que és visible a primera vista, sinó la dinàmica, els ritmes i les forces internes. Unes didàctiques que l'actor ha de ser capaç d'incorporar per després transferir-les al moviment escènic i al joc teatral. Hi ha diverses maneres d'iniciar, accentuar o finalitzar el moviment. Lecoq, per exemple, els assigna imatges de la vida real que descriuen una velocitat i un temps específics: l'enfonsament d'una paret, el fet de caure al fang, etc. Un cop que l'actor memoritza i incorpora la seqüència exacta, acte seguit li fa buscar el ritme, per exemple, a partir de la sonoritat de les paraules impreses en la partitura (pa-ta-ta, ron-ca, co-nill...). Lecoq va a la recerca d'un actor amb un acusat sentit de la musicalitat: capaç d'harmonitzar el moviment i l'emoció des d'una melodia interna.



Jacques Lecoq amb la màscara de caràcter 'el Jesuita'. Confeccionada per Amleto Sartori. Fotografia: Col·lecció Jacques Lecoq.

Es pot constatar que «el procediment educatiu de l'actor amb la màscara de caràcter va lligat a una partitura, que es constitueix d'un continu d'accions que han de cobrar vida i ser flexibles als canvis» (Vázquez, 2011, p. 5). Així és que les màscares de caràcter exigeixen un domini de la tècnica i un control voluntari de l'acció per adquirir les qualitats de la vertadera espontaneïtat. Alhora, aquestes reclamen ésser constituïdes en petites unitats d'acció, «fins al punt, que s'haurien d'abordar com si és tractés d'una qüestió matemàtica; tot el treball es focalitza en l'acció física» (Vázquez, 2011, p. 4). El repte de l'alumne és trobar la manera de resoldre i fixar el comportament, sense renunciar a l'eficàcia i a l'exactitud de l'acció.

Les màscares demanen l'articulació del moviment per construir-ne l'expressivitat, exigeixen la presa de decisions de cada una de les petites unitats d'acció que assoleixen una importància màxima: tota l'expressió de la màscara de caràcter resideix en l'acció física i en l'habilitat de l'alumne de saber-la gestionar. «La subpartitura no ha d'entendre's tan sols com una bastida amagada, sinó com un procés profundament personal, sovint difícil de verbalitzar, que pot tenir origen en una ressonància, un motor, un impuls, una imatge, una constel·lació de paraules» (Barba i Savarese, 2009, p. 78). Aquesta subpartitura pertany a un grau bàsic d'organització cel·lular sobre el qual s'alcen els graus d'organització successius, «l'entrellaçament de les seves relacions; des de l'organització de l'espai a les eleccions

titura no ha d'entendre's tan sols com una bastida amagada, sinó com un procés profundament personal, sovint difícil de verbalitzar, que pot tenir origen en una ressonància, un motor, un impuls, una imatge, una constel·lació de paraules» (Barba i Savarese, 2009, p. 78). Aquesta subpartitura pertany a un grau bàsic d'organització cel·lular sobre el qual s'alcen els graus d'organització successius, «l'entrellaçament de les seves relacions; des de l'organització de l'espai a les eleccions

dramatúrgiques» (Barba i Savarese, 2009, p. 78). La interacció orgànica d'aquests diversos graus deriva al que Eugenio Barba anomenava *bios escènica*. El concepte de partitura i subpartitura canvia en una mateixa organització escènica.

Únicament convertint-se en forma artificial, en partitura fundada sobre les constriccions de principis rígids, l'acció física pot transformar-se en una acció real sobre l'escena. Només així pot alliberar-se de tot el que és estereotip, automatisme, confusió inorgànica; en una paraula, falsa espontaneïtat» (Barba i Savarese, 2009, p. 249).

A tall de síntesi, i com apuntàvem amb anterioritat, la partitura es caracteritza per proporcionar l'estructura de les frases d'acció (principi, desenvolupament i fi), la precisió en les transicions (canvis d'acció, de sentit, de ritme, d'energia), la dinàmica del ritme, regulant el temps de l'acció (velocitat, intensitat, to) i l'harmonia entre les diferents parts del cos (mans, braços, peus i rostre). I com afirma Eugenio Barba, de la mateixa manera que un músic plasma la creació en una partitura musical, l'actor fa un esforç conscient per organitzar el material creatiu, sintetitza la interpretació en una partitura de moviments. Val a dir que tot i el llenguatge tècnic de Barba ens ajuda a expressar i explicar els procediments interns de la pedagogia Lecoq, no trobem documents escrits en què un faci referència a l'altre; per tant, la seva vinculació personal i professional, paradoxalment, és inexistent.

Per acabar, i coneixent la utilitat de l'acció física com a catalitzador de la partitura, observem com aquesta és representada amb molta alternança de ritmes com a matriu des d'on es treballa de manera irregular i imprevisible en l'espai i el temps, fet que es transmet en el moviment dels actors aportant-los una qualitat dinàmica i rítmica latent (Barba, 2009, p. 71). D'aquí la insistència de tots els experts en la necessitat que l'actor estructurari i fixi la seva actuació en una partitura d'accions físiques.

Inspirats per les teories, el concepte de dramatúrgia de Barba (2009) per al procés creatiu es fonamenta en accions. Tant pel que fa als actors i actrius, actuar amb la màscara de caràcter a tall d'eina pedagògica obliga a justificar tot allò que es fa i que es diu a l'escena: els sons, renous, llums i canvis d'espai. Amb la màscara endossada, són accions en un nivell superior d'organització, els episodis d'un esdeveniment o les diverses facetes d'una situació, accents emmarcats en un marc espaciotemporal. També ho són l'acompanyament musical, les variacions de llums, modificacions de ritme i intensitat efectuades per l'actor en el pla físic i tangible (manera de caminar, tractar els objectes, utilitzar el maquillatge o el vestuari). Són accions, els objectes, que es transformen i adquireixen significats alterns o diverses totalitats emotives, especialment amb aquesta categoria de màscara, en què per norma general es rebutja la mímica, sobretot, perquè el artefactes-objectes són els millors aliats per transmetre el pensaments i les emocions del personatge (es treu un mocador, s'ajusta la bufanda, es col·loca la jaqueta, deixa un maletí al terra, etc.), el com es fa i com es manipulen ens reflecteix el món interior de cada un dels personatges caracteritzats. Així mateix, totes les relacions i interaccions entre els personatges i les llums, sons o l'espai. I igual quan operen directament sobre l'atenció de l'espectador, sobre la seva comprensió, emotivitat i cenestèsia.

La llista podria allargar-se tant que es tornaria inútil. El que és realment important no es posar de manifest quines són les accions de l'espectacle i quantes. Allò que val la pena ressaltar és que les accions treballen tan sols quan estan tramades entre si: quan s'entretreixien de manera harmònica i coherent.

Busquem les emocions per articular un treball orgànic, creïble i viu. Aquest és un dels grans objectius en l'art dramàtic. La major part del mestres pedagogs (Copeau, Decroux, Saint-Denis, Barrault,

Meyerhold, Txékhov, Stanislavski, etc.) busquen que les seves propostes siguin versemblants, l'adquisició del que Barba anomena *bios escènic* (Barba, 2009, p. 241). La fita de totes les investigacions es l'«autenticitat», la «sinceritat» de l'actor per donar vida a l'essència poètica de qualsevol proposta dramàtica.

En el treball amb al màscara de caràcter, a la composició, l'articulació d'accions i peripècies és imprescindible. Sol passar que l'actor viu com a orgàniques certes accions que el director i/o els espectadors no senten com a tals. D'altra banda, succeeix també que el director i/o els espectadors perceben com a orgàniques accions que l'actor viu com a inorgàniques dins de la màscara.

L'eficàcia depèn de l'efecte d'organicitat que l'actor produeix en l'espectador. En conseqüència, es la capacitat de fer percebre a l'espectador el cos en vida. L'objectiu principal d'un actor no és ser orgànic, sinó crear la percepció de l'organicitat als ulls i als sentits de l'espectador (Barba, 2009, p. 242).

Les màscares de caràcter, donades les seves formes definides, i la informació implícita de les màscares de caràcter, requereixen que l'actor vagi a la recerca de l'efecte d'organicitat. Sovint s'acompanya d'una experiència incòmoda, d'una sensació inorgànica del propi cos i la mateixa acció. Aquesta organicitat és fruit d'un treball constant, que Copeau anomenava la «segona natura».

5.3 EMOCIONS

En aquesta categoria de màscara, a diferència de les anteriors (neutre i larvària), les emocions adquireixen un primer pla. Apuntàvem l'absència d'emoció en la màscara neutra; el predomini dels estats emocionals més bàsics i instintius; el context de treball és més animal que humà. En canvi, amb les màscares de caràcter, ja siguin completes o mitges, exigeixen una implicació emocional, barrejant diferents emocions alhora i situant-les en un context eminentment el la persona humà i les seves relacions. Philippe Peychaud deia:⁸⁴ «Les màscares de caràcter permeten connectar l'actor amb les seves *emocions* interiors i desenvolupar la sensibilitat», i afegia: «L'actor que porta màscara no té temps per preparar-se psicològicament, troba l'emoció amb fulgor dins les postures» (Peychaud, 2011, p. 5).

En aquest escenari, la neurociència ratifica moltes de les didàctiques que s'atribueixen a la màscara de caràcter completa. Com Martí Fons descriu al seu article (2009), el descobriment de les neurones mirall serveix de pont per comprendre les accions i les intencions dels altres —factor obligat amb les màscares de caràcter—, ja que el repte pedagògic es fonamenta a treballar des de les relacions humanes. És el que Rizzolatti i els seus associats anomenen mecanismes d'empatia emocional. A partir de diferents experiments sembla que l'esmentada empatia està relacionada amb les neurones mirall localitzades no solament en àrees de planificació motriu sinó també en àrees relatives al processament de la informació dels sentiments. L'escorça somatosensorial i, particularment, l'ínsula, són regions del cervell que s'activen quan sentim fàstic, però també s'activen quan veiem altres persones que l'estan sentint (Rizzolatti & Corrado, 2006, p. 167-184). Més encara, el neurocientífic Ralph Adolphs (2002, p. 169-177) ha mostrat que les persones amb lesions cerebrals a l'ínsula ni tenen sensacions de fàstic ni són capaces de detectar-les en les expressions facials dels altres. Amb les màscares de caràcter es treballa en connexió permanent amb el company, un petit gest, una mirada, una inclinació, així com una respiració cobra molta presència a l'escena. Es busca la màxima significació en cada acció, a partir de l'altre, amb l'únic propòsit de mesurar el nivell de reacció i assolir organicitat a l'escena.

Per a Rizzolatti, la interpretació i la comprensió de les emocions proposada a partir d'una base neural comuna no s'allunyaria gaire de les teories emocionals de cap altre neuròleg com és Antonio Damasio (Rizzolatti i Corrado, 2006, p. 167-184), que reconeixen l'ínsula com la regió més important del circuit «com si». La visió d'una cara fastigujada o adolorida determinaria al cervell de l'observador una modificació en l'activació dels seus mapes corporals, de manera que aquest en percebria l'emoció aliena «com si» fos ell mateix que la sent, ja sigui l'actor màscara, ja sigui l'espectador des de fora.

En substància, l'observació de cares alienes que expressen una emoció de fàstic determina una activació de les neurones mirall de l'escorça premotriu que envia una còpia del seu patró d'activació a les zones somatosensorials i a l'ínsula. Les màscares de caràcter, tant mitges com completes, per més que no vegem el rostre sencer, un petit acte motor⁸⁵ d'una màscara en relació amb una altra de sobte cobra importància i ens introduïm en l'àmbit de les relacions i les emocions humanes.

L'activació resultant de les zones sensorials, anàloga a la que es dona quan l'observador expressa espontàniament l'esmentada emoció, es troba a la base de la comprensió de les reaccions emotives dels altres. Rizzolatti conclou sobre això: «En qualsevol cas, podem afirmar que els esmentats

84 Philippe Peychaud (2010, desembre 10). Palma. Inèdit.

85 Des del punt de vista de la neurofisiologia de l'acció, entenem un acte motor com un gest corporal amb una acció preconcebuda (Fons, 2015).

mecanismes remetent a una matriu funcional comuna que és semblant a la que intervé en la percepció de les accions. Siguin quines siguin les zones corticals interessades (centres motors o visceromotors) i el tipus de ressonància induïda, el mecanisme de les neurones mirall encarna en el pla neural aquesta modalitat del comprendre que, abans de tota mediació conceptual i lingüística, presta forma a la nostra experiència dels altres.» (2006, p. 184) En aquesta tessitura, justifica que bona part de la exercitació de l'actor i l'actriu amb la màscara de caràcter completa es sustenti en temes, com el «si però no», l'amor a primera vista, el divorci, etc., temes que recreen situacions silencioses en què la relació i el contacte humà són la condició essencial.

Les neurones mirall són cèl·lules cerebrals que actuen no només en l'execució de moviments i accions d'un individu, sinó també en la percepció de moviments i accions executades per altres. Les neurones mirall mapen l'acció d'altres sobre la representació motora d'un observador de la mateixa acció. Tot i que hi ha hagut cert debat sobre l'extensió de les conclusions per als humans d'investigacions amb primats, una metaanàlisi recent (una enquesta de múltiples estudis) mostra proves significatives de l'existència de «sistemes mirall» distribuïts per diverses regions del cervell humà (Molenberghs et al., 2012). La identificació d'aquest fenomen té moltes implicacions. Gallese ha proposat que doni suport a la cognició social i al concepte d'intersubjectivitat la idea que el nostre sentit d'individu sorgeix a través d'una interacció relacionada amb els altres:

La corporalitat es converteix així en la principal font de coneixement que tenim dels altres. La simulació motriu iniciada per neurones dotades de «propietats mirall» és probablement el correlat neuronal d'aquesta facultat humana, qualificable en termes funcionals com a «simulació corporitzada». (Gallese i Cuccio, 2014, p. 11)

Amb les màscares de caràcter, ja siguin completes o mitges, els canvis emocionals són constants. És l'acció emotiva que alimenta les accions, intensitats i ritmes per expressar pensaments i comportaments de cada personatge. D'aquí que l'ensinistrament de l'actor i l'actriu amb les màscares de caràcter sigui una tasca molt avinent per a l'ensenyament de l'interpret en el terreny emotiu. És una disciplina de feina que requereix constant salts de pensaments acompanyats de la seva emoció escaient. Això demana un actor i actriu amb una cognició bastant consolidada. De fet, com veureu a continuació, les màscares de caràcter s'administren als darrers nivells d'organització del primer any pedagògic de l'escola de Jacques Lecoq, per bé que suposa un nivell de complexitat i constricció més elevat.

Aquets constant salts de pensament que acuiten les màscares de caràcter, poden definir-se com «peripècies», una trama d'esdeveniments que fa que l'acció es desenvolupi d'una forma imprevisible, o la fan concloure de la manera oposada de com s'havia iniciat. El comportament del pensament és visible en les peripècies de les històries, en els seus canvis visibles, al passar d'una acció física a una altra o d'una emoció a una altra (Barba, 2009, p. 54).

Com articulem les emocions amb la màscara de caràcter? Com en fonamentem l'articulació a partir dels diferents exercicis del procés creatiu i pedagògic? Tot i la importància que Lecoq dona a l'assaig i error, i la necessitat d'aprendre fent, considerem que pot ajudar a aportar a l'actor i a l'actriu algunes bases teòriques, com les que exposarem a continuació. Molts deixebles de Lecoq, i el mateix mestre francès, apunten que molt del treball que fa en la pedagogia, s'assentarà en l'actor anys després, i insisteixen en la necessitat de confiar en les didàctiques i esmerar-se al màxim per assolir les pautes que proposi el docent encara que siguin impossibles. Certament és així; no obstant això, apreciem que les estructures mentals dels alumnes són molt disperses, i per això les bases teòriques que mostrarem a continuació poden ser molt profitoses, almenys com a punt de partida per començar a jugar i incorporar les diverses competències.

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

La relació entre els sistemes sensorials, motors i afectius, i els conceptes mentals és significativa quan tenim en compte els mecanismes cognitius implicats en l'emoció. Les emocions s'han entès com a esdeveniments sensorials (Leventhal i Scherer, 1987), perquè l'experiència de respostes corporals a un estímul pot ser un component important de l'experiència subjectiva de l'emoció. Aquesta comprensió va fer que el neurocientífic Antonio Damasio proposés la hipòtesi del «marcador somàtic» (Damasio, 1999), cosa que suggereix que l'emoció aflora en dues etapes principals. Primer, un estímul provoca respostes fisiològiques com els canvis en la freqüència cardíaca, els patrons de respiració i la tensió muscular.

En segon lloc, a mesura que prenem consciència d'aquests símptomes, els definim com una emoció. L'estímul que provoca els símptomes pot originar-se en l'ambient extern al cos, o sorgir mentalment a través de la memòria i la imaginació. En aquest i altres models similars, els processos motors (les activitats neuronals que impulsen el moviment) tenen un paper important en l'experiència emocional, ja que són els responsables de les respostes fisiològiques als estímuls. Damasio ofereix un nou nivell d'especificitat mitjançant la identificació de tres categories d'emoció:

Les emocions primàries o universals: felicitat, tristesa, por, ira, sorpresa o fàstic... emocions secundàries o socials, com vergonya, gelosia, culpabilitat o orgull; i el que jo anomeno «emocions de fons» com el benestar o el malestar, la calma o la tensió. (Damasio, 1999, p. 51)

Aquestes emocions van lligades a accions físiques, les màscares pedagògiques, totes són màscares d'acció. En algunes hi predominen les físiques i en altres hi intervenen més les accions vocals. Algunes investigacions recents han destacat el paper dels processos motors suggerint que «poden evocar emocions en lloc del fet que les emocions simplement evoquin respostes motrius» (Hayes i Tipper, 2014, p. 70), una troballa que dona suport a l'activitat física escollida conscientment com a estímul per a l'emoció. Un altre descobriment significatiu que ha influït en conceptes de cognició corporitzada és la troballa de neurones mirall en macacos per part d'un equip de científics dirigit per Vittorio Gallese.

La insistència de Lecoq en els seus estudiants actors relacionada amb el món material i social en lloc del seu «jo» personal privat «psicològic», té una profunda ressonància amb aquesta reavaluació de la consciència:

Al meu mètode d'ensenyament sempre he donat prioritat al món extern per sobre de l'experiència interna. En el nostre treball, la recerca de la il·luminació d'un mateix i de la felicitat espiritual ha estat poc atractiva. L'ego és superflu. És més important observar com es mouen els éssers i les coses i com troben un reflex en tots nosaltres. La gent es descobreix en relació amb la seva comprensió del món extern. (Lecoq, 2001, p. 19)

La simpatia entre els conceptes de Lecoq i els de la neurociència cognitiva es fa encara més evident en l'afirmació següent:

Durant les dues darreres dècades, la neurociència cognitiva ens ha demostrat que l'experiència humana s'ha de concebre com una forma natural d'experiència relacional: vivim en relació amb altres persones, objectes, paisatges que estan presents al nostre món real, però també vivim en relació amb persones, objectes, paisatges que ens arriben des dels mons imaginaris exhibits per les arts. (Gallese i Guerra, 2016, p. 140)

5.4 LA VEU

Dividim les màscares pedagògiques en dos grups: les neutres i les expressives. En les expressives s'hi inclouen les larvàries, les de caràcter completa i les mitges màscares. Ara bé, el llenguatge apareix. Amb les mitges màscares Lecoq deia:

Una de les dificultats que sorgeixen amb la mitja màscara té a veure amb la veu. Durant el primer curs, els alumnes ens han parlat molt poc i ara, de sobte, es troben amb una gran llibertat de paraula. Tendeixen llavors a utilitzar la seva pròpia veu, la qual cosa és impossible amb la màscara. El treball consisteix, per tant, a trobar la veu del personatge, una veu escènica en el nivell del joc teatral. De la mateixa manera que amb una màscara és impossible moure's igual que en la vida, sota la mitja màscara tampoc no es pot dir un text sense que estigui essencialitzat. (Lecoq, 2001 p. 168).

El compromís de Lecoq amb el cos, però, no és a costa del llenguatge. El cos se situa al punt de partida i és el fonament del llenguatge. Aquesta prioritització del moviment per sobre del llenguatge és clau en la pedagogia i poètica de Lecoq, i es manifesta en una progressió del desenvolupament que preval l'acció física sobre la parla o el text. Un enfocament educatiu que pretén ajudar els actors i actrius a construir la seva sensibilitat i habilitats estètiques d'allò més bàsic a altres nivells d'organització més complexos. En aquesta tessitura, el llenguatge, com una característica de les arts creatives, pot sorgir com a resultat d'aquest fonament. De la mateixa manera, per a plantejaments integrats a la ciència cognitiva, es desenvolupa d'allò més general a aspectes més concrets.

En aquesta etapa fundacional, Lecoq té molt clar que el llenguatge ha d'arribar després del moviment:

Comencem amb el silenci, perquè la paraula parlada sovint oblida les arrels a partir de les quals va créixer, i és bo que els estudiants comencin a situar-se en la posició de la ingenuïtat primordial, un estat de curiositat innocent... Alguns se senten restringits, com si se'ls prohibís parlar, mentre que de fet jo mai prohibeixo res, simplement els demano que callin, que és millor per entendre què *rau sota* el llenguatge. (Lecoq, 2001, p. 29)

Maiya Murphy (2019) exposa que Lecoq planteja que per sota de tot llenguatge hi ha un estrat de moviment. Desglossar el procés creatiu en etapes de desenvolupament i prestar atenció a l'etapa més fonamental significa donar prioritat a l'estrat de moviment que rau sota el llenguatge.

El neurolingüista George Lakoff i el filòsof Mark Johnson demostren que l'estructura del llenguatge és inherent al cos. Plantegen que el llenguatge sorgeix de l'aparell sensoriomotor. «Tant les categories gramaticals bàsiques com l'estructura imposada per les construccions deriven de l'estructura de la nostra experiència corporitzada» (Lakoff i Johnson, 1999, p. 506). Kemp i Murphy examinen com funcionen aquestes troballes; això en el context de la formació d'actor de Lecoq (Kemp, 2012; Murphy, 2013).

Murphy exposa que la pedagogia Lecoq tracta el text com una abstracció addicional del llenguatge parlat que opera en aquest segon nivell d'execució. Com Kemp suggereix, en moltes tradicions basades en text, la feina de l'actor és retrocedir en el text «per descobrir els impulsos que provoquen l'acció» (Kemp, 2012, p. 210). Consisteix a enllaçar aquests «impulsos» amb la creació de significats humans, ja que l'actor comunica i, per tant, ofereix un sentit al públic. La cognició

corporitzada explica com la construcció de significats és un acte cognitiu que es du a terme a través de tot el cos, no només de la ment i el cervell. Buscar l'impuls que hi ha darrere de les paraules és buscar el material sensorial i motor responsable de la cognició.

Mira Feiner hi està d'acord, i suggereix que «l'objectiu de Lecoq és posar els seus alumnes al nivell de la cognició» (Feiner, 1985, p. 150). Per tant, l'actor ha de retrocedir en el text fins al fons cognitiu de la representació. Els exercicis de Lecoq condueixen l'actor cap a l'estrat basal, de manera que pugui comprendre d'on provenen les paraules o accedir a «les arrels des d'on creixen» (Lecoq, 2001, p. 29). Per a Lecoq, la tasca de l'actor és trobar el «cos» de les paraules. Si bé el llenguatge mínim improvisat pot esclatar per les improvisacions silencioses, el llenguatge s'adreça directament primer a través dels verbs i després a través de la poesia (Lecoq, 2001, p. 50). La poesia, com els elements i els animals, també s'investiga a través del procés d'identificació. Aquest procés comença amb els sons —no necessàriament el sentit— de les paraules. La suposició és que els sons conduiran a l'aprenent més directament a l'estrat de moviment que hi ha sota les paraules, i que aquest sentit és una conseqüència del moviment. Com que el primer compromís textual de la pedagogia és amb la poesia —una forma abstracta de text—, queda clar que quan la pedagogia abraça el llenguatge per primera vegada, ho fa d'una manera mesurada. Mitjançant la introducció del llenguatge en una forma abstracta, la pedagogia garanteix que l'actor no quedi directament afectat pel significat i l'estructura concrets del llenguatge.

En aquests exercicis, l'actor primer memoritza el text, després corporitza els sons de les paraules i, finalment, executa el poema tant amb el moviment corporitzat que es va trobar al pas anterior com sense ell. El pas final per trobar el cos de les paraules és simplement recitar el poema sense moviment.

Els actors solen comprovar que després d'haver passat per aquest procés, la recitació poètica, fins i tot sense moviment, és més rica i plena que no pas quan la van recitar per primera vegada. La implicació és que, un cop descobert el cos de les paraules, el nivell basal del moviment que hi ha sota les paraules posa ànima fins i tot a una simple recitació. Això també vol dir que el pas final no es fa només per incloure el llenguatge per sobre del moviment, sinó que es fa per obtenir una comunicació clara: el públic entendreà millor les paraules que provenen d'aquest procés i, per tant, ressonarà amb elles en un nivell basal i cognitiu. Fins i tot aquí, des del punt de vista executiu, la pedagogia ensenya que per utilitzar amb èxit el llenguatge, l'actor primer ha d'entrar en contacte amb el nivell fundacional de les paraules en si mateixes o, en un sentit cognitiu, resensibilitzar-lo amb els fonaments del que ja s'està treballant (i sempre ho ha estat fet) en les paraules de l'actor.

Molts sistemes de formació d'actors fan servir la improvisació, de manera que depèn del llenguatge. Si bé la pedagogia de Lecoq no és antillenguatge, molts dels seus enfocaments en restringeixen l'ús. Kemp cita McNeill per explicar què ha de fer l'actor amb un llenguatge lineal en un guió: «Quan un actor parla d'un guió, el repte és transformar aquesta “cadena de segments” en un pensament aparentment instantani» (Kemp, 2012, p. 64). Les estructures de pensament o conceptes, segons relats corporitzats de la cognició, són possibles gràcies a les capacitats sensorials més bàsiques del cos (Lakoff i Johnson, 1999). Per tant, l'aparell sensoriomotor proporciona les bases del pensament, que s'organitza d'una manera més «instantània», diferent de les estructures organitzatives del llenguatge. Si l'actor que improvisa es basa en el llenguatge per organitzar l'estructura teatral que es desplega, simplement s'està basant en l'estructura lineal per dictar l'estructura teatral, en lloc d'inventar una estructura relacionada amb la tasca teatral o els impulsos o pensaments creatius que se li ocorrin. És a dir, l'actor que es basa en el llenguatge no pot exercir la voluntat d'un actor creador, sinó que només interpreta el llenguatge.

Pot semblar que, primer distingint el moviment i el llenguatge, i, en segon lloc, prioritant el moviment sobre el llenguatge, Lecoq està articulant una relació moviment/llenguatge en què el llenguatge està supeditat al cos. Tanmateix, entenent aquest procés pedagògic i les seves ressonàncies amb estudis cognitius corporitzats, s'inclou l'objectiu de l'aproximació de Lecoq a la relació cos/llenguatge: una comunicació òptima i fluida entre creadors i espectadors, independentment de l'estil teatral.

CAPÍTOL 6

El constrenyiment i la màscara

*És un terme pres del llatí *constrictiōne*, que fa referència al fet d'exercir una força física o pressió psicològica sobre algú. Observem com, en la formació de l'actor, constantment es presenten llinars, tant físics com mentals: no moure's en parlar, reduir la visió, anul·lar el rostre, recórrer un espai imaginari, imposar unes circumstàncies donades, etc. En la formació de l'actor es treballen diferents constrenyiments, sigui amb màscara o sense. Si utilitzem la màscara com a objecte professional, cal conèixer les potencialitats que ens atorga cada una de les seves categories, com a mínim els constrenyiments més rellevants.*

En aquest apartat farem un recorregut per les prin-

cipals constriccions que operen en cada categoria de màscara. Amb la màscara neutra es posa de manifest el paper de l'economia d'acció, un principi tècnic molt prolífic en resistències per a l'educació de l'actor. Segonament, la màscara larvària, que en la majoria de les seves didàctiques hi intervé el principi d'oposició d'acció. I tercerament, la màscara de caràcter completa, en què la constricció bàsica —a diferència de les altres dues— és l'aparició del personatge humà. Com es pot habitar el personatge? De quina manera se'n pot moure l'estructura? Des d'aquesta perspectiva, us desvelarem alguns dels principals interrogants que es plantegen en aquest tipus de formació amb la màscara com a eina de feina.

6.1 CONSTRICCIÓ

Un dels principis més significatius de la pedagogia Lecoq són els condicionants, equiparables al concepte de *constraint* (constricció). Aquest principi tècnic és molt visible a les seves ensenyances. Òbviament, la constricció és cabdal en l'àmbit de la pràctica educativa. Es fa evident en els plantejaments de la pedagogia Lecoq, en l'aplicació de l'exercici de les mimodinàmiques, i estableix diverses pautes (elements, matèries, una frase, etc.) a manera de resistències que l'actor ha de saber aplicar escrupolosament i d'una manera continuada al llarg de la composició d'accions. Voldríem subratllar aquí com Lecoq utilitza els *vint mouvements* (vint moviments): l'ondulació, l'ondulació inversa, la tombarella, la roda, l'eclosió, etc., com a mitjà constrenyedora, que fa repetir fins al més mínim detall, a fi de transmetre i d'incorporar un saber en l'interpret.

Volem ressaltar com Lecoq forma els actors proposant-los situacions determinades que anomena *thèmes* (temes). Es tracta de constriccions mentals que contribueixen al fet que l'actor pugui dur a

terme la seva presència escènica. Lecoq incita els alumnes a crear lliurement a partir de constriccions, situades de manera estratègica. L'actor no pot sortir de qualsevol manera a escena, ha de ser capaç d'implementar uns principis bàsics. I de manera progressiva, ha d'anar-hi incorporant els principis i competències bàsiques. Lecoq planteja tota mena de preguntes per tal que l'actor, un cop fet el viatge (metafòric) en les seves ensenyances, accedeixi a l'escena amb una nova presència. Per a Lecoq, la mesura de la constricció és indispensable, encara que la seva exageració, diu, pot conduir a la negació de l'expressió, fins a l'absurd.

Vaig veure constriccions pedagògiques en què s'obligava l'actor a portar un barret amb una campaneta i fer-lo avançar sense que aquesta sonés. Aquesta indicació era perquè l'actor no es mogués en parlar; amb les mans lligades; així la paraula havia de ser més forta i aconseguir una entonació màxima. (Lecoq, 1987, p. 99)

No obstant això, la constricció és necessària com una regla per desenvolupar les capacitats de l'alumne. «Un saltador d'altura saltaria menys alt si no tingués l'obstacle per franquejar» (Lecoq, 1987, p. 99). El pedagog ha de saber col·locar la barra just a l'altura perquè sigui una provocació útil per a la formació de l'alumne. El mestre francès explica que la constricció afavoreix l'estil; massa constricció condueix a la proesa. Si no és suficient, dilueix els objectius i els gestos.

Aquesta sèrie d'impediments són necessaris. Se situen en diferents altures, segons els propòsits i objectius del docent. El més difícil és trobar la mesura justa que cal aplicar a la constricció, perquè que la seva aplicació s'expressi en un estil concret. La constricció és necessària i transporta la vida en la seva representació, creant una altra vida més forta. Naturalment, l'estil és el resultat de l'economia de mitjans i una convenció, és a dir, de l'aplicació d'unes quantes regles de joc. L'obstacle és indispensable en la pedagogia com en l'aprenentatge de la llibertat expressiva de l'alumne; així i tot, la seva aplicació varia segons les característiques de cada persona.

El més laboriós és saber triar la constricció perquè aquesta no sigui més complexa que una simple dada exterior. És important que estimuli el desig de l'artista, del seu propi joc. De manera natural i intuïtiva, els nens, en jugar, es marquen unes regles que obliguen i limiten el joc a fi de fer-lo més interessant. Ells defineixen les fronteres del terreny, tendeixen a posar-se d'acord. No és necessari caure en la constricció formal exterior, apegant-se a un estil tipus, a la manera de fer determinada, sinó trobar l'exigència de la constricció en el fons mateix del tema i joc. El docent ha de saber trobar, destriar i utilitzar les estructures que subjauen en l'exercici.

Segons l'aplicació de constriccions en el marc de la pràctica educativa, Norman Taylor sosté que «un professor ha d'establir els límits [...] i estar completament convençut de la seva eficàcia» (2011, p. 7). Significant el valor d'aquests esculls en l'educació de l'actor i el seu potencial com a eina d'autoaprenentatge per a l'actor, afirma: «li permeto conèixer-se a través d'una trobada amb les seves limitacions» (2011, p. 9).

Anar ressituant les constriccions és una estratègia educativa que demana una graduació constant. En aquest sentit, evidenciem com la metodologia en l'aprenentatge de l'alumne està fonamentat en l'ús de petits obstacles, entesos com a normes que cal seguir fins a les seves últimes conseqüències. Els límits en el joc són vitals per organitzar-se i estructurar els plantejaments pedagògics. Apuntat això, l'art dramàtic va més enllà d'un conjunt de preceptes i coneixements necessaris per dur a terme una activitat concreta. La constricció és un principi inherent a la tècnica actoral que permet precisar el procés de construcció del material artístic, en aquest cas l'actor. Reflexionant sobre aquest tipus de constriccions o de limitacions imposades a l'actor, Decroux es preguntava «l'art oprimeix el geni?» (Decroux, 2008, p. 134). Als seus escrits, Decroux utilitza la paraula *art* en el sentit de *tekné* 'tècnica'.

La tècnica oprimeix la creativitat? I construeix el raonament següent per articular la resposta. Com que l'actor esculpeix l'obra sobre ell mateix, l'espectador no rep només l'obra, com passa amb altres llenguatges artístics. Rep l'obra i l'artista. En actuació, l'una és inseparable de l'altra. Decroux és molt prolífic en denominacions referides a la tècnica de la constricció: «un garrot», «el duaner del cor», o «una cadena de censors» (2008, p. 135). Subratllava que l'art⁸⁶ de l'actuació s'havia de construir com la lluita contra el material. En última instància, Decroux, a *Paraules sobre el mim* (2008), sovint esmentava aquest principi i en sintetitzava la funció valent-se de metàfores. «La bellesa —deia— no es fica al llit a la primera proposició, vol proves d'amor» (2008, 130). La constricció com a procediment tècnic funciona a tall de provocació per potenciar l'expressivitat de l'interpret: «En lloc de limitar o esterilitzar la imaginació de l'artista, despertes idees que dormen en ell i l'incita a crear» (Leadhart, 2007, p. 117).

Constatem, per tant, que en l'educació d'actors, la constricció exerceix una força física o una pressió psicològica sobre l'aprenent, no per oprimir, ans al contrari, l'objectiu principal és alliberar l'actor de moltes de les seves mancances i hàbits adquirits de manera inconscient. Així les coses, apreciem que el principi de la constricció presenta un seguit de topalls situats de manera estratègica per tal d'incorporar un coneixent determinat en l'actor. Veiem la importància de posar una resistència adient dependent del context en què es trobi. A simple vista, tot i que es presenta com a principi que coarta l'actor, paradoxalment es busca desenvolupar la seva expressivitat com a intèrpret, promoure'n la imaginació i estimular-lo a crear. Els grans mestres implementen tota mena de constriccions per tal d'edificar les capacitats expressives dels seus alumnes i disciplinar així els seus primers instints. Les restriccions són necessàries com a regles del joc per aprendre nous coneixements o actuar.

Des d'aquesta perspectiva, treballar amb màscara és una de les millors maneres de fer visible el principi de constricció. Insistim que, una màscara no cobreix, una màscara ho revela tot. L'actor no pot amagar-se enlloc. No es pot explicar a si mateix amb paraules, ni pot recórrer als seus trucs o encant personal per dormir al públic i apartar-lo de l'essència de la seva funció en la situació en curs. Amb la seva cara oculta per una màscara, l'actor resta nu; si simula o fingeix una resposta, la màscara ho evidencia immediatament. L'actor, d'aquesta manera, es troba davant el repte de dur a terme les accions i exigències del moment, sent absolutament clar i directe.

Amb la màscara, l'actor ha d'abandonar tot excés. L'excés de tensió i agarrofament en les accions crea més incomprensió que mai. S'utilitza una màscara com a constricció, perquè fins i tot el moment més subtil el fa visible. La imatge física que està creant l'alumne es torna tan bàsica i forta que qualsevol mostra o demostració afectarà tant ell mateix com els seus companys, no sols per innecessària, sinó per irrellevant i deshonest.

L'alumne, al principi, pot sentir una necessitat gairebé desesperada d'explicar al públic el que el seu personatge sent i pensa. De fet, es trobarà a si mateix parlant o fent ganyotes sota la màscara. Progressivament treballant amb llibertat dels seus propis recursos, començarà a sentir aquesta necessitat de confiar en si mateix i obrir-se físicament a les exigències de la màscara en enfrontar-se a la importància de concentrar-se i escoltar-se, per descobrir com va desenvolupant les seves competències per respondre i identificar els seus impulsos físics. En aquests moments, les reaccions es tornen més justes i la comunicació es torna vital i clara.

A continuació exposarem les constriccions que predominen en cada en cada una de les categories de màscara, de manera més extensa i personalitzada.

86 Art: habilitat de fer alguna cosa.

6.2 ECONOMIA D'ACCIÓ

El principi d'economia d'acció és un constrenyiment cabdal en la formació d'actors amb la màscara neutra. En la pedagogia Lecoq, en gran part de les seves didàctiques, s'exigeix a l'actor que eviti tota acció supèrflua, a fi que l'expressivitat sigui més econòmica i intel·ligible.



Alumne amb la màscara neutra fent un exercici d'improvisació *El despertar*. Aplicació de l'economia d'acció. Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears (2020). Fotografia: Pau Cirer.

Més concretament, Lecoq, per assolir el principi d'economia, opta per analitzar les accions físiques de l'ésser humà. Consisteix a reproduir una acció física amb l'exactitud més gran possible, sense transposició, mimant l'objecte, l'obstacle o la resistència. Per això, utilitza gestos dels oficis bàsics, de barquer, excavador, llenyataire, esportista, etc. L'economia d'acció s'aplica igualment a la manipulació d'objectes imaginaris: tocar un arbre, agafar una fruita, tirar un tronc, etc.

«Sense entrar mai en la psicologia, investigo l'acció física en la seva forma més econòmica, perquè serveixi de referència» (Lecoq, 2016, p. 114). Evitant formes estancades del mim, aquests moviments són analitzats primer des d'un punt de vista tècnic abans de ser portats a la seva màxima extensió i després reduïts, per descobrir-ne així el contingut dramàtic.

Aquesta anàlisi dels moviments es fa en el primer any pedagògic, simultàniament al treball d'improvisació amb la màscara neutra. Per evitar la tendència a la mera tècnica o al virtuosisme gratuït, Lecoq no es limita mai a l'anàlisi de moviments aïllats, sinó que inclou els gestos en seqüències

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

dramatitzades, amb un principi i un final. La seqüència anomenada *le Mur* (el Mur), formada per cinquanta-set actituds molt precises, permet encadenar un seguit d'accions en un moviment global. Aquesta frase és analitzada actitud a actitud, i els alumnes treballaran l'una després de l'altra. Només quan les coneixen bé, queden lliures per concentrar-se en la cerca de l'actuació i descobrir el ritme de la frase. «En aquest cas es tracta d'una disciplina del cos al servei de l'actuació, d'un condicionant al servei de la llibertat» (Lecoq, 2016, p. 116).

L'economia d'acció és bàsica en la formació de l'actor amb la màscara neutra com a eina de feina. En la pedagogia Lecoq, és un constrenyiment inicial que aporta un saber base en la majoria dels seus exercicis d'improvisació, per exemple «le Réveil» (el despertar), en què l'alumne, a través d'accions físiques essencials, progressa de la posició horitzontal a la vertical.



Formació amb la màscara neutra. Instantània del tema *El viatge Elemental*. Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears (2019). Fotografia: Pau Cirer.

En quantes accions li constarà aquesta transició a l'alumne? A l'exercici «Le voyage élémentaire» (el viatge elemental) es requereix mimar les imatges que reflecteixen espais proposats en l'exercici (mar, bosc, muntanya, etc.) i fer-les visible. A l'exercici «L'adieu au bateau» (l'adeu del vaixell) alumne fa senyals a un vaixell que s'allunya. Com fer que sigui clar i comprensible? És un exercici bàsic en l'estilització de l'acció dramàtica. Cal iniciar i concloure d'una manera eficaç i concisa l'exercici, sense perdre l'objectiu. Així com a «Le vallée du géant» (la vall del gegant). En el que respecta al gegant colossal, dona claredat i economia en cada una de les accions físiques de l'alumne. Cal esmentar també l'exercici «Tirer la pierre» (el llançament de la pedra). Com s'ha d'agafar la pedra? De quina manera l'alumne decideix ajupir-se? És la recerca de l'acció més econòmica possible sense perdre l'eficàcia dramàtica. Dit això, creiem del cert en la necessitat d'economia en cada una de les accions que es fan en els exercicis improvisats amb la màscara neutra.

En la projecció de la mirada de la màscara com a «punt fix». Per exemple, constatem que si l'alumne recorre dos metres de distància, i mira tres vegades a terra, la seva improvisació perd eficàcia i en extensió, claredat. Certament, el punt fix és l'absència de moviment. Resulta senzill apreciar com l'alumne és capaç de gestionar els moments de pausa i quietud. Fa més visible el moviment. El punt fix en l'espai permet que l'espectador vegi allò que l'alumne proposa. En l'exercici «La

chasse» (la caça), el paper de l'economia d'acció, és constant, en cada una de les accions: recerca en l'espai, descoberta de l'animal i fi de la lluita home-animat.

Ja per acabar, i com a paradigma, mencionem Mario González. En un dels seus exercicis situa dos alumnes als escaires de l'aula de treball amb dues cadires al bell mig de la classe i els demana que s'asseguin. Una pràctica en què els alumnes es descobreixen: com caminen, com s'asseuen, on miren, etc. I sobretot, com d'allunyats es troben de la seva pròpia neutralitat.⁸⁷ D'aquesta manera, González fa visibles petites singularitats per afinar: un alumne arriba a la cadira primer que l'altre; tendència a mirar a tots costats abans d'asseure's; erròniament, tendència a situar les emocions en un primer pla; poca consciència dels seus trets personals (manera pròpia de caminar, de moure els braços, etc.); basculació del cos de banda a banda; autocorreccions; titubejos constats; inadequat ús de l'espai dramàtic, o simplement, actuar d'esquena als espectadors, etc. L'exercici finalitza quan l'alumne s'asseu a la cadira —al seu criteri— de la manera més neutra possible. A continuació González aprofita per fer notar alguns aspectes més. Com es recolzen els braços? Quina separació hi ha entre les cames? El cap està una mica inclinat?, etc. Mostrant, de manera pragmàtica i objectiva com n'estan, de distanciats, encara, de la seva pròpia neutralitat. No es busca la perfecció però sí quelcom que s'assembli. D'aquesta manera, s'evidencia com amb les didàctiques amb la màscara neutra, com a instrument de feina, hi sobresurt l'economia d'acció a tall de constrenyiment. Promou l'autoconsciència corporal i desenvolupa sensibilitat en les accions, a partir d'una màxima present en quasi totes les didàctiques «menys és més».

El valor del moviment econòmic es defineix i s'aprecia amb claredat quan es treballa amb la màscara neutra. Tota l'atenció la posem al cos. El cos sense netedat en les accions, ni capacitat de resposta queda pres sota la màscara neutra. En rebutjar els excessos i les explicacions, els alumnes, sigui observant o realitzant els exercicis, no poden sinó adonar-se del fàcil que és ser mal interpretat o incomprès. Després, quan l'actor es relaxa i es torna receptiu i respon a les exigències de la màscara. Pot copsar la necessitat de fixar-se objectius. I la facilitat en què pot jugar amb la creativitat en el moment dramàtic. «El cos emmascarat, nu, permet a l'actor trobar l'essencial del seu personatge i presentar les seves troballes d'una manera eloqüent. L'actor trobarà una nova llibertat sota la seva màscara» (Dennis, 1995, p. 174). La màscara neutra és una meravellosa tècnica per utilitzar tant en la docència com en les etapes inicials d'assaig. Tots els trucs es tornen visibles de manera flagrant i, per tant, són inacceptables. Qualsevol falta de claredat física, emocional i intel·lectual no pot ser tolerada ni per l'actor ni pel públic amb qui es comunica.

87 Sempre fem referència a la neutralitat pròpia de cadascú, evitant caure en una neutralitat model o patró que tothom ha d'imitar.

6.3 LES OPOSICIONS

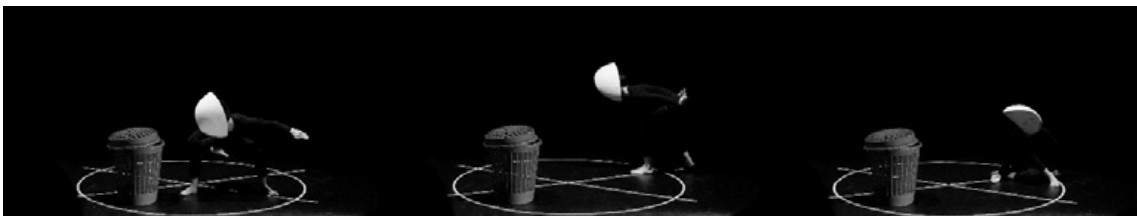
En crear oposicions, l'actor crea resistències: la resistència a la qual s'enfronta fa que cada moviment fet es vegi amplificat en densitat, més intensitat energètica i augment del to muscular. Però també es produeix una ampliació en l'espai: mitjançant aquesta dilatació espacial, s'atreu l'atenció de l'espectador i l'acció de l'actor es fa comprensible.

Els dibuixants d'histories i pel·lícules animades, per conferir comprensibilitat i immediatesa a les figures bidimensionals, tenen molt en compte les «oposicions» (il·lustració adjunta). Resulta poc clara, per a qui la veu, si s'efectua frontalment aquesta posició frontal, que no respecta la prova de l'ombra,⁸⁸ ja que és dolenta tant per al dibuixant com per a l'actor. L'actor ha de gestionar de quina manera ha de vehicular les seves actituds a fi que es puguin entendre i, en extensió, recordar.

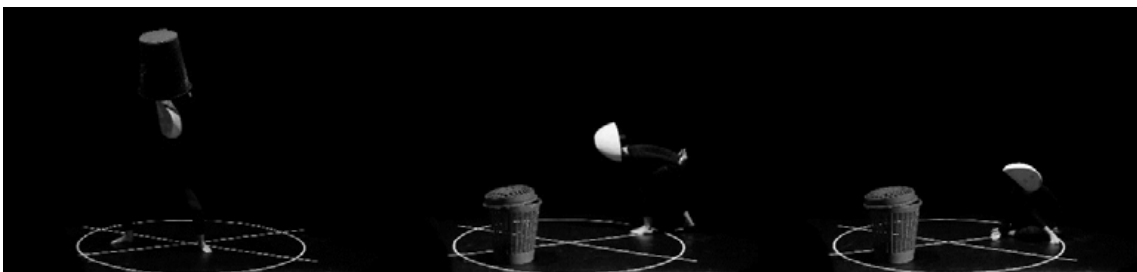


A aquesta il·lustració podem apreciar la importància de triar la posició adequada, així com la comprovació de la prova de la ombra, esmentada anteriorment.

Comunament en la formació amb la màscara larvària es demana crear oposicions corporals. En distingim tres tipus: «afirmació, confirmació i contradicció» (il·lustració a la part inferior). De la posició base del primer i el segon moviment, que són iguals en les tres seqüències, es passa a la resolució de la tercera posició, que resulta decisiva, mostrant el paper del principi d'oposició.



Afirmació



Confirmació

88 Per a molts dibuixants, l'ombra projectada és un indicatiu que la figura bidimensional funciona de manera adequada (intelligible) per al lector.



Contradicció

L'afirmació, confirmació i contradicció són una manera explícita de posar en escena l'atenció de l'espectador en trams curts, així com buscar la profunditat de les propostes des d'accions simples. Les tres accions, tot i ser diferents, convergeixen en l'oposició com a mecanisme.

Amb la màscara larvària, el constrenyiment es manifesta per mitjà del concepte de «contramàscara» —introduït en capítols anteriors— i és un clar acte d'oposició. Comencem en una estructura inicial, fins que en moments puntuals, a tall d'expressió, l'alumne adopta la postura oposada, com a contrast, per accentuar accions determinades (il·lustració inferior).



Mostra de la «contramàscara» amb la màscara larvària. Oposició en la postura. Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears (2020). Fotografia: Pau Cirer.

Per exercitar-se amb la màscara —més enllà de si l'aprenent està més o menys dotat físicament—, cal que hagi incorporat unes aptituds mínimes. Com «dissociar el cos» posant combinant diverses oposicions alhora. En tot moment juguem amb les possibilitats, tenint en compte les característiques de la màscara. La capacitat de l'alumne per moure les diferents parts del cos d'una manera autònoma. Li permet tenir un domini de cada segment, i d'aquesta manera assolir més llibertat expressiva en cada part del cos. La perícia de l'alumne per projectar diverses parts del cos a plans oposats en l'espai: cap, pit, cintura, per exemple.

El moviment amb la màscara larvària no té cap forma ni cap vida si no posseeix «ritme». Podem descompondre un ritme, mesurar-lo, donar-li més o menys velocitat. En sabem que és d'essència orgànica, que està fet d'impulsos i arrencades, de relacions entre temps forts i temps febles. Lecoq en remarca el valor:

La comunió teatral entre el públic i l'actor és un acord rítmic. Vaig conèixer una excel·lent actriu que representava Electra de Sòfocles sense saber el que deia, i els espectadors ploraven sense comprendre les paraules del text, una i altres units per un ritme emotiu violent: intuïció dels grans artistes que supera el poder de la raó. (1987, p. 103)

L'oposició també es manifesta per mitjà del tempo-ritme. Tant intern com extern. L'intern es manifesta amb les mimodinàmiques explicades en capítols previs (elements, matèries, colors, etc.). Així com el tempo del ritme extern (posició de les mans,⁸⁹ posició dels peus⁹⁰, leitmotiv «tic»,⁹¹ respiració,⁹² entre d'altres.) L'oposició apareix quan l'actor és capaç de conjuntar els dos tempos de manera simultània (tempo ritme intern i tempo ritme extern). Dues vies que en convergir ajuden al fet que l'actor entri en les formes. Per descomptat, el ritme transporta amb ell un factor emotiu, la simpatia, l'amor... I a la vegada és un fenomen molt pragmàtic, comprovable. En la vida cap manifestació té lloc a igual velocitat, és un continu d'oposicions, la velocitat progressa o retrocedeix. I el moviment té un començament i una fi.

El principi d'oposició es fonamenta amb forces contraposades, un esforç per deixar una part del cos amb «omissió de moviment». Retornem al concepte punt fix com a forma d'ometre el moviment d'una part del cos. En el mim corporal dramàtic de Decroux, els braços es consideren —respecte a la resta del cos— com a part no essencial, sinó anècdota, literatura. L'omissió intervé en l'eliminació de l'element superflu de l'acció perquè aparegui més clar i essencial només el necessari. L'oposició que es crea en aquest cas, entre la força que impulsa a l'acció i la que reté una determinada part, produeix aquest tipus d'energia que constitueix una de les manifestacions fonamentals de la vida de l'actor en escena. El moviment posa en evidència la part omesa. No veiem el que es mou, sinó el que és immòbil. Aquesta observació és d'un gran interès en l'expressió dramàtica. En la mímica d'illusió, si em poso un barret imaginari, la presència del barret serà reforçada si el sostinc fix en l'espai i encara més, si col·loco allí el meu cap amb un moviment comprometedent tot el cos.

En el cor tràgic grec, el mateix problema es planteja enfront del corifeu que pren la paraula en nom de tots. Si el corifeu salta de les files per a prendre la paraula i el cor roman immòbil, es converteix en un cap que ha pres una decisió autoritària. Si el cor es desplaça deixant al corifeu immòbil, aquest es transforma llavors en el dipositari triat: sent un dels dos el que podrà parlar per tots. (Lecoq, 1987, p. 100)

Amb la màscara larvària, s'han de seleccionar atentament determinades accions o fragments d'accions i reaccions físiques. Ometent tots els passos d'explicació i comportament necessaris per entrellaçar aquestes accions o fragments; és a dir, hi intervé un principi de síntesi dramàtica. El «principi de negació» predomina en molts dels exercicis improvisats amb aquesta categoria de màscara. Començar una acció partint de la direcció oposada a la qual està dirigida. Reprodueix un caràcter essencial de totes les accions que en la vida quotidiana requereixen una certa energia; així, abans de colpejar, tirem el braç cap endarrere, abans de saltar cap amunt es flexionen els genolls, abans de saltar cap endavant ens movem cap endarrere. Altrament, el principi de la negació pot donar lloc a un formalisme buit si aquest perd l'ànima, és a dir, la seva organicitat. Amb freqüència, en els usos teatrals novells, es converteix en una manera d'inflar el gest i, per tant, perd la justesa. Lecoq explica que el gest en sentit contrari serveix per definir la direcció, buscar el suport, per concentrar la força de propulsió, el recurs de l'esforç, el seu impuls.

89 Ajuntar els dits de manera que les mans no representin formes complexes. La màscara és molt simple, naif, i la posició de les mans han d'anar en consonància.

90 Normalment la persona es recolza a terra amb les dues plantes del peu. Quin és el suport de la màscara? Com camina? De quina manera situem les cames? En general en aquest tipus de formació tendeix a allunyar-se de les formes humanes.

91 El gest personal, aquest «tic» que fa recognoscible la seva particularitat es torna un tret característic. Li aporta identitat tot i no ser un personatge indefinit, que va de camí a ser quelcom (larva).

92 El tempo de la respiració a cada un dels seus moviments és una manera d'imprimir-li una dinàmica de moviment propi.



Aplicació del «principi de negació». S'anuncia l'acció començant amb una oposició en la postura.

El saltador d'altura es tira un instant al sòl abans de projectar-se en l'aire (flexió, extensió). Ens voltegem cap endarrere sobre una cadira abans d'aixecar-se cap endavant (retirada, avanç). El llançador de disc prepara la seva torsió amb una torsió inversa (Lecoq, 1987, p. 102).

En l'expressió, el recurs és tan suggestiu que defineix el moviment d'acció següent. Així una persona comprendrà que se la bufetejarà simplement veient aixecar-se una mà damunt d'ell, en situació d'amenaça. En els dibuixos animats, quan el correcamins, per exemple, comença a córrer, retrocedeix tres metres en la pols abans de llançar-se cap al seu objectiu. En el treball extraquotidià de l'actor amb la màscara larvària, tal comportament d'oposició, s'aplica també a les accions més petites: és una de les maneres en què l'actor pot dilatar la seva pròpia presència física. «Podríem anomenar-ho el principi de negació: l'actor, abans de realitzar-la, nega l'acció imminent, i executa el seu oposat complementari» (Barba, 2009, p. 56).

La constricció amb la màscara larvària es manifesta en la manca de visió. L'oposició és la mateixa màscara, com apuntàvem al principi d'aquest capítol. I la comesa de molts d'exercicis d'improvisació en què es fomenta la relació entre altres màscares larvàries, sense quasi no poder veure-les. La força pedagògica d'aquesta màscara rau, precisament, en aquesta recerca constant dels altres, perquè ens desenvolupa aquesta «percepció extrasensorial. Aleshores, si l'alumne, al llarg del procés pedagògic, va incorporant algunes constriccions, com ara la manca de visibilitat (oposició de la màscara), haurà fet un pas qualitatiu en el seu aprenentatge. Per tant, com més «constrets» estem, més lliures tornem com a actors a l'hora d'encarnar una màscara larvària d'una manera orgànica. L'expressivitat que percep l'espectador depèn de la capacitat o de la competència de l'actor de ser expressiu; si no té aquesta competència, per més voluntat que tingui de ser expressiu, no obtindrà resultats.

Decididament, aquest principi està subordinat a l'habilitat de l'alumne per aplicar-se constriccions que el limitin o el constrenyin. Per aconseguir una bona expressivitat, l'alumne ha de respectar les exigències de la màscara que li permetran ser lliure (encara que sembli contradictori). El que Decroux anomenava cadena de censors —esmentats anteriorment— són les resistències que col·loquen l'actor en un estat d'incomoditat en què ell mateix o el pedagog imposa una actitud contrària a la que li és natural, com és la manca de visió de la màscara larvària.

Aquesta constricció és fonamental, perquè obliga l'actor a filtrar el seu comportament a partir de la forma indefinida de la màscara, o cosa que és el mateix, a tenir la capacitat d'incorporar la constricció, és a dir, a entendre-la corporalment, ja que captar intel·lectualment les coses no garanteix saber-les executar. La idea és apropiar-se progressivament de les constriccions que es va imposant a fi d'incentivar el cos intel·ligent.

6.4 EL PERSONATGE

Com hem mencionat abans, el mot «màscara» significa 'personatge'. En aquest cas no és un personatge neutral (sense trets distintius) ni tan sols larvari (indefinit). Segons Norman Taylor,⁹³ «la forma de la màscara ens serveix per donar un espai i alhora crear un caràcter».

La màscara completa, en la pedagogia Lecoq, s'utilitza al procés pedagògic. No obstant això, també es podria utilitzar per a processos de creació lligada a una edat i expressió molt marcada. Quan ens posem una màscara de caràcter ens convertim en «algú altre». A Carnestoltes, per exemple, sota màscara, la majoria de persones instintivament deixen de comportar-se de manera quotidiana. La màscara de caràcter ens serveix per crear, elaborar i jugar amb personatges allunyats d'un mateix. En la pedagogia Lecoq, al primer curs, es fa una aproximació al caràcter, amb l'aspiració d'un objectiu més ambiciós: arribar a la interpretació del personatge (no tan sols l'encarnació). En nivells d'organització anteriors (en la pedagogia Lecoq) els alumnes han assumit un element, un color, un insecte, etc. com a motors creatius. En aquest estadi, els alumnes han de poder desenvolupar i interpretar un personatge, en un nivell més complex. Quan s'aborden els personatges, un dels errors comuns és el retorn al fet personal, és a dir, els alumnes parlen des d'ells mateixos, sense que hi hagi veritable actuació amb la màscara de caràcter. Si el personatge i la persona es fonen en un, l'actuació s'anulla. El joc teatral ha de transportar la imatge fins a l'espectador. Hi ha una gran diferència entre els actors que expressen la seva vida i els que interpreten veritablement:

D'aquí la importància de la màscara. Els alumnes aprenen a interpretar una altra cosa que no sigui a ells mateixos, al mateix temps que s'impliquen profundament. No actuen ells mateixos, actuen amb ells mateixos! Aquesta és tota l'ambigüitat del treball de l'actor. (Lecoq, 2016, p. 89)

Michael Txékhov parla de la necessitat de treballar amb ells mateixos defugint els clixés:

Quants d'actors són víctimes de l'error de sotmetre's als clixés en el seu treball! Hi ha clixés per a personatges ingenus, heroics, vells; per a personatges divertits [...] No crec que l'actor cregui de veritat que tota la humanitat pugui reduir-se a tant clixés, però quan està a l'escena cau molt sovint en aquesta reducció. Perd la seva capacitat d'observar la vida real i s'oblida de que al seu voltant hi ha persones. (Txékhov, 1999, p. 194)

Dit això, els alumnes se serveixen dels animals. Cada personatge pot ser assimilador d'un o diversos animals. Si un personatge està basat en la presumpció del gall dindi, cal assegurar-se que el gall dindi estigui present efectivament en la interpretació de l'actor. «No hi ha un cara a cara entre l'actor i el personatge, sinó una relació que és sempre triangular: el gall dindi, l'actor i el personatge!» (Lecoq, 2016, p. 90).

En la pedagogia Lecoq, al primer any de formació, es comença demanant a cada alumne que proposi un primer personatge, inspirat lliurement en una cosa observada al carrer o entre les persones del seu entorn. Simplement han de divertir-se sent un altre. Primerament es busca definir el caràcter, obviant els estats d'ànim que el mouen, així les situacions en les quals es troba: comença fomentant el caràcter i les «línies de força» que el defineixen. Han de poder expressar-se en tres paraules. Tal personatge serà: divertit, generós i nostàlgic. Fent això, l'alumne, s'assegura el fet de

93 Norman Taylor (2011, abril 22). Palma de Mallorca. Inèdit.

poder definir i concretar una estructura de base que permeti actuar a l'actor a través de la màscara de caràcter:

Amb tres pals podem construir un primer espai: la barraca ja és una casa. Dos elements no serien suficients, perquè l'equilibri seria inestable. (Lecoq, 2016, p. 90)

Quan els tres elements han estat definits, llavors es poden esbrinar tots els matisos: és orgullós però noble, és colèric però amable. Els actors van aportant els seus propis matisos, la seva pròpia complexitat; així el seu personatge es construeix sobre punts de suport sòlids i una estructura clara. Els alumnes arriben a classe amb el seu personatge, ja vestits. Alguns venen «en personatge» des de casa, totalment irreconeixibles. En aquest cas se'ls rep com si fossin nous alumnes. Segueixen la classe de moviment o d'acrobàcia mantenint-se amb el personatge. Això és divertit i, alhora molt esgotador, per la qual cosa acorden un senyal que permeti deixar d'actuar i relaxar-se abans de reprendre al treball.

Recordem que els alumnes improvisen el seu propi text, que no té la distància que comporta un text escrit per un autor. Per això insisteixo que presentin un veritable personatge de teatre, és a dir un personatge tret de la vida, no un personatge de la vida! La diferència és tènue però essencial. (Lecoq, 2016, p. 91)

Normalment es presenten d'un en un, davant dels altres, els fan preguntes sobre la seva identitat: el nom, l'edat, la situació familiar, l'origen, el treball..., a les quals han de poder respondre. A continuació posen els alumnes en situació perquè es reveli el seu caràcter. Lecoq mira de posar el personatge la situació, per tal de poder veure i dimensionar el personatge proposat per l'alumne.

En aquesta sintonia també hi treballa Michael Txékhov. Ho anomena preguntes orientatives:

Les millors preguntes i més subtils trobaran resposta a una imaginació ben desenvolupada. Així, mitjançant l'orientació de la seva imatge a través d'aquestes qüestions, l'actor podrà veure l'aparença dels desitjos del director, els de l'autor i els seus propis. Com més experiència adquireixi l'actor en aquesta tècnica de preguntes més subtils seran els detalls que començaran a brillar (Txékhov, 1999, p. 193)

Tot el treball d'identificació implica utilitzar la mímica dinàmica (explicada en el segon capítol): les matèries, els animals, etc., tot el material introduït en anterioritat amb la màscara larvària. Aquesta estratègia pedagògica en els nivells d'organització de la pedagogia Lecoq, en què ell ensenya a qualificar i a modelar l'energia, suposa instal·lar uns circuits energètics (ja esmentats en capítols anteriors) que són els que després l'actor utilitzarà a l'hora de crear personatges.

En el procés pedagògic, una de les principals constriccions és adaptar-se a un personatge humà i concret. Un món és ingenu i maliciós; n'ergeixen els instints més primaris de l'ésser humà, mogut pels interessos i objectius propis. Molt sovint, el fracàs o la frustració de no obtenir allò que es vol és el que esdevé còmic. Un aspecte interessant de la màscara de caràcter completa —com també les mitges màscares —és que ens serveixen per mostrar la vida; parlen dels actors i de la societat del seu temps, una societat amb guerres, malalties i misèries. El treball amb la màscara de caràcter es limita a reflectir la societat, ens mostra els personatges i els cossos de cada època determinada. La màscara de caràcter posa en relleu la natura humana, l'estat de supervivència i els desitjos més urgents.



Peça de moviment amb la màscara de caràcter. Situacions Humanes. Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears (2020). Fotografia: Pau Cirer.

La màscara de caràcter és una màscara silenciosa (igual que la neutra i la larvària). En la seva aplicació pedagògica, a tall de constricció, es busca treballar-la en l'abans i després de la paraula. Què suposa això? La màscara de caràcter requereix una actualització constant de les seves accions i actituds, a fi d'allunyar-se de clixés i de formes fixes, com apuntàvem abans. És vital que s'enfoqui envers el risc, i evitar així que quedi fossilitzada en una manera de fer. El teatre i la formació d'actors són disciplines vives, això és bona part del seu encant. És remarcable, doncs, que amb la màscara completa es requereixen alumnes que, a partir del que els ofereix la màscara, siguin capaços de submergir-s'hi, guiant-se per l'agilitat mental i física, noció del tempo, intel·ligència escènica i efectivitat a l'hora de transitar per diferents emocions. La màscara de caràcter, remet a la persona humana, i, per tant, els temes de la màscara de caràcter són de la vida mateixa:

Solen ser simples; ara bé, el que busquem és el motor de l'actuació. El motor no és què s'ha d'interpretar sinó com s'interpreta, quines són les forces que estan en joc?, qui estira?, qui empeny?, qui estira de si mateix?, a qui empenyen? Respondre aquestes simples qüestions és donar una dinàmica al recorregut. Aleshores, podrem apreciar el resultat a través del comportament dels personatges. (Lecoq, 2016, p. 155)

Des d'una altra perspectiva, el motor que exposa Lecoq, Txékhov el desenvolupava des d'un cos imaginari amb un centre definit:

Ha d'imaginar el seu cos imaginari o invisible moltes vegades fins a tenir una imatge clara d'aquest cos [...] El següent pas serà un procés meticulós que consisteix a col·locar el cos de l'actor dins del cos imaginari [...] Si l'actor aixeca el seu llarg i prim braç imaginari, mou també el seu braç real dins de l'altre braç [...] Una nova experiència en el seu cos real li permetrà substituir-lo pel cos imaginari. Ara ja pot ajudar-se don la creació de l'estuari característic que accentuarà els trets necessaris del personatge [...] En aquest perfeccionament, l'actor ha d'afegir el centre imaginari al qual abans ens hem referit. El centre imaginari proporciona el cos sencer una aparença harmoniosa, pel fet que, en situar-se enmig del pit, acosta el personatge al cos ideal. (Txékhov, 1999, p. 1997-98)

Des de l'inici de la humanitat, hi ha una sèrie de relacions que perduren: sempre hi ha els que manen i els que obeeixen. Per tant, ja entrem en l'àmbit de la «jerarquia i de l'estatus» social. Les relacions regeixen el nostre caràcter. Tenim clar en quin extracte social estem inclosos i des d'aquí treballem. L'important és la coherència. Hauríem de distingir dos tipus d'estatus: l'estatus del personatge, d'una banda, i l'estatus en escena. De fet, en l'escriptura, i fins i tot en la posada en escena, sempre apreciem aquests tipus de relacions. les «edats» també són molt presents en les màscares de caràcter, però no en els actors! (a la màscara neutra o larvària és difícil assignar-les una edat). Normalment, si un actor jove interpreta un vell, difícilment serà creïble, i fàcilment pot caure en la caricatura. Amb la formació amb la màscara de caràcter no ens hem de preocupar d'aquesta qüestió, només cal que l'interpret aprengui situar-se en l'altre i donar-li vida. L'edat de l'interpret passa a un segon pla. L'efectivitat dependrà de les competències de l'alumne, per fer emergir un personatge concret. Podem parlar d'una mena de veritat fixa. La màscara serveix fonamentalment per a això: ens aporta una correspondència amb la part més comunicativa de la persona, el rostre.

No obstant això, sabem que per treballar una màscara de caràcter indubtablement es requereix una certa maduresa, cal que sigui un actor amb la perspectiva dels anys —que hagi viscut—; això permet riure't de la vida; cal que sàpiga mentir bé i si té alguna habilitat extra, benvinguda (Tovías, 2011, p. 3). A partir d'aquí entrariem en la «dimensió tràgica». El treball amb la màscara de caràcter és un tipus de llenguatge molt exigent que requereix una gran disciplina d'elaboració i execució; per tant, el nivell de constricció es prou elevat. Aquesta categoria de màscara reclama un actor amb personalitat, experiència i recursos. Lecoq defineix el concepte del fet tràgic de la manera següent: (Tovías, 2011, p. 4).

Freqüentment, amb vint anys, els alumnes no han viscut el necessari, els falta sobretot dimensió tràgica, un important element constitutiu d'aquest territori. Si a pesar de tot fem aquest treball a l'escola, no és per a una utilització immediata, sinó perquè conservin el record d'aquest nivell d'actuació en el cos i el cap per tal que més tard se'n puguin servir. (2016, p. 161)



Peça de moviment amb la màscara de caràcter. Situacions Humanes. Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears (2020). Fotografia: Pau Cirer.

Pragmàticament, quasi tothom pot discernir les màscares de caràcter que funcionen i les que no, igual que hi ha textos dolents i bons. Podem dir que una «màscara tangible» òptima és la que pot passar per diferents estats, amb la qual podem jugar.

De vegades l'element més insospitat cobra vida, un paperet amb dos ulls. Ara bé, si parlem en termes d'ensenyament professional en els quals la màscara és la nostra eina de feina, sí que ens caldrien unes

màscares confeccionades per un especialista. Una màscara no adequada és l'equivalent a emprar un violí desafinat en qualsevol escola de música. No té cap utilitat, cap benefici i, lluny d'ajudar l'actor, li dificulta l'aprenentatge. Un instrument pensat i dissenyat per promoure i desenvolupar l'expressivitat de l'alumne es queda en un simple objecte obsolet. Dit això, es fa necessari que

la màscara sigui més gran o més petita que el rostre de l'actor, ja que això ens permet projectar-la amb molta més facilitat. La variació de la mida li dona un valor i una dimensió diferents. Cal mantenir distància entre el rostre i la màscara, un petit espai per al pas de l'aire i alhora per tenir consciència de quins són els punts en què es recolza sobre nosaltres, a fi d'assegurar-nos una projecció adequada. És necessari per a l'alumnat conèixer el procés de construcció de la màscara de caràcter? Lecoq promou que els seus alumnes tinguin un primer contacte amb la construcció de la màscara com a eina de feina. El fet de conèixer el procés de construcció de la màscara permet veure el mateix treball des d'un altre punt de vista. Com bé sabeu, un actor s'ha d'entendre amb una estructura i l'ha de moure: com més profundament la conegui, més senzill li serà interpretar-la. De fet, a l'hora de dissenyar una màscara es crea un personatge. És quelcom més complex que una simple fesomia. Sabem que actors i companyies treballen amb màscares adquirides en grans superfícies o en botigues de disfresses.

Sovint, els actors s'esforcen a donar vida a aquestes màscares, mancades de concepte, d'essència, estil, adequació, etc.; els intèrprets intenten interpretar-hi amb totes les seves forces. Alguns obtenen certs resultats (fins i tot a pesar de la màscara). És ben clar, però, que la màscara ha de rebre i acompanyar l'expressivitat de l'alumne. Per assegurar-se aquesta funció —insistim—, cal treballar amb màscares que siguin aptes; si no tenim una màscara amb unes mínimes propietats, el seu valor i funció educativa quedarà molt minimitzada. No es pot construir res si no es té un punt de partida en què basar-se. La màscara completa, a tall de constricció, és aquell punt fix des del qual es projecti l'alumne. La màscara de caràcter ens proporciona l'oportunitat d'excavar i arribar al fons de les coses.

Com és conegut, l'alumne és el principal artífex capaç «d'habitar la màscara». Les dimensions de la màscara proporcionen un espai i un caràcter (Taylor, 2011). La màscara ens permet entrar en el sentiment d'un ésser humà; el fet de tenir un cos d'un tipus concret; respirar i articular les tensions d'una manera determinada; caminar així o aixà; però sempre sentint cada cosa que es fa. Si es camina, es pot comprovar —sobretot al principi— com es fa. És important perquè serà una acció que prestarem



Màscara de caràcter. Escenificació d'una partitura de moviment. La Casona. Cicle Formatiu de Grau Superior en Tècniques d'Actuació Teatral. (2015). Fotografia: Genia Badano.

a la màscara. La interpretació amb màscara és equiparable a la manipulació d'un titella, ha de cobrar vida, cal mantenir la mirada i l'hem de desplaçar adequadament en l'espai, implicant-hi tot el cos. Clarament, la màscara ens ajuda a vehicular l'expressivitat de l'alumne des del cos. «Si l'actor vol expressar alguna cosa, cal que tingui consciència d'on té el peu dret o la mà esquerra; el primer que hem de fer és entrar dins el nostre propi cos i a partir d'aquí plantejar-nos l'actuació» (Navarro, 2011). Habitar la màscara de caràcter és sentir la respiració i la manera com es mou, fins que en trobem la profunditat i la vibració.

De vegades cal que la màscara parli; la força rau en l'element actoral, en el gest. Per saber com és la màscara, s'ha d'haver observat molts cops, s'ha d'haver manipulat de manera exhaustiva; s'ha de fer portar a altra gent per tenir-ne una visió exterior; s'ha de tenir la capacitat d'entendre la proposta d'aquell que l'ha portada, per reproduir allò que ens agrada. És simplement un treball de recerca i d'estudi de la màscara mateixa per poder-la situar adequadament dins l'espai. «La màscara de caràcter és com un avió, per poder-lo pilotar, s'ha de conèixer a la perfecció, i llavors segur que volarà bé. A partir d'aquí, ja hi entra el talent de cadascú» (Albà, 2011, p. 3).

Maria del Mar Navarro ens explica que hem d'incorporar la màscara, però que de vegades ella ens posseeix a nosaltres, una mena de trànsit (Navarro, 2011, p. 2). Afirmar que va impartir un curs a un grup de senyores d'un poble d'Almeria. Una d'elles es va posar la màscara i de sobte es va començar a moure, a llençar-se per terra i a improvisar, i li va mostrar un autèntic personatge. Poc després, la dona es va treure la màscara i entre respiracions, va demanar què li havia passat.

Precisament, és aquesta mena de possessió misteriosa que hem de tenir l'habilitat de reproduir sempre que portem la màscara. Aquella senyora no ho va poder repetir, entre altres coses, perquè no era actriu, però tots sabem que dins d'ella hi havia quelcom que vol sortir. La pedagogia amb la màscara de caràcter completa ajuda a conèixer el que veu el públic; cal que l'actor elabori un estudi dels plans i angles de la màscara, que faci proves davant el mirall o amb el docent, mirant d'esbrinar els espais en els quals la màscara resulta especialment efectiva. Es tracta de ser conscient del que fas des de dues visions; l'externa (el que veu el públic) i la interna (el que faig en cada moment). Toni Albà diu: «Ens hem d'imaginar la pel·lícula que interpretem, sense deixar-nos abduir; mantenint-nos en plena tensió en cada una de les nostres accions» (2011, p. 2).

Des de l'inici, amb la màscara neutra, comencem a treballar l'imaginari, així que és imprescindible veure i sentir les coses. Juguem amb imatges dinàmiques que alimenten la interpretació de l'actor i és un enfocament de treball que de bon començament es mira d'establir. Hi ha personatges que ja són màscares: per exemple, Lauren i Hardy, o Charles Chaplin. Segons Ana Vázquez, «els que hem treballat la màscara, sabem que ja no ens en podem separar, més enllà de si portem màscara física o no» (2011, p. 5). A mesura que treballem la màscara anem acumulant un coneixement tàcit que amb el pas del temps ens queda incorporat per sempre. La màscara completa, com a objecte, és una eina necessària en el procés d'aprenentatge de qualsevol actor. Un dels elements que ens donen presència sobre l'escenari és la gestió adequada de l'expressivitat. En realitat, com a espectadors podem apreciar com una màscara no diu res o és il·legible, és constatable per a tothom. La màscara de caràcter completa actua a tall de corrector ortogràfic i ens ensenya a utilitzar els signes de puntuació. Molts cops veiem actors que interpreten un personatge i que ens distreuen amb totes les ganyotes que fan amb la cara. Llavors pensem: si portessin màscara, tindria més força tot allò que diuen? Si aquella mateixa persona portés màscara, l'ajudaria a projectar molt millor els sentiments i les accions, que fins aleshores quedaven empetitits i contaminats per la seva pròpia expressió. En la constricció rau la gràcia; és la clau de la llibertat. Com hem dit, una màscara és un personatge i qualsevol personatge té limitacions; aleshores, la màscara es mou per uns paràmetres d'una exigència molt clara, és a dir, des del principi ja ens proposa alguna cosa, ens suggereix una actitud. Per tot això, no podem dur la màscara com si fóssim al saló de casa. La màscara —si és bona— requereix un cos perquè es pugui sostenir dreta, perquè si no, desapareix i darrere ella, l'actor; desapareix tot.

Preferim parlar d'exigències molt precises més que de limitacions. D'altra banda, quan un actor se sent limitat amb la màscara, en realitat és ell mateix que se sent incapaç; ara bé, sempre que la màscara compleixi les condicions mínimes exigibles. L'única limitació d'una màscara adequada és el mateix actor.

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

Conduït per la màscara, l'alumne va trobant el «vestuari i attrezzo» per completar la imatge essencial. Interrelacionant-se amb altres màscares, l'actor descobrirà una nova llibertat, que l'ajudarà a obrir una exploració en el fonament del seu personatge i l'essència de la seva relació amb els altres.

De nou, els actors han d'observar amb atenció la situació, l'espai i la seva funció en relació amb el tot.



Amb la màscara de caràcter, s'utilitza l'espai escènic, els vestuari i els objectes per transmetre el pensaments dels personatges. Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears (2020). Fotografia: Pau Cirer.

Les tècniques d'improvisació, així com les habilitats utilitzades en crear un personatge, s'apliquen ara en aquesta situació tan summament exigent. El treball és de molta utilitat a crear un personatge i la seva interacció amb les altres màscares (personatges). Els alumnes es veuran a si mateixos definint i redefinint fins que sorgeixi el que és essencial. «El procés d'habitar una màscara de caràcter, especialment quan emmascara tot el cos, força a l'actor a definir, amb grans detalls, el seu personatge» (Dennis, 1995, p. 175). Les màscares de caràcter simplement permeten un procés d'observació i exploració absolutament honest, en què els descobriments són tangibles i evidents.

PAU CIRER FERRÀ

CAPÍTOL 7

Model pedagògic

Abans de proposar un projecte docent per a la formació de l'actor i l'actriu, amb la màscara com a eina de feina, ens hem plantejat algunes preguntes: Quin és el punt de partida de la recerca? Quin enfocament volem fer? Quines són les competències bàsiques de la proposta pedagògica? I les transversals? Quines unitats didàctiques són les principals? Com fer més eficaç el sistema d'avaluació?

En l'actualitat s'estan promovent canvis en el currículum en molts centres educatius, incloses les escoles superiors d'art dramàtic. És un tema que obre un debat per establir nous paradigmes, praxis i metodologies en la formació de l'actor i l'actriu. S'ha

de canviar la manera d'ensenyar i especialment el mode d'avaluar. Comunament, en la pràctica docent, la nomenclatura és l'únic que sol variar i creiem que es quelcom per reflexionar. Per tot això, proposem un projecte docent per a la màscara com a element educatiu.

En primer terme, s'explica el significat del terme competència. Tot seguit, es presenta un estructura del projecte docent (nivells d'organització, lògiques de treball, objectius, etc.). Es desplega una metodologia i avaluació. Promulguem un tipus d'aprenentatge cooperatiu, a partir de mapes conceptuals i programes de joc.

7.1 PUNT DE PARTIDA

La pedagogia en els estudis d'art dramàtic viu un moment d'efervescència. Ha passat de ser una disciplina desconeguda fins a principis del segle xx a esdevenir una matèria d'estudi generalitzada per part de docents, investigadors, científics, etc., tots a la recerca de noves maneres de transmissió del coneixement.

En la nostra hipòtesi, busquem crear un proposta d'entrenament d'actor i actrius amb la màscara com a eina de feina. Ens dirigim a un alumnat d'estudis superiors, major de divuit anys. Emmarquem la nostra recerca en l'àmbit dels Estudis Superiors en Art Dramàtic.⁹⁴ Pretenem activar dues assignatures de 45 crèdits ECTS, tal com dicta l'Espai Europeu en estudis artístics superiors.

94 Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA). Las enseñanzas artísticas superiores. Legislación. ISBN:978-84-96946-86-6.

D'altra banda, si ens remetem al decret llei del BOE, pertanyent al 2006, aquestes assignatures s'encabeixen en la matèria de Sistemes de Representació. En concret, Tècniques d'Interpretació amb màscara I i Tècniques d'Interpretació amb Màscara II (TIM).⁹⁵ Les dues assignatures són obligatòries i vinculants. A la primera part del TIM, es treballa amb la màscara neutra, i a la segona part s'introdueixen les màscares expressives (larvària, completa i mitja màscara). Ambdós assignatures s'emmarquen, segons la Llei orgànica del 10 de maig del 2006 en Sistemes d'Interpretació,⁹⁶ en l'especialitat d'interpretació. El BOE descriu uns continguts bàsics que cal tenir en compte:

Coneixement dels principis estètics, ètics i humanístics i domini dels procediments tècnics de la interpretació. Aplicació de les diverses tècniques en la construcció i desenvolupament de la situació, l'acció i el personatge. Adequació dels recursos expressius i dels processos interns de l'actor als requeriments de cadascun dels sistemes aplicats. Adequació dels recursos a cada gènere, estil i mitjà (inclòs l'audiovisual). (ACESEA, p. 220)

Des d'aquests paràmetres, creiem que podem crear i estructurar nous coneixements educatius amb la màscara com a eina de feina. Molt bona part d'aquesta extensió d'aquest tipus de treball per a l'actor es deu a la pedagogia Lecoq, una de les poques que hi ha en l'àmbit de l'art dramàtic, i curiosament la màscara n'és un dels elements centrals.

Un dels nostres propòsits versa a seguir la tradició establerta i dialogar amb altres visions i teories que ens permetin fer la nostra modesta aportació en els sistemes d'interpretació, fent ús, segons les necessitats de la màscara, com a instrument potenciador de l'aprenentatge.

Des de finals del segle passat, en la majoria de països s'està produint un canvi considerable dels currículums i s'està plantejant la necessitat de fomentar l'aprenentatge de l'alumnat per mitjà del què s'anomenen *competències*. Aleshores, què s'entén per *competència*? Hi ha moltes definicions, però n'hem seleccionat una de breu:

Competència: «Capacitat d'actuar eficaçment en situacions diverses, complexes i imprevisibles; es recolza en coneixements, però també en valors, habilitats, experiència...» (Eurydice, 2002).

Detinguem-nos en les paraules subratllades en negreta a la part superior:

· **Interpretar**

Actuar, què vol dir? Quan avaluem si una persona és competent, no mirem si sap repetir quelcom que ha après, sinó si és capaç d'*actuar*, de fer.

· **Situacions imprevisibles**

Què vol dir? Fem referència al fet que una avaluació d'una competència no serà mai preguntar a l'alumne coses que pot respondre amb una paraula, aspectes que ja estan al llibre, que ja s'han explicat o treballat a classe, sinó que ha de ser quelcom imprevisible. Fins al punt que, amb el coneixement transmès pel docent, l'alumne ha de ser capaç de resoldre situacions imprevisibles.

95 Sigla de «Tècniques d'Interpretació amb Màscara». Aquesta abreviació la vàrem incorporar els professors del departament d'interpretació de l'Institut del Teatre (Andrezj Leparski, Berty Toviás, Maria Codinachs, Gemma Bertran, Pepelu Guardiola)

96 L'assignatura de Tècniques d'Interpretació amb Màscara s'encabeix en la matèria de Sistemes d'Interpretació. Llei orgànica del 10 de maig del 2006. BOE.

· Coneixements

La base de les competències és el coneixement. «Sense coneixements no hi ha competències» (Sanmartí N., 2017). No tan sols això, a part de la dimensió cognoscitiva, també hi ha valors, actituds, estratègies, habilitats, etc., el conjunt dels quals és el que permet a una persona *actuar*. Aquests aspectes són els que mirarem d'avaluar.

En síntesi, no es tracta de memoritzar una informació i abocar-la tot l'endemà a l'examen. El treball per competències demana saber, relacionar, argumentar i fonamentant-se en coneixements (dades) que s'han de saber comunicar, oralment i textualment. Convenim, així, que la idea de competència és un canvi profund, no gens superficial.

7.2 CONTINGUTS 1

7.2.1 Estructuració de coneixements

Aquest projecte docent per competències va destinat a alumnes d'Estudis Superiors en Art Dramàtic. Va dirigit a persones majors d'edat que volen desenvolupar les seves potencialitats al camp de les arts escèniques. És un perfil actiu i motivat per aprendre de qui ha triat cursar la carrera d'Art Dramàtic de manera voluntària.

El nostre projecte docent consta de quatre blocs, que engloben diversos grups de competències aptes per formar a l'actor. Als dos primers blocs hi predomina el procés pedagògic (dinàmiques, recursos, eines), i als dos darrers es recull el procés creatiu (tallers, aules obertes, etc.).

Els quatre blocs esmentats formen part d'un tot i alhora estan interrelacionats. Un cop l'alumnat supera el primer grup de competències, és senyal que ha transitat un seguit de coneixements que es donen per incorporats en ulteriors blocs. En suma, són una concatenació de nivells d'organització pensats per a la formació integral de l'actor. El viatge, així com en la pedagogia Lecoq, s'inicia amb les competències bàsiques fins a arribar a d'altres de caràcter més avançat. Us en detallem els blocs, unitats i principals competències.

PRIMER BLOC. LA NEUTRALITAT

Unitat I. Elements fonamentals

1. Economia de moviments
2. Verbs d'acció
3. Acció-reacció

Unitat II. L'acció

4. Gest dilatat
5. Nivells de tensió/energia
6. Denominador comú
7. Desequilibri

Unitat III. L'espai dramàtic

8. Espai en reacció
9. Foradar l'espai
10. Trajectòries en l'espai

Unitat IV. La situació

11. El punt fix
12. La gamma
13. Qualitats de moviment
14. Respiració

SEGON BLOC. EL CARÀCTER

Unitat I. Màscara larvària

1. Entrar en la forma
2. Oposicions
3. Dissociació
4. Sensorialitat

Unitat II. Màscara de caràcter completa

5. Caràcter
6. Relacions humanes
7. Partitura
8. Articulació precisa
9. Emocions

Unitat III. Mitja màscara (de la comèdia de l'art a la comèdia humana)

10. La veu
11. Tipus fixos
12. Transversalitat expressiva

Ens mou la voluntat d'ampliar la consciència física dels estudiants, alhora que es crea una base per al futur treball sobre estats emocionals que apareixen en la segona fase del model pedagògic. La incorporació del concepte de competència com a eix central ajuda a evitar tòpics i a una comprensió més profunda de la dinàmica que requereix el pas d'un bloc a un altre.

A continuació us proporcionem un esquema en què queda reflectida l'estructuració general, la distribució dels principals coneixements. En primer terme es presenten les competències de cada un dels blocs. Com ho fem? Per mitjà d'exercicis i improvisacions, i a partir de dues aplicacions metodològiques simultànies: l'*anàlisi dels moviments* (estudi de la fisicalitat de l'alumne/a, com a recursos per modelar la seva presència escènica) i la *construcció del personatge*, per derivar a la unitat psicofísica de l'intèrpret.

Tots aquests mecanismes permeten capacitar l'actor o actriu en tres aspectes cabdals: *el cos recorda*, entès com a l'acumulació d'experiències que aportaran recursos en les futures intervencions de l'alumne. En segon lloc, *el moviment provoca emoció*, la part emocional és indissociable treball de l'actor. I en tercer, ja en el darrers blocs, el text o la *veu parlada* a qualsevol persona que vol conèixer i representar les accions vocals a l'escena, amb una base textual, o no.



Mapa seqüenciat dels diferents trànsits correlatius i simultanis que es poden fer en l'àrea de coneixement d'interpretació. Distribució de recorregut pedagògic. Esquema dissenyat per Pau Cirer.

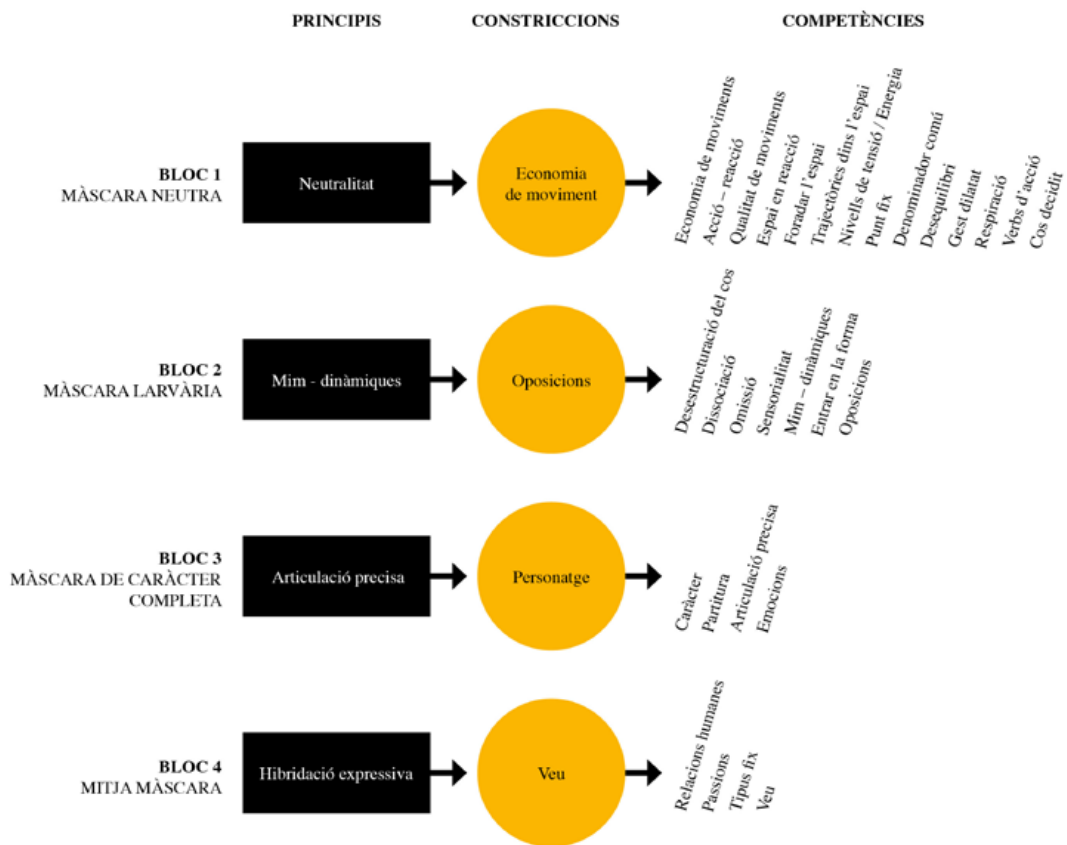
7.2.2 Competències bàsiques

En aquest apartat exposem el projecte per competències per a l'àrea d'interpretació, en què a cada bloc s'exercita amb una categoria de màscara concreta.

Hem elaborat un gràfic per definir els principis pedagògics que engloben cada bloc. A continuació, s'assenyala el detonant educatiu, que anomenem constriccions,⁹⁷ i finalment presentem les competències bàsiques que es deriven de l'acció dels dos dispositius anteriors (principis i constriccions). En segon terme, hem extret les competències transversals dels tres blocs de l'àrea d'interpretació i, finalment, il·lustrem cada una de les competències per ajudar a establir un diàleg clar, precís i educatiu, entre el docent i l'alumne.

97 Obstacles, resistències que es proposen a l'actor. Lecoq els definia com a condicionants de treball. Diagrama dissenyat per Pau Cirer.

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral



Esquema dels principals continguts docents (principis pedagògics, constriccions i competències) propis del nostre projecte docent. Diagrama: Pau Cirer.

Bloc 1: La Màscara Neutra. A la imatge de la part superior presentem les principals competències, producte d'una recerca continuada dels mecanismes que actuen sobre la formació de l'actor. Al bloc 1, el principi pedagògic predominant és el de *neutralitat*, que alhora és l'objectiu principal del bloc 1.

Quin és el detonant pedagògic d'aquest principi? *Leconomia de moviments*, atès que és present a totes les competències del bloc. Podem treballar en termes de neutralitat, evitant la competència de foradar l'espai, per exemple? No podríem dir el mateix del principi de l'economia de moviment; per tant, és un element troncal.

Bloc 2: La Màscara Larvària. Aquest bloc l'encapçala el principi de les *mimodinàmiques*. Depenent de la proposta rítmica (interna i externa) que l'alumne imprimeixi al personatge, percebem uns trets concrets: edat, estat, gestualitat, etc. D'aquesta manera, a l'hora de transmetre situacions senzilles, les mimodinàmiques transposen els ritmes tant interns com externs.

Quina constricció hi predomina? La competència d'*oposició*. Per assolir l'allunyament de l'imaginari humà i la simplicitat d'acció que exigeix aquest bloc, es fan necessàries les accions i forces oposades (equilibri-desequilibri, sincronia-asincronia, etc.). I en darrer terme se'n deriven les principals competències, que ens permetran recórrer altres territoris que van més enllà de l'ésser humà.

Bloc 3: La Màscara de Caràcter. El *principi d'articulació* basteix el bloc 3. Atès que es busca la precisió i claredat en les accions i actituds de l'actor, al bloc 3 s'exigeix un diàleg constant entre els diferents òrgans d'expressió, i, per tant, una òptima gestió. Qualsevol comportament que s'allunyi d'aquests paràmetres corre el risc de caure en la complexitat gratuïta o quotidiana i, per extensió, sol acabar interferint l'expressivitat de l'intèrpret i la percepció del qui observa. Quina és la competència amb el màxim pes constrictiu? En el bloc 3 és el *personatge*. Treballar amb uns paràmetres concrets i humans fa necessari que les diferents aplicacions pedagògiques s'encaixin dins l'univers del caràcter i les seves relacions.

Bloc 4: La Màscara de Mitja Màscara. Aquest bloc va adjunt al bloc 3. En aquesta recerca li donem un mica d'espai, perquè entenem, tot i que comparteix moltes competències, que en les mitges màscares hi intervenen les accions vocals.

7.2.3 Transversalitat pedagògica

En aquesta graella assenyallem les competències transversals i implícites en les quatre categories de màscara. Són competències necessàries per a qualsevol alumne que vulgui aprofundir en l'art de l'actuació.

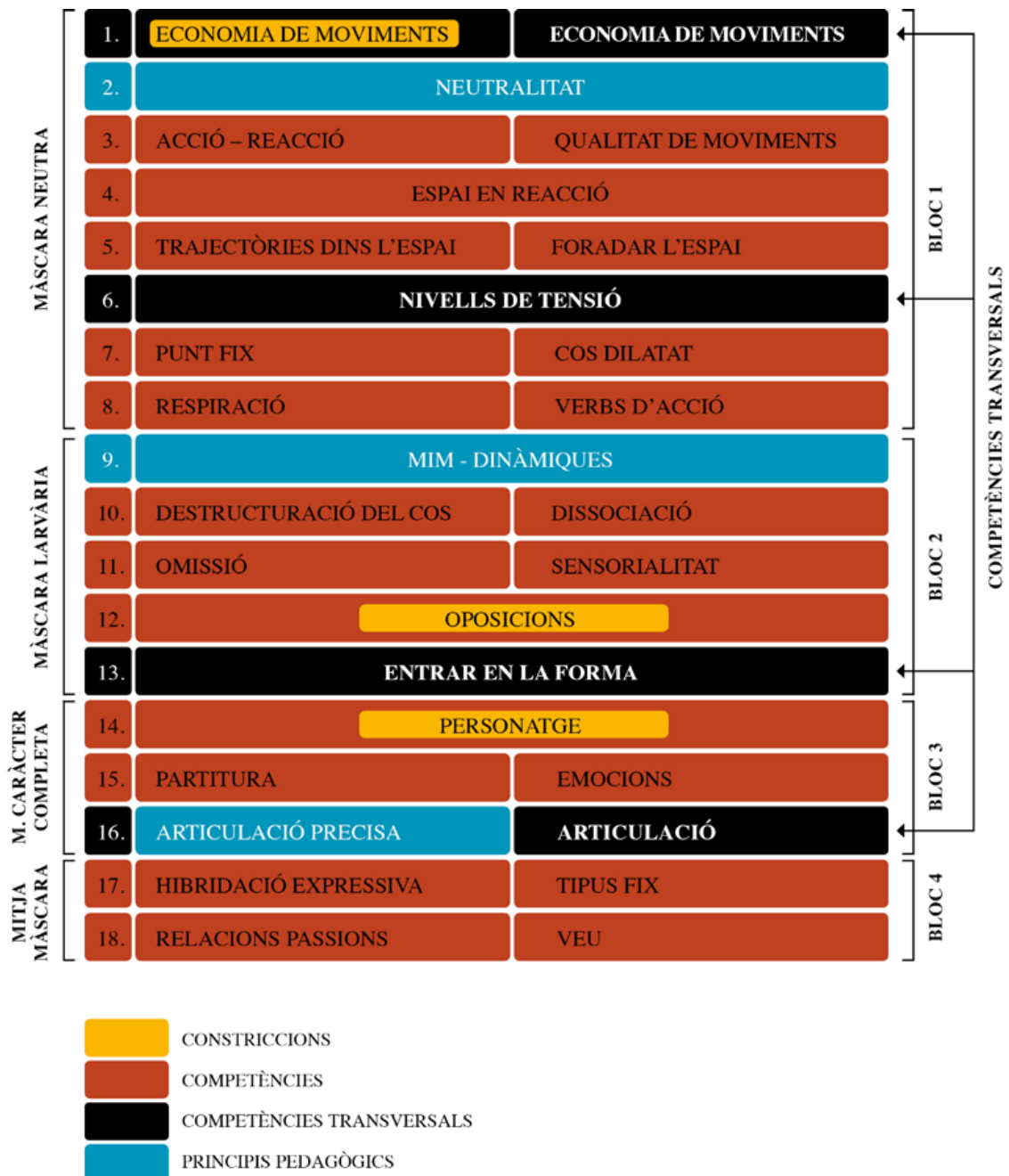
En primer terme, l'*economia de moviments* procura que totes les accions físiques i/o vocals siguin intel·ligibles clares i eficaces. Aquella persona que és competent en termes d'economia de moviments, és capaç de proposar una estilització d'acció en exercicis, improvisacions i propostes escèniques. En segon terme, qualsevol categoria de màscara exigeix un *nivell de tensió*; altrament, es veu una separació entre la màscara i qui la porta.

Un dels objectius d'aquesta pedagogia és habitar i fusionar-se amb les formes de la màscara. Per tant, en tercer lloc, *entrar en la forma*, com esmentàvem abans, es tracta de situar-se en el lloc de l'altre, moure una fesomia que no és la nostra, adquirint un comportament i una gestualitat determinada.

I en quart terme, l'*articulació* de l'acció, que és producte de la suma, d'haver incorporat les anteriors competències; si un intèrpret és econòmic, aplica un nivell de tensió òptim i posseeix la màscara física, reconeix el focus que vehicula a l'espectador i gestiona adequadament la jerarquia d'òrgans, serà capaç d'enviar signes, imatges i sensacions a l'espectador, amb la màscara com a condicionant; un cop assolit, es lleva la màscara, atès que ja haurà acomplert la seva funció principal.

Un cop exposats els principis, les constriccions i les competències bàsiques, hem pogut extreure algunes competències pedagògiques transversals dels tres blocs. En aquest darrer diagrama (part posterior) les podem apreciar marcades amb negreta a la part posterior.

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

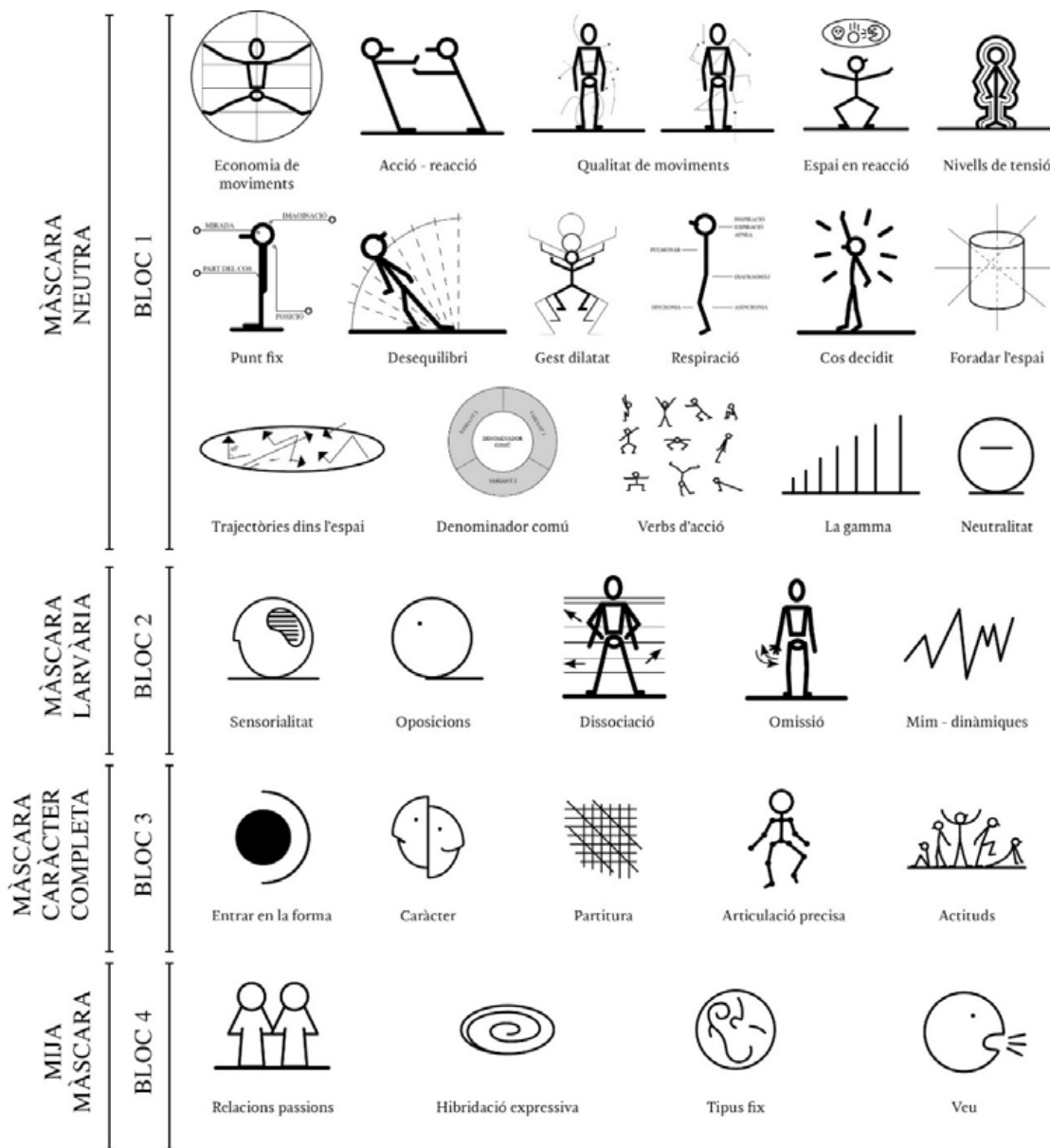


Graella de creació pròpia on es reflecteixen els actius pedagògics desglossats de manera correlativa i simultània. La novetat sorgeix de l'aportació de les competències transversals assenyalades i pintades amb fons negre i lletres blanques. Graella ideada per Pau Cirer, on es presenten molts dels components pedagògics que intervenen en l'aprenentatge de l'ofici d'actriu i actor.

7.2.4 Mapa visual

Sabedors del poder de la imatge en dues dimensions i la seva eficàcia a l'hora de transmetre coneixements, hem il·lustrat les competències a tall d'imatges per facilitar així que l'alumnat les recordi, apliqui i incorpori. Ja des de la prehistòria s'han utilitzat els gràfics per transmetre nous coneixements o aprenentatges. Els gràfics, a banda de facilitar una idea global del fet pedagògic, creen un imaginari comú que facilita la comprensió, i en conseqüència, la implementació de moltes de les

competències esmentades. Ens serveixen també perquè l'alumne, en tot moment, pugui objectivar i contextualitzar l'evolució del seu aprenentatge, alhora que, com a docents, són una bona eina de suport per transmetre coneixements i ajudar a la seva educació. Així i tot, cada alumne té un esquema mental propi i s'avé a un tipus d'aprenentatge concret.



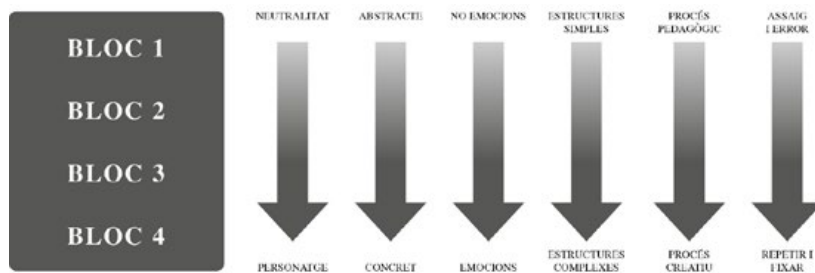
Mapa visual de les diferents competències bàsiques en l'àrea de coneixement d'interpretació. Diagrama creat per Cirer, Ferrà i Pau, com a recurs per fer accessible l'aprenentatge de l'ofici de l'actriu i l'actor.

7.3 METODOLOGIA DOCENT. BLOC I i II

Atès que la metodologia en la programació didàctica és un element definitori en tota tasca docent, volem mostrar alguns dels criteris i decisions que organitzem de forma global i activa a l'aula. Hi ha una aplicació metodològica general atribuïble a tot el projecte docent, i després una altra metodologia més específica dissenyada per resoldre reptes educatius concrets. Així i tot, moltes accions s'han d'anar creant i improvisant segons el context i característiques del grup.

7.3.1 Metodologia docent general

Com es pot apreciar en la imatge situada en la part inferior, es comença des d'un estat neutral per acabar en la dimensió del personatge. També es promouen didàctiques abstractes per accedir a d'altres més palpables, en què es posa èmfasi en els matisos. Pel que fa al recorregut emocional, es comença per l'absència d'emoció fins a transitar diferents estats per preparar el terreny de les passions. El procés d'aprenentatge es va desgranant a partir d'estructures simples per obrir pas a d'altres de més complexitat. D'aquesta manera, els primers blocs aborden el procés pedagògic i, un cop adquirits els rudiments bàsics, es posa l'èmfasi en el procés creatiu i la posada en escena (tallers de text o creació). Ja per acabar, cal assenyalar que en les primeres sessions als dos blocs inicials, hi predominen exercicis i improvisacions (l'assaig i error) amb abundants consignes lliures fins a resultar al procés creatiu, on prevalen pautes més acotades i amb un nivell d'exigència més concret i pautat.



Aspectes metodològics que coincideixen en tots tres blocs.

Com s'aprecia en la imatge de la part inferior, metodològicament distingim tres fases d'aprenentatge: primerament, *entendre* quines són les competències bàsiques i la introducció teòrica. Segonament, *entrem* en la fase d'*assimilar* les competències a partir d'improvisacions, exercicis concrets i l'anàlisi dels moviments. I, tercerament, s'ambiciona que l'alumne arribi a *incorporar* les competències presentades i, per tant, sàpiga actuar i implementar-les, fent palesa així, l'adquisició de nous coneixements.



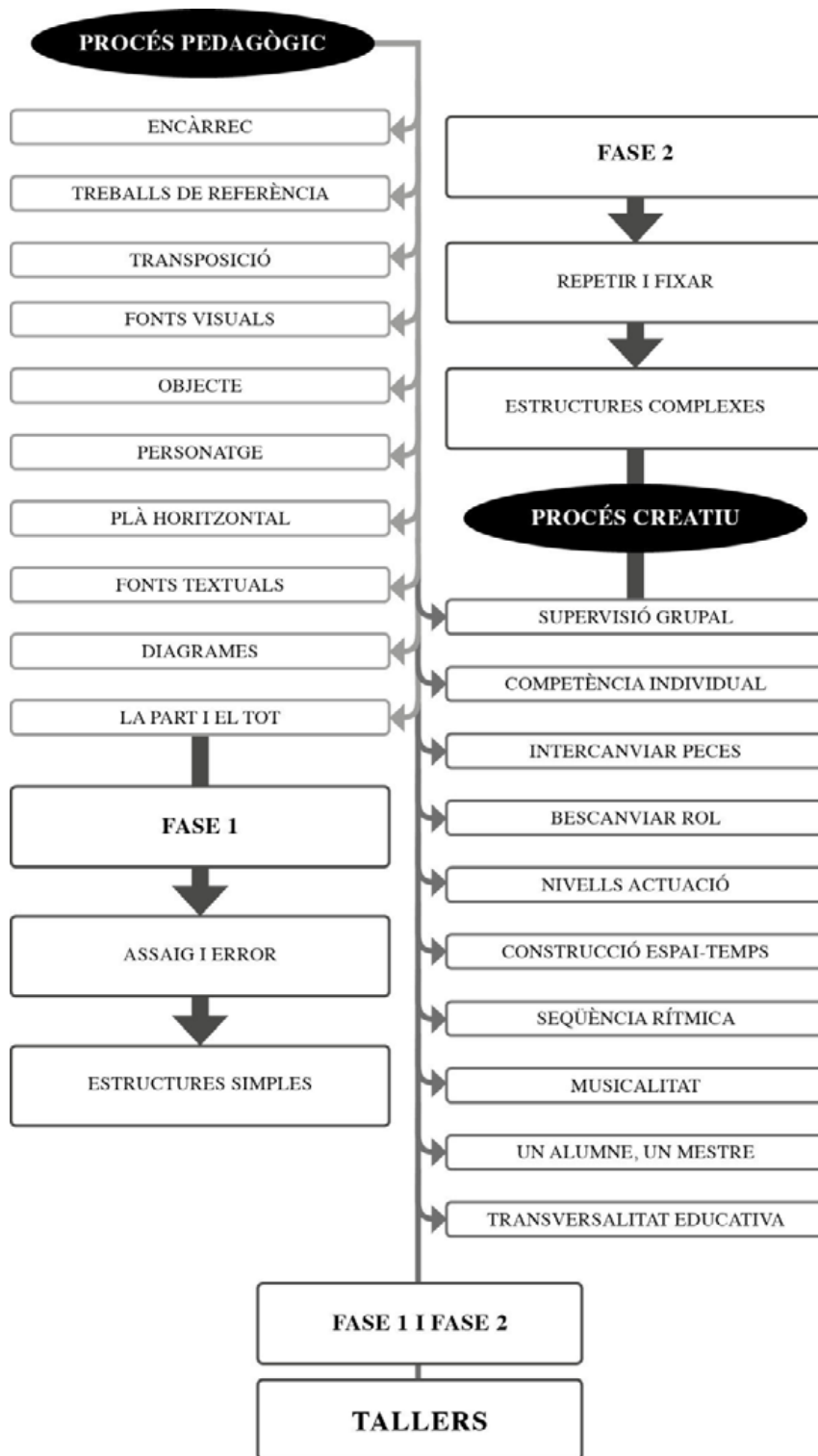
Hem resumit quatre punts clau que poden ajudar a entendre algunes de les accions pedagògiques que apliquem:

- Durant les sessions es combinarà la part teòrica amb exercicis i propostes pràctiques.
- Es faran interaccions amb casos reals i supòsits pràctics. S'analitzaran criteris metodològics, processos i projectes que s'han dut a terme en diversos àmbits d'actuació i en farem una anàlisi crítica i proactiva.
- Crearem diversos projectes amb possibilitat de retroalimentació.
- Treball final, en petits grups, de l'esborrany d'allò que podria ser un projecte artístic i pedagògic. S'ha d'entregar com a màxim deu dies després de la darrera sessió.

7.3.2 Recorregut pedagògic

Mitjançant l'esquema següent mostrem alguns dels procediments de manera més acurada. Volem oferir un aprenentatge lúdic, cooperatiu i en alguns moments, individualitzat, per mitjà d'accions interdisciplinàries que motivin i fomentin l'aprenentatge de l'actor. En aquest esquema mostrem els dos tipus de processos: el pedagògic (formació de base) i el creatiu (escenificació). A tall de referència, expliquem el significat de cada enunciat representat al diagrama.

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral



Esquema d'aplicació del recorregut pedagògic. Distinció entre el procés pedagògic i el creatiu. Dissenyat per Cirer, Ferrà i Pau en què es mostren dos recorreguts metodològics per on pot transitar l'alumne.

Procés pedagògic:

1. *Encàrrecs*: consigna clara per incorporar a la proposta creativa.
2. *Treballs de referència*: aprenentatge basant-se en peces dramàtiques emblemàtiques.
3. *Transposició*: interpretació de la quotidianitat per arribar al comportament teatral.
4. *Font visual*: imatges com a punt de partida.
5. *Objecte*: ús d'artefactes com a motor dramàtic.
6. *Personatge*: creació de la peça d'un caràcter determinat.
7. *Mapa*: traç de guies dibuixades a terra com a referència per a la creació dramàtica.
8. *Font textual*: ús del text com a punt de partida per a la creació.
9. *Diagrames*: esquematització, selecció d'accions per a la posada en escena.
10. *La part i el tot*: cada persona crea una part. Entre tots s'acorden les transicions.

Procés creatiu

11. *Supervisió grupal*: reflexió conjunta entorn de la peça.
12. *Competència individual*: cada alumne vetlla per la correcta aplicació d'una sola competència.
13. *Intercanviar peces*: reinterpretació de la peça del company/a per oferir noves mirades.
14. *Invertir rols*: reemplaçament del rol d'una persona a una altra (en la mateixa peça).
15. *Nivells d'actuació*: improvisació simultaniejant diferents nivells d'actuació.
16. *Diverses òptiques*: reproducció de la mateixa peça amb diverses actituds.
17. *Constricció espai-temps*: aplicació de llindars temporals i espacials a la peça.
18. *Seqüència rítmica*: anàlisi de la peça a tall de partitura musical.
19. *Musicalitat*: incorporació de l'aparell fonador per assolir la unitat del cos-emoció-veu.
20. *Un alumne, un mestre*: cada alumne pot ensenyar quelcom que el seu company ignora.
21. *Transversalitat educativa*: qualsevol cosa feta a classe és susceptible de ser utilitzada per algú altre.

7.3.3 Metodologia docent específica

Les *modalitats organitzatives* són els diferents escenaris en els quals tenen lloc les activitats que han de dur a terme els professors i els alumnes durant un curs.

1. Cada sessió s'inicia amb l'entrenament específic. La segona part s'organitza a partir d'exercicis i improvisacions. Acaba amb la posada en comú i reflexió del treball realitzat i els objectius assolits.
2. Les improvisacions *individuals* o *de grup* proposaran cada vegada estructures més profundes. S'introduirà un lèxic més específic que ajudi a poder reconèixer i verbalitzar les dificultats, encerts i eleccions en el decurs del treball. Es treballarà a partir de la repetició dels exercicis amb variacions i memorització de petites seqüències de moviment.
3. Les classes seran *teoricopràctiques* i s'ensenyarà a l'alumne la funció i la utilitat de la màscara com a eina de feina (diferents categories).
4. Les *aplicacions metodològiques concretes* variaran segons la sessió, l'objectiu del docent i les

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

condicions de l'alumnat. Qualsevol planificació del pla docent és susceptible de canvis per part del docent.

Activitats de treball presencial			
Modalitat	Nom	Grup	Descripció de la finalitat i metodologia emprada
Modalitat 1	Classes teòriques	Grup gran	Exposició de continguts mitjançant la presentació o l'explicació (classes magistrals, exposicions orals individuals o en grup)
Modalitat 2	Seminaris o tallers	Grup mitjà / grup petit	Sessions monogràfiques supervisades pel professor amb participació compartida (professor, estudiants, experts)
Modalitat 3	Classes pràctiques	Grup mitjà	Qualsevol tipus de pràctica a l'aula, en la qual es duen a terme activitats per aplicar els coneixements situacions concretes i adquirir habilitats relacionades amb la matèria d'estudi; estudi de casos, anàlisis diagnòstiques, resolució d'exercicis i problemes, etc.
Modalitat 4	Classes laboratoris	Grup mitjà / grup petit	(grup mitjà / grup petit): activitats improvisades, o no, desenvolupades com a via de recerca de nous coneixements.
Modalitat 5	Tutories	Grup petit / individual	Activitats d'orientació, seguiment i avaluació del procés d'aprenentatge d'un estudiant o un grup reduït d'estudiants amb atenció personalitzada del professor.
Modalitat 6	Avaluació	Grup gran / grup mitjà / grup petit / individual	Conjunt de proves utilitzades en l'avaluació del progrés de l'aprenentatge de l'estudiant
Modalitat 7	Tasca I	Grup petit	Aplicar les tasques des de la creativitat i transferència del coneixements introduïts a classe. Repassar i anotar les dinàmiques, continguts i vocabulari específic introduïts a classe.

Modalitat 8	Tasca II	Grup petit	Fiançar capacitats com l'autonomia i l'hàbit en l'actor. Destriar els nivells de complexitat que articulen un tema en concret. Memoritzar-ne totes les fases. Repassar i anotar les dinàmiques, continguts i vocabulari específic introduïts a classe.
Modalitat 9	Tasca III (teoria)	Grup petit / individual	Establir un diàleg entre la teoria i la pràctica. Recerca i selecció de material. Reflexionar i discernir competències implícites a cada bloc. Autoavaluar-se per evolucionar i intentar implementar els coneixements apresos.
Modalitat 10	Altres	Grup gran / grup mitjà	(grup gran / grup mitjà): visites programades, projeccions, sortides de camp, etc.

Activitats de treball no presencial

Modalitat	Nom	Descripció de la finalitat i metodologia emprada
Modalitat 1	Estudi i treball en grup	Preparació de seminaris, lectures, recerques, treballs i memòries, obtenció i anàlisi de dades, etc. per exposar o lliurar.
Modalitat 2	Estudi i treball autònom i individual	Les mateixes activitats que figuren en l'apartat anterior, però fetes individualment. S'hi inclouen, a més a més, l'estudi personal, la preparació d'exàmens, el treball de recerca, les lectures complementàries, la resolució de problemes i exercicis, etc.

7.4 MODEL DE PROPOSTA PEDAGÒGICA

7.4.1 Antecedents i context

Aquests exercicis es basteixen a partir de dos axiomes inherents: «el moviment provoca l'emoció» i «el cos recorda».

Aquest tipus de pedagogia amb màscara crea un fort lligam entre moviment i emoció, s'allunya de qualsevol separació entre el moviment tècnic i les classes d'interpretació. L'escola Lecoq sempre té la intenció d'establir vincles entre activitats que sovint es consideren desconnectades. Així, una classe de primer any de la pedagogia Lecoq, la preparació física, apunta el treball de segon any sobre els principals territoris dramàtics. En la nostra proposta pedagògica oferim enfocament del moviment que té com a objectiu ampliar la consciència física dels estudiants, alhora que es crea un recurs per al futur treball sobre estats emocionals. En conseqüència, l'escola no ofereix classes separades de dansa, veu o acrobàcies, per exemple, sinó que està més interessada en les forces impulsores de cada estil teatral. A l'escola, el treball dels estudiants serà una anàlisi precisa de cada nivell d'organització que suposa treballar un principi o un altre. La incorporació d'aquests fonaments vinculats a aquesta pedagogia amb la màscara com a eix central, posteriorment, els ajudarà a evitar tòpics i a una comprensió més profunda de la dinàmica que requereix cada categoria de màscara. Així, poden proveir un coneixement que barreja una comprensió corporal i cognitiva d'aquestes dinàmiques integrades, els estudiants estaran en condicions de reinventar aquests territoris tan dramàtics per al «teatre del demà».

Com apuntàvem abans, oferim un seqüència d'exercicis pràctics dissenyats per proporcionar tant a l'alumne com al professor una experiència somàtica de l'ensenyament amb la màscara com a eina de feina. Amb una clara influència de Lecoq com a director-docent imprescindible quan es tracta la pedagogia de l'actor. Així i tot, també treballem des d'altres visions i teories. Aquest es capítol planteja diverses qüestions. Per exemple: Com puc copsar alguns dels fonaments principals de la pedagogia Lecoq en l'àmbit de la màscara? Atès que Lecoq no ofereix un sistema o un mètode sinó una pedagogia, i que, com ell sempre emfatitzava, el seu ensenyament que versa un viatge de descobriment per a cada estudiant, com puc transmetre aquest esperit i la seva sensació de viatjar a través de les pàgines escrites d'un llibre?

La resposta curta de les preguntes següents és que una sèrie d'exercicis pràctics articulats de forma escrita en un capítol de la tesi, tot i que no poden substituir mai l'experiència vivencial, procurant que no quedi com un manual d'instruccions.

D'altra banda, aquesta recerca pot donar a tots els professors i estudiants de teatre un sentit, un tast, del viatge a través d'alguns dels fonaments que tant Copeau com Lecoq han anat perllongat de manera directa o indirecta molt deixebles seus.

Més enllà d'això, dirigir-se o guiar-se a través d'aquests exercicis utilitzant les diferents categories de màscara (neutres, larvàries i de caràcter completa) ha de proporcionar un sentit clar en la connexió física entre les accions humanes bàsiques (empènyer i estirar, per exemple) i els territoris dramàtics de la tragèdia, el melodrama i la comèdia de l'art.

Les seqüències que segueixen poden representar un enfocament per a la formació de l'actor que es poden dur a terme en diferents àmbits d'ensenyament (escoles superiors d'art dramàtic,

universitats, centres especialitzats, etc.). Si es busca el rigor i l'atenció al detall de les instruccions escrites, l'experiència, si més no, us proporcionarà preparació i sensibilització del cos per al teatre.

7.4.2 Enfocament de la proposta pedagògica

Principalment, aquests exercicis són per fer-se, per provar-los, a la pràctica. No obstant això, es poden llegir, juntament amb la resta d'apartats, com a mitjà per aprofundir més en la comprensió del lector sobre els principis teòrics i ensenyaments basats en la pedagogia Lecoq. Cal subratllar que tot el que segueix s'escriu suposant que aquestes tasques es destinen a la pràctica física i dramàtica en un estudi, més que no pas a la reflexió i la contemplació intel·lectual. La nostra expectativa és que un docent experimentat en l'ensenyament d'art dramàtic, les escoles de teatre o les arts escèniques en general liderin i sàpiguen fer un bon ús aquests coneixements que proporcionem. Tot i això és possible que un grup d'alumnes autodirigit també les puguin treballar. En aquest cas, és important que un o dos participants s'erigeixin com a «supervisors» per complir la funció d'ull extern i s'assegurin que les instruccions se segueixen amb precisió. Cada seqüència principal persegueix la mateixa estructura bàsica: preparació física i improvisació. Cal que es realitzin en un context estructurat i no seran efectius si només se seleccionen els elements més aparentment agradables o seductors del programa.

La nostra organització de les competències en blocs diferenciats té el propòsit de facilitar la comprensió d'una mínima base teòrica sense abusar de la reflexió i de la contemplació intel·lectual. «En pedagogia, les competències són per provar-se a la pràctica» (Murray, 1996, p. 78).

El nostre plantejament és molt pragmàtic. Cada competència (sessió) persegueix la mateixa estructura bàsica (escalfament, anàlisi de les accions físiques, dinàmiques concretes i reflexió). Cal que es realitzin en un context estructurat, al contrari, el cos de l'actor no registra. A tall general i a fi de maximitzar l'experiència per a tots els participants, s'ofereixen els punts següents com a pautes per a la planificació i l'ensenyament d'aquests exercicis.

Preparació de l'espai i dels estudiants. Han de portar roba que permeti un moviment fàcil. L'espai escollit ha d'estar tan lliure de desordre material, sorolls aliens i distraccions com sigui possible.

Planificació de les sessions. Aquests treballs per competències es presenten en tres blocs diferents que van augmentant progressivament en dificultat. Si bé cada bloc és una entitat per si mateixa, les tasques i les seccions solen ensenyar-se en l'ordre presentat. Les competències que s'ensenyen en cada bloc es poden repartir en diversos dies o setmanes. El treball en cada una de les competències és orientatiu, ja que dependrà de diversos factors, particularment de la mida del grup d'estudiants, la visió i experiència del docent, etc.

Temps que cal destinar-hi. Si bé sempre hi ha limitacions en el temps disponible, es recomana a l'alumnat que no s'afanyi a voler incorporar-hi les competències. De vegades, el cos aprèn lentament i sovint els descobriments més interessants es produeixen quan s'ha treballat una tasca concreta durant un temps continuat.

Precisió. Si bé un docent imaginatiu i confiat està sempre obert a desviacions creatives no programades però rellevants, és important que es presti atenció a la precisió i al detall de cada instrucció i a la manera d'executar-los de l'alumne. Cada exercici i les seves parts neixen a partir dels anys de pràctica i revisió personal. Si es realitzen d'una manera general que només s'aproxima a la instrucció,

els beneficis i aprenentatges corresponents es dissiparan i s'afebliran.

Xerrada i debat. Procurem mantenir debats i fer comentaris sobre el procés que siguin independents del temps assignat per al treball pràctic. Com hem exposat abans, el desenvolupament del projecte docent va de les competències més essencials fins a d'altres de més complexes; per tant, és recomanable que s'ensenyi en l'ordre establert, almenys com a punt de partida. «Perquè un docent pugui improvisar, li calen estructures molt sòlides» (Rizza, 2011, p. 4).

7.5 PROGRAMACIÓ

7.5.1 Cronograma⁹⁸ d'interpretació amb màscara neutra (bloc 1)

1a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

- a) Presentació de l'assignatura: objectius, continguts i avaluació
- b) Preparació psicofísica
- c) Tècniques d'interpretació: Calma i curiositat
- d) Temes de la màscara neutra

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual tasca I

2a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

- Preparació psicofísica
- Tècniques d'interpretació: L'actor i la màscara neutra
- Temes: Màscara neutra

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual tasca I

3a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

1. Preparació psicofísica
2. Tècniques d'interpretació: Economia d'acció
3. Temes: Màscara neutra
4. Visió de fragments de vídeo

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual tasca I

4a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

1. Preparació psicofísica
2. Tècniques d'interpretació: Acció-reacció
3. Temes: Màscara neutra

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual tasca I
- Treball individual i amb grup. Tasques II i III

98 Model utilitzat a l'Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears.

5a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

Preparació psicofísica

1. Tècniques d'interpretació: Qualitats de moviment
2. Temes: Màscara neutra

Activitats no presencials: 1h

-Treball individual teòric i pràctic

-Treball individual tasca I

6a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

1. Preparació psicofísica
2. Tècniques d'interpretació: Espai en reacció
3. Temes: Màscara neutra

Activitats no presencials: 1h

-Treball individual teòric i pràctic

-Treball individual tasca I i III

7a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

1. Preparació psicofísica
2. Tècniques d'interpretació: Gest dilatat
3. Temes: Màscara neutra

Activitats no presencials: 1 h

-Treball individual teòric i pràctic

-Treball individual i amb grup. Tasques I i III

8a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

1. Preparació psicofísica
2. Tècniques d'interpretació: Foradar l'espai
3. Temes: Màscara neutra

Activitats no presencials: 1h

-Treball individual teòric i pràctic

-Treball individual i amb grup. Tasques I i III

9a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

1. Preparació psicofísica
2. Tècniques d'interpretació: Trajectòries dins l'espai
3. Temes: Màscara neutra.

Activitats no presencials: 1h

-Treball individual teòric i pràctic

-Treball individual i amb grup. Tasques I i III

10a sessió:

Activitats presencials: 1h

1. Preparació psicofísica
2. Tècniques d'interpretació: Nivells de tensió / energia
3. Temes: màscara neutra

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasques I i III

11a sessió:

Activitats presencials. 1,5 h

1. Preparació psicofísica.
2. Tècniques d'interpretació: El punt fix
3. Temes: Màscara neutra

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual tasca I
- Treball individual i amb grup. Tasques I i III

12a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

1. Preparació psicofísica
2. Tècniques d'interpretació: La gamma
3. Temes: Màscara neutra

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasques I i III

13a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

1. Preparació psicofísica
2. Tècniques d'interpretació: Denominador comú
3. Temes: Màscara neutra

Activitats no presencials 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasques I i III

14a sessió:

Activitats presencials 1,5 h

1. Preparació psicofísica
2. Tècniques d'interpretació: Desequilibri
3. Temes: Màscara neutra

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasques I i III

15a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

1. Preparació psicofísica
2. Tècniques d'interpretació: Cos i grup
3. Temes: Màscara neutra

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasques I i III

16a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

1. Preparació psicofísica
2. Tècniques d'interpretació: Gest dilatada
3. **Tasca I. Avaluació (1)**
4. Fi de l'assignatura, posada en comú i conclusions

Activitats no presencials 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasca II

17a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

1. Preparació psicofísica
2. Tècniques d'interpretació: Respiració
3. Fi de l'assignatura, posada en comú i conclusions

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasca II

18a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

1. Preparació psicofísica
2. Tècniques d'interpretació: Verbs d'acció
3. Temes: Màscara neutra

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasca II

19a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

1. Preparació psicofísica
2. Tècniques d'interpretació: Cos decidit
3. Temes: Màscara neutra

Activitats no presencials: 1h

20a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

1. Preparació psicofísica
2. Temes: Màscara neutra

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasca II

21a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

1. Preparació psicofísica
2. Tècniques d'interpretació: Repàs de competències
3. Temes: Màscara neutra

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasca II

22a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

1. Preparació psicofísica
2. Tècniques d'interpretació: Repàs de competències
3. Temes: Màscara neutra

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasca II

23a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

1. Preparació psicofísica
2. Tècniques d'interpretació: Repàs de competències
3. Temes: Màscara neutra

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasca II

24a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

1. Preparació psicofísica
2. Tècniques d'interpretació: Repàs de competències
3. Temes: Màscara neutra

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasca II

25a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

1. Preparació psicofísica
2. Tècniques d'interpretació: Repàs de competències
3. Temes: Màscara neutra

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasca II

26a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

1. Preparació psicofísica
2. Tècniques d'interpretació: Repàs de competències
3. Temes: Màscara neutra

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasca II

27a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

1. Preparació psicofísica
2. Tècniques d'interpretació: Repàs de competències
3. Temes: Màscara neutra

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasca II

28a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

1. Preparació psicofísica
2. Tècniques d'interpretació: Repàs de competències
3. Temes: Màscara neutra

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasca II

29a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

1. Preparació psicofísica
2. **Tasca I. Avaluació (II)**
3. Temes: Màscara neutra

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasca II

30a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

1. Preparació psicofísica
2. Autoavaluació. Posada en comú i reflexió de la proposta de treball

Activitats no presencials: 1h

- Valoració del treball realitzat

7.5.2 Cronograma de tècniques d'interpretació amb la Màscara II

1a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

- e) Presentació de l'assignatura: objectius, continguts i avaluació
- f) Preparació psicofísica
- g) Tècniques d'interpretació: Sensorialitat
- h) Temes: Màscara larvària

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual tasca I

2a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

- Preparació psicofísica
- Tècniques d'interpretació: Oposicions
- Temes: Màscara larvària

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual tasca I

3a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

- 5. Preparació psicofísica
- 6. Tècniques d'interpretació: Dissociació
- 7. Temes: Màscara larvària
- 8. Visió de fragments de vídeo

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual tasca I

4a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

- 4. Preparació psicofísica
- 5. Tècniques d'interpretació: Omissió
- 6. Temes: Màscara larvària

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual tasca I
- Treball individual i amb grup. Tasques II i III

5a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

Preparació psicofísica

- 3. Tècniques d'interpretació: Mimodinàmiques
- 4. Temes: Màscara larvària

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual tasca I

6a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

4. Preparació psicofísica
5. Tècniques d'interpretació: Entrar en la forma
6. Temes: Màscara larvària

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual tasca I i III

7a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

4. Preparació psicofísica
5. Tècniques d'interpretació: Dimensions i estats
6. Temes: Màscara larvària

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasques I i III

8a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

4. Preparació psicofísica
5. **Tasca I. Avaluació**
6. Temes: Màscara larvària

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasques I i III

9a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

4. Preparació psicofísica
5. Tècniques d'interpretació: Caràcter
6. Temes: Màscara de caràcter

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasques I i III

10a sessió:

Activitats presencials: 1h

4. Preparació psicofísica
5. Tècniques d'interpretació: Relacions humanes
6. Temes: Màscara de caràcter

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasques I i III

11a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

4. Preparació psicofísica
5. Tècniques d'interpretació: Estructures dinàmiques
6. Temes: Màscara de caràcter

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual tasca I
- Treball individual i amb grup. Tasques I i III

12a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

4. Preparació psicofísica
5. Tècniques d'interpretació: Partitura
6. Temes: Màscara caràcter

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasques I i III

13a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

4. Preparació psicofísica
5. Tècniques d'interpretació: Articulació precisa
6. Temes: Màscara de caràcter

Activitats no presencials 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasques I i III

14a sessió:

Activitats presencials 1,5 h

4. Preparació psicofísica
5. Tècniques d'interpretació: Emocions
6. Temes: Màscara de caràcter

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasques I i III

15a sessió:

Activitats presencials 1,5 h

4. Preparació psicofísica
5. Tècniques d'interpretació: revisió tasca I
6. Temes: Màscara de caràcter

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasques I i III

16a sessió:

Activitats presencials 1,5 h

5. Preparació psicofísica
6. Tècniques d'interpretació: Gest dilatat
7. **Tasca III. Avaluació**

Activitats no presencials 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasca II

17a sessió:

Activitats presencials 1,5 h

4. Preparació psicofísica
5. Tècniques d'interpretació: La veu de la màscara
6. Temes: Mitja màscara

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasca II

18a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

4. Preparació psicofísica
5. Tècniques d'interpretació: Tipus fixos
6. Temes: Mitja màscara

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasca II

19a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

4. Preparació psicofísica
1. Tècniques d'interpretació: Musicalitat i timing
2. Temes: Mitja màscara

Activitats no presencials: 1h

20a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

3. Preparació psicofísica
4. Tècniques d'interpretació: Interacció entre l'actor i l'audiència
5. Temes: Mitja màscara

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasca II

21a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

4. Preparació psicofísica
5. Tècniques d'interpretació: Transversalitat expressiva
6. Temes: Mitja màscara

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasca II

22a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

4. Preparació psicofísica
5. Tècniques d'interpretació: Recapitulació de competències
6. Temes: Totes les categories de màscara

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasca II

23a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

4. Preparació psicofísica
5. Tècniques d'interpretació: Repàs de competències
6. Temes: Totes les categories de màscara

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasca II

24a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

4. Preparació psicofísica
5. Tècniques d'interpretació: Tasca II
6. Temes: Totes les categories

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasca II

25a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

4. Preparació psicofísica
5. Tècniques d'interpretació: Tasca II
6. Temes: Totes les categories

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasca II

26a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

4. Preparació psicofísica
5. Tècniques d'interpretació: Tasca II
6. Temes: Totes les categories

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasca II

27a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

4. Preparació psicofísica
5. Tècniques d'interpretació: Autoavaluació
6. Temes: Totes les categories

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasca II

28a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

4. Preparació psicofísica
5. Tècniques d'interpretació: Repàs de competències
6. **Tasca II. Avaluació**

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasca II

29a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

4. Preparació psicofísica
5. Temes: Autoavaluació i avaluació formativa

Activitats no presencials: 1h

- Treball individual teòric i pràctic
- Treball individual i amb grup. Tasca II

30a sessió:

Activitats presencials: 1,5 h

3. Preparació psicofísica
4. Autoavaluació. Posada en comú i reflexió de la proposta de treball

Activitats no presencials: 1h

- Valoració del treball realitzat

7.6 UNITATS DIDÀCTIQUES

7.6.1. Bloc 1. La màscara neutra. Contextualització

L'assignatura. En aquesta assignatura d'Interpretació aprendrem l'art de l'actor o actriu utilitzant la màscara com a provocació o exigència pedagògica. És una assignatura obligatòria i teoricopràctica que té un recorregut de dos anys: Bloc 1 (primer any) i Bloc 2 (segon any). Cada un es divideix en unitats, cadascuna de les quals alberga un grup de competències desenvolupades per sessions que alberguen les diverses didàctiques.

Que fem? No és una manera d'actuar, és un mode d'ensenyar. Ens situem en el marc de la formació de l'actor i l'actriu. Promovem l'aprenentatge de nous coneixements, valent-nos de la màscara com a eina de feina. S'oferiran les competències fonamentals amb la màscara utilitzat a tall objecte professional (la màscara) per facilitar i aportar més recursos al professor d'interpretació.

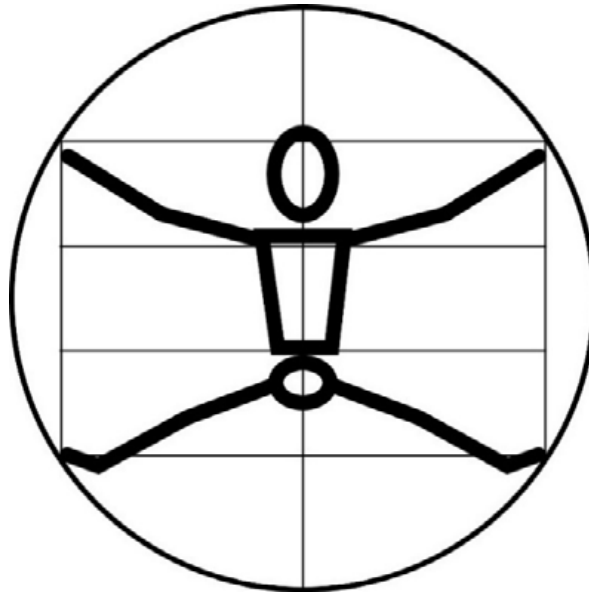
El paper de l'assignatura. Aquesta assignatura té una durada de dos anys. És obligatòria, i per accedir al segon nivell s'ha d'haver superat el primer. En aquest grau d'art dramàtic en l'especialitat d'interpretació, s'utilitzen diferents sistemes d'interpretació, amb la intenció que l'alumnat adquireixi unes competències generals i específiques. És un tipus de pedagogia que promou la unitat psicofísica de l'actriu o actor, s'aborden les accions físiques i vocals, per la qual cosa es diferencia i s'assembla alhora, a la majoria d'assignatures del pla d'estudis (expressió corporal, dansa, tècnica de la veu, etc.) El recorregut dels dos anys, està organitzat amb cinc blocs en què s'encabeixen diferents apartats amb unitats didàctiques, atenent a diferents nivells d'organització i lògiques de treball.

Què pot aprendre l'alumne? Pot aprendre els mecanismes que regeixen l'art de l'actor. Tindrà accés a la funció i utilitat de la màscara neutra com a via d'autocreixement. Per assolir els objectius pedagògics, fem ús d'una categoria de màscara que no riu ni plora, absent de tota expressió facial, i l'emmarquem en la situació silenciosa. Cada gest del cos és sentit amb intensitat. Són didàctiques, recursos i forma de treball que fomenten l'adquisició de nous coneixements per part de l'alumnat. Aquest tindrà l'oportunitat de consolidar els fonaments que regeixen la interpretació actoral, i la possibilitat que acompanyin els alumnes al llarg de tot el seu aprenentatge.

L'interès en el futur professional de l'alumne. La formació de l'actriu i l'actor amb la màscara neutra està dissenyada perquè adquireixi la maduresa i la formació tècnica necessàries per realitzar de manera plena la opció professional més adequada a les seves capacitats i interessos, per mitjà d'un bloc, en què s'exerceixen les competències específiques, distribuïdes en diferents apartats (economia de moviments, verbs d'acció, acció i reacció, gest dilatat, nivells de tensió, denominador comú, desequilibri, espai en reacció, foradar l'espai, qualitats de moviment, etc.), i pel que fa a les competències generals es detallen a posteriori (consultar competències transversals i generals). És una base tècnica que acompanyarà l'actor i actriu al llarg de tota la formació.

7.6.1.1 Unitat I. ELEMENTS FONAMENTALS

SESSIÓ 1. Competència. ECONOMIA DE MOVIMENTS



L'economia de moviments versa en la simplificació de les línies de moviment, la netedat de les accions físiques en la justa mesura.

Contextualització

Quan parlem d'economia del moviment, ens referim a l'estudi de les accions físiques de l'ésser humà, el qual utilitza el seu cos per a l'assoliment de diverses tasques. L'objectiu fonamental de l'estudi de moviment és reduir o eliminar les accions que resultin innecessàries i simplificar les que sí que ho són per a l'execució de qualsevol activitat, en la qual es necessita el cos per dur-la a terme.

El principi d'economia d'acció és un constrenyiment habitual en l'ofici de l'actor. En la pedagogia Lecoq, en gran part de les seves didàctiques, s'exigeix a l'actor evitar tota acció supèrflua, a la recerca d'una expressivitat intel·ligible i concreta.

Font d'inspiració	A partir del cor «l'essencial» de Mario González (González, 2015)
Recursos materials i humans	Màscara neutra. Dues cadires i dues persones.
Escalfament	Fase 1. Introduir la posició neutra inicial: mandíbula relaxada, espatlla recta, cames en paral·lel. El docent acompanya l'alumna a trobar la seva pròpia neutralitat. [Durada: 15 minuts]

Anàlisi dels moviments	Fase 2. Articulació de les diferents parts del cos. Cap-pit-desplaçament. Desplaçar-se ajuntant l'escalfament i l'anàlisi de moviments. [Durada: 15 minuts]
Improvisació o dinàmica	Fase 3. Dues cadires al mig. Persona 1 i 2, una a cada escaire. Al mateix pla de les cadires. Diferents fases: a) Asseure's i establir un petit diàleg neutre (veu i cos neutral sense màscara) b) Asseure's de la manera més neutra possible a les cadires (amb màscara). c) Només em puc moure si em mira el company (amb màscara). [Durada: 15 minuts]
Objectius	<ul style="list-style-type: none">• Simplificar les accions físiques• Seleccionar i estilitzar les actituds i gestualitat de la persona.
Orientacions per al docent	Detectar tota mena d'accions que s'allunyin de la idea de neutralitat: si la persona sempre mira a terra, moviments superflus, precipitació en les accions, posicions asimètriques, etc.



ESADIB (2021). Instantània d'una part de l'exercici El banc. Exercici anteriorment exposat.

SESSIÓ 2. Competència: VERBS D'ACCIÓ

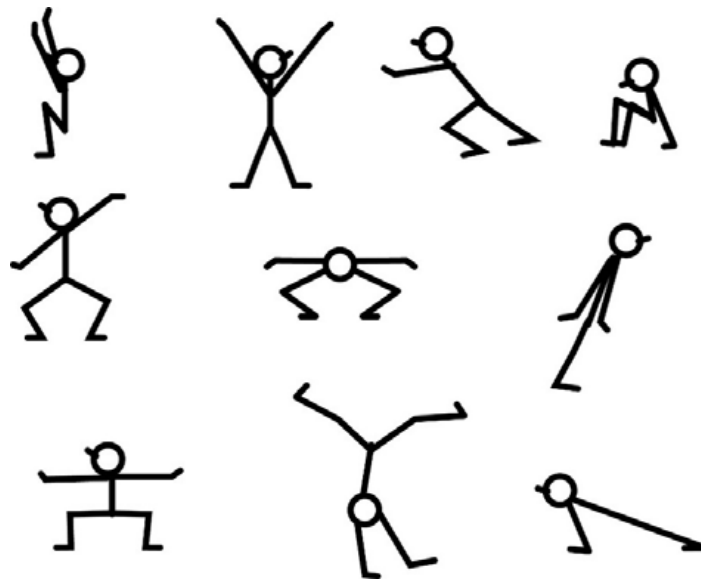


Diagrama que representa accions amb un verb com a estímulo.

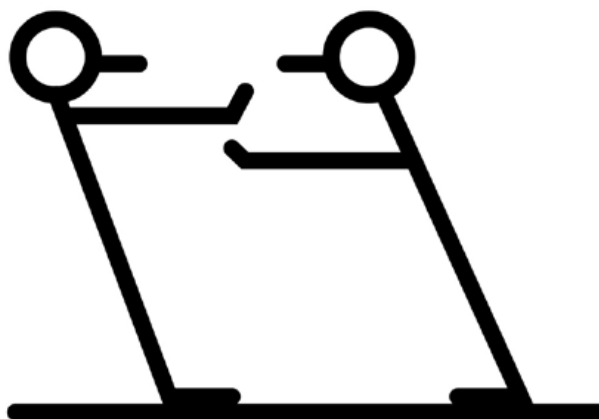
Contextualització

Els verbs d'acció són la veu de la màscara neutra. A partir de l'acció veiem on és i què li passa. Tota la narració de la situació es vertebrava a partir de les postures i transicions en l'actor i actriu mascarats. Tota la informació es vehicula des de tot el cos. Per tant, cal moviment, ritme, transicions i propostes clares per tal que l'espectador pugui seguir la seqüència improvisada. El gran repte és articular verbs d'acció d'una manera continuada sense caure en el parany de l'emoció. Aquest tipus de treball formatiu desenvolupa la capacitat d'imaginar metges i transposar-les al moviment escènic d'una manera ideomotora.

Inspiració	Pràctica docent / alumnes
Recursos materials i humans	Màscara neutra. Aparició individual (diverses persones)
Escalfament	Fase 1. [Durada: 15 minuts]
Anàlisi de moviments	Fase 2. [Durada: 15 minuts]

Improvissació o dinàmica	<p>Fase 3. a) Entra la persona 1 (amb la màscara neutra posada). El docent li atorga un espai concret.</p> <p>b) La persona 1 improvisa lliurement donant suport amb els verbs d'acció. A continuació els espectadors intervindran proposant verbs des de l'exterior (córrer, enfilat-se, caure...) i la persona 1 els ha d'anar incorporant al seu viatge.</p> <p>c) Una persona al centre. Els espectadors, asseguts, diuen en un ordre preestablert, vint paraules. La persona mascarada les escolta i mira d'improvisar aplicant-ne cinc com a mínim. Cada cop que la persona 1 incorpori un verb, el company que l'ha proposat ha d'aixecar la mà [Durada: 15 minuts]</p>
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar en verbs d'acció • Transmetre a partir de les accions físiques silencioses, pensaments, comportaments, situacions, etc.
Orientacions per al docent	<p>Promoure que duguin a terme de manera adequada les accions físiques a l'àmbit de la interpretació, en tots els matisos.</p>

SESSIÓ 3. Competència: ACCIÓ - REACCIÓ



Un acciona i l'altre reacciona. La veritat teatral es fa palesa a partir de la correcta implementació dels nivells de reacció. Si la reacció s'ajusta a l'acció la situació, esdevé orgànica i espontània. És un dels elements més senzills d'entendre i més complicats de fer efectius.

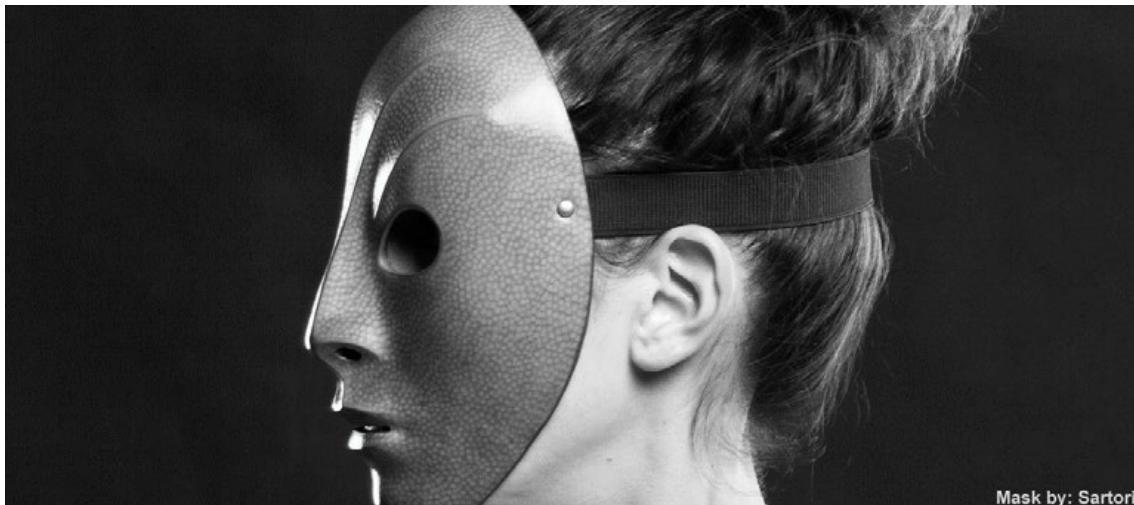
Contextualització

La capacitat d'interacció amb l'espai és un atribut indispensable per a l'actor. L'espai seria comparable a un instrument; que aquest vibri o no depèn directament de la destresa de l'intèrpret per relacionar-s'hi. La justesa en les reaccions és el que determina una proposta versemblant o no. L'organicitat de l'actor a l'escena està estretament lligada a la capacitat d'accionar i reaccionar de l'intèrpret. El principi d'acció cobra molta importància en aquest tipus de pedagogia: «deixem de ser actors per ser reactors» (Rizza, 2011).

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

Font d'inspiració	Basat en exercicis treballats amb professors de la pedagogia Lecoq, dansa-teatre. Inés G. Boza i teatre i l'objecte de Maria Castillo.
Recursos materials i humans	Màscara neutra. Un grup de persones situades en cercle. Pilotes de tennis.
Escalfament	Fase 1. Persones situades en cercle. Un metre de separació. Quan diuen el nostre nom hem de tocar qui sigui i quan ens toquen, hem dir un nom qualsevol de les persones participants. Si diem el nom d'algú que ja esta desqualificat es penalitza. [Durada: 15 minuts]
Anàlisi dels moviments	Fase 2. Persona 1 amb braços en creu amb dues pilotes a cada mà. Persona 2 és receptiva. Persona 1 deixa anar una pilota i la persona 2 l'ha de agafar abans que caigui. [Durada: 15 minuts]
Improvisació o dinàmica	Fase 3. a) Persona 1 envia una acció física abstracta. La persona 2 que ho rep, ho copia i proposa una transformació. Aquesta pauta segueix en totes les persones de cercle de manera aleatòria. b) Situats en cercle. Cada persona copia a qui tingui al costat. Cal anar incrementant la velocitat. Efecte dominó. c) És fan parelles. La persona 1 proposa una acció física i la persona 2 rep l'estímul. Com una lluita constant. És una disputa a distància. [Durada: 15 minuts]
Objectius	<ul style="list-style-type: none">• Despertar el cos en reacció• Ampliar la gestualitat i buscar un cos sensible.
Orientacions per al docent	Inculcar com enllaçar una reacció amb l'altre, defugir la tendència a la mecanicitat. Donar més rellevància a la reacció, més que no pas l'acció.

7.6.1.2 Unitat II: L'ACCIÓ



Màscara neutra femenina de perfil. Creació de la família Sartori. Foto: Biel Grimalt (2011).

SESSIÓ 4. Competència: GEST DILATAT

«Un cos en vida és més que un cos que viu. Un cos en vida dilata la presència de l'actor i la percepció de espectador» (Barba, 2009, p. 52). Amb la màscara neutra es fa referència al gest dilatat, com a via per trobar l'essencialitat en les accions i que aquestes siguin intel·ligibles per a l'espectador. Dilatar per trobar el nucli de l'acció i per fer visible allò invisible. Des del punt de vista pedagògic, quan la persona dilata el cos, el docent pot veure amb claredat i concreció el comportament de l'actor i així poder acompanyar-lo millor.

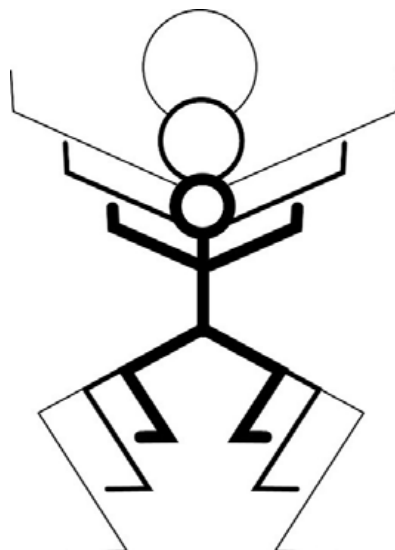
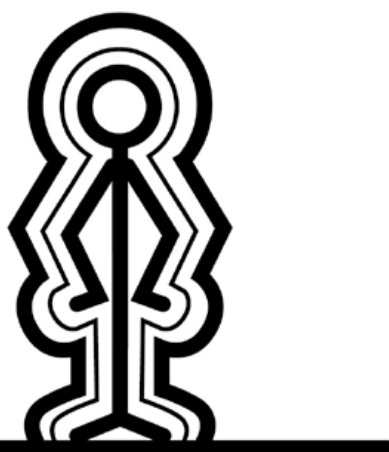


Diagrama que mostra la projecció que requereix aquesta competència.

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

Font d'inspiració	Pràctica docent / alumnes
Recursos materials i humans	Màscara neutra. Persona 1, 2 i 3. Una al davant i les dues restants una passa més endarrerides.
Escalfament	Magnífic: A escena la persona 1 i la persona 2. Improvisar accions com si ho haguessin practicat amb anterioritat. No hi cap mena de titubeig. Un dels condicionants consisteix en el fet que cada 10 segons aprox. han de fer un gest conjunt. [Durada: 15 minuts]
Anàlisi de moviments	
Improvisació o dinàmica	Persona 1, 2, 3 mirant al públic (amb la màscara sobre el cap). La persona 4 (amb la màscara posada). La persona 1, 2, 3 fa una proposta d'una acció física dilatada, la màscara neutra, observa l'essència. I tot seguit, es gira i presenta una proposta pròpia breu i concisa a l'audiència. [Durada: 15 minuts]
Objectius	<ul style="list-style-type: none">• Ampliar i projectar el gest.• Essencialitzar les actituds, concretar i seleccionar la gestualitat.
Orientacions per al docent	Assegurar-se que les persones 1 i 2 donin una bona referència a la persona 3.

SESSIÓ 5. Competència 8: NIVELLS DE TENSIÓ / ENERGIA



Implicació física i mental dilatada, contraposant-se al gest quotidià.

Contextualització

Proveïts amb la màscara neutra, s'associa a una energia, una temperatura i intensitat que l'actor ha d'individuï, despertar i modelar. Es posa en forma al cos, se li reconstrueix per a la ficció teatral. Aquest «cos artístic» i, per tant, «no natural» amb un nivell d'energia elevat, es manté obert a qualsevol esdeveniment, amb una mirada viva, positiva i entusiasta. Així i tot, cal significar que es tracta d'un nivell de calma actiu, dinàmic i juganer, res a veure en quelcom passiu. Una tranquil·litat neutra molt vinculada a un nivell d'implicació física i mental elevada. Paola Rizza, s'hi referia com «una calma tensa» (Rizza, 2013, p. 4). Com a referència, tenim el tema del set nivells de tensió de Lecoq.

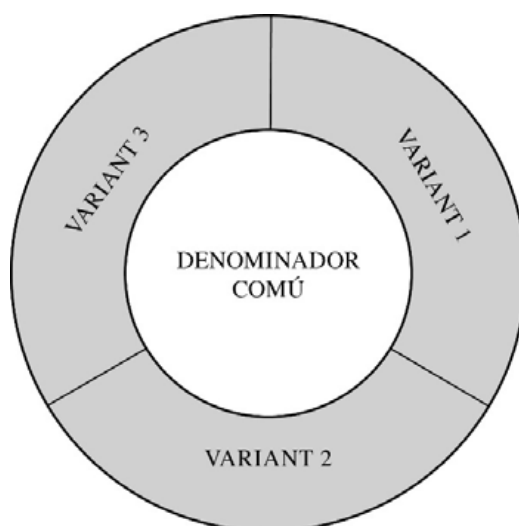
Font d'inspiració	Celeste Ayus, formacions de Teatre Butoh, ⁹⁹ Maria Castillo (l'objecte i el titella) i Mario González (interpretació).
Recursos materials i humans	Màscara neutra. Fulls de paper DIN A 4. Parelles.
Escalfament	Fase 1. Grup de persones, comencen a córrer de manera estàtica, seguint les indicacions del docent (ràpid, lent, més pes, menys) sense perdre la neutralitat. [Durada: 5 minuts]
Anàlisi de moviments	Fase 2. Grup de persones amb la màscara neutra, dins una cova obscura. De sobte, apareix una raig de llum i avancen encuriosides per saber que hi ha l'altra banda del forat. [Durada: 15 minuts]
Improvisació o dinàmica	Fase 3. Surten les persones 1, 2, 3, 4. Les persones 1 i 2 seran assistides per les 3 i 4. S'ajunten amb parelles. Les persones 3 i 4 aniran posant papers en diverses parts del cos. Les persones 1 i 2 han d'anar avançant en <i>slow motion</i> sense perdre la concentració amb la neutralitat. [Durada: 15 minuts]
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenir el nivell de tensió / joc (psicofísic) • Augmentar la consciència corporal • Seguir un objectiu • Punt fix

99 És el nom utilitzat per referir-se a un ventall de tècniques de dansa creades el 1950 per Kazuo Ōno i Tatsumi Hijikata. El *butō* és una manifestació artística que neix de la postguerra i constantment busca reflexionar sobre la cultura nipona posterior al desastre nuclear. Visualment és reconegut per l'ús de moviments erràtics i grotescos, en molts casos repetitius. Els temes del *butō* solen ser tòpics sobre la identitat, l'ansietat, el caos, crítiques a la societat postguerra, la construcció del gènere i l'orientació sexual. Atès que s'ha expandit a la resta del món, la seva estètica i les seves temàtiques solen ser més obertes. Combina una sèrie d'elements tradicionals del teatre japonès, com el *kabuki*, el *noh* i la dansa *Buyo* amb elements de l'avantguarda, especialment el ball alemany de Mary Wigman.

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

- Orientacions per al docent** Procurar que les persones no perdin la concentració. La mirada sempre a l'espectador i mantenint un ritme continuat. Res entorpeix la persona que avança. Cal que sigui un exercici silenciós posant tota l'atenció en la corporalitat.
- Posada en comú i reflexió**
- Noteu quan teniu el nivell de tensió òptim?
 - Com definiríeu aquest nivell de tensió. Algun símil o metàfora?

SESSIÓ 6. Competència: DENOMINADOR COMÚ



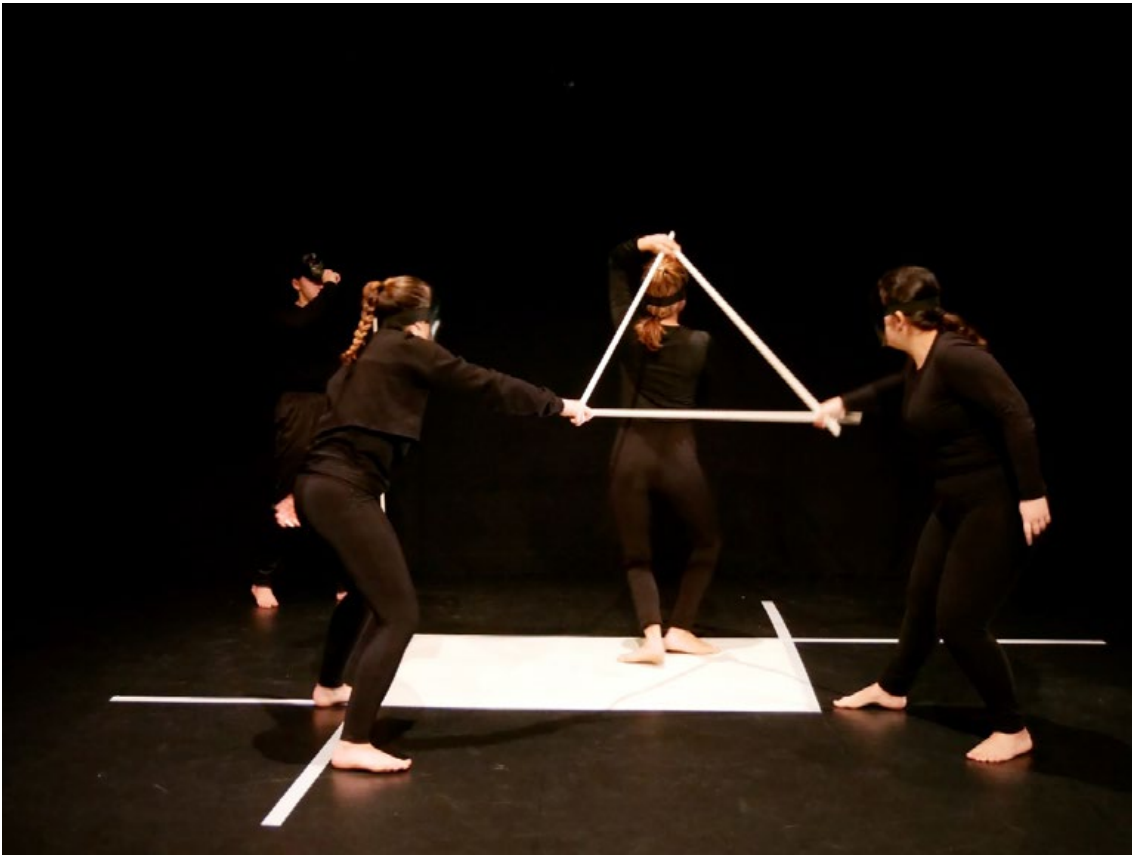
Denominador comú: Buscant ser iguals, apareixen les diferències. Les variants d'una mateixa acció.

Contextualització

A través de la recerca d'allò en què som iguals, el docent pot percebre les «diferències de cadascun». A moltes didàctiques amb la màscara neutra es requereix «fer la mateixa acció de manera distinta». A partir d'unes pautes comunes cada persona expressa la seva identitat creadora. A tall d'exemple, una mateixa ventada afecta una vegetació diversa, però en definitiva tota la vegetació està immersa en la mateixa ventada.

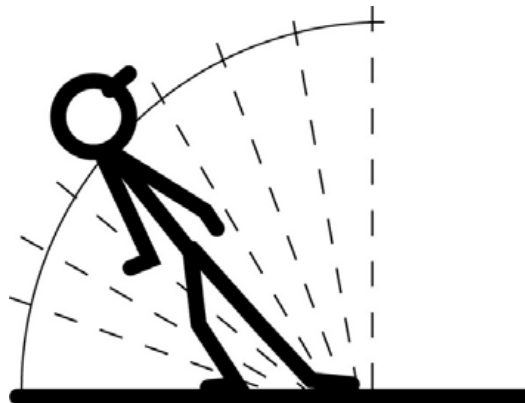
Font d'inspiració	Pràctica docent amb l'alumnat i bagatge propi. Sessions de Paola Rizza i Maria Castillo ¹⁰⁰
Escalfament	Fase 1. Persona 1 actua valent-se de verbs d'acció (és en l'espai). Persona 2 és l'espai. Estan en una mateixa situació però amb tasques distintes. Una màscara és al mar i l'altre és el mar. [Durada: 15 minuts]
Anàlisi de moviments	Fase 2. Parelles. La persona 1 proposa una verb d'acció i la persona 2 la repeteix des d'una visió el més oposada possible. Per exemple: si algú corre en passes petites, l'altre ho farà en passes grans, etc. Convé que la reacció sigui simultània, no hi ha aturades. [Durada: 15 minuts]
Recursos materials i humans	Màscara neutra. Una persona i el grup al davant.
Improvisació o dinàmica	Fase 3. La persona 1 proposa tota mena d'accions físiques i vocals, (ritmes, salts, direccions). Els altres imiten de manera simultània. a) Persona 2 i persona 3 a l'escena. La resta de participants hauran de copiar una de les dos persones, no poden ser equidistants, sempre accionen. b) Persona 1 a l'escena proposant accions. La resta de participants hauran de fer la mateixa acció física, de manera distinta. [Durada: 15 minuts]
Objectius	<ul style="list-style-type: none">• Fer el mateix de manera distinta• Consciència de pertànyer a un grup
Posada en comú i reflexió	a) Definir el principi de denominador comú. b) Com ho exemplificaries? Cal explicar el principi amb dues paraules. c) Per què cal utilitzar aquest recurs a la pedagogia actoral?

¹⁰⁰ **María Castillo**. Professora de teatre visual a l'Institut del Teatre de Barcelona i al grau superior de teatre impartit a Arsènic Espai de Creació (Granollers).



ESADIB (2022). *Denominador comú*. Fan la mateixa acció de manera distinta.

SESSIÓ 7. Competència: DESEQUILIBRI



Cos en desequilibri a partir de les diagonals.

Contextualització

El cos humà està lligat a les lleis de la gravetat que el tiren cap avall, donant-li un pes; la vida l'impulsa cap amunt. Per desplaçar-se alçat, a partir d'aquest equilibri, «el cos es resisteix a caure posant-se a ell mateix en successius desequilibris que l'atrapen a cada pas: així camina. Actua i

reacciona, rep i dona» (Lecoq, *Theatre du geste*, traduït, p. 55). Lecoq situava la màscara neutra en situacions de desequilibri constant, però en fases successives, proposa el mateixos temes en condicions extremes, amb la intenció i propòsit que «el cos reaccioni al límit de les seves possibilitats amb la urgència i en l'imaginari (Lecoq, 1997, p. 60). passar a l'edició francesa

Font d'inspiració	Didàctiques de la pedagogia Lecoq
Recursos materials i humans	Màscara neutra. Persones 1 i 2 a escena
Escalfament	Fase 1. El docent va narrant i interpretant una història inventada, que el porta a condicions extremes. El grup de persones acompanyen física i vocalment el docent. Repetint la majoria d'accions proposades. [Durada: 15 minuts]
Anàlisi de moviments	Fase 2 a) Se situen en primera posició, s'inclinen endavant el més que puguin, fins que han de restablir l'equilibri. a) Un persona 1 posa el cos tens i es deixa caure enrere, el grup l'empara. b) Grup en cercle, es passen la persona 1 d'un a l'altre. c) [Durada: 15 minuts]
Improvisació o dinàmica	Fase 3. Grups de tres persones. El docent els proposa diversos cataclismes / condicionants (trespol gelat, terratrèmol i vent huracanat etc.). Com assolir el desequilibri des del control tècnic? Com afrontar una situació catastròfica des de l'ordre i rigor? [Durada:]
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> • Treure l'alumne fora de la zona de confort. • Establir nivells de joc.
Orientacions per al docent	Escalfar primer i gestionar els llindars en què es pot situar la persona que hi participa. Cal que el docent tingui un ampli coneixement de la matèria per acompanyar adequadament la persona que hi participa.

7.6.1.3 Unitat III: L'ESPAI



Màscara neutra femenina de tres quarts. Projectant la mirada en l'espai. Màscara fabricada per Donato Sartori.
Foto: Biel Grimalt (2011).

SESSIÓ 8. Competència: ESPAI EN REACCIÓ



L'actor vehicula imatges i hi reacciona.

Contextualització

La capacitat d'interacció amb l'espai és un atribut indispensable per a l'actor, abans fins i tot del cos. L'espai és comparable a un instrument; que aquest vibri o no depèn directament de la destresa de l'interpret per relacionar-s'hi. Podríem dir que un dels primers *partenaires* del comediant és l'espai.

Per això, les didàctiques actorals amb màscara neutra hi van del dret; aquestes ajuden l'actor a relacionar-se i transmetre l'espai que ens circumda. En el llenguatge de la màscara, i en la formació d'actors en general, la reacció amb l'espai és un element indispensable. Saber reaccionar és quasi més important que accionar; això ens requereix una bona forma física, i l'habilitat d'estar en fluc-tuació i extensió constants. Cada acció física o verbal que fem té ressò en l'espai.

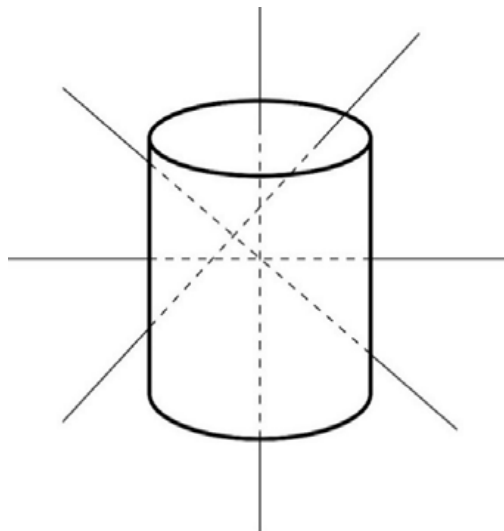
Font d'inspiració	Exercici d'entrenament actoral (improvisació). Concha Villa (tècniques d'interpretació)
Recursos materials i humans	Màscara neutra. Grup de persones en cercle
Escalfament	Fase 1. Dues persones mirant a la paret. La persona 1 més endarrerida obre la llanterna creant un punt de llum, i la persona 2 ha de reaccionar tocant-la el més ràpid possible. La persona 2 no veu la persona 1, solament l'aparició de la llum. [Durada: 15 min]
Anàlisi dels moviments	Fase 2. Grup de persones. Un corifeu proposa diferents espais: pujar a un penya-segat i caure en un riu on hi ha piranyes, etc. Quan algú del grup de persones, s'aparta la màscara i qüestiona un paraula del discurs del corifeu «penya-segat?», el corifeu passa al grup, i la persona. [Durada: 15 minuts]
Activitat o dinàmica	Fase 3. <i>Què fas?</i> Grup mascarats i posició inicial neutra. La persona 1 se situa al mig del cercle i proposa una acció, la que vulgui. La persona 2 situada dreta fa una passa dins el cercle i pregunta fort i clar a la persona 1 «què fas?». Aleshores, la persona 1 contesta qualsevol cosa excepte l'acció que estava interpretant. «Soc un ànec que es llança pel trampolí», i automàticament la persona 2 corporitza l'acció i així, progressivament, les persones 3, 4, 5... Fins a completar el cercle i arribar a la persona 1 de nou. [Durada: 15 minuts]
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> • Projectar l'espai per mitjà de les accions vocals i físiques (unitat psicofísica).
Orientacions per al docent	Els integrants del cercle sostenen la neutralitat. És bàsic imprimir fluïdesa en l'execució de l'exercici. Remodelar l'exercici del «què fas?».

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral



Competència 2. Instantània de l'exercici «Cos en reacció». ESADIB (2021).

SESSIÓ 9. Competència: FORADAR L'ESPAI



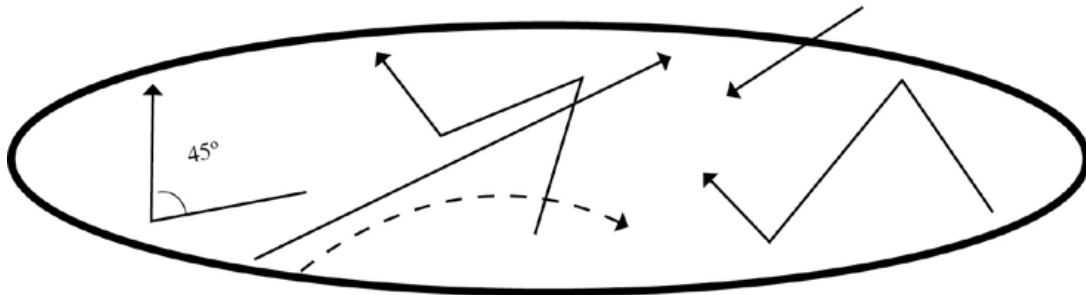
Dibuix a tall de metàfora que representa l'acció de foradar l'espai.

Contextualització

Transitar l'espai en totes les seves direccions, plans i angles imaginables, per trametre les actituds de manera efectiva i fructífera. A tall d'exemple, com si a un cub li clavéssim barretes de ferro per a tots costats. O un altre símil seria omplir l'espai amb línies de fum creant una mena d'escultura de tres dimensions. Lecoq s'aproximava a aquest concepte per mitjà del que ell anomena «La rosa dels esforços», on hi ha tres direccions principals: les verticals, les horitzontals i les diagonals. (Lecoq, 2016, p. 124).

Font d'inspiració	Exercici comú en espectacles d'improvisació
Recursos materials i humans	Màscara neutra. 4 persones situades en fila horitzontal
Escalfament	Fase 1. Ens imaginem un tros de fang de dos metres quadrats. Traient el fang i implicant tot el cos (evitant els braços) hem de ser capaços de treure el discòbol de Miró. [Durada: 15 minuts]
Anàlisi dels moviments	Fase 2. Executar un dels vint moviments de la pedagogia Lecoq, el <i>tràveling</i> (en francès). Amb l'afegit de canviar en tot moment la respiració i el pla en l'espai. [Durada: 15 minuts]
Improvisació o dinàmica	Fase 3. Persones 1, 2, 3, 4 en el pla horitzontal mirant a l'espectador. Quan el docent pica de mans / tambor, tenen tres opcions, <i>a</i>) quedar-se immòbils, <i>b</i>) aixecar-se, <i>c</i>) asseure's. Sorgiran moltes combinacions. Quan un grup torni a coincidir, s'ha de prosseguir la improvisació que havia iniciat, per exemple: les persones 1 i 2 cauen per la muntanya, 3 i 4 volen, 1-5 grimpen, etc. Cada improvisació i cada acció s'ha de situar en un espai diferent (sense sobrepassar el metre quadrat circumdant, atès que han de poder tornar a la posició inicial. [Durada: 15 minuts]
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> • Foradar l'espai (en totes les direccions possibles) • Estirar i empènyer l'espai • Reforçar les accions físiques
Orientacions per al docent	Evitar que dubtin i que no surtin del metre quadrat que s'ha estipulat, altrament no podran tornar àgilment a la posició inicial.

SESSIÓ 10. Competència: TRAJECTÒRIES DINS L'ESPAI (espai II)



Visió en picat, dels desplaçaments que fa un persona al llarg d'un exercici.

Contextualització

L'espai es pot analitzar des del pla zenital. Si es tracen els desplaçaments que fem a terra i els analitzem des d'un pla zenital, veurem si en les trajectòries habiten o no l'espai. És un indicador més i alhora un pla de treball que cal tenir en compte per vehicular un expressivitat adequada a l'espectador. Completant així la trilogia: espai en reacció, foradar l'espai i trajectòries en l'espai.

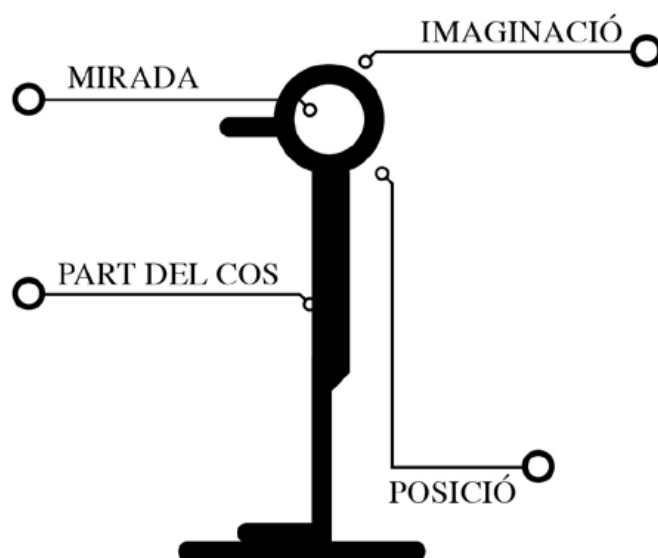
Font d'inspiració	Docents experts en tècniques d'interpretació: Concha Villa, Pere Arteaga i Eric de Bont
Recursos materials i humans	Màscara neutra. Tot el grup. 4 files en el pla horitzontal, compostes de 3 o 4 persones cadascuna
Escalfament	Fase 1. Dos grups de persones. Cada grup es desplaça d'una manera distinta (línees rectes, diagonals, circulars, etc.). I estableixen un diàleg. Una altra variant seria fer-ho amb música. [Durada: 15 minuts]
Anàlisi de moviments	Fase 2. Entren a escena persona a persona. Seqüència en bucle, cadascú aplicant els tipus de desplaçament acordat ocupant l'espai al màxim. [Durada: 15 minuts]
Improvisació o dinàmica	Fase 3. Cada cop que el professor piqui de mans, tot el grup girarà 45 graus sobre si mateix, sempre en la mateixa direcció. Entremig d'aquests passadissos hi haurà una persona que agafa i una altra que fuig entre corredors mòbils esmentats amb anterioritat. [Durada: 15 minuts]
Objectius	<ul style="list-style-type: none">• Desplaçaments en l'espai• Consciència d'espai
Orientacions per al docent	Cal respectar els l·lindars dels passadissos, no es poden traspassar les parets que creen les vies humanes.



ESADIB (2022). Trajectòries en l'espai. A partir dels desplaçaments del cos i els pals.

7.6.1.4 Unitat IV: LA SITUACIÓ

SESSIÓ 11. Competència: PUNT FIX



El punt fix i les seves variants (mirada, imaginació, part del cos i postura).

Contextualització

«En el que es mou no veiem sinó l'immòbil. Aquesta observació és d'un gran interès en l'expressió dramàtica» (Lecoq, 1968, p. 54). El punt fix és un element essencial per a la persona que vol vehicular imatges a l'espectador, és una manera de focalitzar la seva expressivitat. El punt fix intervé en molts aspectes de l'art dramàtic. El punt fix es pot situar a una part del cos, a un espai imaginari o dirigint-se a un grup d'espectadors, etc. És un signe de puntuació necessari per fer llegible l'expressivitat de la persona.

Font d'inspiració	Pràctica docent i Maria Castillo
Recursos materials i humans	Màscara neutra. Una persona al mig de l'escena
Escalfament	Fase 1. Grup de persones. El docent pica de mans. Es mouen ràpidament. El docent pica de mans. Es paren de seguida, queden congelats. El docent pica de mans. Miren un punt del terra, tan sols movent el cap. El docent emet un so d'anada i tornada continuat. El grup acompanya aquest so, baixant i tornant a pujar del terra passant del pla vertical a l'horitzontal sense fragmentar el moviment i queden parats 3 segons. [Durada: 15 minuts]
Anàlisi dels moviments	Fase 2. a) Persona 1 mou el braç (com si tingués un raig de llum) i el grup d'alumnes han de situar-se davant el palmell, com a mínim a dos metres de distància. b) Persona 1 mou el cap i el grup ha de posar-s'hi davant igual que abans. c) Persona 1 mou els ulls i grup fa el mateix, de manera compactada i projectada. [Durada:15 minuts]
Improvisació o dinàmica	Fase 3. Persona 1 amb la màscara neutra posada. En un espai interior. De sobte, mira al seu voltant i percep que l'espai es va reduint de manera progressiva. [Durada: 15 minuts]
Objectius	<ul style="list-style-type: none">• Vehicular l'espai fent ús del punt fix• Fomentar el teatre d'acció per mitjà de les actituds• Promoure les accions físiques• Projectar imatges des d'accions silencioses
Orientacions	Cuidar l'inici i la fi de la improvisació. Convé que tinguin un límit de temps per gestionar les seves accions.
Posada en comú i reflexió	a) Pot dir tres tipus de punt fix? c) Utilitat del punt fix en l'ofici de l'actor?



ESADIB (2021). Escena en què els alumnes mostren l'espai valent-se del punt fix.

SESSIÓ 12. Competència: LA GAMMA

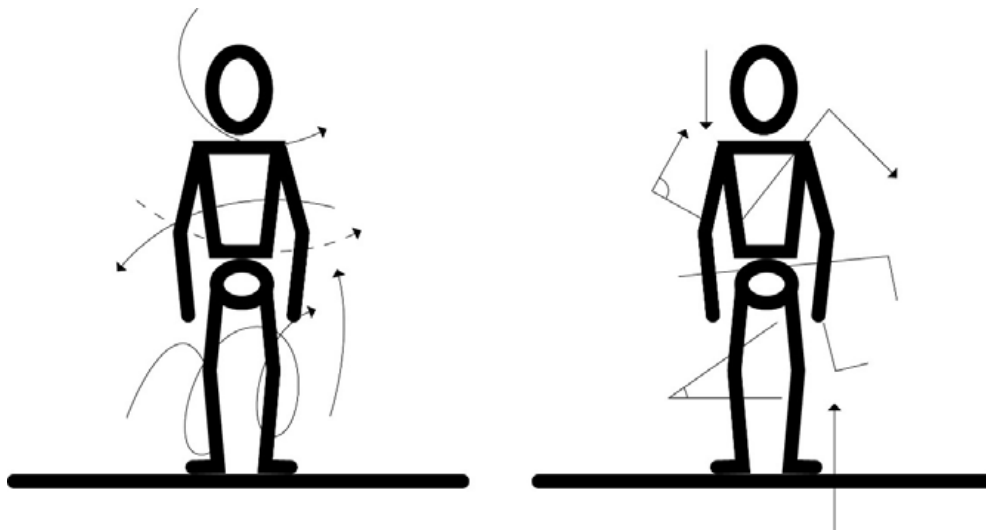
Contextualització

El concepte de *gamma* posa en evidència els diferents moments de progressió d'una situació dramàtica. Es fa evident el tema dels «Sis sons» (Lecoq, 1997, p. 59). Aquesta gamma molt estructurada serveix de referència per a totes les gammes que podran aparèixer en posteriors situacions teatrals. En la mateixa sintonia, recalquem els *dinamoritmes* aplicats a les peces de mim corporal de Decroux, que albergaven una profusió d'acceleracions i d'intensitats. El mestre francès va establir el terme *dinamoritme*, en què cal distingir dos elements que resolen la qualitat d'un moviment: la velocitat, gamma que oscil·la de la lentitud a la rapidesa, i el pes, la gamma que fluctua del pesadesa a la lleugeresa (Villar, 2011, p. 6).

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

Font d'inspiració	Docents experts en la pedagogia Lecoq
Recursos materials i humans	Màscara neutra. Pals de fusta o equivalent. Cal situar quatre senyals a terra, en fila índia i a una distància d'un metre i mig entre si.
Escalfament	Fase 1. Grup fent un cercle. Sincronitzen la respiració, tot el grup fem una petita suspensió i desplaçament enrere en forma de balanceig. Inspiració amunt, expiració enrere. [Durada: 15 minuts]
Anàlisi de moviments	Fase 2.
Improvisació o dinàmica	Fase 3. Persona 1 a mesura que avança d'un senyal a la següent, es va incrementant la seva actitud i gestualitat. Com a punt de partida s'empraran en temes senzills (irrupció d'abelles, l'atac d'un tigre, gossos, manca de visió). [Durada: 15 minuts]
Objectius	A partir de la gamma cal transmetre l'espai.
Guia al docent	Assegurar-se que veiem els elements imaginaris que proposa l'alumne.

SESSIÓ 13. Competència: QUALITAT DE MOVIMENTS



Competència 3. Qualitats de moviments. Descobrir totes les possibilitats (ritmes, textures, etc.) que permet l'acció física.

Contextualització

Lecoq proposa als alumnes convertir-se en els diferents elements o matèries amb tots els seus matisos. Per exemple, amb l'aigua els alumnes representen el mar, però també els rius, els llacs, els bassals, les gotes. Es busca que les persones s'acostin a les diferents dinàmiques de la natura per

transposar-les en situació de representació. Mimodinàmiques que estan en l'imaginari col·lectiu i serveixen per mostrar en claredat les accions de la persona. Molt útil per a les primeres improvisacions en què la persona és la matèria o se s'hi situa dins.

Font d'inspiració	Observació del treball de l'alumnat de Maria Castillo (titelles i objectes), Claudia García ¹⁰¹ (dinàmiques del moviment).
Recursos materials i humans	Màscara neutra. Tres persones, de cara a l'espectador en el pla horitzontal. Cons.
Escalfament	Fase 1. <i>a)</i> Automassatge per a tot el cos. De la part superior a la inferior i viceversa. <i>b)</i> Tot el grup es desplaça per l'espai, llevat de tres quadrats delimitats amb cons. La persona o persones que passin per l'interior de cada quadrat respondrà a la qualitat de moviment atorgada (electricitat, pessigolles als peus, foc al terra, etc.) amb accions vocals i físiques. El grup sempre està en moviment, ningú es para, ningú dubta. [Durada: 15 minuts]
Anàlisi dels moviments	Fase 2. <i>a)</i> Es traça una creu imaginària al terra. Amb un centre. A cada vèrtex hi posem un tipus de moviment. Depenent de les indicacions dels docent, van a un extrem o altre. <ol style="list-style-type: none"> 1) El centre (premissa, em desfaig) 2) Braços lents 3) Mirades amb tot el cos 4) Només moure peus 5) Desequilibri (amb una cama) <i>b)</i> Fer el mateix però de manera lliure, aplicant-hi transicions, quan es desplaça d'una zona de moviment a una altra (lents, moure peus, desequilibri, etc.). [Durada: 15 minuts]
Improvisació o dinàmica	Fase 3. Persona 1, 2, 3 dins una urna de vidre translúcid. Les màscares s'aniran enfonsant en cada substància que els professors d'antuvi, secretament, els han proporcionat. Aleshores, els espectadors han d'identificar amb cada una de les qualitats de moviments vehiculades (fang, arena, pilotes de plàstic, etc.). [Durada: 15 minuts]
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> · Transmetre la densitat de l'espai. · Projectar textures i mimodinàmiques en l'espai valent-se de la corporalitat.

¹⁰¹ **Claudia Moreso.** Graduada en Dansa Contemporània per l'Institut del teatre de Barcelona. Ballarina i coreògrafa, directora de l'apartat infantil de la companyia Nats Nus dansa fins a l'any 2013. Actualment directora artística de la companyia MONS Dansa i Educació, on continua la seva tasca creant espectacles adreçats a públic infantil i familiar.

SESSIÓ 15. Competència: RESPIRACIÓ



Aquest diagrama reflecteix el tipus de respiració que intervé en l'ofici d'actor.

Contextualització

La respiració és una de les eines bàsiques i fonamentals de l'ofici de l'actor. L'actor, segons ampliï, redueixi o canviï la respiració, tindrà una justificació dramàtica o altra. Sovint, en les diferents didàctiques en què es treballa la neutralitat, l'actor sols disposa de les accions físiques, la respiració i les consignes del docent.

En la mateixa sintonia, Norman Taylor, esmentat en anteriors capítols, per tal d'escatir la neutralitat en l'actor, feia referència a una quietud carregada d'acció molt lligada a l'acte respiratori: «A través de l'alè, l'actor es torna vibrant i preparat» (Taylor, 2011, p. 7). Remarca la importància d'incorporar la respiració com a mitjà per mantenir l'actor viu a l'escena.

Font d'inspiració	Esports de raqueta
Recursos materials i humans	Màscara neutra. Una pilota i un cercle
Escalfament	Fase 1
Anàlisi de moviments	Fase 2
Improvisació o dinàmica	Fase 3: posar-se la màscara a) Impactar fent botar (expirant) la pilota en el cercle, i el company l'ha de bombejar (inspirant) a un primer toc, com si es tractés de voleibol. b) el mateix, amb parelles, seguir el procediment, fer botar la pilota dins el cercle i que el company bombegi. Un diàleg entre un i l'altre. [Durada: 15 min]

Objectius	Objectiu principal: coordinar les accions físiques amb la respiració. Objectius específics: adquirir més concreció i efectivitat en els moviments.
Orientacions per al docent	Deixar clara la mecànica del joc i vetllar perquè entrin en la dinàmica sense comprometre les normes establertes.

7.6.2 Bloc II. La màscara larvària

L'assignatura: En aquesta assignatura es treballen tècniques d'interpretació amb màscara II. Seguint el recorregut de Màscara I, s'introduiran altres principis bàsics que regeix l'ofici d'actriu i actor. Es fa ús de la improvisació, la veu i el cos com a vies per modelar la presència escènica de l'alumne.

¿Que fem? S'empraran diverses màscares (larvàries, de caràcter i mitges), a tall d'eina pedagògica, per encarar el personatge. Al completar les dues assignatures del TIM l'alumne haurà experimentat totes les competències generals i específiques de cada bloc amb els seus apartats (consulteu la guia docent).

El paper de l'assignatura: Aquesta assignatura és obligatòria, i per accedir al segon nivell s'ha d'haver superat el primer. En aquest grau d'art dramàtic, aquest tipus de pedagogia busca la formació integral de l'actor fent ús de diferents sistemes d'interpretació, amb la intenció que l'alumnat adquireixi unes competències generals i específiques. És un tipus de pedagogia que promou la unitat psicofísica de l'actriu o actor, s'aborden les accions físiques i vocals, per la qual cosa es distingeix i alhora està molt vinculada a la majoria d'assignatures del pla d'estudis (expressió corporal, dansa, tècnica de la veu, etc.) El recorregut dels dos anys està organitzat en cinc blocs en què s'encabeixen diferents apartats amb unitats didàctiques, atenent a diferents nivells d'organització i lògiques de treball.

Que pot aprendre alumne? Dominar els recursos expressius necessaris per desenvolupar l'art d'actuar i participar en la creació d'interpretar la partitura o el personatge, amb el domini de les diferents tècniques interpretatives. També interaccionar amb la resta dels llenguatges que formen part de l'espectacle i estudiar per concebre i fonamentar el procés creatiu personal, tant pel que fa a la metodologia de treball com a la renovació estètica.

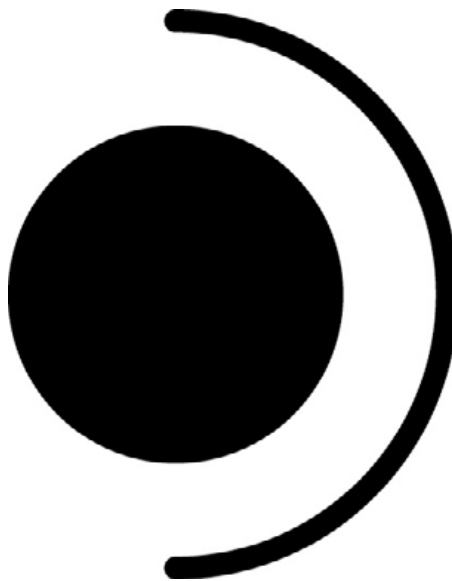
LA MÀSCARA LARVÀRIA



Competència 16. Transfiguració del cos. Foto: Biel Grimalt (2007). Col·lecció de màscares creades per Pau Cirer.

7.6.2.1 Entrar en la forma

SESSIÓ 1. Competència: ENTRAR EN LA FORMA

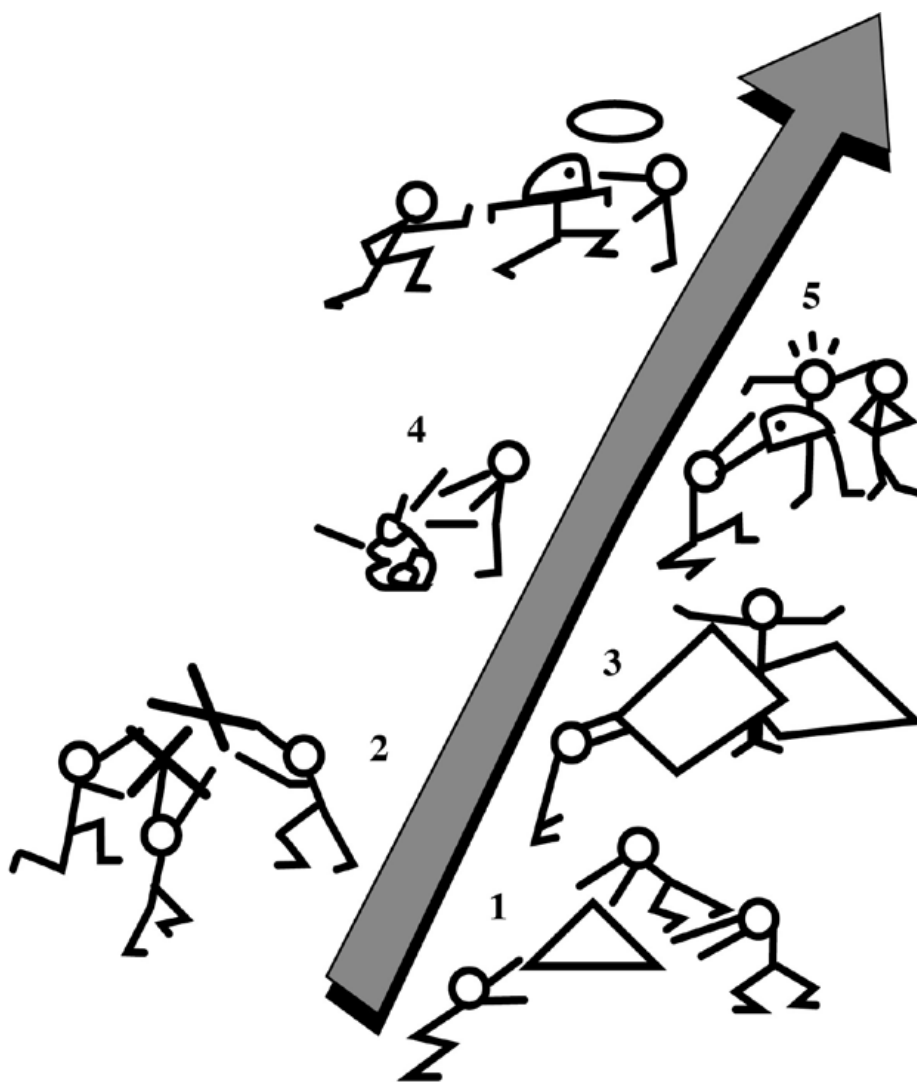


Fusió entre la persona i la màscara.

Contextualització

El treball pedagògic consisteix a donar vida a unes dimensions determinades, buscar les potencialitats, les línies, plans i angles que proposa la màscara. Com es mouran les formes que proposa la màscara en l'espai? Quin ritme cal imprimir? En essència el portador ha d'esser capaç de desxifrar les mimodinàmiques que ens proposa la màscara. Cal dirimir quin tipus d'estructura és, quin estat anímic suggereix, on és el motor del moviment, la seva geometria interna, en definitiva, com habitar-la. En paraules de Leparski, «no hem de veure un actor i una màscara, s'ha de percebre el personatge» (Leparski, 2011). A continuació, proposem un seguit d'exercicis que ens poden ajudar a donar versemblança i organicitat a les formes larvàries.

Inspiració	Proposta personal a partir de l'experiència docent, el treball de camp i els plantejaments d'Eugenio Barba.
Recursos materials i humans	Màscara larvària. Grups de 3.
Escalfament	<ul style="list-style-type: none"> a) La sorra s'inicia al terra. D'horitzontal a vertical. Imaginem que fem un dibuix a l'arena en primer terme, per després fer-lo a l'aire. b) «Memoritzo una forma / actitud, em dirigeixo a un altre punt». c) «Deixo l'espai buit per a que entri algu altre, ens m'asseguro que ens han mirat».



Accions per aprendre a moure les formes.

- 1) Tres pals, tres persones. Entre tots fan un triangle amb els pals. Desplacen el triangle en totes direccions sense que es fragmenti.
- 2) Grup de persones. Creen una dimensió en l'espai amb els bastons. Cal que sigui una estructura tridimensional. Es desplacen per l'espai mantenint les distàncies.
- 3) Fent ús de trossos de cartró, anem creant una relació forma-individu (només veiem el cap, les cames, etc.).
- 4) Amb paper d'empaperar, brides i pals per subjectar creem una forma, abstracta, i la fem cobrar vida.
- 5) 3 persones. Una agafa la màscara amb les mans i les comença a moure. Entre tots miren d'esbrinar algunes claus necessàries per donar-li vida.

Anàlisi dels moviments

Imprimir, tres dos ritmes distints

Títol

Dissociació

Durada

20 min.

Improvisació o dinàmica

Cada persona individualment cal que segueixi unes consignes que l'ajudaran a apropiat-se de la màscara:



a) *Peus i mans indefinits*: Les extremitats no són humanes i la gestualitat és incompleta.

b) *Onomatopeies i sons*: Cal proferir un so o onomatopeia a cada moviment. Qualsevol acció ha d'estar acompanyada d'un soroll vocal. És útil per promoure i implementar el sentit de la musicalitat en l'actor.

c) *Motor de moviment*: Esbrinar l'impuls que mou la màscara larvària d'acord amb les seves formes. Quin és el punt que n'estira l'estructura? Des d'on comencen els seus moviments?, etc.

d) *Completar la màscara*: Les màscares larvàries solen ser geomètriques i amb un tall molt simple (una mitja lluna, dos cercles ovalats, etc.). Quina gestualitat poden afegir a les formes de la màscara? Predominen les rectes? I les formes ondulades, anguloses? I apujar les espatlles li escau? O potser caldria verificar les mans? etc.

e) *Leimotiv*: És l'equivalent a un gest principal que es repeteix, amb variacions lleugeres segons la situació (ondular els braços, sacsejar els dits, obrir i tancar les mans, etc.).

f) *Transfiguració del cos*: És molt habitual allunyar-se del cos humà, deixant-se portar per la geometria de la màscara.

Recursos per entrar en les formes.

Objectius

Entrar en les formes de la màscara larvària, esbrinant les línies essencials, centre físic, dinamisme, comportament, consciència espacial, etc.

Guia al docent

Assegurar-se que tot els alumnes han experimentat cada un dels conceptes i que els han pogut aplicar.



Màscara larvària abstracta. Foto Biel Grimalt (2007). Màscara creada per Pau Cirer.

SESSIÓ 17. Competència: SENSORIALITAT



Sensorialitat.

Font d'inspiració

Claudia Moreso, professora d'interpretació i experiència pròpia.

Recursos materials i humans

Màscara larvària. Dos paravents, una cadira i complements grans per crear l'espai escènic (coixins, espumes, grans pilotes, etc.).

**Escalfament /
estiraments**

- a) Entrar en els forats del company. En les diferents propostes no cal tancar els cercles, s'entén igual.
- d) Tres opcions: 1) tocar; 2) espitjar a distància; 3) esquivar.
- e) Contagiar la qualitat de moviment (en grup i parelles. Dos es creuen i un copia el que fa el company, inverteixen papers al creuar-se. Variant: fer el contrari en el sentit que sigui (còpia literal, o transformo a la meua manera o faig l'oposat).
- f) Pes i abandonar el pes.
- g) Caminar d'espatlles.
- h) Em toquen però no em moc fins que em toquen de nou.
- i) Quan em toquen imiten la meua actitud i m'alliberen.
- j) Indico una direcció al company i el company va al punt.
- k) Hipnosi al company. El dirigeixo amb la mà, el dit, colze, etc.

**Anàlisi dels
moviments**

- a) Mimesi. Un grup fa una figura (sis persones), altres sis surten a mirar un dels companys al qual s'ha assignat això i substitueixen els primers que han fet la figura.
- b) Parelles. La persona 1 proposa un verb d'acció i la persona 2 la repeteix des d'una visió el més oposada possible. Per exemple: si algú corre en passes petites, l'altre ho fa en passes grans, etc. Convé que la reacció sigui simultània, no hi ha aturades.

Títol

La descoberta.

Durada

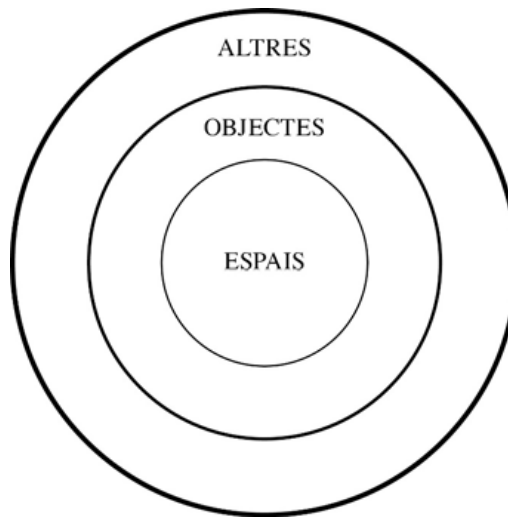
20 min.

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

Activitat o dinàmica

Fase 1

- a) *Descoberta de l'espai*: Entra la màscara larvària a escena. De quina manera s'afirma en l'espai? Com interacciona amb l'espai? Forma de construir la sortida?
- b) *Descoberta de l'objecte*: Entra la màscara a escena, troba un objecte i l'inspecciona amb curiositat. No coneix la seva utilitat, ni la seva funcionalitat humana, interactua amb curiositat i tot seguit se'n va.
- c) *Descoberta del company*: Sumant els exercicis anteriors, es tracta d'entrar, ubicar-se, tenir en compte els objectes i comunicar-se amb altres màscares. On és el company? Què fa? Què vol? Quins són els estats que entren en joc?



Competència 17. Esquema de la progressió de la fase 1. L'altre, l'objecte i l'espai.

Fase 2

- a) *Em preocupa*: Tres persones amb la màscara. Preparen diferents qüestions per traçar, i cada 45 segons es llevarà la màscara i la dirà en veu alta. Coreografia a partir d'un concepte i després el diem i així durant 5 minuts (temps de preparació). Cadascú interpreta un concepte i decideix com hi intervindran els companys.
- b) Tres persones. Cadascú proposa una forma (pròpia de la seva màscara). Tots l'aprenen fent una seqüència. A continuació han de decidir un transició (diferent) per a cada actitud. Cinc minuts de preparació.

Objectius

- Objectiu principal: adquirir consciència voluntària.
- Objectius específics: aguditzar els sentits, establir les primeres relacions, assumir les constriccions establertes i encarnar l'altre.

Guia al docent

Es tracta d'un seguit de didàctiques en què l'alumne podrà descobrir les seves fortaleses i limitacions. Es potencia així que vagin més enllà del que veuen o senten.

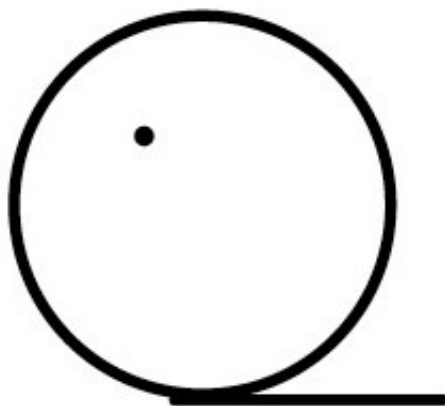


ESADIB (2021). Competència 17. Descoberta de l'espai.



Màscara larvària amb una base animal (ocell). Solen ser màscares de cartó pedra i bastant més grans que un rostre humà. Foto: Biel Grimalt (2007). Màscara creada per Pau Cirer.

SESSIÓ 19. Competència PRINCIPI D'OPOSICIÓ



Contextualització

El principi d'oposició és el motor d'aquest tipus de màscara. Les larvàries s'utilitzen a tall d'eina pedagògica, fonamentalment perquè exigeixen l'ús constant d'accions oposades. L'energia i les resistències que promouen els moviments contraris que amplifiquen l'espai i promouen la llegibilitat de les accions físiques. Un axioma d'aquesta categoria de màscara és la simplicitat. En aquest sentit, la màscara larvària demana treballar en formes contraposades, activant i ometent parts aïllades del cos. Inici de les accions partint d'una direcció contrària, va i fa. El ritme que aporta vida a la màscara es manifesta per mitjà de la dissociació d'accions i el punt fix.

Font d'inspiració Sessions formatives amb Norman Taylor¹⁰²

Recursos materials i humans Màscara larvària. 3 persones

¹⁰² Norman Taylor és un excel·lent ambaixador de la pedagogia de l'escola parisenca de Jacques Lecoq, on va impartir les matèries de Moviment i Joc i va formar part de l'equip pedagògic durant més de vint anys. Ha impartit cursos en més de 30 països i actualment és docent en la prestigiosa École Internationale de Théâtre LASSAAD de Brussel·les.

Escalfament	<p>1. «La sorra». Comencem del terra horitzontal a vertical. Imaginem que fem un dibuix a l'arena, d'inici, per després fer-lo a l'aire.</p> <p>a) «Memorizo una forma /actitud, me desplazo a otro punto».</p> <p>b) «Dejo el espacio vacío para que entra alguien más, estar seguro de que nos han mirado».</p> <p>2. «La formiga». Individualment imaginem un formiga que recorre el nostre cos. Com afecta el moviment?</p> <p>a) Passar-se la formiga d'un a l'altre (parelles)</p> <p>b) Posar-se en grups de quatre i fer el mateix</p> <p>c) Formiga atòmica: se la llancen i té un afecte gran al qui la rep</p> <p>d) Crear una història amb la formiga (passant-la d'un a l'altre)</p> <p>L'espectador ha de veure la formiga</p>
Anàlisi de moviments	
Títol	Oposicions
Durada	20 min.
Activitat o dinàmica	<p>Aniran des d'un punt inicial fins al punt on hi ha els espectadors.</p> <p>a) <i>Omissió parts del cos</i>: Ens desplaçem activant tan sols una part del cos. Les larvàries requereixen una bona gestió dels òrgans. I si l'actor vol dur a terme moltes accions alhora, la màscara no les absorbeix.</p> <p>b) <i>Ritme</i>: Es potencia que l'alumne conjugi diversos ritmes com a via per habitar la màscara: a) Comencem a incorporar dos ritmes simultanis en un mateix alumne. b) Dos alumnes avancen plegats, un temps i l'altre a contratemps.</p> <p>c) Fem el mateix que l'anterior però afegint-hi una seqüència rítmica a cada alumne.</p> <p>d) <i>Contramàscara</i>: Un cop hem decidit una estructura corporal, es tracta de buscar el cos i la dinàmica oposats (si estem ajupits, ens aixequem; si el cos està obert, el tanquem, i si es ràpid, l'alentim).</p> <p>e) <i>Plans en l'espai</i>: Els alumnes avancem cap al front cada tres segons i s'han de situar de manera simultània en dos plans diferents. Per exemple: cap-pit, cap-cos, cames-cap, etc. I s'implantarà de manera progressiva o regressiva.</p> <p>f) <i>Tres punts</i>: La màscara larvària està en constant equilibri i desequilibri. Una manera de no perdre el dinamisme és instal·lar-se en un màxim de tres punts.</p>
Objectius	<p>Objectiu principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implementar i incorporar el principi d'oposició en totes les seves variants.

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

Guia al docent

El docent ha de tenir la capacitat de detectar quan funciona. Veure tres persones simultàniament requereix una concentració extra.



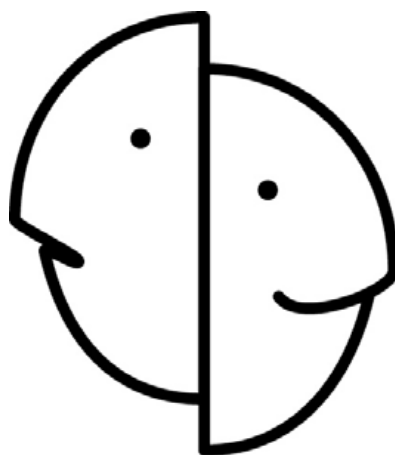
Plans en l'espai. ESADIB (2021). Apreciem com el pit està situat en un pla diferent al cap i al maluc.

7.6.3 Bloc III la màscara caràcter completa

7.6.3.1 Unitat I. Articulació precisa



Màscara de trets humans i edats diverses.



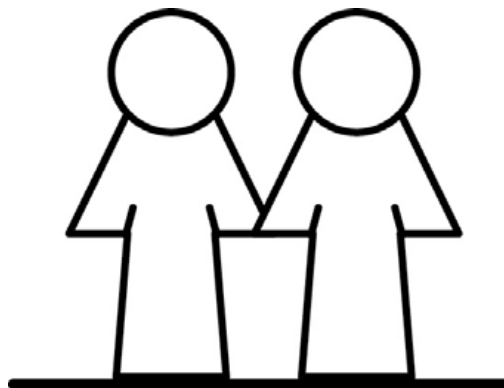
SESSIÓ 19. Competència: CARÀCTER

Contextualització

La paraula *màscara* significa 'personatge'. Totes les categories de màscara van en la direcció del personatge, fins i tot la que anomenem neutral. És entrar en la forma de l'altre i donar-li vida. Es promouen els trets, qualitats o circumstàncies que indiquen la naturalesa pròpia d'una cosa o la manera de pensar i actuar d'una persona o una collectivitat, i pels quals es distingeix de les altres. La màscara de caràcter, a diferència de les altres categories posa en primer terme la construcció del personatge.

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

Font d'inspiració	Exercici proposat per Michael Vöguel ¹⁰³ (familie Floz)
Recursos materials i humans	Màscara de caràcter. Individual
Títol	L'entrevista
Activitat o dinàmica	Persona 1 al centre de la classe amb una màscara assignada. a) La resta de companys al llarg de dos minuts li fan tota mena de preguntes. S'extreuen el nom i les característiques del personatge. b) Un cop tenen el personatge, entre tots dissenyem un vestuari (a un full, pissarra, etc.) i objectes per portar amb el vestuari.
Objectius	Conformar de manera directa un personatge apte per aquest tipus de treball pedagògic i performatiu.
Guia al docent	Cal que les preguntes es formulin ràpidament per provocar que les respostes siguin immediates i instintives.



SESSIÓ 20. Competència: RELACIONS HUMANES

Contextualització

Interaccions i lligams mutus existents en tot grup social, i més particularment entre els membres del personal d'una empresa, d'una entitat comercial, etc. Mostrem les relacions humanes en tot la seva magnitud, els instints més primaris de l'ésser humà, mogut pels interessos i objectius propis. Reflecteix una societat amb guerres, malalties i misèries. El treball amb la màscara de caràcter es limita a reflectir la societat, ens mostra els personatges i els cossos de cada època determinada.

¹⁰³ Nascut el 1962 a Naila, viu a Berlín i va estudiar a la Universitat Folkwang de les Arts d'Essen. Michael Vogel ha treballat com a director de nombrosos artistes, empreses i teatres, incloent Bremer Shakespeare Company, Schauspielhaus Bochum, Theater Strahl Berlin i Gardi Hutter. Va ser docent a la Universitat de Berlín de les Arts i a l'Acadèmia Ernst Busch d'Art Dramàtic, entre d'altres. És director a Familie Floez, però també ha treballat com a actor, constructor de màscares i dissenyador d'escenaris en algunes obres.

Font d'inspiració	Mestres que treballen la pedagogia Lecoq.
Recursos materials i humans	Màscara de caràcter. Maleta, complements per posar dins la maleta i una cadira. Persona 1 i 2.
Títol	Separació
Desenvolupament	Instruccions: La separació està articulada en tres fases <i>a) Me'n vaig:</i> Una persona recull les seves pertinences i s'acomiada de l'espai abans que arribi la seva exparella. <i>b) Revés:</i> La mateixa situació anterior, tot i que un instant abans de sortir de casa, s'adona que s'ha oblidat quelcom d'alt valor sentimental. La persona busca desesperadament abans que la parella arribi. <i>c) Encontre:</i> Just abans de sortir per la porta, entra la seva excompanya. Es troben. Com canvia l'espai? I les seves actituds? De quina manera es vehicula el seu comportament?
Objectius	Objectiu principal: Aplicar la pedagogia des d'un marc d'acció humana (psicologia, relacions, estatuts, comportaments, etc.). Objectius específics: Precisar les accions de l'actor. Donar suport als objectes com a medi dramàtic.
Guia al docent	Atendre, valorar i vetllar la veracitat i profunditat de totes les microaccions i/o macroaccions.



Màscara de caràcter. Competència 22. Actituds. 2020. ESADIB. Màscara creada per Pau Cirer.

SESSIÓ 21. Competència. ACTITUD



Contextualització

Les actituds són enteses com una acció expressiva, sigui mental o física. Imprescindibles per transmetre el comportament de l'actriu i l'actor. No es tracta tan sols d'assimilar. El repte educatiu rau en el fet que l'alumne les aprengui a materialitzar. En el treball pedagògic a través de les actituds amb la màscara de caràcter, el sentit de l'essencialitat hi va implícit, atès que la màscara, en si mateixa, és i representa una síntesi de la vida real. Les màscares de caràcter silencioses es recolzen en les actituds per transmetre els sentiments interns a l'espectador.

Font d'inspiració	Propostes sorgides per mitjà del treball amb l'alumnat.
Recursos materials i humans	Màscara de caràcter. Persones 1, 2, 3, 4 col·locades en fila horitzontal. L'ordre d'execució de l'exercici serà d'esquerra a dreta.

Escalfament

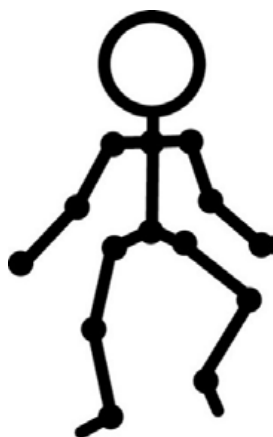
Anàlisi dels moviments	<p>a) Exercici que és du a terme implementant les 9 actituds de la pedagogia Lecoq. El docent proposa una actitud a la persona 1, la persona 1 ho durà terme. La persona 2 haurà de fer el mateix amb el condicionament que ha de tenir relació amb l'anterior; això es repetirà amb la persona 3 i 4. Han de triar una acció (amb la seva actitud corresponent) que doni un final a la història creada.</p> <p>b) Una segona variant consisteix a fer que les actituds que es passen d'un alumne a l'altre no es puguin repetir.</p> <p>c) Una tercera opció és participants hauran de fer actitud diferent (no es poden repetir) però l'acció haurà de ser la mateixa (per veure com cada participant se les enginya per completar l'acció des de les diferents actituds).</p>
-------------------------------	--

Títol	Similituds i diferències.
--------------	---------------------------

Durada	12 min.
---------------	---------

Activitat o dinàmica	Grups de 3 o més. Seleccionar 4 actituds i després allò que es farà a l'entremig de cada una (convé que sigui diferent). Cal un preparació d'uns deu minuts
Objectius	L'objectiu principal és aprendre com concatenar actituds, pensar les propostes a nivell d'actituds. Vehicular l'expressivitat.
Guia al docent	Apreciar les variants de cada persona al moment.

SESSIÓ 23. Competència: ARTICULACIÓ PRECISA



Contextualització

Font d'inspiració	Proposta personal fruit de l'experiència pràctica i del treball de camp.
Recursos materials i humans	Màscara de caràcter. Tot el grup, de manera individual.
Escalfament	

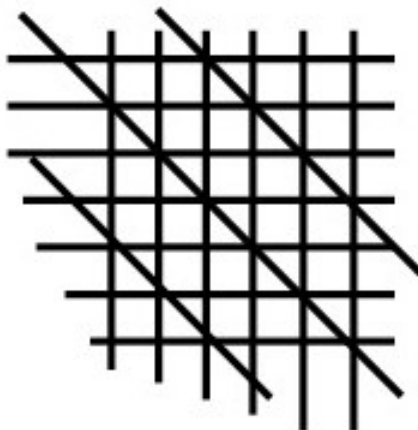
Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

Anàlisi dels moviments	<p>Amb la màscara de caràcter es poden diferenciar tres tipus d'articulació:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Continua: <i>cap-presento-vaig</i>. Gir del cap, acompanyat del pit i desplaçament.b) Ternària: <i>aviso, gest, comprovo</i>. L'alumne avisa avançant i l'acció projecta un gest concret en l'espai i consegüentment verifica la reacció del públic.c) Quaternària: <i>visió d'un punt, presentar, compartir (públic) i desplaçament (objectiu)</i>. És una estructura subordinada a la màscara. Marcant de manera clara el punt de partida i punt d'arribada de les accions o microaccions.c) Lligat: <i>cap-pit-cos</i>.d) Diàleg fent tres accions articulades cadascú, només es pot activar (cap, coll i pit).
Títol	Subdivisions.
Durada	10 min.
Activitat o dinàmica	
Objectius	<p>Objectiu principal: Articulació. Familiaritzar-se i aprendre a implementar diferents tipus d'articulació.</p> <p>Objectiu específic: afavorir que les accions siguin visibles i desxifrables.</p>
Guia al docent	Progressivament podem anar afegint condicionants (desplaçar-se per l'espai, humanitzar el cos, articular diferents parts).



Màscara de caràcter. 2021. ESAD. Construcció de màscares: Pau Cirer.

SESSIÓ 24. Competència: PARTITURA



La partitura és una convergència de competències per adquirir un objectiu determinat.

Recursos materials i humans	Màscara de caràcter. Situats amb parelles un davant l'altre.
Escalfament	2 persones. Dibuíem un quadre al terra subdividit al seu interior. Les dues persones des de punt diferents intenten trobar-se, allunyar-se i agafar-se. Sense córrer i seguint les direccions que proposa l'estructura dibuixada al terra.
Títol	Estructures internes
Durada	10 min.
Activitat o dinàmica	Partim d'una partitura d'accions vocals: Tu, Jo? Sí, tu, ah! <i>Chao</i> , Adeu. A cada rèplica se li assigna una actitud i una gestualitat concreta. Es tracta utilitzar de manera interna el curt diàleg de la part posterior, com a punt de partida per a comunicar sense paraules. Per exemple: enfadats, contents, amb por, etc.
Objectius	Objectiu principal: entendre el concepte de partitura com a punt inicial. Objectius específics: crear una base apta per anar-hi incorporant nous nivells d'organització (relació entre forma i contingut, interacció entre les diferents parts, precisió en les transicions, impulsos interns, entre d'altres).

Guia al docent

Important que no facin gestos explicatius o actituds que no tinguin un suport emocional adequat. Es busca la veritat.

7.6.4 Bloc IV la mitja màscara

En la nostra recerca tractem la màscara neutra, la màscara larvària i la de caràcter, en què incloem la mitja màscara, que és una màscara de caràcter que, a diferència de les altres, pot emetre accions vocals. Per aquest motiu, hem trobat adient dedicar-hi un petit espai.



Mitges màscares 2021. ESADIB. Veiem un col·lecció de màscares humanes, basades en les màscares de la comèdia de l'art (Doctor, Arlequí, Pantalone). Hi ha un gran rang de màscares humanes, d'estils i formes diverses; ara bé, totes permeten les accions vocals: Pau Cirer.

SESSIÓ 24. Competència: VEU

Apunt: Amb la mitja màscara s'apliquen totes les competències de les categories anteriors. L'element diferencial és la veu.

Recursos materials i humans	Mitges màscares. Grup mitjà.
Escalfament	Repetir «pameioiogoutu» jugant amb les projeccions, cadències i ressonàncies
Anàlisi de les accions	La persona 1 posa el palmell davant la persona 2. La persona 1 guia amb la mà, proposant l'expressivitat de la veu, simultàniament si obre la mà indica que vol més harmònics.
Títol	Estructures internes
Durada	10 min.
Activitat o dinàmica	L'orquestra (exercici grupal). Tots els alumnes se situen drets i en cercle. La persona 1 comença un ritme amb la veu acompanyant-se del cos. La persona 2 afegeix un so complementari al de la persona 1 i així paulatinament. Un cop tot el grup està immers en accions físiques i vocals, el professor els dona algunes pautes (moure's per l'espai, baixar volum) i promou que alguna persona faci un solo, fer un diàleg en dos grups de cinc persones aproximadament, etc.
Objectius	Objectiu principal: donar veu als personatges, treballar l'expressivitat i concreció en les accions vocals. Objectius específics: promoure el ritme, les cadències, la projecció, la direcció i la textura de les accions vocals.
Guia al docent	Donar un espai i un temps perquè els alumnes experimentin.

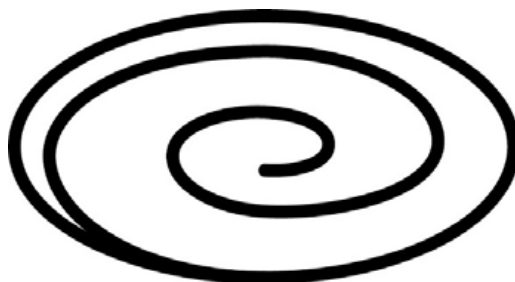


ESADIB (2022). Improvisació amb mitges màscares.



SESSIÓ 25. Competència: TIPUS FIXOS

Recursos materials i humans	Mitges màscares. Grup mitjà.
Escalfament	Motors de moviment. Vehicular el moviment de cada tip fix a partir de diferents parts del cos.
Anàlisi de les accions	Analitzar els diferents personatges (psicologia, gestualitat i comportament, animal implícit, forma de la màscara, etc.).
Títol	Qui hi ha!
Durada	10 min.
Activitat o dinàmica	Entra un personatge avariciós, tractant amb molta cura el seu tresor (diners, o qualsevol cosa de valor) i de sobte (un remor) ho amaga tot de seguida, i quan trobi convenient dirà «Qui hi ha?».
Objectius	Situar l'emoció en un fragment de text veu. La màscara de caràcter s'avé a la paraula, directa, subtext i una càrrega emoció elevada (passions).
Guia al docent	Donar un espai i un temps perquè els alumnes experimentin.



SESSIÓ 26. Competència: HIBRIDACIÓ EXPRESSIVA

Recursos materials i humans

Títol	Peça dramàtica
Durada	20 min.
Activitat o dinàmica	Crear una peça dramàtica d'un minut de durada, en un espai d'un metre i mig. Consisteix a aplicar les diferents competències d'una manera simultània i/o selectiva, depenent de la situació dramàtica.
Objectius	Objectiu principal: promoure l'autonomia de l'actriu i l'actor per aplicar les competències incorporades.
Guia al docent	Cal que l'alumne trobi el seu llenguatge per mitjà de les eines presentades en les diferents sessions. Es tracta d'acompanyar i guiar des d'una mirada exterior.

7.7 PROCEDIMENTS D'AVALUACIÓ

Un cop tenim clar a què ens referim quan parlem de competències, hem d'esbrinar quin és el context actual, en quin àmbit actuem, de quina manera cal recollir dades, com les analitzem i, sobretot, com prenem decisions.

Totes aquestes preguntes introdueixen l'autoavaluació amb rúbriques com a via per avaluar dades complexes, destriant-ne els principals elements (creativitat, autonomia, transferència), allhora que presentem les intervencions d'avaluació, explicant-ne els criteris i procediments.

7.7.1 Com avaluem el perfil competencial?

Amb la intenció de contextualitzar el marc d'acció, detallem alguns aspectes que ajuden la nostra aplicació docent, ens donen sentit i ajuden a fonamentar la nostra proposta de projecte docent per competències (àrea de coneixement d'interpretació).



Principals apartats per avaluar un projecte per competències.

Iniciativa: Fins ara, un alumne responsable era algú disciplinat, obediènt, complidor, que sap fer allò que li encomanen, etc. En el treball per competències, una persona d'aquest perfil no seria del tot competent. Una condició per desenvolupar-se en l'àmbit de les competències és que la persona tingui *iniciatives*, que pugui anar més enllà del que s'ensenya i fer propostes.

Expertesa: Abans, una persona *experta* era aquella que tenia molts d'anys d'experiència, una pràctica adquirida que li havia funcionat tota la vida.

Què passa en el moment actual? Les professions estan en continu canvi; d'aquí a deu anys el nostre ofici no tindrà res a veure amb com l'exercim en l'actualitat. Per tant, considerar algú expert per haver treballat molts d'anys d'una mateixa cosa, avui en dia, és inconcebible.

Així doncs, què considerem expertesa? L'expertesa consisteix a resoldre problemes. Alguns docents afirmen que no els canviarà la feina, però si no canvien el lloc adquirit, sí que els modificarà la manera d'afrontar la professió. Aleshores, com ens hem de preparar? Si sorgeix un problema, hem de ser capaços de resoldre'l i, per tant, *expertesa* es sinònim de *flexibilitat*.

Formació: En l'actualitat ja no hi ha professió on no t'hagis de formar de manera contínua; el reciclatge és constant.

Aprentatge: Avui en dia tenim molts d'estímuls diferents, i la dificultat principal és construir coneixement amb aquest tipus d'entrades que no estan seqüenciades, sinó que les has de saber interrelacionar i organitzar. Fins ara, l'aprenentatge era passiu, individual; cadascú aprenia, t'ho explicaven i anaves fent. Ara, en canvi, és actiu, l'alumne ha de tenir la iniciativa, cooperar, crear equips, col·laboradors i sobretot, molt d'autoaprenentatge; d'aquí la necessitat i utilitat de l'autoavaluació. Es requereix un diàleg constant entre docent i alumne.

Construcció del coneixement: Com era l'aprenentatge abans? La construcció del coneixement era molt seqüencial. Assisties a un curset i t'exposaven la primera idea; la segona la llegies en un llibre i la treballaves d'una manera correlativa. Actualment, aquest sistema ha quedat obsolet. Aprenem en xarxa, amb tota mena de persones i recursos al nostre abast. Treballar en l'àmbit de competències «comporta comprendre i generar arguments per decidir què puc fer o no, per així analitzar críticament la informació» (Sanmartí, 2017).

7.7.2 Dades. Anàlisi i presa de decisions

Avaluar no és simplement posar una qualificació numèrica aproximada a partir d'algunes informacions i dades extretes de preguntes bàsiques («sí», «no», «de vegades», etc.). Com diu Sanmartí, «[a]valuar és bastant més complex, comporta recollir dades» (Sanmartí, 2017). En la imatge inferior podem veure algunes de les fases que cal tenir en compte a l'hora d'exercir una autoavaluació adequada:

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

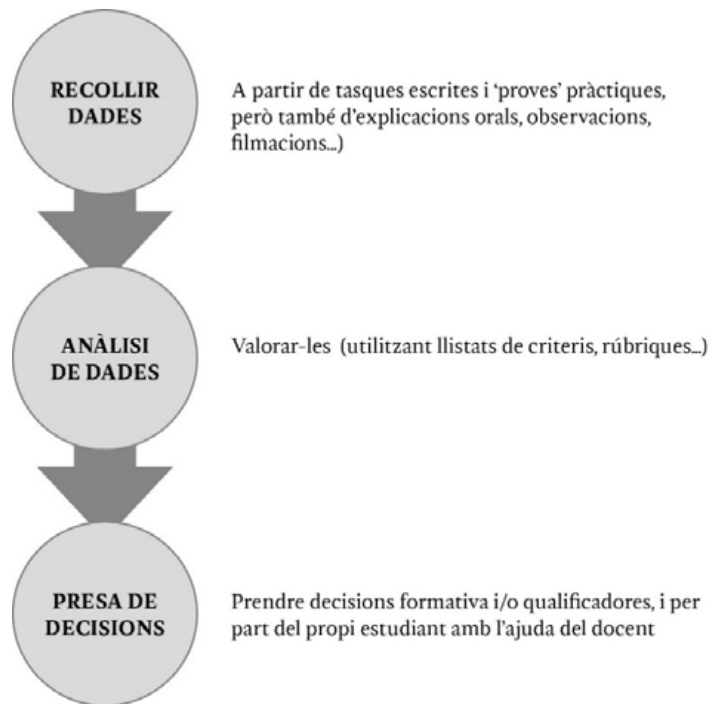


Diagrama de les diferents fases que cal tenir en compte a l'hora d'avaluar.

Recopilació de dades: Afortunadament, avui en dia disposem d'una gran varietat d'instruments per captar dades susceptibles d'analitzar i valorar si duem a terme una activitat correctament o no. Fa uns quants anys, el simple fet d'enregistrar quelcom, accedir a imatges o informacions era una missió quasi impossible. Aquesta varietat de sistemes de captació de dades va més enllà d'una prova, tasca o exàmens puntuals. Però, com les analitzem?

Anàlisi de dades: Estem d'acord que calen nous mecanismes d'avaluació, entre altres coses perquè avaluem molts aspectes, i en segons quines preguntes o situacions no ens basta una sola resposta concreta, sinó tot el seguit de coneixents que hi ha al darrere.

Com que aquesta tasca és molt complexa, en molts de centres educatius d'arreu del món s'estan implantant les rúbriques, un instrument per analitzar dades que va sorgir als EUA a finals del segle passat. Com que les rúbriques avaluen activitats que són complexes, més endavant aprofundirem en els sistemes d'avaluació amb rúbriques.

Presa de decisions: Si passéssim molta estona analitzant dades, recollint-ne i analitzant-ne, no acabariem d'avaluar el que és essencial, que és la presa de decisions. A partir d'aquestes dades i d'aquesta anàlisi cal entendre què ha passat, quines són les dificultats i encerts, i què hem de fer per entendre-les. Seguidament, s'han de prendre decisions.

La majoria de les decisions que hem de prendre són formatives. Què vol dir formatives? Vol dir que han d'ajudar a millorar i aleshores valorar si s'ha aconseguit superar les dificultats. (Sanmartí N., 2017)

Per tant, en aquest estadi el més important és assolir l'autoavaluació d'un mateix: que l'alumne mateix sigui capaç d'anar-se regulant. Sovint, els alumnes que tenen èxit, que funcionen, i en

definitiva, que aprenen, són alumnes que s'autoavaluen sols, que són molt autònoms. No solen ser alumnes que ho fan bé el primer dia, sinó que de principi ho fan malament però ho van treballant a l'aula, s'adonen dels errors i busquen recursos per esbrinar altres maneres i procediments per fer-ho millor.

Els alumnes que tenen dificultats són alumnes que tota l'estona solen preguntar «ho faig bé?». No poden decidir quasi res per ells mateixos, i en la majoria d'ocasions dependran d'algú que els digui què han de fer i com (Taylor, 2012, p. 13).

Això no els ajudarà a aprendre. Per tant, el gran repte és que siguin capaços d'autoavaluar-se.

7.7.3 Autoavaluació amb rúbriques. Dades complexes

En l'apartat anterior hem introduït breument l'autoavaluació amb rúbriques.¹⁰⁴ Ara, per aprofundir-hi una mica més, ens podríem preguntar com podem analitzar les dades complexes.

Una rúbrica és una matriu amb un apartat per als *criteris que cal assolir* i una altra columna on situem els *resultats d'avaluació*, que es valoren de forma qualitativa més que no pas quantitativa, evitant el «bé», «malament», «força bé» o la numeració clàssica).

En el seu lloc, utilitzem adjectius positius. Fins i tot, a un alumne que es troba per sota del desitjable l'anomenem *novell* i no quelcom de més negatiu perquè és molt important mantenir l'autoestima. Sabem que l'autoavaluació genera emocions negatives que no faran que l'alumne aprengui. Per tant, a la rúbrica que hem dissenyat, ens comunicarem a partir de nivells: l'1, el 2, que seria el mínim exigible; el 3, l'avançat, i el 4, l'expert.

104 Una rúbrica és una matriu que explicita, d'una banda, els criteris de realització relacionats amb l'avaluació d'una competència (o de components de diferents competències), i, de l'altra, els criteris de resultats corresponents als diferents nivells d'assoliment, concretats en indicadors relacionats específicament amb la tasca d'avaluació. Els nivells, si es vol, es poden associar amb les notes tradicionals, però es busca no reduir la valoració a un càlcul numèric, sinó fer més visible què hi ha al darrere d'un número. Normalment cadascuna d'aquestes matrius o rúbriques es poden utilitzar per avaluar diferents activitats al llarg d'un curs o etapa escolar, canviant només els indicadors, que sovint caldrà concretar-los més, especialment si es vol que els alumnes els puguin entendre. (XTEC - Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya)

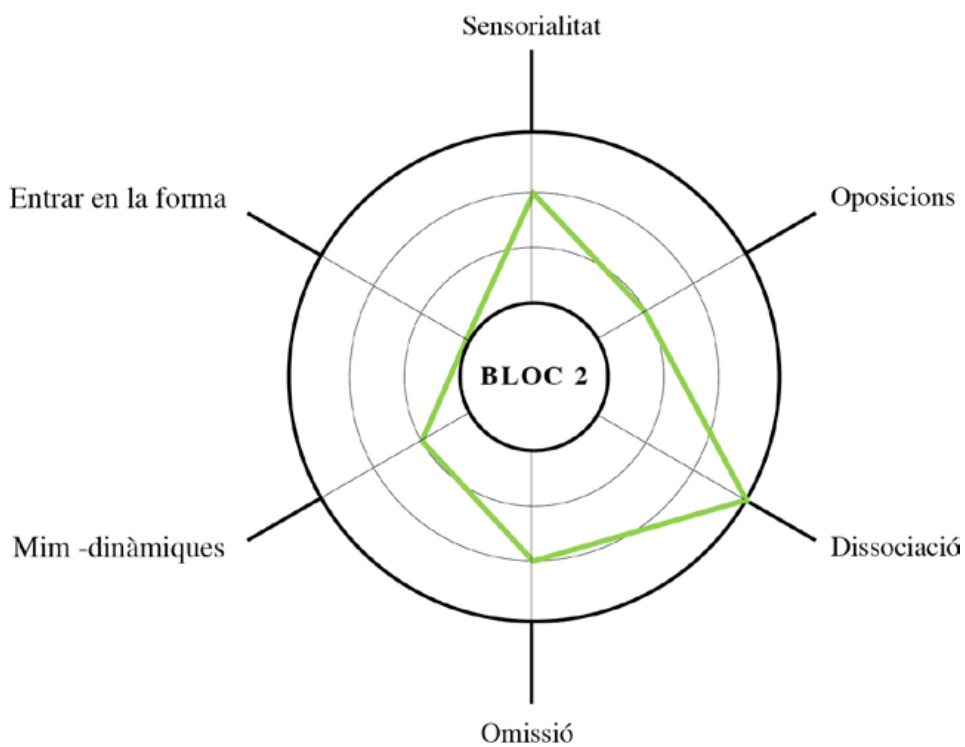
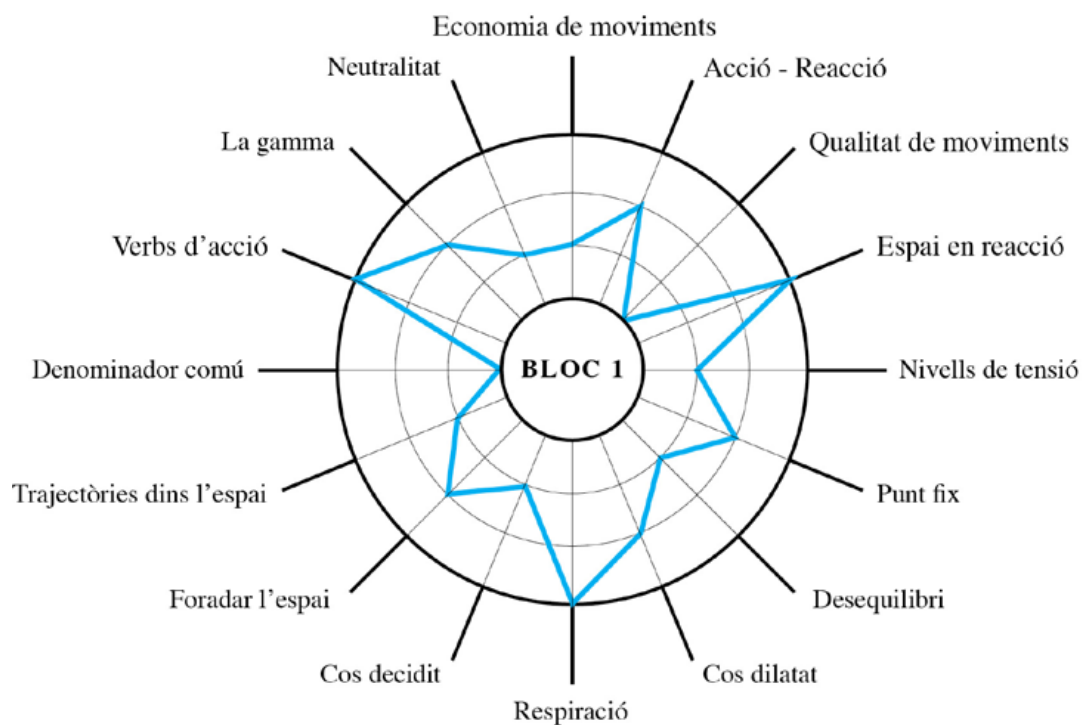
Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

Alumne:	Centre:			Grau:
Assignatura: Interpretació	Grup:	Lloc:	Data:	
COMPETÈNCIES Creativitat - Autonomia - Transferència	RESULTATS. AVALUACIÓ.			
Bloc 1	1.Novell	2.Aprent	3.Avançat	4.Expert
Economia de moviments		•		
Acció – Reacció			•	
Qualitat de moviments	•			
Espai en reacció				•
Nivells de tensió		•		
Punt fix			•	
Desequilibri		•		
Cos dilatat			•	
Respiració				•
Cos decidit		•		
Foradar l'espai			•	
Trajectòries dins l'espai		•		
Denominador comú	•			
Verbs d'acció				•
La gamma			•	
Neutralitat		•		
Bloc 2				
Sensorialitat			•	
Oposicions		•		
Dissociació				•
Omissió			•	
Mim - dinàmiques		•		
Entrar en la forma	•			
Bloc 3				
Caràcter			•	
Relacions humanes				•
Partitura		•		
Articulació precisa				•
Emocions	•			
Bloc 4				
Hibridació expressiva				•
Tipus fix			•	
Relacions passions		•		
Veu				•

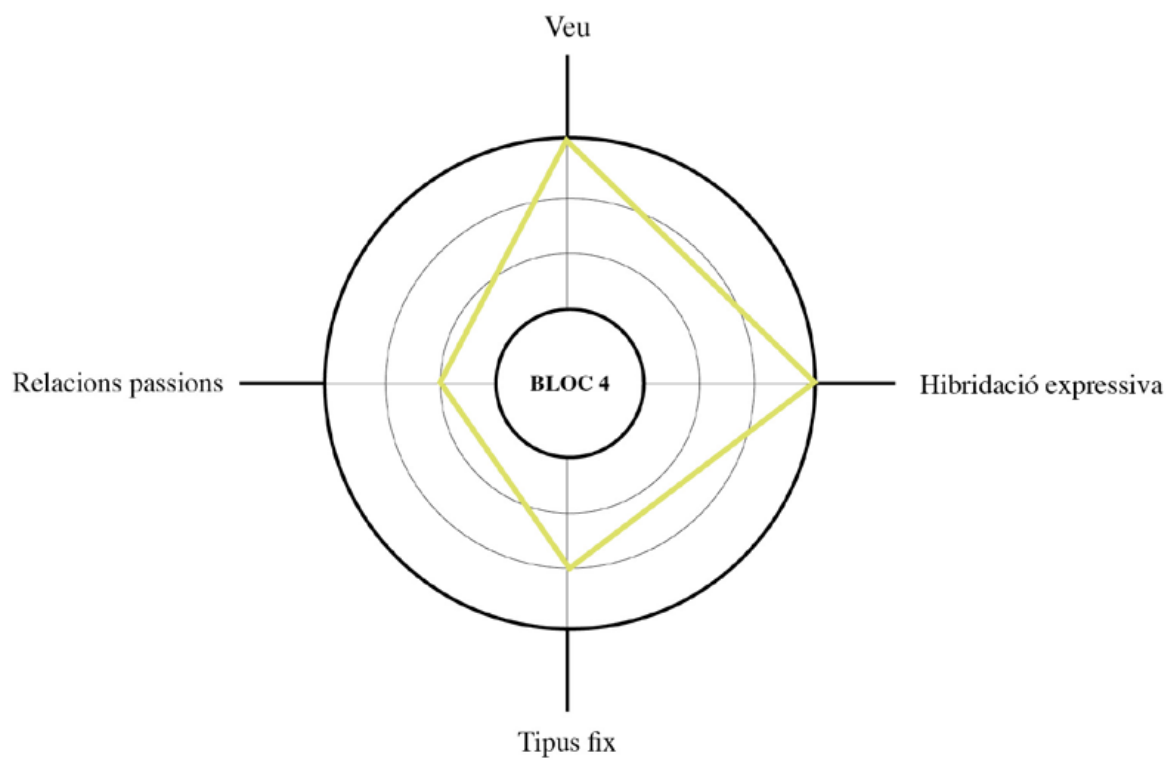
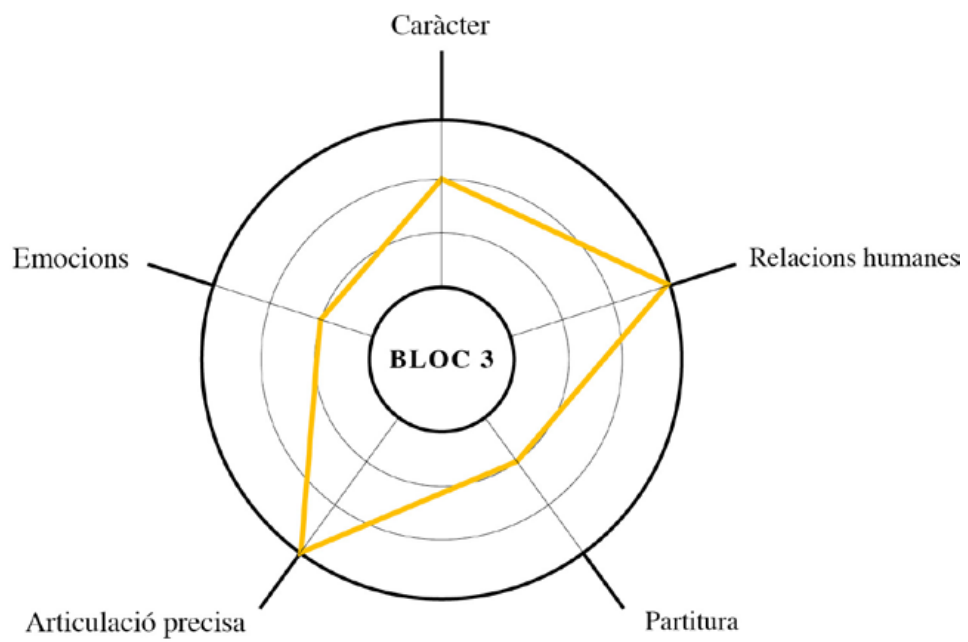
1. **Novell:** No assoliment.
2. **Aprent:** Assoliment satisfactori.
3. **Avançat:** Assoliment notable.
4. **Expert:** Assoliment excel·lent.

Esquema d'aplicació del projecte pedagògic i el creatiu. Graella d'autoavaluació amb rúbriques, en la qual els alumnes s'autoavaluen marcant el seu nivell d'assoliment de les diverses competències pertanyents a cada categoria de màscara. A continuació es transposen els resultats als diagrames que hi ha a la part inferior.

7.7.4 Diagnosi visual. Blocs 1-3



Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral



Diagnosi visual que ens permet veure a simple vista tot allò que hem assolit i les parts que ens cal millorar.

7.7.5 Com graduem el coneixement?

Molts centres d'art dramàtic encara continuen pensant a avaluar amb valor numèrics o amb paràmetres d'«insuficient» a «excel·lent». Els mou la convicció que allò que modifica una aplicació pedagògica són els criteris d'avaluació, la manera com decidim que una persona és competent. Per això, ens agradaria parlar de tres elements que marquen la diferència i acaben matisant l'avaluació:

Creativitat: «La creativitat és per naturalesa o definició contrària a la rutina, és radicalment in-conformista perquè sempre existeixen altres alternatives i formes millors inexplorades de pensar i crear, d'ensenyar i aprendre» (Prado. D., 2000, p. 62). La persona experta creativa és la que és capaç de saltar-se les regles, sap entendre les pautes bàsiques i proposar noves realitats.

Autonomia: La capacitat de fer les coses per un mateix, autoavaluar-se, tenir solvència per actuar i resoldre situacions imprevistes a partir de coneixements preestablerts.

Transferència: L'alumne que sap actuar en situacions diferents i posseeix diferents graus de transferència del que s'ha treballat a classe. Distingim diferents graus: el que reproduïx el coneixement com l'ha après a classe i el que amb el mateix coneixement articula noves realitats. Aquest darrer, seria l'expert.

7.7.6 Estudis previs

Primerament, és interessant destacar un estudi dut a terme per Hatle als EUA en què analitzava diferents treballs de camp i testimonis de persones de diversos centres d'arreu món que han articulat propostes innovadores. És un estudi molt ben elaborat en què es tenen en compte moltes variables, la intervenció educativa que dona més resultats i destaca també l'eficàcia de l'autoavaluació dels estudiants. També posa en relleu els programes constructivistes (programes que funcionen pensant que l'alumne no té el cap buit, sinó ple d'idees i es tracta de vehicular-les, modificar-les o potenciar-les). Per contextualitzar, el diagrama següent mostra que tota aquella intervenció que no sobrepassa la xifra de 0,40, segons l'estudi de Hatle, no contribueix a l'adquisició de nous coneixements per part de l'alumne.

GRAU D'IMPACTE	INTERVENCIONS	EFFECTE
ALT	Autoavaluació de l'alumnat	1,44
	Programes constructivistes	1,28
	Avaluació formativa	0,90
MIG	Mapes conceptuals	0,60
	Aprenentatge cooperatiu	0,59
	Programes de joc	0,50
POC	Tecnologia educativa (TIC)	0,37
	Freqüència d'exàmens	0,34
	Deures	0,29
MOLT BAIX	Reformes educatives	0,22
	Núm. estudiants a l'aula	0,21
	Agrupacions per capacitats	0,12
PITJOR	Repetició de curs	-0,16

Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores*. Madrid: Ed. Paraninfo.

7.7.7 Accions d'aprenentatge

Per complementar l'autoavaluació amb rúbriques, assenyalarem altres intervencions que també són necessàries. N'hem triat cinc per la seva eficàcia i vigència, però entenem que la pedagogia evolucionaria i tot és susceptible de ser revisat.

1 AUTOAVALUACIÓ

2 AVALUACIÓ FORMATIVA

3 MAPES CONCEPTUALS

4 APRENDRE COOPERATIU / COMPARATIU.

5 PROGRAMES DE JOC

Selecció de les accions que poden facilitar l'aprenentatge de l'alumne en l'aplicació de la proposta pedagògica amb les màscares com a eina de feina.

1. **Autoavaluació:** En el nostre cas, i tenint en compte l'àmbit d'estudi, apliquem l'autoavaluació com a punt principal, ja que està demostrat que aquells alumnes que saben autoavaluar-se incorporem una quantitat més gran de coneixements i alhora són més resolutius.
2. **Avaluació formativa:** La valoració del docent sobre l'alumne (competències, objectius, rúbriques, etc.).
3. **Mapes conceptuals:** Com a via directa per transmetre un saber, són un bon complement de les paraules.
4. **Aprenentatge cooperatiu:** En teatre, la tasca és col·laborativa. Igual que la recerca de noves informacions, requereix un treball en xarxa, especialment en l'actualitat.
5. **Programes de joc:** El gaudi i la diversió en la creació i aplicació de nous recursos i dinàmiques facilita molt l'aprenentatge de l'alumne. «Fem un pas més enllà quan adjectivem el joc: joc d'estratègia, joc de rol, joc dramàtic, etc.» (Bercebal F, 1995, p. 39).

Per acabar, també incloem l'avaluació individual a partir de la participació a classe. En aquest sentit, es tindrà en compte:

- La capacitat de treballar en equip de manera creativa, així com col·laborativa.
- L'actitud, implicació i habilitats en el treball, en relació amb l'execució de les activitats proposades a classe.
- L'assistència: L'estudiant haurà d'assistir com a mínim al 75 % del bloc amb una actitud de participació continuada, d'implicació personal, i de respecte. En el cas d'una assistència inferior a aquest percentatge, s'exclou a l'estudiant del procés d'avaluació.

7.7.8 Criteris d'avaluació. Competències Bloc 1

Competències	CRITERIS D'AVALUACIÓ. BLOC 1
Unitat I. Elements fonamentals	
C.1 Economia de moviments	1. És capaç d'estilitzar i seleccionar les accions físiques? 1.1 Les transicions són eficaces i utilitza el mínim de moviments possibles? 1.2 Gestiona correctament les mirades dins l'espai en situacions improvisades? (una mirada en comptes de cinc). 1.3 Aplica el centre del cos en els seus desplaçaments i accions físiques?
C.2 Verbs d'acció	2.1 Fa ús dels verbs com a detonant per a l'acció. Articula un comportament per mitjà de les accions físiques?
C.3 Acció-reacció	3. Sap mesurar i ajustar les reaccions físiques, sense precipitacions? 3.1 Domina la gamma i diversitat de reaccions. Des d'un estímul intern i/o extern.
C.4 Gest dilatat	4. La seva gestualitat incrementa la claredat? 4.1 Les accions físiques esdevenen més econòmiques? 4.2 El comportament de l'actor en les improvisacions i/o exercicis és més clar i concret?
Unitat II. L'acció dramàtica	
C.5 Nivells de tensió	5.2. És capaç de graduar física i mentalment les seves propostes. 5.2 Manté el nivell d'energia elevat al llarg de tota la improvisació i/o exercici. 5.3 Conserva la implicació física i mental en el iniciis i acabaments d'exercicis, improvisacions i peces dramàtiques.
C.6 Denominador comú	6. Sap mostrar diferents versions d'una mateixa acció? 6.1 És resolutiu/iva a l'hora de contrastar accions (evitant mimetismes)?
C.7 Desequilibri	7. Troba la manera de jugar i projectar-se en les situacions límit?
Unitat III. L'espai	
C.8 Espai en reacció	8. És capaç de fer visible de manera clara l'espai circumdant a l'espectador? 8.1 Sap treballar l'espai com a recurs poètic i abstracte?
C.9 Foradar l'espai	9.1. Sap estructurar-se transitant qualsevol direcció en l'espai dependent de la lògica escènica.
C.10 Trajectòries dins l'espai	10.1 És capaç d'articular desplaçaments a l'escena i justificar-los dramàticament.

Unitat III. La situació

C.11 El punt fix	11.1. Utilitza el punt fix com a via per a transmetre imatges? 11.2 El punt fix vertebrava les accions físiques?
C.12 La gamma	12.1 La gamma és del tot progressiva. Està ben justificada.
C.13 Qualitat de moviments	12. 13.1 Domina els diferents tons i textures de moviment amb variabilitat d'opcions? 13.1 Aplica els diferents motors mimodinàmics (elements, matèries, espai, etc.) i els sap implementar en un context d'improvissació, exercici o peces dramàtiques.
C.14 Respiració	14.1 Coneix els tipus de respiració bàsics i sap utilitzar-los en situació de representació dramàtica.

7.8.9 Criteris d'avaluació. Competències Bloc 2

Competències	CRITERIS EVALUACIÓ. BLOC 2
Unitat 1. Màscara de caràcter completa	
C.1 Entrar en la forma	1.1 Quin ritme cal imprimir? 1.2 El portador/ora és capaç de desxifrar les mimodinàmiques que ens proposa la màscara? 1.3 És conscient del tipus d'estructura que és, quin estat anímic suggereix, on és el motor del moviment, la seva geometria interna, en definitiva, com habitar-la?
C.2 Sensorialitat	2.1 Se sobreposa a la manca de visió? 2.2 Aplica tàctiques i estratègies per a relacionar-se amb el company. 2.3 Reacciona al estímuls externs. 2.4 Amb la màscara, pot defensar un exercici d'improvissació amb desimboltura?
C.3 Oposició	3.1 Sap analitzar el motiu per aplicar el principi d'oposició. 3.2 Quin ritme cal imprimir? 3.3 Les accions físiques esdevenen més llegibles?
Unitat 2 Màscara de caràcter completa	
C.4 Caràcter	4.1 La gestualitat es adequada? 4.2 És capaç d'imprimir-hi emocions? 4.3 Veiem un personatge o un actor que porta una màscara? 4.4 El vestuari i complements concorden a l'estructura de la màscara?

- C.5 Relacions humanes**
- 5.1 Treballa l'estatus?
 - 5.2 L'escola reacciona adequadament?
 - 5.3 Gestiona diferents emocions en una mateixa situació?
 - 5.4 Es relaciona des de la unitat psicofísica?
- C.6 Partitura**
- 6.1 Sap encavalcar més de sis competències?
 - 6.2 Articula un proposta coreogràfica coherent i harmònica?
 - 6.3 Grada el valor i la funció de cada competència?
 - 6.4 Per mitjà de la partitura ha assolit l'objectiu marcat a l'escena?
- C.7 Emocions**
- 7.1 Sap diferenciar estats, emocions i passions?
 - 7.2 Coneix com estructurar i fer efectiva un seqüència emocional lògica?
 - 7.3 Pot combinar diverses emocions divergents?
 - 7.4 És ràpid/a en el canvi d'una emoció a una altra?
- Unitat 3 Mitja màscara**
- C.8 Veu**
- 8.1 La veu encaixa en la forma de la màscara?
 - 8.2 La veu té expressivitat (canvis de ritme, cadències, gestió dels harmònics)?
 - 8.3 Aconsegueix organicitat en les seves accions vocals?
 - 8.4 Sap estructurar i treure'n el màxim partit de la paraula dita (accents, subdivisió, unitats de sentit, objectius, estímul, efecte, etc.)?
 - 8.5 Integra eficaçment la veu i el cos?
- C.9 Tipus fixos**
- 9.1 Coneix les característiques essencials dels diferents personatges de la comèdia de l'art?
 - 9.2 Distingeix els termes *comèdia de l'art* i *comèdia humana*?
 - Sap transferir aquests coneixements a la seva peça dramàtica?
- C. 10 Transversalitat expressiva**
- 10.1 Utilitza les competències necessàries en cada situació escènica?
 - 10.2 Explora noves narratives i estils a partir d'un ventall de recursos dramàtics.
 - 10.3 Coneix les limitacions i potencialitats? Es tradueix a l'escena?

8

Conclusions

Tot i que en tots els capítols que componen la tesi s'hi troben recapitulacions parcials, al setè capítol desvelem molts interrogants de la nostra hipòtesi inicial. La conclusió és una proposta de model pedagògic amb la màscara com a eina de feina. Així i tot, voldríem sumar-hi un seguit de reflexions teòriques i metodològiques sorgides al llarg del procés d'investigació:

- Conèixer i analitzar la pedagogia de Jacques Lecoq ha estat essencial, possiblement perquè és l'autor més significatiu pel que fa a les tècniques amb màscara com a eina d'ensenyament per a l'actor i l'actriu. Els preceptes del mestre francès han permès comprendre algunes claus de l'ofici de l'educador en l'art dramàtic. Analitzar aquesta tradició educativa, tant des de la pràctica com des de la teoria, ens ha aportat recursos per fer un bon ús de la màscara com a element provocador d'aprenentatge per a l'actor. A més a més, les visions de Jacques Copeau, Suzanne Bing, Étienne Decroux, Michel Saint-Denis, Jean Dasté, així com d'altres autors estudiats o dels docents i entrevistats, han corroborat les diferents troballes.
- Aquesta investigació ens ha permès dirimir quins són els autors més representatius em matèria d'educació amb màscara, i en conseqüència hem ideat un sistema. A l'hora de seleccionar el grup de mestres en aquest tipus d'ensenyament, hem tingut en compte set paràmetres essencials (grau d'expertesa, nacionalitat i edat, trajectòria en l'àmbit educatiu, experiència com a actor o actriu, personalitat contrastada i nacionalitat europea), els quals ens han conduït al nucli de la recerca. Aquest procediment de feina i el coneixement assolit ens han permès confeccionar el model pedagògic.
- Hem localitzat les constriccions tècniques que activen l'efecte educatiu en cada una de les quatre màscares estudiades. En el cas de la màscara neutra, el fet de tenir present el concepte constrenyedor afavoreix l'aprenentatge de les competències. Per exemple: totes les competències amb màscara neutra es regulen per l'economia de moviments (constricció). I, per acabar, ens mou la convicció que aquesta tesi pot incitar que alguns docents despleguin recursos propis de manera autònoma i creativa en les seves propostes didàctiques.
- Un cop trobat el principi bàsic que insta l'acció educativa de cada categoria de màscara, resulta

més senzill transmetre les competències vinculades per mitjà d'exercicis i improvisacions. Paradoxalment, si féssim el procés a la inversa, és a dir, mirar d'aprendre i incorporar les competències ignorant-ne el principi bàsic, segurament el procés seria més llarg i costós. Tot i que el resultat seria el mateix, l'actor i l'actriu, inconscientment, acabarien incorporant el principi fonamental. A tall d'exemple, si exercitem les competències vinculades a la màscara larvària de manera exhaustiva, acabarem incorporant el principi de mimodinàmica.

- Un cop analitzades les fonts escrites, vives i audiovisuals relatives a la teoria i la pràctica educativa amb la màscara com a eina educativa, hem destriat algunes competències que promouen l'educació de l'actor i l'actriu en cada categoria de màscara. Les competències en si mateixes són metes que cal assolir, ajuden en l'organització interna del docent i, en extensió, en l'avaluació dels alumnes i del docent mateix. Un dels nostres propòsits ha estat facilitar la transmissió de coneixements per mitjà de les competències per donar a entendre aquest tipus de formació: fer senzill allò que en moltes ocasions resulta complex. La incorporació d'imatges per il·lustrar el text ha ajudat a comunicar coneixements nous. Finalment, haver detectat les competències transversals bàsiques ajuda l'aprenentatge delimitant un punt de partida, els mínims exigibles i innegociables per poder progressar en aquest tipus d'educació: l'economia de moviments, els nivells de tensió, l'entrada en la forma i l'articulació.
- La conclusió de la tesi, com assenyalàvem al primer paràgraf, és la proposta educativa exposada al capítol setè, en el qual convergeixen la majoria de troballes i coneixements generats al llarg de la recerca: les competències bàsiques i transversals, els elements constrenyedors, els principis fonamentals, la metodologia aplicada, l'estructuració de coneixements i la forma d'avaluar tota la proposta. Cal subratllar que les representacions gràfiques i els diagrames han estat definitius a l'hora de transmetre els punts clau de la nostra recerca. I sobretot ens mou el desig d'omplir un buit en l'àmbit de les arts escèniques. Ara per ara, com a mínim a l'Estat espanyol, no ens consta que ningú hagi tractat de manera directa les tècniques d'interpretació amb màscara, i hagi esbrinat els principals fonaments pedagògics de les categories de màscares centrals en l'àmbit educatiu. Finalment, ratifiquem la nostra hipòtesi inicial, oferint una proposta pedagògica, a tall de contribució als sistemes d'interpretació amb màscara per a la formació integral de l'actor i l'actriu contemporanis.

Bibliografia

- ACESEA (2010). *Las enseñanzas artísticas superiores. Legislación*. Murcia: Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas.
- Adolphs, R. (2002). Neural systems for recognizing emotion. *Current Opinion in Neurobiology*, 12, 169-177.
- Allegrì, L. (2005). *L'arte e il mestiere: L'attore teatrale dall'antichità ad oggi*. Roma: Carocci Editore.
- Aliverti, M. (1988) *Le rose di Provins*, en J. Copeau, *Il luogo del teatro*, Firenze: La Casa Usher.
- Aloca, M. i Sala, J. (2011). *Despertar la conciencia a través del cuerpo*. Madrid: Editorial Milenio.
- Alström, T. (2004). The mask handbook: A practical Guide. *The Drama Review*, 48 (2), 133-138.
- Aslan, O. i Bablet, D. (1985). *Le masque: Du rite au théâtre Broché*. París. Du papier.
- Bachelard, G. (1989). *A água e os sonhos. Ensaio sobre a imaginação do material* (Water and Dreams. Essays on Imagination of Masttter). Sao Paulo: Martin Fontes.
- Bachelard, G. (2001). *O ar os sonhos. Ensaio sobre a imaginação e o movimento* (Air and Dreams. Essays on Imagination and Movement). Sao Paulo: Martin Fontes.
- Barba, E. (1995). *The paper canoe: A guide to theatre anthropology*. Londres i Nova York: Routledge.
- Barba, E. (2005). *La canoa de papel*. Buenos Aires: Catálogos.
- Barba, E. (2013). *La canoa de papel. Tratado de Antropología Teatral*. Bilbao: Editorial Artezblai.
- Barba, E. i Savarese, N. (2009). *El arte secreto del actor. Diccionario de antropología teatral*. Mèxic: Escenología.
- Barfield, S. i Smith-Howard, A. (2005). Jacques Lecoq [Resenya sobre el llibre *Jacques Lecoq*, de Simon Murray]. Londres: Universitat de Westminster: *Theatre Journal*, 16(1), 139-141.
- Bartal, L. i Ne'eman, N. (1975). *Movement awareness and creativity*. Hampshire: Dance Books.
- Bell, D. (2006, 2001). Mask of Transformation. *Theater Design and Technology*, 42(2), 38-44.
- Bercebal, F. (1995). *Drama: un estado intermedio entre juego y teatro*. Madrid: Naque Editora.
- Bercebal, F., Motos, T., Laferriere, E., Prado, D. (1999). *Sesiones con los pedagogos*. Madrid: Naque Editora.
- Bloch, S. (2002). *Al Alba de las emociones*. Xile: Grijalbo.

- Botto, A. (2005). *Las neuronas espejo te ponen en el lugar del otro*. [Entrevista a Giacomo Rizzolatti]. *El País*. <http://www.elpais.com>.
- Bradby, D. (2006). *Theatre of movement and gesture: Jacques Lecoq*. Londres: Routledge.
- Bradly, David (1984). *Modern french drama 1940 – 1980*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Brady, S. (2000). Looking for Lecoq. *American Theatre*, 17(1), 30-13.
- Bridel, D. (2011). In the beginning was the body. *American Theatre*, 28(1), 44-13.
- Brook, P. (1993). *There are no secrets*. Londres. Methuen.
- Brozas Polo, M. P. (2000). *La expresión corporal en el teatro europeo del siglo XX*. Madrid: Ñaque Editorial.
- Brozas Polo, M, P. (2022). Pedagogía de la Máscara Neutra. Conversaciones con Gisèle Barret. *Acotaciones. Investigación y creación teatral*, 48, 72-103.
- Bustamente, A. (2020). Suzanne Bing, el legado de una maestra olvidada. *Revista Acotaciones*, 45.
- Callery, D. (2014). *Trough the body: A practical guide to physical theatre*.
- Campbell, M. (2015). *The principles of movement*. London: Oberon Books.
- Carvajal, M. (2014). *Aproximaciones al concepto de training o entrenamiento del actor*. Buenos Aires: Editorial Académica Española.
- Chamberlain, F. i Yarrow, R. (2002). *Lecoq and the british theatre*. Routledge.
- Conroy, C. (2009). *Theatre and the body*. England: Palgrave Macmillan.
- Copeau, J. (1927) *La fuga in Borgogna. I Copiaus a Il luogo del teatro*. Firenze: Casa Usher.
- Copeau, J. (2000). *L'École Vieux du Vieux Colombier. Registres VI*. París: Gallimard.
- Copeau, J. (2002). *Hay que reacerlo todo*. Edició i traducció de Blanca Baltés. Madrid: Editions Gallimard.
- Copeau, J. (1993). *Registres. V: Les registres du Vieux Colombier; Pt. 3: 1919 à 1924*. París: Gallimard.
- Cottreau, D. (2001). Homage to a master. *Canadian Theatre Review*, 105, p. 32.
- Craig, G. (1907). *Gli artisti del teatro dell'avvenire*. Editat per F. Marotti, Milà.
- Craig, E.G. (1977). *The Actor and the uber-marionette*. Londres: Dance Books.
- Craig, E. G. (1991). *L'art del teatre*. Barcelona: Ed. Institut del Teatre
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: body and emotion I the making of consciouness*. Nova York – San Diego: Harcourt Brace.
- Dasté, J. (1977). *Voyage d'un comédien*. París: Stock.
- De Marinis, M. (1993). *Mimo e teatro nel Novecento*. Florència: La casa Usher.
- De Marinis, M. (1995). The mask and corporeal expression in 20th century theatre. *Mime Journal*, p. 26.
- De Marinis, M. (2000). *In cerca dell'attore*. Roma: Bulzoni Editore.
- Decroux (1963). *Paroles sur le mime*. Gallimard, París.
- Decroux, É. (1974). Étienne Decroux on mask. *Mime Journal*, p. 55.
- Decroux, É. (1977). *Paroles sur le mime*. París: Librairie Théâtrale.
- Decroux, É. (1994). *Paroles sur le mime*. París: Librairie Théâtrale.
- Decroux, É. (2008). *Paraules sobre el mim*. Barcelona: Institut del Teatre de la Diputació de Barcelona.
- Decroux, É. (2009). *The Decroux sourcebook*. Londres i Nova York: Routledge.
- Decroux, E. The Mask. *Mime Journal*, 7/8, 1978, p. 34 (publicat en origen ivi, 2, 1975).
- Dennis, A. (1995). *The articulated: The physical training for the actor*. Nova York: Routledge.

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

- Dennis, A. (2014). *El cuerpo elocuente: La formación física del actor*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Diderot, D. (2006). *Paradoja del comediante*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Donahue, T. (1998). Improvisation and the mask at the École du Vieux – Colombier: the case of Sussanne Bing, *Maske Und Korthurn*, 44(1), 31-42.
- Doyon, R. (2015). Suzanne Bing, collaboratrice de Jacques Copeau: enquête sur la constitution d'un patrimoine théâtral. Dins Jean-Philippe Garric (Dir.), *La construction des patrimoines en question(s): contextes, acteurs, processus* (p. 9-42). París: Éditions de la Sorbonne.
- Dubatti, J. (2008). *Historia del actor*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Eldredge, S. A. (1996). *Mask improvisation for actor training and performance*. EUA: The Compelling Image.
- Eldredge, Sears A. i Hudson, Hllis W. (1995[1978]). Actor training in the neutral mask. Dins Philip B. Zarrilli (Ed.), *Acting (Re) Considered* (p. 121-8). Londres i New York: Routledge.
- Emeljanow, V. (2008). The mask handbook: A practical guide. *Australian Drama Studies*, 52, 221-223.
- Escribano, X. (2008). El cuerpo poético del arte pictórico y de la expresión dramática. A propósito de Merleau-Ponty y Jacques Lecoq. *Investigaciones Fenomenológicas*, 1, 265-290.
- Amo, A i Mestres, A. (ed.) (2015). *L'intèrpret: Del teatre naturalista a l'escena digital*. València: Universitat de València, Servei de Publicacions.
- Evans, M i Kemp. R. (2016). *The routledge Companion to Jacques Lecoq*. New York: Routledge.
- Everett, L. (2007). Moving bodies: Jacques Lecoq and drama education in Australia. *Drama Australia Journal*, 31(2), 73-82.
- Everett, L. (2008). Jacques Lecoq's bouffons in Australia. *Australian Drama Studies*, (53), 168-185.
- Falletti, C. Sofia i G. Jacono, V. (2016). *Theatre and cognitive neuroscience (performance and science: interdisciplinary dialogues)*. USA i Regne Unit: Bloomsbury Methuen Drama.
- Fava, A. (1999). *La máscara cómica en la Commedia dell'Arte*. Colledara: Andromeda Editrice.
- Felner, M. (1985). *Apostles of silence: The modern french mimes*. Cranberry i Londres: Associated University Presses.
- Fo, D. (1987). *Manuale minimo dell'attore*. Turí, Einaudi.
- Fons, M. (2009). *El procés creador de l'actor*. Lliçó inaugural Esadib, 2008. Palma: Esadib.
- Fons, M. (2009) L'actor com a imitador / simulador: performance i neurociència cognitiva. *Estudis Escènics*, 36.
- Foreman, J. (2007). *Maskwork*. Cambridge: The Lutterworth Press.
- Freixe, G. (2010). *Les utopies du masque sur les scènes euroéenes du XX siècle*. Montpellier: Éditions l'Entretemps.
- Freixe, G. (2014). *La filiation Copeau-Lecoq-Mnouchkine*. Montpellier: Éditions l'Entretemps.
- Gallese, V. i Cuccion, V (2014) The paradigmatic Body. Embodied Simulation, Intersubjectivity, The Bodily Self and Language. Dins Metzinger, T. i Windt, J. M. (ed.). Open MIND, Frankfurt: MIND Group, Spring/fall 2014, 140 -152, available from [http:// open -mind.net/papers](http://open-mind.net/papers)
- Gallese, V. i Guerra, M. (2016). The feeling of motion: Camera movements and motor cognitions Cinémaand Cie: Neurofimology, Audiovisual Studies and the challenge of Neuroscience, available from [http://open -mind.net/papers](http://open-mind.net/papers)
- Gershon, M. (1998). *The second brain*. EUA: Harper Collins Publishers.
- Gontard, D. (1974). *Le Journal de bord des Copiaus, 1924-1929*. París: Seghers.

- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores*. Madrid: Ed. Paraninfo.
- Hayes, A. i Tipper, S. (2014). Affective Responses to Everyday Actions. Dins Reynolds, D. and Reason, M. (ed.) *Kinesthetic Empathy in Creative and Cultural Practices*, (p. 63-83). Bristol i Chicago: Intellect Ltd.
- Heggen, C, Yves M. i Pezin, P. (2017). *Théâtre du mouvement*. Montpellier: Éditions Deuxième Époque.
- Hernandez, T. (2015). *Neuromitos en educación*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Hodge, A. (2000). *Twentieth century actor training*. Londres i Nova York: Routledge.
- James, T. (1990). *Mask-making handbook*. Cincinnati, Ohio: Betterway Books.
- Johnston, C. (2014). *Drama games for those who like to say no*. Londres: Nick Hern Books.
- Johnstone, K. (1981). *Impro: Improvisation and the theatre*. Regne Unit: Methuen Drama. Drama Book Publishers.
- Jousse, M. (1974). *L'Anthropologie du geste*. París: Gallimard.
- Keefe, J. (1995). Dramaturgy and Structure: Looking with Knowledge, *Total Theatre*, 7(3).
- Kemp, R. (2012). *Embodied acting: What neuroscience tells us about performance*. New York: Routledge.
- Kusler Leigh, B. (1979). Jacques Copeau's school for actors: commemorating the centennial birth of Jacques Copeau. *Mime Journal*, 27.
- Lakoff, G. i Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Leabhart, T. (1995). The mask as shamanic tool in the theatre training of Jacques Copeau. *Mime Journal*, 94.
- Leabhart, T. (2007). *Étienne Decroux*. Londres; Nueva York: Routledge.
- Leabhart, T. (1989) *Modern and Post-modern mime*. Londres: Macmillan Press.
- Leabhart, T. (2007). *Étienne Decroux*, 1107. Londres: Routledge Performance.
- Leabhart, T. (2004). Jacques Copeau, Étienne Decroux, and the «Flower Noh», *New Theatres Quarterly*, November XX, 4,315.
- Lecoq, J. (1985). *À propos de théâtre et de mouvement*. Congrès Internacional de Teatre a Catalunya. Actes, volum II. Institut del Teatre.
- Lecoq, J. (1985). Rôle du masque dans la formation de l'acteur. *Le masque: du rite au théâtre*. París: Éditions du CNRS, 265-69.
- Lecoq, J. (1987). *Le théâtre du geste: mimes et acteurs*. Sota la direcció de Jacques Lecoq. París: Bordas.
- Lecoq, J. (1988). Les leçons du mouvement. [Conversa recollida per C. Merlant]. *Cassandra*, «Champs d'expérience».
- Lecoq, J. (1991). *La máscara: del rito al teatro*. Traducció d'Emma Rodríguez Camacho i Elisabeth Lager. Bogotà: Editorial Iberoamericana de Teatro Ltda.
- Lecoq, J. (1997). *Le corps poétique, un enseignement de la création théâtrale*. Escrit en col·laboració amb J. G. Carasso i J. E. Lallias. Éditions Actes Sud-Papiers, Cahiers Théâtre.
- Lecoq, J. (2000). *The moving body*. Londres: Performance Books.
- Lecoq, J. (2006). *Theatre of movement and gesture*. Londres i Nova York: Routledge.
- Lecoq, J. (2010). *El cuerpo poético*. Traducció i adaptació a l'espanyol de Joaquín Hinojosa i Maria del Mar Navarro. Barcelona: Alba Editorial.
- Lecoq, J. (2016). *Le corps poétique: Un enseignement de la création théâtrale*. Paris: Actes Sud.
- Leventhal, H. i Scherer, K. (1987). The relationship of emotion to cognition: a functional approach to a semantic controversy. *Cognition and Emotion* 1(1), 3-28.

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

- Lugering, M. (2013). *The expressive actor: integrated voice, movement, and acting training*. EUA: Routledge.
- Lust, A. (1974). Étienne Decroux: Father of modern mime. Dins *Mime Journal*, 1, 14-25.
- Marshall, L. (2008). *The body speaks: Performance and physical expression*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- Melendres, J. (2000). *La direcció dels actors. Diccionari mínim*. Barcelona: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona.
- Meyerhold, V. (2003). *Teoría teatral*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Miller, J. A. (2007). *Ariane Mnouchkine*. Nova York: Routledge.
- Molenberghs, P., Cunnington, R. i Mattingley, J. B. (2012). Brain regions with mirror properties: A meta-analysis of 125 human fMRI studies. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 36 (1), 341-349.
- Morgado, I. (2007). *Emociones e inteligencia social: Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Ariel.
- Motos, T. i Tejedó, F. (1996). *Prácticas de dramatización*. Madrid: Ediciones J. Garcia Verdugo.
- Murphy M. (2019). *Enacting Lecoq. Movement in theatre cognition, and life*. Switzerland. Palgrave Macmillan.
- Murray, S. (2003). *Jacques Lecoq*. Londres i Nova York: Routledge.
- Noverre, J. G. (1980). *Lettere sulla danza*, editat per A. Testa, Roma, Di Giacomo.
- Nunley, J. W. (2011). Mask makers and their craft. *Theatre design and technology*, 47, (2), 82.
- Pandolfi, V. (1993). *Història del teatre 3*. Barcelona: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona.
- Prior, J. (2012). *Teaching actors: Knowledge transfer in actor training*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Pronko, L. (1967). *Theater East and West: Perspectives toward a total theater*. Berkeley-Los Angeles, University of California Press.
- Ridocci, M. (2014). *Expresión corporal. Arte del movimiento: Las bases prácticas del lenguaje expresivo*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Rizzolatti, G., Corrado, S. (2006): *Las neuronas espejo: Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós, Transiciones.
- Rolfe, B. (1977). *Behind the mask*. Berkeley, California: Personabooks.
- Roy, J. N i Carasso, J. G. (1999). *Les Deux Voyages de Jacques Lecoq*. París: La sept ARTE, On Line Productions, AMRAT. DVD.
- Rudlin, J. (1986). *Jacques Copeau*. Cambridge i New York: Cambridge University Press.
- Rudlin, J. (2000). *Jacques Copeau: The quest of sincerity*. Dins Alison Hodge (Ed.), *Twentieth century actor training*. Londres i New York: Routledge.
- Sachs, C. (2016). *Bachelard, Jousse and Lecoq*. Dins Evans, M i Kemp. R. (2016). *The routledge companion to Jacques Lecoq*. Nova York: Routledge.
- Sachs, C. M. (2013). *A imaginação é um músculo. A contribuição do ator*. Doctoral thesis at the Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC. Florianópolis, Brazil.
- Sachs, C. M. (2013). *A metodologia de Jacques Lecoq*. Estudo conceitual. Florianópolis: Universidade Estadual de Santa Catarina, UDESC. Brazil.
- Sagolla, L. J. (2008). Mask and movement. *Black Stage West*, 15, 14-15.
- Saint-Denis, M. (1982). *Training for the theatre*. Londres: Heinemann Educational Books.
- Saint-Denis, M. (2008). *The rediscovery of style and other writings*. Londres: Routledge Theatre Classics.

- Salvatierra, C. (2009). *La escuela Jacques Lecoq: Una pedagogía para la creación dramática*. Tesis doctoral. Barcelona. Universitat de Barcelona.
- Sartori, D. (2010). *La Commedia dell'Arte nelle maschere dei Sartori*. Itàlia: La Casa Usher.
- Sartori, D. i Lanata, B. (1984). *Arte della maschera nella Commedia dell'Arte*. Itàlia: La casa Usher.
- Schechner, R. (1999). Julie Taymor. *The Drama Review*, 43, (3), 36.
- Schechner, R. Rasasesthetics. *The Drama Rewiew*, 171, 27-50.
- Snow, J. (2013). *Movement training for actors*. Londres: Methuen Drama.
- Sorlot, M. (2011). *Jacques Copeau, à la recherche du théâtre perdu*. París: Éditions Imago.
- Stanislavski, K. (1966). *Un actor se prepara*. Mèxic: Editorial Diana.
- Stanislavski, K. (1995). *La construcción del personaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Stanislavski, K. (1994). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de las vivencias*. Argentina: Editorial Quetzal.
- Swale, J. (2012). *Drama games*. Londres: Nick Hern Books.
- Txékhov, M. (1999). *Sobre la técnica de la actuación*. Barcelona: Alba Editorial.
- Urry, J. (2013). *A body prepares*. Regne Unit: Just Some Theatre Company.
- Vallin (1990). *Meyerhold*. París: CNRS, 1990, p. 172.
- Wright, J. (2002). *The masks of Jacques Lecoq*. EUA i el Canadà: Routledge.
- Wright, John (2002). The Masks of Jacques Lecoq. Dins de Franc Chamberlain and Ralph Yarrow (ed.), *Jacques Lecoq and the British Theatre* (p. 71-84). Londres i Nova York: Routledge

9.1 FONTS ORALS

Deixebles de Jacques Lecoq (primera generació):

- Rizza, J. (2013, juliol 15). Entrevista de Pau Cirer. Barcelona. Inèdita.
Prakti, T. (2011, juliol 7). Entrevista de Pau Cirer. Berlín. Inèdita.
Ibarluzea, P. (2011, maig 24). Entrevista de Pau Cirer. Barcelona. Inèdita.
Taylor, N. (2011, abril 22). Entrevista de Pau Cirer. Palma. Inèdita.
Mangolini, F. (2011, març 2). Entrevista de Pau Cirer. Itàlia. Inèdita.
Codinachs, M. (2011, març 17). Entrevista de Pau Cirer. Barcelona.
Tovías, B. (2011, febrer 23). Entrevista de Pau Cirer. Barcelona. Inèdita.
Vázquez, A. (2011, febrer 19). Entrevista de Pau Cirer. Madrid. Inèdita.
Navarro, M. (2011, febrer 15). Entrevista de Pau Cirer. Madrid. Inèdita.
Peyhau, F. (2010, desembre 10). Entrevista de Pau Cirer. Palma. Inèdita.
Coltelli, C. (2013, març 21). Entrevista de Pau Cirer. Barcelona. Inèdita.
López, S. (2011, març 5). Entrevista de Pau Cirer. Vilanova i la Geltrú. Inèdita.
Albà, T. (2011, febrer 22). Entrevista de Pau Cirer. Barcelona. Inèdita.
Picó, J. (2011, febrer 14). Entrevista de Pau Cirer. Barcelona. Inèdita.
Estévez, C. (2011, gener 11). Entrevista de Pau Cirer. Amsterdam. Inèdita.
Barceló, M. (2011, gener 10). Entrevista de Pau Cirer. Irlanda. Inèdita.
Molinet, C. (2010, desembre 4). Entrevista de Pau Cirer. Palma. Inèdita.
Salom, A. (2010, desembre 4). Entrevista de Pau Cirer. Palma. Inèdita.
Fullana, P. (2010, desembre 29). Entrevista de Pau Cirer. Palma. Inèdita.
Bellviure, C. (2010, gener 4). Entrevista de Pau Cirer. Palma. Inèdita.

Professors i alumnes independents (provinents d'altres metodologies):

- Leparski, A. (2011, maig 7). Entrevista de Pau Cirer. Barcelona. Inèdita.
Levinsky, A. (2011, abril 22). Entrevista de Pau Cirer. Palma. Inèdita.
Guillem, J. (2011, abril 4). Entrevista de Pau Cirer. Barcelona. Inèdita.
Fons, M. (2011, març 3). Entrevista de Pau Cirer. Palma. Inèdita.
Albertí, X. (2011, febrer, 17). Entrevista de Pau Cirer. Barcelona. Inèdita.
Van Beurden, K. (2011, febrer 11). Entrevista de Pau Cirer. Amsterdam. Inèdita.
González, M. (2015, agost 7). Entrevista de Pau Cirer. Barcelona. Inèdita.
Voguel, M. (2015, maig 5). Entrevista de Pau Cirer. Berlín. Inèdita.
Villar, M. (2011, abril 22). Entrevista de Pau Cirer. Palma de Mallorca. Inèdita.

9.2 FONTS AUDIOVISUALS

Procés pedagògic

Vázquez. A (2012). *El actor i la màscara*

<https://www.youtube.com/watch?v=dDVOicIHfmU&t=110s>

Lecoq. J. (2015). *Autor. Conferència*

https://youtu.be/RrzNku_VU2o?list=TLPQMjgxmJlwMjGaF69KCcrEhA

Famille Floez (2021). *Behind Feste*

<https://www.youtube.com/watch?v=I1REbB4am1U>

Lecoq. J (1992). Conferència. Festival Latinoamericano de Mimo

<https://www.youtube.com/watch?v=65CEMqNASQw>

Decroux. E (1960). *Les Arbres*. New York's Carnegie

<https://www.youtube.com/watch?v=NRFkS3pfrg8>

Lecoq J. (1999). *Les deux voyages de Jacques Lecoq*

<https://www.youtube.com/watch?v=UuuPKPnxoiQ>

Decroux. E (1961). *L'usine*. New York's Carnegie

<https://www.youtube.com/watch?v=preoY7QDouk>

Famille Floez (2021). Creative Process and the Role of the Mask.

<https://youtu.be/XqTPMurC3W0>

González, M. (2012). [Documental]

<https://youtu.be/MPvLsv093yI>

Mario González ou le théâtre masqué Arts en Scène

<https://www.youtube.com/watch?v=rEKZPLQrtZg>

Jacques Lecoq. Autor

https://www.youtube.com/watch?v=RrzNku_VU2o&t=46s

Erhard Stiefel

<https://fresques.ina.fr/en-scenes/fiche-media/Scenes05016/erhard-stiefel.html>

Donato Sartori - «Teatrandando»- laboratorio della maschera

<https://www.youtube.com/watch?v=5o-8jSvyTeg&t=182s>

Fo. D. (1998) Arlecchino

<https://youtu.be/NYm-F6CJnXO>

Fo.D [...] Lo zanni

https://youtu.be/qfG20CGd_AI

Dario Fo Lezioni di teatro -la maschera e l'attore

<https://www.youtube.com/watch?v=IqeNWNkAgE>

Formació de l'actor o actriu amb la màscara teatral

Keith Johnstone Teaches: Trance Masks

<https://www.youtube.com/watch?v=fuEfVd7Nn3E>

Lecoq, J. (2000). Els dos viatges

<https://www.youtube.com/watch?v=FrPFQsML3sM>

Lecoq, J. Le deux voyages de Jacques Lecoq (DVD) Réalisateur: Jean-Noel Roy, Jean-Gabriel Carasso. 175 min. Les films du paradoxe 2006. Français.

Pierre Byland

<https://fresques.ina.fr/en-scenes/liste/recherche/masque/s#sort/-pertinence-/direction/DESC/page/1/size/10>

Procés creatiu

Companyia Jacques Lecoq (1973)

<https://fresques.ina.fr/en-scenes/fiche-media/Scenes00804/numero-par-la-troupe-jacques-lecoq.html>

Mummenschanz (2017) Luxor Theater Rotterdam

<https://youtu.be/4A5c4jjwanY>

Mummenschanz you & me

<https://youtu.be/UfZUFswYGCI>

Famile Flöz. *Infinita. Persones majors*

<https://youtu.be/gPGEeiZlR1c>

Famile Flöz. *Infinita. Nens petits*

https://youtu.be/DfT5_41xEZk

Famile Flöz. *Hotel Paradiso*

<https://youtu.be/G1vjEAEKNJs>

Dario Fo: *lezing over maskers, 1989*

<https://www.youtube.com/watch?v=RQ0jFcOCInc>

Famile Flöz - *Über Tage*

<https://www.youtube.com/watch?v=7LJ7vcpuFf0&t=261s>

Famile Flöz. *Teatro Delusio*

<https://www.youtube.com/watch?v=3PxpqvIkmmg>

Ariane Mnouchkine et le Théâtre du Soleil. *L'Âge d'or*

<https://www.ina.fr/ina-eclaire-actu/video/i11138926/le-theatre-du-soleil-l-age-d-or>

Dario Fo about Commedia dell'Arte; Arlecchino

https://www.youtube.com/watch?v=jvC-y4I_5hU&t=56s

Famile Flöz Creative Process and the Role of the Mask

<https://www.youtube.com/watch?v=XqTPMurC3W0&t=1350s>

André y Dorine de Kulunka Teatro

<https://www.youtube.com/watch?v=6mrVoaXSctQ>

Solitudes de Kulunka Teatro

<https://www.youtube.com/watch?v=uXkPOCHupTk>

Amour. Marie de jongh. Tartean Teatroa

https://www.youtube.com/watch?v=4wV1_93eHI4

Pigeon by Ciarán Taylor and Carpet Theatre

<https://www.youtube.com/watch?v=Q1bmQn0lFKg>

Final del formulario

Search by Ciarán Taylor and Carpet

<https://www.youtube.com/watch?v=qUcC9fbQM-E&t=21s>

Vamos Theatre. *A Brave Face*

<https://www.vamostheatre.co.uk/media/a-brave-face-show-trailer>

Vamos Theatre. Finding Joy

<https://www.vamostheatre.co.uk/media/finding-joy-showtrailer>

Divadlo Usmev. Silent Rhapsody

https://www.youtube.com/watch?v=8dw5Q_xoVVE

Habbe und Meik_Mon Dieu_the fisherman.VOB

<https://www.youtube.com/watch?v=lwd0s4PrGmc>

Omar Porras: *Fourberies de Scapin*

<https://youtu.be/OrCPJNDtTnw>

40° sous zéro – Copi. Munstrum Théâtre

<https://www.youtube.com/watch?v=p8HnU1RBstU>

Zypher. Munstrum. Théâtre

<https://www.munstrum.com/zypher-z?pgid=kwkt4z2n-4effcc7f-9477-4f82-909e-a9f44ebe30bc>

Les 30 ans du Piccolo Teatro fêtés avec Arlequin

<https://fresques.ina.fr/en-scenes/liste/recherche/masque/s#sort/-pertinence-/direction/DESC/page/1/size/10>

(La classe morta) di Tadeusz Kantor

<https://www.youtube.com/watch?v=-p870MeyJuw>



