



Entre *acciones*,

DIÁLOGO

y *bambalina*

DIDÁCTICA DEL TEATRO PARA EL BACHILLERATO



Benjamín Barajas



Olivia Barrera

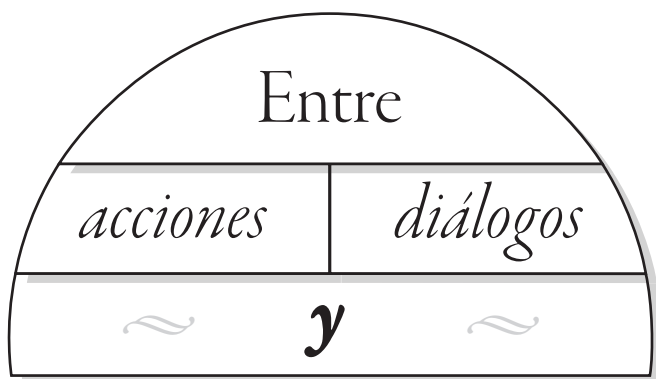


Benjamín Barajas
Olivia Barrera

Colección Didáctica



Benjamín Barajas
Olivia Barrera



bambalinas

DIDÁCTICA DEL TEATRO
PARA EL BACHILLERATO

Entre acciones diálogos y bambalinas. Didáctica del teatro para el bachillerato.
Primera edición, marzo de 2020.

D. R (2020), UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán,
CP 04510, México, Distrito Federal.

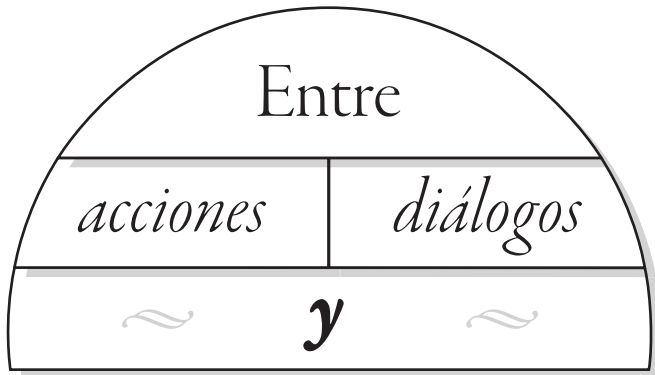
ISBN: 978-607-30-3116-5

“Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales”.

Impreso y hecho en México.

Formación y diseño de portada *Karla Pineda y Haydee Sosa*

Benjamín Barajas
Olivia Barrera



bambalinas

DIDÁCTICA DEL TEATRO
PARA EL BACHILLERATO



Presentación

Entre acciones, diálogos y bambalinas, didáctica del teatro para el bachillerato es una obra que se ha preparado gracias al apoyo de la Dirección General de Personal Académico (DGAPA) y a la iniciativa de los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades, quienes, con diversas propuestas, han mantenido vivo el interés de los jóvenes del CCH por la lectura, la dramatización y la puesta en escena de una amplia lista de obras de teatro, las cuales han constituido el canon escolar por más de diez años.

En el CCH el teatro ha estado presente en sus programas de estudio como un contenido de lectura y de análisis de los textos dramáticos, y las puestas en escena se han generado, a lo largo de los años, por iniciativa de los maestros; éstas se han realizado en ciclos, con la participación entusiasta de los jóvenes estudiantes, quienes han encontrado en este arte un medio para expresar sus emociones, más allá de los efectos puramente estéticos.

En este contexto, el libro *Entre acciones, diálogos y bambalinas* recoge muchas de las buenas experiencias que se han adquirido en el Colegio, para provecho de todos aquellos interesados en impulsar el teatro entre los jóvenes universitarios. Los tres primeros capítulos contribuyen al proceso de lectura y recepción semiótica del drama y de la representación escénica. En el primero se recorre la historia de la enseñanza del teatro dentro del Colegio y aterriza en la concepción de los géneros dramáticos. Los capítulos segundo y tercero ofrecen dos propuestas para el estudio de la obra dramática. Ambas aproximaciones dibujan posibilidades para el trabajo de análisis de textos dramáticos utilizando la *Poética* de Aristóteles de forma amena y efectiva. El texto de Arcelia Lara sugiere la interpretación de la obra desde el punto de vista del director, para lo cual resulta evidente que una sola lectura no es suficiente, pero la metodología

que ofrece toma en cuenta las condiciones temporales que el estudio de la obra dramática demanda en el CCH. El siguiente, propone actividades concretas para la recepción de puestas en escena y para el análisis de textos dramáticos. Comienza con una invitación a promover la asistencia a espectáculos teatrales que cultiven el gusto por la experiencia del teatro, con producciones que, aunque se ajustan a presupuestos muy económicos, apuestan por la búsqueda artística y la calidad de la producción; concluye con una propuesta para el análisis de textos dramáticos en la que Aristóteles se convierte en un aliado que posibilita una actualización del análisis dramático.

En segunda instancia este libro se propone servir de compañía al profesor que decida aventurarse en la producción de obras de teatro dentro del Colegio. Juan Alberto Alejos comparte su experiencia como dramaturgo y asesor en montajes con adolescentes para exponer las consideraciones que conviene hacer previo a la selección del texto que se representará. Después, los textos de Joaquín del Río y de Jorge Maldonado ofrecen una guía muy completa para acercarse a los procesos de la actuación y de la dirección escénica respectivamente, en el contexto del bachillerato. Su experiencia y generosidad queda en evidencia en ambos textos, pues ofrecen una metodología muy puntual para que el lector se sienta cómodo, orientando ambos procesos creativos con adolescentes. Le siguen los textos de Armando Segura, Ricardo Cruz y Keshava Quintanar, quienes revisan los mecanismos de la puesta en escena, a partir de la descripción de los espacios, los juegos escenográficos, del vestuario y de la escenofonía. Su visión ayuda a refrescar las concepciones de las funciones de dichos elementos del diseño, pues los entienden como parte de una construcción estética.

Asimismo, Martha Acosta y Netzahualcóyotl Soria comparten su experiencia como docentes, quienes a través de los años han montado distintas puestas en escena con alumnos dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades, asumiendo y aprovechando el contexto en el que se crea. Ambos textos sitúan al alumno como eje del proceso de enseñanza y muestran el impacto positivo que la incursión en la escenificación escénica causa en los estudiantes.

La obra concluye con un comentario sobre el espectáculo teatral, en virtud de que en el ámbito escolar el alumno no sólo debe conocer el proceso

de lectura y recepción semiótica del drama, también debe dar cuenta, por escrito, de la construcción y sentido del mismo, de ahí la importancia de realizar dicho comentario.

Entre acciones, diálogos y bambalinas intenta convertirse sobre todo en una invitación. A lo largo de los años hemos descubierto que la experiencia de hacer teatro dentro del bachillerato resulta muy enriquecedora para los estudiantes, pero también para los docentes. Sin embargo, en muchas ocasiones enfrentarse al desconocido mundo de las tablas genera una ansiedad que frena el impulso. Esta obra representa un esfuerzo para poner a disposición de profesores y alumnos del bachillerato un conjunto de reflexiones que les permitirá llevar a cabo sus propias representaciones teatrales, con la esperanza de que se sientan acompañados en el proceso.

BENJAMÍN BARAJAS Y OLIVIA BARRERA



El teatro escolar y los géneros teatrales

☞ Benjamín Barajas

El teatro en el CCH

El Colegio de Ciencias y Humanidades nació en 1971 con un Modelo Educativo innovador que pretendía romper las barreras tradicionales entre las ciencias duras y las humanidades; entre la teoría y la práctica; entre la escuela tradicional, sustentada en la figura del profesor, en su magisterio y bagaje personal como *medio* indiscutible de información, y la libre investigación de los alumnos en fuentes documentales, de campo y laboratorios curriculares, entre otras.

El Modelo Educativo del nuevo Colegio fue delineado en los documentos aprobados por el Consejo Universitario y posteriormente publicados en la *Gaceta amarilla*, en ellos se manifiesta la intención de que los jóvenes aprendan y manejen los lenguajes materno (lengua castellana) y matemático; los métodos histórico y el experimental; que conozcan una segunda lengua y estudien una opción técnica para que puedan integrarse a la vida laboral.

El Modelo desea formar jóvenes informados, capaces de analizar, argumentar, criticar y opinar sobre los diversos temas y conflictos sociales de su tiempo. Y para cimentar este perfil el estudiante deberá **aprender a aprender**, a **hacer** y a **ser**; lo cual supone fomentar su autonomía y autorregulación en el proceso de aprendizaje; aplicar lo que sabe y dar sentido al conocimiento mediante el crecimiento personal, que plantea la asunción de valores universitarios, cívicos y universales; además de un comportamiento

ético, acorde con los principios de solidaridad, honradez y vocación de servicio comunitario, entre muchas otras cualidades.

Se trata de un modelo ambicioso que no consideró, en sus inicios, la heterogeneidad de la población estudiantil que atendería, pues ésta proviene de sectores marginados en los ámbitos social, económico y cultural, y dicho antecedente sería fundamental al momento de medir los resultados sobre la calidad del aprendizaje y la eficiencia terminal, misma que en los años setenta osciló en el 30%.

Pese a ello, el Colegio destacó muy pronto en las ciencias sociales, merced a la politización de los profesores y los alumnos en los años sesenta y setenta, y en las humanidades, especialmente en la literatura; por el amplio impulso que se le dio en los programas de estudio a la lectura de clásicos griegos y latinos, españoles e hispanoamericanos, autores modernos universales y autores modernos españoles e hispanoamericanos, los alumnos, en cada una de estas cuatro asignaturas, leían al menos seis obras de diversas épocas, géneros literarios y autores, que fueron determinantes para infundir en ellos el hábito lector.

Destacó, desde el principio, el gusto de los alumnos por las obras de teatro, cuya lista se convirtió en un canon escolar¹ que los programas indicativos y operativos consignaron a lo largo de los semestres. De esta manera, en la *Compilación de programas (documento de trabajo) del ciclo 75-76*, se aconsejaba leer a Homero y las tragedias representativas de Esquilo, Sófocles y Eurípides; además de algunas comedias de Aristófanes y de Plauto, autor latino.²

También se frecuentaron las obras de teatro del Siglo de Oro, incluido Juan Ruiz de Alarcón y Sor Juana; Shakespeare y los autores del clasicismo francés, especialmente Molière, y luego Ibsen y Chéjov en el siglo XIX; pero, sobre todo, en el canon escolar del Colegio arraigó el gusto por los dramaturgos mexicanos del siglo XX, cuya nómina se diversificó e incluyó autores como Héctor Azar, Emilio Carballido, Elena Garro, Luisa Josefina Hernández, Jorge Ibarguengoitia,

1 El canon escolar se retoma de Guadalupe Jover, quien propone: “revisar la propia tradición para hacer que los adolescentes se inserten en ella de forma crítica y consciente”, renunciar al enciclopedismo, al historicismo y hacer una combinación de textos antiguos y modernos, según el interés de los jóvenes adolescentes y de acuerdo con una...

2 *Compilación de programas (Documento de trabajo)*, CCH-UNAM, 1976: p. 90.

Sergio Magaña, Mauricio Magdaleno, Héctor Mendoza, Carlos Solórzano y Rodolfo Usigli, entre muchos otros. Desde luego, sin descuidar a los dramaturgos españoles “clásicos” como Federico García Lorca, Valle Inclán, Jacinto Benavente y Alejandro Casona, por citar los más asiduos.³

Los programas de estudio originarios, que en muchos casos fueron meras listas de contenidos, estuvieron vigentes de 1971 a 1995, ya que en este último año se fusionaron los programas de lectura con los de redacción, para dar vida a una materia que acumuló los temas de lectura, escritura e investigación y que recibió el nombre de TLRID I-IV (Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental). En este nuevo esquema, el teatro pasó a ser una unidad específica de estudio en el tercer semestre y lo mismo ocurrió en el sexto semestre con la nueva asignatura creada, cuyo título ha sido Lectura y Análisis de Textos Literarios. En ambos casos ya no se privilegió sólo la lectura, sino que se agregó el análisis estructural de los textos dramáticos y se estableció la división entre el texto literario y su representación (espectáculo teatral); de esta manera el alumno debería comprender los dos polos de la obra dramática y, desde luego, su interpretación cabal tendría que abarcar la puesta en escena.

Sin embargo, en el CCH no sólo se han estudiado las obras dramáticas desde la perspectiva académica, también ha habido una intensa actividad creativa en los talleres de teatro que se han arraigado en los cinco planteles, a lo largo de casi 49 años, pero que en principio da cuenta de una intensa actividad formativa, recreativa y lúdica de frente a una comunidad de más de 60 mil alumnos. Un ejemplo es El Concurso de Teatro Estudiantil que ha realizado la maestra Olivia Barrera y un importante número de profesores, a lo largo de 10 años, como se aprecia en varios de los textos incluidos en esta obra, mismos que recuperan esa importante memoria.

Lo anterior muestra la importancia de la actividad teatral en las instituciones educativas y a veces fuera de ellas, como un medio ideal para transmitir aspectos religiosos, ideológicos y, sobre todo, estéticos. En este contexto, el teatro griego adquirió un profundo significado pedagógico, a partir del análisis realizado por Aristóteles en la *Poética*, pues la tragedia será la expresión (escenificación) de las pasiones de la nobleza, mientras que la

3 *Programas (documento de trabajo)*, CCH, 1979: 179.

comedia exhibe los vicios de la gente del pueblo (baja y vil) para provecho y lección de los espectadores.

En la Edad Media cristiana, el teatro será usado en los monasterios para representar episodios litúrgicos de la pasión de Cristo y posteriormente los autos sacramentales tendrán un claro sesgo hacia la prédica religiosa, representados en las iglesias y en las plazas públicas. Tiempo después, a partir del Renacimiento, surge una corriente literaria que escribe obras “a lo divino”, sirviéndose de estructuras de la literatura profana para ensalzar pasajes bíblicos, como lo hizo Sor Juana en autos sacramentales y villancicos, los cuales han sobrevivido hasta nuestros días, sin olvidar, desde luego, las pastorelas.

Pero el más claro ejemplo del uso del teatro con propósitos evangelizadores ocurrió en el periodo de la conquista española en América, pues los misioneros adaptaron diversos pasajes bíblicos con la clara intención de catequizar a los aborígenes, al principio se trataba de representar simples retablos y escenas sencillas, pero cuando el celo religioso se acendró, los frailes enriquecieron sus composiciones mediante la presencia de actores, diálogos, escenografía y música, para hacer más vívida la representación de algunos pasajes del Nuevo Testamento. Fray Diego de Ocaña fue un claro exponente del teatro evangelizador, y el primero en promover el culto a la virgen de Guadalupe, cuya residencia original no estuvo en el Tepeyac, sino en la región de Extremadura, en España.

El uso del teatro con fines ideológicos no ha sido nuevo a lo largo de su historia, ya que siempre se ha acompañado la expresión estética de un elemento de utilidad; pues ya lo decía el poeta latino Horacio: gana más aplauso aquel que conjuga lo bello con lo útil, y el teatro neoclásico y, especialmente, el teatro épico de Bertolt Brecht apunta a la construcción de una obra escenificada no para generar una “identificación” aristotélica en el espectador, sino para producir un “distanciamiento” frente a los hechos representados, con el propósito de producir en él un despertar de su conciencia social e histórica.

El panorama anterior nos permite también asociar de manera natural el uso del teatro con fines formativos, como se ha experimentado en diversos países de habla hispana y en diferentes niveles e instituciones educativas. Para esto se debe considerar que al recurrir a la expresión teatral no sólo se está persiguiendo un fin puramente estético, sino también la transmisión de algunos contenidos

académicos y de formación en valores que requieren los estudiantes, cuyas edades oscilan entre 15 y 18 años.

En este contexto, son muchos los beneficios que aporta el teatro a la formación integral de los alumnos, pues, en principio, destaca su presencia como contenido en las asignaturas curriculares del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV y en las de Lectura y Análisis de Textos Literarios I-II. Asimismo, refuerza las habilidades relacionadas con el uso de la lengua materna como son la escucha, el habla, la lectura y la escritura, ya que todas ellas se pueden practicar en una dramatización.

Por otro lado, el teatro refuerza el estudio de la lengua como sistema y código lingüístico, ya que aporta ejemplos de los usos verbales y no verbales, de la variedad dialectal, de las diferencias entre lo oral y lo escrito, de los contextos entre un código lingüístico y otro semiótico, etcétera.

Pero más allá del conocimiento de la lengua y el uso de la misma en los diferentes contextos, con lo cual, se refuerzan las habilidades comprensivas y expresivas de los jóvenes, el teatro reafirma valores socioafectivos que permiten a los muchachos mejorar sus relaciones interpersonales y facilitar su adaptación al ambiente escolar, sobre todo ahora que pareciera generalizarse el aislamiento de la juventud por el influjo negativo de las redes sociales.

En términos específicos, el teatro aporta a los adolescentes el desarrollo de su creatividad y expresión corporal, el desdoblamiento del espacio y el tiempo vividos por los efectos de la ficción teatral, la sociabilidad y la vinculación con los otros mediante el diálogo, el refuerzo de los valores de la solidaridad, el trabajo en equipo, la responsabilidad y el reconocimiento de los otros como parte de su desarrollo personal, el aumento de su autoestima, lo cual significa recuperar o reforzar la confianza en sí mismo para asegurar el éxito escolar.

En síntesis, el teatro escolar debe propiciar la experiencia estética de los jóvenes y, asimismo, su formación integral; en este sentido, podría tratarse de un teatro didáctico, no “esteticista”, que busque, en principio, la vivencia como medio para lograr mejores personas.

La teoría de los géneros

La teoría de los géneros literarios comienza con la *Poética* de Aristóteles, quien

delineó someramente las fronteras entre la poesía lírica, la comedia y la tragedia. Es famosa la frase del estagirita al suponer que la historia narra las cosas como fueron, mientras que la poesía (épica, sobre todo) relata los hechos como al poeta le gustaría que hubieran sido; en tanto que la tragedia es la expresión de los personajes elevados en el estrato social (nobles, héroes y dioses) y la comedia, en cambio, constituye un retrato de los vicios de los personajes bajos y viles. La tragedia está hecha para consternar, por su carácter catártico y purificador, y la comedia para entretener y divertir al vulgo.

Al ocuparse de esta obra clásica, Jean Marie Schaffer (2006, p.10-11) encuentra tres componentes estructurales que son dignos de resaltar por su enorme trascendencia. En principio, Aristóteles, en su *Poética*, hace un análisis psicológico, pues considera que está en la naturaleza de los seres humanos la imitación: “El imitar, en efecto, es connatural al hombre desde la niñez, y su diferencia de los demás animales es que es muy inclinado a la imitación y por la imitación adquiere sus primeros conocimientos, y también el que todos disfruten con las obras de imitación”; luego aparece el segundo elemento vinculado con la descripción histórica, pues el filósofo supone que los géneros evolucionan a partir de la poesía heroica de Homero y, por último, Aristóteles, acaso por primera vez en la historia, describe un corpus que le habrá de servir de sustento para probar su teoría, como ocurrirá milenios después con la *Morfología del cuento ruso* de Vladimir Propp, padre de los estudios estructuralistas.

Después de la cúspide aristotélica prevalece en Occidente un enorme letargo sobre las cuestiones de género, pues además debe recordarse que la *Poética* fue descubierta tardíamente por el filósofo arábigo-cordobés Averroes, en el siglo XII. Los personajes que se ocuparon superficialmente de la cuestión fueron más preceptistas que investigadores empíricos; es el caso de Horacio, Quintiliano, Boileau, Ignacio de Luzán y el filósofo alemán Hegel, para quien los géneros avanzan por el devenir histórico en una especie de marcha hacia el progreso, bajo el dominio del espíritu absoluto, encarnado en la poesía. Escribe Jean Marie Schaffer (2006, p. 25-26): “La combinación del esencialismo con el historicismo lleva a Hegel a la célebre tesis de la finalidad del arte: si su esencia se despliega históricamente, todo conocimiento adecuado de esa esencia *presupone* entonces su realización histórica.”

Después de Hegel destacan en el siglo XIX Ferdinand Vincent-de-Paul Marie Brunetière, quien considera que el género es producto no tanto de las fuerzas exteriores, como creía Hegel, sino del entramado discursivo de la literatura; mientras que el italiano Benedetto Croce piensa que el género es más bien una categoría didáctica; ambos personajes, en consecuencia, no logran salvar esta teoría de su declive, como menciona Schaffer:

Ninguno de los raros ilustres sucesores de Aristóteles consiguió ir más lejos que el autor de la Poética, ingeniándose cada uno de ellos, por lo contrario, para hacer los problemas todavía más insolubles de lo que ya lo había hecho su predecesor.

No obstante, en el siglo XX autores como Todorov, Spang, Diez Taboada y Jean Marie Schaffer le otorgan al género un carácter de institucionalidad, donde conviven tanto la iniciativa individual del autor-obra con la Literatura en su conjunto. Esta idea considera a la obra como una estructura que, contradictoriamente, tiene fronteras difusas y, en consecuencia, serían los lectores, incluidos los usos sociales, quienes podrían decir que una obra funciona de tal modo o de otro; en última instancia la siguiente definición operativa de Angelo Marchese y Joaquín Forradellas (2000, p. 185) pareciera ser pertinente:

Un género literario es, pues, una configuración histórica de constantes semióticas y retóricas que es coincidente en un cierto número de textos literarios. Estas constantes forman un sistema cuyos componentes son inteligibles por la relación que establecen entre sí. Este «modelo estructural», como lo llama Lázaro Carreter, puede ser definido también de un modo no inmanente, si lo colocamos en presencia y oposición con otros géneros y discursos de los que selecciona, integra o altera ciertos estilemas o procesos. A la disciplina que estudia los géneros se le llama genología.

Ahora bien, antes de centrarnos en la descripción de los subgéneros dramáticos conviene aclarar que la vida del drama no sólo se realiza en el espectáculo sino también en la partitura u obra escrita. En este sentido, el texto tiene

una realidad lingüística (obra en papel) y una puesta en escena (espectáculo, realización semiótica), de modo que el lector-espectador es quien une ambos horizontes y, en consecuencia, participa en la construcción del drama mediante su imaginación, como sugiere Manuel Aznar Soler:

“Leer teatro exige leer un texto de literatura dramática con imaginación escénica”. O, dicho de otra manera y en palabras de José Sanchis Sinisterra, “leer un texto teatral consiste en asistir a una representación imaginaria”, es decir, “leer teatro es poner en escena: el lector es un director virtual”. Para leer teatro se necesita tener sentido escénico, sensibilidad escénica, imaginación escénica. El buen lector de teatro no es el buen lector de literatura dramática, sino el lector capaz “de percibir la simultaneidad y la interacción de todos los sistemas de signos que están ahí, funcionando, aunque el discurso textual no los focalice o ni siquiera los mencione”.

La cita anterior pone de relieve la importancia de la comunicación teatral, mediante la suma de vínculos entre el autor (dramaturgo) y el lector; el director y el espectador; los actores y el espectador, etcétera; como se muestra en el siguiente cuadro:

DOBLE PROCESO DE LA COMUNICACIÓN DEL ARTE TEATRAL									
TEXTO LINGÜÍSTICO					TEXTO SEMÁNTICO				
		Código Connotación					Código Semiótico		
Autor	Canal Libro	Mensaje Obra	Lector		Director Actores		Mensaje Espectáculo		Receptor
Contexto			Contexto				Contexto		

La comunicación dramática, como se manifiesta en el cuadro anterior, también habrá de incidir en la configuración del género, en los términos que plantea Miguel Ángel Garrido (2004, p. 309): “Un género literario es una institución social que se configura como un modelo de escritura para el autor, un horizonte de expectación para el lector y una señal para la sociedad”. En este contexto, a continuación se describirán los principales subgéneros dramáticos:

La tragedia

El término *tragedia* procede del griego *tragoedia* y alude a una canción antigua en honor al macho cabrío, probablemente interpretada en las festividades o bacanales en honor del dios Dionisos (o Baco para los romanos). Este dato fue muy relevante para el filósofo alemán Friedrich Nietzsche, quien en su obra de juventud, *El origen de la tragedia*, describe los mecanismos del arte en una lucha de tensiones entre lo apolíneo (en alusión a Apolo, dios de las artes que representa el orden) y lo dionisiaco (el caos) y, en consecuencia, la tragedia podría ser el producto de la fusión de fuerzas contrarias: luz y oscuridad, razón e instinto, serenidad y embriaguez, orden y caos; todo ello bajo el dominio de un espíritu carnavalesco, según los estudios que posteriormente realizó el ruso Mijail Bajtín.

Como ya se ha mencionado, Aristóteles se ocupó especialmente de la tragedia y encontró en ella la imitación de una serie de hechos extraordinarios, realizados por héroes incapaces de renunciar a las pruebas de su destino. El caso más ejemplar es, sin duda, *Edipo rey*, de Sófocles, en cuya obra se aprecia la estructura típica que consiste en fábula, línea argumental, mito o historia; caracteres o personajes; elocución y pensamiento, que es el entramado discursivo y, por último, la música y la escenografía. Otros elementos que se pueden identificar en la estructura superficial de estas obras son el prólogo o situación inicial, donde aparece el tema o conflicto; el *párodos*, presencia del coro; los episodios, que modernamente se suelen dividir en actos o jornadas y forman parte del desarrollo, y el éxodo o desenlace.

Correspondió también al filósofo Aristóteles establecer toda una terminología de análisis que se volvió célebre cuando Sigmund Freud, el padre del psicoanálisis, la adoptó para el tratamiento psíquico de sus pacientes. En este sentido, la tragedia parte de la *hybris*, soberbia del personaje, quien debe padecer (*pathos*), a través de las peripecias, las consecuencias del error trágico que ha cometido (*hamartía*). Asimismo, sobreviene la purificación (*katharsis*), a partir de que el héroe, mediante el reconocimiento (*anagnórisis*), descubre (en el caso de Edipo) su verdadera identidad.

Desde luego, la estructura de la tragedia está hecha para significar y conmover el alma de los espectadores, para despertar en ellos una serie de emociones, a través de la identificación que les permita sufrir su propia purga y acceder, en consecuencia, a la purificación. En este contexto, la tragedia tendría un aspecto aleccionador y curativo, necesario para una sociedad regida por una serie de valores morales, que se pretenden incorruptibles.

Fueron destacados poetas trágicos Sófocles (Colona, 495 a.C.-Atenas, 406 a.C.): *Antígona*, *Electra*; Eurípides (Salamina, 480 a.C.-Pella, 406 a.C.) con *Medea*, *Las bacantes*, *Las troyanas*, y Esquilo (525 a.C.-Gela, Sicilia, 456 a.C.): *Agamenón*, *Las coéforas* y *Las euménides*. Aparte de este lejano esplendor pareciera que la tragedia nace y muere en las fronteras de Grecia, en la posteridad sólo hay pálidas imitaciones de aquel pasado glorioso.

La comedia

La comedia (del griego *kosmos*: cortejo o *komón*: aldea) está hecha para hacer reír y entretener, especialmente al pueblo, como ya lo decía Aristóteles; la comedia retrata las manías y vicios de los viles, con un cierto desenfado y estilo antisolemne y bajo. La comedia, y la comicidad, se oponen a la tragedia tanto por su estructura como por los efectos que desea generar en el público.

La comedia pone en perspectiva las situaciones ordinarias de la vida cotidiana, con personajes accesibles al público, incluye historias y oficios típicos que están en el imaginario del público. Entre los artificios de construcción destacan la presentación de situaciones y enredos que conducen al equívoco, por ejemplo en *Los empeños de una casa* de sor Juana; la convivencia de

los estratos medios de la sociedad, hoy diríamos personajes de las clases media y baja; la exhibición de los vicios y la resolución de la trama en un acontecimiento feliz que, en última instancia, provoca el regocijo del público.

Entre los griegos descuella Aristófanes (Atenas, 444 a. C.-*Ibidem*, 385 a. C.) como uno de los grandes comediógrafos, algunas de sus obras representativas fueron *Los caballeros*, *Las nubes*, *Las avispas*, *La paz*, *Las aves*, *Lisístrata*, *Las Tesmoforias* y *Las ranas*; entre los romanos se recuerda a Plauto (255 - 184 a. C.): *La olla*, *Anfitrión* y *El soldado fanfarrón*; y Terencio (¿190? - 156 a. C.): *La muchacha de Andros*, *La suegra*, *El atormentador de sí mismo*, *Formión*, *El eunuco* y *Los hermanos* o *Adelfos*. En la literatura renacentista europea hay que recordar a Shakespeare con *Sueño de una noche de verano*, las innumerables comedias de los siglos de oro español, con autores de la talla de Lope de Rueda, Lope de Vega, a quien debemos *El arte nuevo de hacer comedias*, una especie de poética del subgénero; Tirso de Molina, Pedro Calderón de la Barca y Juan Ruiz de Alarcón, entre muchos otros. Del lado francés podemos mencionar a Molière (*Tartufo*), Luis Racine (*Las litigantes*), y Pierre Corneille (*El mentiroso*).

La tragicomedia

La tragicomedia aparece como un subgénero híbrido entre la tragedia y la comedia, en este sentido, mezcla lo trágico y lo cómico. El comediógrafo latino Plauto ya mencionaba el término en su prólogo a la obra *Anfitrión*, pero es hasta el Renacimiento español, con la obra *Tragicomedia de Calisto y Melibea* (también conocida como *La Celestina*), de Fernando de Rojas, cuando pareciera certificarse el nacimiento de esta categoría de obras.

La tragicomedia combina enredos y peripecias, los personajes suelen enredarse en intrigas amorosas y palaciegas, hay luchas de opuestos y los desenlaces pueden ser felices o desgraciados. En Francia, Diderot la calificó de tragedia burguesa y se aprecia un ejemplo en *El Cid*, de Corneille.

Drama

El drama (del griego *drama*: acción) es heredero de la tragicomedia y tiene un importante desarrollo durante los periodos neoclásico y romántico en la literatura europea; incluso en el siglo XX, con el advenimiento del cine y

la televisión, el drama arraiga en el gusto del público lector y, sobre todo, del espectador.

Algunas características del drama son las complejidades de la trama en virtud de las problemáticas que padecen los personajes, los desencuentros amorosos y las luchas por el poder (y la gloria), el énfasis en la acción y el uso de un lenguaje coloquial, cercano al público, para provocar su interés e identificación. Ejemplos de dramas en la literatura española son *Fuenteovejuna* de Lope de Vega, *La vida es sueño* de Calderón de la Barca, *La casa de Bernarda Alba*, de García Lorca y *Los árboles mueren de pie*, de Fernando Casona; en México podemos recordar *Un hogar sólido* de Elena Garro y *Los signos del zodiaco* de Sergio Magaña.

Melodrama

El Melodrama (del griego *melos*: música y *drama*: acción) surge en el siglo XVII en Italia y es más cercano a la ópera o la zarzuela española, o bien a las comedias musicales de nuestros días, a la manera de *San Pascual bailón*. Se trata de un drama cantado y, por tanto, tiene más importancia la música que la acción. Los personajes suelen ser planos y maniqueos, divididos entre los buenos y los malos, y las historias son sencillas y fáciles de captar por el público. Al respecto, comenta María Paz Grillo Torres (2004, 199): “El melodrama descansa sobre el patetismo y le es inherente la sensiblería y la emoción, para lo que emplea un tono exagerado y pasional. Lleva los sentimientos de piedad y terror a extremos de exageración irracionales”. Un ejemplo: *La posada de Andrets*.

El teatro breve

Frente a las obras de gran calado hay un conjunto de subgéneros teatrales menores que las acompañan en calidad de “prólogos”, “epítomes”, “entremeses”, o bien, con cierto grado de autonomía como el monólogo, el auto sacramental, la farsa, etcétera.

Farsa

La farsa (del latín *farciare*: rellenar) define un tipo de obra que se caracteriza por la brevedad de la historia que cuenta y la acción que la construye; maneja las

exageraciones, lo caricaturesco, los equívocos propios de la comicidad; rompe el orden lógico y sus tramas tienen como recurso esencial las situaciones chuscas y el engaño. El centro de la farsa es la comicidad y, para lograrlo, utiliza un lenguaje coloquial, diálogos vertiginosos y sus personajes, que no cuestionan sus problemáticas, son estereotipos populares: obreros, campesinos, médicos, comerciantes. Algunos ejemplos de farsa son: *Pamela* de Gaetano Rossi; *Todos los juguetes cómicos* de Antón Chéjov; *Chismes de carnaval* de José Ramón Brene. Por último, hay otro ejemplo grotesco de farsa del dramaturgo Tomás Urtusástegui: *¡Te voy a comer a besos!* (farsa muy, pero muy corta) en esta dirección: <https://letralia.com/67/leos-067.htm>

Entremés

El entremés es una composición breve, de tono popular, que solía representarse en los descansos de las obras dramáticas de mayor extensión con el propósito de entretener al público con divertidas y burlescas chanzas. El subgénero se desarrolla a partir de *El paso*, que popularizó Lope de Rueda y alcanza su mayor esplendor con *Los entremeses* de Miguel de Cervantes Saavedra. Algunas de sus características son la brevedad, la variedad de temas extraídos de la vida cotidiana, la presencia de personajes bajos o marginales socialmente y el uso de un lenguaje popular, proclive a la comicidad.

Sainete

El sainete es una variedad del entremés; también se trata de una obra breve, costumbrista, escrita en verso, cuyos personajes son tipos populares, como criados, viejos, esposas, majas y majos, quienes, al presentar situaciones cómicas, denuncian vicios y desviaciones de la moral de la época.

Auto sacramental

El auto sacramental es una obra religiosa, alegórica y cristiana, que representa los misterios de la eucaristía. Se cultivó a lo largo de la Edad Media y también durante los siglos de oro. Entre sus características destacan la desrealización del tiempo y el espacio, mediante la presentación de situaciones y personajes abstractos, como la fe, el alma, la gloria, la muerte, el pecado, etcétera. Se trata

de mostrar los misterios del dogma católico para provecho y formación de los creyentes. Diversas variedades de los autos sacramentales fueron usadas por los frailes misioneros, en América, para evangelizar a los indígenas.

Vodevil

El término procede del francés *voix de ville* (voz del pueblo) y designa una representación breve, alegre y festiva que se acompaña de canciones y bailes. Comparte características con el entremés español, por la fugacidad de la acción, el uso de la jerga o argot popular, la exposición de situaciones chuscas y amorosas, la presencia de los personajes tipo, vinculados a un contexto social marginal.

Astracán

Este subgénero cómico deriva del sainete y se desarrolla principalmente en la España de comienzos del siglo XX. Algunas de sus características son el tono paródico, a la manera de la *Batracomiomaquia*, el uso de situaciones chuscas y personajes tipo; las actuaciones son exageradas, acompañadas de la mímica, etcétera. Un ejemplo se observa en *La venganza de don Mendo* del dramaturgo Pedro Muñoz Seca.

Loa

En principio se considera la loa como un canto o prólogo laudatorio que aparecía al comienzo de las obras dramáticas. En ella se elogiaba al personaje benefactor, mecenas, o bien, a la ciudad o región donde tenía lugar la representación. Los temas eran profanos o religiosos, con el propósito de predisponer al público para una mejor recepción de la obra.

Monólogo

También recibe el nombre de monodrama y se distingue por la presencia de un solo personaje/actor, sobre quien recae la acción y los hilos de la trama. En estricto sentido, siguiendo a Mijail Bajtín, puede decirse que no existe el monólogo, pues no hay palabras unívocas sino duales, desdobladas hacia el

otro; de modo que en el monólogo el personaje/actor no sólo dialoga con un *alter ego*, sino también con el público (esto último en un sentido metafórico). Un ejemplo se encuentra en “Antes cruzaban ríos” de Emilio Carballido.

Jácara

Esta composición satírica parece derivar de los romances, utiliza el verso octosílabo, con lenguaje desenfadado y suele presentar disputas entre los personajes, quienes proceden, generalmente, del hampa; sus acciones rayan en lo grotesco. Cultivaron la jácara Miguel de Cervantes, Francisco de Quevedo y Pedro Calderón de la Barca, entre otros.

Referencias

- AZNAR SOLER, M. “Leer teatro”: <http://www.aat.es/elkioscoteatral/las-puertas-del-drama/drama-41/el-teatro-tambien-se-lee-leer-teatro/>
- BARAJAS, B. (2006). *Diccionario de términos literarios y afines*. Ciudad de México: Edöre.
- GARRIDO, M. Á. (2004). *Nueva introducción a la teoría de la literatura*. Madrid: Síntesis.
- GRILLO TORRES, M. P. (2004). *Compendio de teoría teatral*, Madrid: Biblioteca nueva.
- MARCHESE, A y FORRADELLAS J. (2000). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*, 7ª ed.. Barcelona: Ariel.
- MONTES DE OCA, F. (1996). *Teoría y técnica de la literatura*. Ciudad de México: Porrúa.
- PAVIS, P. (1980). *Diccionario de teatro: dramaturgia, estética, semiología*, trad. Fernando de Toro. Barcelona: Ediciones sociales.
- ROMÁN CALVO, N. (2001). *Para leer un texto dramático: del texto a la puesta en escena*. Ciudad de México, UNAM-FFyL: Árbol Editorial.
- RUIZ LUGO, M. (1979). *Glosario de términos del arte teatral*. Ciudad de México: Anuies.
- SCHAEFFER, J. M. (2006). *¿Qué es un género literario?*. Madrid: Akal.



Lectura de director: un acercamiento lúdico a la interpretación del texto dramático

 Arcelia Lara Covarrubias

*Para Rita García Cerezo,
Olivia Barrera y Octavio Barreda*

Introducción

En primera instancia, el verbo inglés *to play* significa jugar; aunque también es muy extendido su uso para reproducir música (por ejemplo, de un aparato electrónico) o tocar una partitura. En tanto que en representación dramática *to play* es sinónimo de interpretar, esto es, actuar o montar una obra de teatro o filmica. Reparemos en la amplitud semántica de la interpretación: cuando se habla de un texto de difícil comprensión, significa aclarar o explicar; tratándose de un idioma, se refiere a traducir; en el terreno artístico (música y danza) y, muy cercano a las artes escénicas, significa ejecución, y, si se señala la participación reconstructiva del receptor, indica actualizar. La nota semántica de este último sentido de la interpretación impregna los anteriores significados, pues, toda realización artística, toda lectura y toda traducción involucra un proceso mediante el cual se personaliza un mensaje previamente elaborado.

En la interpretación textual destacan dos aspectos: el carácter lúdico y el dialógico. Cuando interpretamos un texto jugamos con él, establecemos posibilidades discursivas de que sea otro a partir de la coherencia interna

de él mismo; lo sometemos a un proceso de ensayo y error en el que vamos ajustando nuestra perspectiva. Pero interpretar también es dialogar; el lector y el texto truecan significados, negocian modos de ser y los intercambian; la sombra que se refleja en el fondo del texto interpretado es la del intérprete.

Tal vez el dramático sea el género que más requiere los oficios del hermeneuta, bien que en el mundo histriónico se exige el carácter de representación; interpretar una obra de teatro significa representarla, llevarla a escena, dotarla de su realidad sensible. En el proceso interpretativo el director es considerado un segundo autor, puesto que, por muy fiel al texto que sea una puesta en escena, la obra que ve el público es una re-elaboración de la que un dramaturgo previamente escribió. La representación involucra una serie de decisiones en las que se concreta el sentido captado por la lectura del director; así, quien se acerca a un texto dramático, aun cuando no piense en llevarlo a las tablas, irá construyendo, de manera implícita, una posibilidad de montaje. La lectura de director es una propuesta didáctica que instala a los alumnos precisamente en ese papel, el del lector que va dotando de sentido a la obra dramática y va tomando decisiones sobre cómo hacer patente su muy particular visión del texto.

1. Consideraciones teóricas

1.1. El juego dramático

Tradicionalmente se considera que el género dramático es coetáneo del lírico y del épico; sin embargo, puesto que en el origen las especies literarias, artísticas y algunos oficios se encontraban asimilados al término *poiesis*, como producción creativa en general, no puede hablarse propiamente de una conciencia literaria que coincida con la clasificación actual. Alfonso Reyes, por ejemplo, renombró las diferentes expresiones literarias de la antigüedad como funciones y, en su muy particular genealogía, las hace derivar de las representaciones teatrales más antiguas. Así, en “Apolo o de la literatura”, apunta:

En la tragedia griega — animal perfecto — discernimos fácilmente las tres funciones: los héroes o “personas fatales”, como decían los aristotélicos españoles, son el drama mismo, representan acciones. Los prólogos o mensajeros, que narran sucesos no escénicos, son la novela. El coro, que expresa descargas

subjetivas de la emoción acumulada, es la lírica. Drama —aunque se escriba como se escribe la música— es ejecución de acciones por personas presentes, representación. Novela es referencia a acciones de personas ausentes y, en concepto, pretéritas, aunque la mente las edifique en teatro interior, y aunque el relato, en cualquier tiempo del verbo, las figure en presente. La lírica es desarrollo de la interjección o exclamación, aunque tenga que apoyarse en acciones aludidas o relatadas; y es más pura mientras menos busca tales apoyos (1983, p. 87).

Como puede apreciarse, el arte dramático, desde la visión alfonsina, constituye la génesis de lo que actualmente identificamos como géneros literarios. Podemos sospechar que en su afán por encontrar en el teatro antiguo el fundamento de todo texto poético, se encuentra la fuerte influencia de la *Poética* de Aristóteles, cuyo centro de atención es, precisamente, la tragedia ática.

Lo cierto es que las primeras representaciones dramáticas se datan en tiempos prehistóricos, como una práctica ritual en la que movimiento, gesto, música y danza celebran eventos religiosos cuyos temas van del retorno de la muerte a la fiesta agrícola y los ritos de caza. En sus orígenes la actuación se limita a la mímica e incluso, ya plenamente constituido como arte dramático en la Grecia clásica, el único personaje era el coro. “La tragedia —dice Nietzsche— surgió del coro trágico y en su origen era únicamente coro y nada más que coro” (2005, p.75).

Paulatinamente fueron incorporándose actores que se limitaban a ilustrar con sus movimientos y gestos lo que el coro cantaba. Es fácil imaginarnos la actuación antigua como una especie de juego en el que, en principio y de manera informal, algunos espectadores, animados por los espíritus etílicos de Dionisos, saltaban al escenario para encarnar el mito. El carácter lúdico de la representación quedó como telón de fondo en la historia del género y, aun en las obras actuales, no puede pensarse el sentido de una pieza dramática sin reflexionar sobre él.

Pero si juego es, no es sólo eso; el ludismo del arte dramático tiene una profundidad que rebasa con creces la imagen social en la que el juego es un simple y llano desentenderse de las cosas serias. Para rehabilitar el término es

preciso remitirse al fundamento del teatro y de la literatura en general. En su *Poética*, Aristóteles unifica las diferentes manifestaciones poéticas por ser *mímesis*, imitación. Pero ¿qué imita el arte de la palabra? Una respuesta apresurada nos diría que imita lo real. Reparemos, empero, que eso que todos llamamos realidad tiene sus límites en los datos empíricos de que nos provee la experiencia. En efecto, la *mímesis* requiere un mínimo de realidad; sin embargo, la poesía tiene la capacidad de descubrir la capa de ficción que hay en el mundo, de sorprenderse y mimetizar aquello que la costra de cotidianidad esconde a los ojos de cualquiera. De esta manera, aunque la literatura pueda tomarse como un juego en tanto que imitación; lo que se cuenta o se canta poéticamente no es propiamente lo que sucede en el mundo práctico, sino que constituye un “como si” de la realidad.

Ese juego literario muestra mejor su profundidad cuando nos percatamos de que la *mímesis* no es un simple traducir, respetando la disposición del objeto, sino que supone, también, un continuarse del objeto en la imaginación. Aristóteles sugiere esta extensión, pues “es preferible imposibilidad verosímil a posibilidad increíble” (1974, p. 41). En la *mímesis* poética hay ya un principio de revelación; pues la *anagnórisis* o reconocimiento implica un volver a ver cargado de intencionalidad. Adicionalmente, en la *mímesis* dramática hay un desdoblamiento, pues la actuación materializa a los personajes de la obra. En esta redundancia mimética —imitación de la imitación— hay un regodeo lúdico que adquiere mayor profundidad todavía. La *mímesis* es entonces mimología, mímica, *deixis* en el sentido de que se señala no tanto cosas como signos. Es en esta cualidad visionaria en la que la re-presentación de la realidad se vuelve revelación.

En la obra dramática los actores suspenden la seriedad del mundo práctico, renuncian a la temporalidad mundana y a sus compromisos; pero no quedan abandonados a la levedad de las cosas intrascendentes, sino que se insertan en otro tipo de seriedad, la sagrada. El actor se entrega al juego dramático en un olvido momentáneo de su persona; por esto, Gadamer opina que “el juego sólo cumple el objetivo que le es propio cuando el jugador se abandona del todo al juego” (2012, p. 144). La actuación no es una experiencia inocua, sino que esencialmente afecta al actor, quien al transfigurarse en personaje se modifica

también como persona. La posibilidad abierta a ser otro ha de jugarse a fondo; de ahí su trascendencia para los actores.

Pero el arte dramático constituye un ludismo sustancialmente diferente a otros en tanto que los actores juegan para otro y su espacio está cerrado a los fines de la obra. En las competencias deportivas o los juegos de mesa, por ejemplo, los participantes se limitan a desempeñar un rol en el que pueden ganar o perder, mas para su desempeño el espectador es indistinto: pueden jugar a solas o con público; las características de los asistentes no determinan los objetivos ni el estilo de los jugadores cambia por la concurrencia. En el arte dramático, en cambio, el público es fundamental desde la prefiguración de la obra por parte de autor, hasta la adaptación del director, pasando por decisiones de producción y actuación. “La representación del arte —dice Gadamer— implica esencialmente que se realice para alguien, aunque de hecho no haya nadie que lo oiga o que lo vea” (2012, p. 154). En el horizonte de dirección, producción y actuación ha de estar considerado un espectador ideal, coincida éste o no con el que asiste a la puesta en escena. Eugenia Revueltas (1999, p. 19) apunta:

En el ámbito de la experiencia teatral, la presencia y las formas de la recepción del espectador son fundamentales, puesto que es el destinatario natural y necesario de toda obra teatral o espectáculo; que esto es así lo prueba la preocupación de muchos dramaturgos, desde la antigüedad hasta nuestros días, por ese “monstruo cruel” que es el público que levanta tumbos o cava fosas sin atender a otras razones que a su gusto.

Se diría, incluso, que el principal jugador es precisamente el público al que va dirigida la obra. De él depende, por supuesto, el éxito o fracaso de la puesta en escena, y, lo que es todavía más importante, que la obra haya alcanzado su significación máxima: el sentido.

En el juego escénico no sólo los actores se transforman, sino que también, y de manera radical, los espectadores sufren un cambio. Quien asiste a una representación teatral busca ver la vida con la óptica del arte; en esto reside el pacto de participación. El hombre no se limita a vivir, sino que quiere jugar

a vivir. El anhelo de ver cómo se solucionan sus conflictos personales en las historias de los otros le ayuda a sublimar sus propios problemas. El impulso de juego del teatro unifica en un argumento las experiencias dispersas, pues, la representación escénica, con sólo ser apariencia, alude a los contenidos humanos universales.

En la diversidad de planos vitales el humano descubre sus contradicciones internas, cuna del sufrimiento. Se entiende, entonces, que el arte dramático purga las emociones, pues, en la representación se expone lo real, pero con una dimensión simbólica. Qué importa si es Fedra, Catalina o Nora Elmer quien enfrenta situaciones problemáticas específicas; para una asistente a la representación de *Hipólito*, *La fierecilla domada* o *Casa de muñecas*, el fondo de sentido de estas obras remite a su propia vida: el drama de ser mujer en una sociedad que ha delegado en el hombre el poder del hogar y la administración de las emociones; esto es la limitada posibilidad de ser de la condición femenina en ciertos contextos. Tanto para el actor como para el espectador el juego dramático abre la posibilidad de vivir su vida en la de los otros.

En un primer nivel, la pieza teatral exige una forma determinada, que es la declaración de su inmanencia. No se puede reflexionar sobre la condición humana sin la plasticidad de la experiencia, se requieren expresiones concretas, y las obras de arte lo son. En el género dramático —y en el arte en general—, sin embargo, la apariencia va más allá de la simple percepción sensorial; de hecho, se niega lo aparente como las vestiduras que cubren el fundamento y se convierte en un aparecer, es decir, en un recurso de mostración de lo fundamentalmente estético; aquí estamos ante un segundo nivel del arte, el de su trascendencia. Aparecer tiene, entonces, el sentido de donación de figura a lo que se encontraba absorto en su carácter complejo de contradicción. No es extraño que en el clasicismo grecolatino, en las representaciones teatrales, el aparecer sea una divinización que retorna al mito. Las apariencias engañan, pero también seducen, porque en el aspecto fantasmagórico de la realidad se advierte el carácter poético de la vida, que escapa a las determinaciones meramente circunstanciales.

En tanto que apariencia, en el teatro se representan situaciones específicas con las que el público entra en juego. La experiencia vicaria de la representación

teatral permite que los hechos que se desarrollan en la escena constituyan un relato de la vida de cada participante. No se trata, empero, de cambiar una historia por otra, sino de percibir el carácter simbólico del arte dramático que supera las condiciones sociales. Vistas a profundidad, en *Hipólito*, *La fierecilla domada* o *Casa de muñecas* puede superarse la lectura de género antes enunciada para aludir a un planteamiento más universal: las protagonistas oponen resistencia a sus contextos; sus actos y sus palabras ironizan los límites de lo que son, empujan las barreras de la civilización porque su vitalidad está movida por la fuerza de alcanzar una forma más profunda de su ser, que más atiende a la necesidad de expresarse que a la obligatoriedad de las convenciones sociales. El público de alguna de estas obras puede sentir la primacía del plano pasional frente al civilizatorio.

En la defensa al *Filoctetes* de Sófocles, Lessing apunta:

Nada más ilusorio que aplicar unas leyes generales a nuestros sentimientos. Su trama es tan tenue y complicada, que apenas le es posible a la especulación más circunspecta un hilo y seguirlo a través de todos los demás que se entrecruzan. Y con todo y suponer que así fuese, ¿qué utilidad sacaríamos de ello? (1993, p. 32).

El fin de la subjetividad no es el conocimiento, sino la expresión estética de la voluntad. El fondo del individuo es un misterio y la sutil urdimbre de su mundo interior no se recupera desde la abstracción, es preciso asirse al símbolo para revelar su profundidad y el arte es el medio que permite su penetración. Las producciones artísticas exponen lo exuberante de la existencia sin caer en *hybris*. El impulso pasional se da en lo simbólico, origen de la constitución de la sensibilidad; de ahí que toda obra recupere la ingenuidad inicial de la experiencia estética. El humano determina la apariencia por la apariencia misma; en la representación teatral pareciera que no es el personaje el que concreta la realidad, sino es ésta la que se afirma en él. El público asiste al espectáculo teatral por la necesidad de captar su ser en el mundo: el espectador quiere devenir, aniquilar su abstracción.

1.2. *El juego dramático en el aula*

En los programas de estudio en los que se considera la lectura y el análisis

del texto dramático y de su representación, surge una dificultad respecto de cómo se inserta en el conjunto de contenidos temáticos a atender durante el ciclo escolar: en primera instancia pareciera que la atención didáctica del teatro requiere un tiempo fuera de los cursos regulares pues, precisamente, uno de los elementos dramáticos de comprensión profunda es la ruptura temporal respecto del decurso de los hechos prácticos de la vida. Si consideramos, sin embargo, que toda obra literaria requiere ser considerada en por lo menos tres momentos (lectura inicial, lectura analítica y lectura comprensiva), la recomendación sería abordar el estudio de la obra teatral a lo largo del ciclo escolar, reservando fechas establecidas. La selección de obras a leer a lo largo del curso es, también, una decisión que el docente ha de asumir desde una reflexión que involucra la diversidad de subgéneros, las diferentes escuelas dramáticas y, sobre todo, las características del grupo con el que está trabajando. Octavio Barreda Hoyos (*vid.* 2013, pp. 119-121) propone un corpus textual de recomendaciones de lectura para bachilleres, que va desde la tragedia ática hasta obras de la dramaturgia mexicana contemporánea. La variedad de propuestas ayuda a los estudiantes a ir identificando los rasgos permanentes del teatro y los que han cambiado con el decurso del tiempo.

Para dar cumplimiento a los aprendizajes se requiere un proceso de maduración que se inicia con el primer contacto con el texto dramático en el que se recupera la historia, el tipo de emotividad que promueve y la identificación de los elementos fundamentales. A esta lectura le sigue una etapa analítica, en la que los estudiantes han de trabajar con categorías críticas de la teoría adoptada (estructuralismo, semiología, teoría de la recepción, etc.) con un propósito explicativo. Conviene, sin embargo, no agotar el análisis en una sola obra, sino que sólo se aborden los elementos que conviene destacar en cada una de ellas, de acuerdo con la propuesta textual de cada autor: en ciertos casos lo más importante es detenerse en la caracterización de los personajes; en otros, en la historia y la trama; en algunos, en la estructura y en la detección de momentos de tensión dramática; en otros más, en la forma poética de los diálogos, y, en fin, en todo aquello que conforma la personalidad dramática del texto en cuestión.

Hasta este momento sólo se ha arribado al nivel semántico de la obra; de la familiarización con el texto a la rendición de cuentas lo que se garantiza es el significado. El camino hacia la construcción del sentido, la tercera lectura, es arduo. Habrá que tener cuidado en que el análisis no paralice la emotividad percibida en la etapa inicial. Una manera de plantear la tarea crítica es reflexionar sobre los elementos dramáticos como categorías del sentimiento; es decir, promover un análisis que dé cuenta de cómo las cualidades formales se convierten en recursos útiles para movilizar la sensibilidad del receptor.

En ambientes juveniles es relativamente sencillo promover actividades lúdicas, y en el caso del estudio de la obra teatral, se convierte en un ingrediente que contribuye a una comprensión más profunda. Habrá que tener cuidado, sin embargo, en que el juego con el texto dramático no caiga en la banalidad y que se recupere la dimensión en la que se concreta la pregunta por la condición humana. “Lo que se presenta como sublime suena hueco; lo que juega sin cesar retrocede a la tontería de la que procede. Por supuesto, con la dinamización del arte, con su determinación inmanente como hacer, crece en secreto también su carácter de juego.” (Adorno, 2004, p. 263). Así, el ludismo ha de promoverse como un motor en la construcción de sentido.

1.3. *La interpretación*

Para actualizar una obra teatral es preciso percatarse de los dos órdenes en que se estructura la obra dramática: por un lado, es texto, es decir, palabra escrita, discurso y, por otro, es representación, esto es, imagen escénica, hechos que se desarrollan en un espacio preparado. En tanto que composición lingüística, la dramaturgia se dirige al oído, mientras que como representación apela a la vista. Poesía y pintura conviven en cada puesta en escena. Y, aunque como receptores los dos planos se nos dan de manera unitaria, para tener una mayor comprensión es preciso aclarar la connivencia que establecen ambas. Hablando de las reglas generales de composición de estas dos artes, Lessing apunta:

algunas de ellas predominan en la pintura y otras en la poesía, y, por consiguiente, por medio de las primeras la poesía puede ayudar a la pintura, y viceversa, por medio de las segundas la pintura a la poesía, facilitándose recíprocamente ejemplos y explicaciones. (1993, p. 3).

La parte visual y la poética establecen confabulaciones que han de tomarse en cuenta a la hora de hacer una propuesta escénica.

Entre el dramaturgo que escribió una obra y el público que asiste a su representación se encuentran dos mediaciones: la de los actores y la del director. Para ejecutar con pertinencia un personaje dramático, el actor hace una propuesta de lectura; esto es, le da vida mediante su enunciación y sus movimientos. El primer nivel de atención hay que buscarlo en la eficacia con la que la palabra escrita cobra materialidad en la voz del actor; un diálogo o un monólogo bien dicho ayuda a construir el temperamento y la función del personaje. La poesía exige su encarnación en la voz; la tonalidad afectiva de las frases es también matiz del habla. En el segundo nivel, el visual, han de planificarse sus movimientos, tanto la gestualidad como la administración de la presencia en el escenario. Gadamer piensa que:

la relación mímica original que estamos considerando contiene, pues, no sólo el que lo representado esté ahí, sino también que haya llegado ahí de manera más auténtica. La imitación y la representación no son sólo repetir copiando, sino que son conocimiento de la esencia. (2012, p. 159).

En la actuación nada ha de ser gratuito; de ahí que el histrionismo que actualiza al personaje repose en una representación mental que el actor ha ido elaborando previamente.

Aunque al actuar se manifiesta la representación mental de los personajes, no todo depende de ello; la interpretación del director funge como mediador entre el texto y el actor. Del sentido de la puesta en escena que ha ideado el autor, hay decisiones que concretan cada una de las escenas. Lessing se pregunta cómo habría que darle realidad a algunas escenas de *Filoctetes*, pues, tomar uno u otro camino impactan la percepción del público:

¿Cómo, pues, los actores deben representar el *Filoctetes*? ¿Deben afectarse conmovidos en alto grado? No sería natural. ¿Deben afectarse fríos y torpes, como sucede de ordinario en parecidas circunstancias? Ello producirá en el espectador la

más enojosa disonancia. Sófocles, pues, como he observado ya, ha prevenido esta dificultad; ha interesado en la suerte de Filoctetes a todos cuantos lo rodean, de modo que la impresión producida en ellos por sus gritos no es la sola cosa que les ocupa, y de ahí que el espectador se fije menos en la desproporción entre su piedad y los gritos, que en el cambio que produce o debe producir, en los sentimientos y en los proyectos de aquéllos, esta piedad, por débil o fuerte que pueda ser (1993, p. 34).

Para las decisiones que tomen los actores respecto de cómo encarnarán a los entes dramáticos que les corresponden, se exige pensar en todo momento en el público que asistirá a la puesta en escena y reflexionar en ello a la par del sentido que quiere producirse.

En lo concerniente a la mediación del director ha de decirse que el sentido de la puesta en escena responde a su lectura de la obra como totalidad. Más que el texto dramático de un autor, lo que el público recibe es una interpretación específica. En los albores de la ejecución, el director ha de aclarar la visión global del texto, que consiste, básicamente, en dos operaciones: actualizar el sentido y ajustar los dos niveles, que hemos llamado pintura y poesía.

Por actualización se entiende tanto poner en acto como volver actual algo. El primer sentido remite a la ejecución propiamente; podría decirse que se refiere a la representación como tal, independientemente de la orientación que se siga. El segundo significado involucra no tanto poner al día el texto, como darle una interpretación personal. Según María del Carmen Bobes (1997), las opciones del director para la puesta en escena se pueden considerar desde tres puntos de inflexión: 1. El tipo de representación tiene dos extremos: como una transmisión del texto, respetando la mayor parte de los elementos y detalles, o como un pretexto para que el director haga una nueva obra. 2. La representación como entramado en la que lo más importante es decidir cómo se entretejen los diferentes códigos y niveles, que sobrepasan el texto escrito. 3. La idea de que representación y texto son dos obras totalmente independientes y cuya relación es sólo de apoyo.

En el tipo de representación es importante señalar que de la fidelidad casi supersticiosa al texto original hasta su total recreación —tanto que podría considerarse que la obra del dramaturgo y la del director han de considerarse

diferentes— hay muchos puntos intermedios. Supongamos que una puesta en escena ortodoxa es el blanco, mientras que una enteramente heterodoxa es el negro, entre estos dos extremos hay una amplia variedad de grises; además de que, para representar con total apego un texto o cambiarlo hasta en el título, son extremos que no alcanzan su ejecución. Si el director quisiera, por ejemplo, montar *Macbeth* con absoluto apego al texto shakesperiano, no sólo tendría que recrear el vestuario, el estilo de actuación y el tipo de montaje (escenografía, música, etc.), sino que también sería preciso diseñar un espacio escénico al estilo de El Globo. Y aun así, la lealtad a Shakespeare se vería mermada porque faltaría uno de los elementos fundamentales: el público del teatro isabelino.

Respecto de la recreación que comienza cambiando el texto, podría pensarse que, si cambian los personajes (sus nombres y sus roles), el ambiente, las acciones, el tema y hasta el título, sería más pertinente hablar de una obra autónoma inspirada en una anterior. Ahora bien, las reelaboraciones también tienen grados: cuando sólo se edita el texto original (omitiendo o agregando diálogos) o cuando se ajusta el registro lingüístico con la intención de cambiar la época puede considerarse que la adaptación todavía conserva la parte sustancial de la obra. Puede ser, sin embargo, que el argumento se conserve pero la trama cambie, como sucede con *Coéforas* de Esquilo y las versiones de Sófocles y de Eurípides de *Electra*, en las que el mito al que hacen referencia es el mismo, pero parte de los hechos o los personajes considerados cambian.

Con cierta frecuencia, cuando las obras han logrado un protagonista arquetípico o un estereotipo, se produce gran variedad de textos que lo retoman, como en el caso de don Juan, que lo encontramos igual en Tirso de Molina (*El burlador de Sevilla*), que en Moliere (*Don Juan*), en José Zorrilla (*Don Juan Tenorio*) o incluso, con un salto de género, en Mozart (*Don Giovanni*). En otras ocasiones, lo que se conserva de una obra es parte de la trama y los personajes; en este caso surgen numerosas variaciones; George Steiner da cuenta de las diversas versiones de *Antígona* que surgieron después del texto de Sófocles. Otras obras, más que hacer una reelaboración, toman en cuenta el argumento para hacer una precuela o una secuela, como sucede con *Las moscas* de Jean Paul Sartre, que tendría que verse como la continuación de *Electra* más que como una versión de *Orestes*. La fascinación por las obras clásicas —las de

la antigüedad griega, así como las de cada lengua— moviliza una prolífica recreación; tal vez el arte dramático sea el que mejor representa ese anhelo reproductivo o constructivo, según la terminología de Walter Benjamin, quien, comentando las propuestas experimentales de obras canónicas como el *Edipo* de André Gide, destaca, en tres aspectos, la profundidad de este gesto:

En primer lugar, esos autores podrían obtener de esa manera, al realizar sus experimentos, objetos conocidos pero, al tiempo, alejados de los temas actuales. Pues, en efecto, en todos estos casos, se trata de experimentos orientados de acuerdo con un tipo constructivo, o, en cierto sentido, de obras de estudio. En segundo lugar, nada podía ser más interesante para la intención constructivista que rivalizar con las obras griegas, las cuales han sido, durante muchos siglos, el auténtico canon de lo orgánico. Y en tercer lugar, ahí se percibe una intención pública o secreta, de poner a prueba la eternidad (lo que es decir, la actualidad, renovada una y otra vez) de las obras griegas mencionadas (2007, p. 409).

Al hilo de las ideas de Benjamin, las reescrituras y las adaptaciones de una obra ponen a prueba su posibilidad de seguir emitiendo un contenido de interés humano; luego, se entiende que la construcción de sentido que el director hace del texto original sea el primer paso de la ejecución, anterior incluso a las decisiones prácticas.

Según la teoría apatética, el teatro causa la ilusión de que una situación aparente es realidad; aunque el público espectador sabe que, por poner un caso, no es efectivamente Heracles a quien está viendo en escena, en un determinado momento se produce el efecto mágico de que tiene ante sí al héroe. En la actualización del sentido de una obra dramática el director no sólo es un ilusionista provisto de múltiples recursos de encantamiento; es ante todo un artista que recrea intenciones y sentimientos, capaz de reproducir el mismo impacto sensible que en su origen causó la representación. Una puesta en escena efectiva no sólo genera un efecto de realidad, sino que logra poner en duda nuestro concepto de lo real. Tatarkiewicz nos recuerda que para Plutarco “la tragedia es aquella obra peculiar en la que quien engaña es más honesto que quien no engaña, mientras que la persona engañada es más sabia que la que no lo ha sido” (2004, p.126). Este planteamiento paradójico nos ayuda a pensar en

el arte dramático no como una extensión de la vida, sino como una expresión que se pone en contacto con lo universalmente humano:

Pues el hecho de que en la vida los acontecimientos se desarrollen de una manera tan trágica es lo que menos explicaría la génesis de una forma artística; ya que el arte no es sólo una imitación de la realidad natural, sino precisamente un suplemento metafísico de la misma, colocado junto a ella para superarla. (Nietzsche, 2005, p. 197).

El arte, más que la vida propiamente, es lo que nos revela a nosotros mismos. Porque el drama es revelación, el director ha de hacerse cargo de que en cada nueva representación se cifre una propuesta a profundidad de lo que somos. Representar es volver a presentar, hacer presente lo que se encontraba en el origen, hacer de un núcleo dramático un presente perpetuo.

1.4. *La interpretación teatral en el aula*

Aunque la lectura comprensiva se ha planteado como un tercer momento en el estudio de la obra dramática —posterior a la inicial y a la analítica—, conviene que los estudiantes, en primera instancia, vayan apuntando sus observaciones sobre cada avance, con la intención de tender los hilos que posteriormente habrán de anudarse en una interpretación coherente con el sentido construido a partir de un texto original. Comprender un texto teatral supone más un camino sinuoso con constantes paradas y retrocesos, que un progreso continuo y seguro.

Es importante conservar en todo momento la intuición que dejó la lectura de la obra en el contacto inicial. Una de las tareas que puede resultar útil es identificar primeramente el tipo de conflicto que se presenta y que puede observar alguna de las cinco posibilidades: “el hombre *vs.* Dios o la naturaleza, el hombre contra sí mismo y sus pasiones, el hombre *vs.* la sociedad, el conflicto por el conflicto en sí.” (Barreda, 2013, p. 117). Esta caracterización ayuda a constelar las categorías críticas del texto, cuyo análisis —no hay que perderlo de vista nunca— significará la reflexión sobre cómo las cualidades formales provocan un efecto en la emotividad del receptor. Los estudiantes han de vislumbrar que ninguno de los elementos de la obra dramática es gratuito; si se observa una estructura determinada, si las interrelaciones de los personajes se identifican con un juego de caracteres psicológicos o socialmente

interesantes, si los diálogos implican un registro lingüístico particular o si el ritmo de las acciones se organiza desde ciertos recursos responde siempre, en todos los casos, a un efecto de sentido que se procuró garantizar. A su vez, esas cualidades dramáticas impactaron sensiblemente de una manera específica. A los alumnos toca, entonces, ligar lo formal y lo emotivo en una interpretación que devuelva a la obra la unidad perdida en el análisis.

Así, las actividades que se le proporcione a un grupo han de estar encaminadas a recapacitar sobre la interpretación que se haga del texto teatral. Una manera de dar forma a la interpretación que los estudiantes hagan de la obra es pedirles que escriban un ensayo en el que rescaten sus observaciones críticas y reconstruyan el sentido global. No hay que perder de vista que el contacto con la obra dramática involucra contenidos personales con los que los lectores noveles van reflexionando sobre sí mismos; pues en ese proceso en el que se juega a ser otro, en el que vuelve presente algo que ya fue, en el que se actualiza lo que nunca sucedió pero que, en cuanto se abre el telón, sigue sucediendo perpetuamente, los alumnos van construyendo su identidad.

2. Propuesta didáctica: lectura de director

En el mundo dramático representar significa ejecutar una obra; pero, en esa manera más amplia que involucra cualquier acto cognitivo, se orienta a las representaciones mentales generadas. La propuesta didáctica para leer teatro con un propósito educativo ha de considerar los dos sentidos. Una posibilidad, desde luego, consiste en montar una obra y, para tal fin, proveer a los estudiantes del conocimiento técnico y la ejercitación en los diferentes roles que se precisan para ello. Para los ejercicios que a continuación se comentan, sin embargo, se deja fuera la ejecución propiamente.

En términos generales la lectura de director puede definirse como el resultado de haber leído un texto dramático como si se tuviera la intención de hacer algún tipo de representación (teatral o de otra índole) y evaluar todas las posibilidades de actualización a partir de una interpretación previamente construida. Roland Barthes piensa en el sentido de la teatralidad, de la representación sin que se remita al texto como “un espesor de signos y sensaciones que se edifica en la escena a partir del argumento escrito, esa especie

de percepción ecuménica de los artificios sensoriales, gestos, tonos, distancias, subdistancias, luces, que sumerge el texto bajo la plenitud de su lenguaje exterior” (1967, p. 50). Lo que los estudiantes han de realizar, en primera instancia, es una lectura ecuménica, y para estas actividades, más que verse como actores, tienen que pensar en sí mismos como mediadores entre la obra y la recepción.

Para Rossi Vaquité la puesta en escena es “el arte de tomar las decisiones estéticas con las cuales se resuelven las opciones sobre las percepciones sensibles y significaciones que producirá, en determinado espacio y tiempo de acción, un espectáculo con o sin texto escrito y con o sin lenguaje hablado” (2006, p. 28). Y, puesto que nuestros estudiantes trabajarán con base en una obra dramática escrita, será importante haber “jugado” con ella a lo largo del curso: desde su percepción como dispositivo para conmover una sensibilidad, hasta su interpretación en el fondo de los conflictos humanos.

Ante todo, la lectura de director es ludismo, representación mental de una posible representación teatral. No hay que olvidarse, sin embargo, de que si bien esta vuelta adicional a la espiral dramática expresa la autonomía hermenéutica del alumno-director, también está sujeta a ciertas reglas; pues “se disfruta de una libertad de decisión que sin embargo no carece de peligros y que se va estrechando inapelablemente” (Gadamer, 2012, p. 149).

Algunos ejercicios preparatorios de la lectura de director que podrían hacerse a lo largo del curso para ir disponiendo a los estudiantes, son los siguientes: a) variedad de lecturas de atril de una misma escena con algunas características tonales y emotivas diferentes; b) reescritura de diálogos cambiando el registro lingüístico; c) cambio de género de los personajes principales, y d) adaptación de una escena a un tipo textual diferente (cómic, serie radiofónica, documental, película, etc.). Estas actividades se enfocan en que los estudiantes “jueguen” con el texto; que vayan experimentando cómo los rasgos formales de una obra impactan en el sentido global. Un alumno que ha comprendido que un cambio, por mínimo que sea, generará una reacción en cadena, está cercano a la comprensión de la obra dramática como totalidad en la que los diferentes elementos se solidarizan.

Una vez que los estudiantes han construido el sentido global de la obra y que lo han socializado con sus compañeros —actividad que podría hacerse a

partir de las notas o de una redacción, como un ensayo interpretativo—, estarán preparados para comenzar a hacer su lectura de director. Lo recomendable sería trabajar en pequeños equipos para que cada decisión que se tome pueda discutirse y reflexionarse colegiadamente. La consigna que el docente les dará es hacer la adaptación de una obra con un cambio, en el tiempo o en el lugar donde transcurren los hechos o en una parte de la historia. Lo que se espera es que los estudiantes expongan, apoyados en láminas o presentaciones digitales, el resultado de la variación a diferentes niveles y, como muestra, la escena de mayor tensión dramática previamente filmada para proyectar en el salón.

2.1. Primer momento: la situación comunicativa

Una vez que los equipos han decidido qué cambio introducirán, es importante que se planteen las primeras preguntas, referentes a la situación comunicativa en la que hipotéticamente se representaría la obra. En este nivel, la cuestión más importante a definir es a quién va dirigida: la edad, los intereses, las características sociales y culturales, la familiaridad o desconocimiento del espectáculo teatral, etc. Los estudiantes necesitan estar muy conscientes de la importancia del receptor en la representación, puesto que todo lo que se hace en el escenario está dirigido precisamente hacia el público, que supone el otro jugador del juego dramático. Es preciso, entonces, aclarar los propósitos de la puesta en escena, además de la producción de un efecto estético que es lo primero y más importante; ¿se quiere mover a reflexión sobre un asunto determinado?, ¿cuál es el estado de ánimo que se espera producir en los asistentes?, ¿cuáles serán los recursos para que los espectadores se sientan parte de la obra representada?

En consonancia con las decisiones anteriores (variación y espectador) se ha de pensar en el espacio escénico: si se trata de un teatro o de un espacio acondicionado para estos fines, cuáles son sus características físicas, qué requerimientos técnicos vienen aparejados con el lugar elegido, etc. Puesto que la puesta en escena constituye un horizonte de idealidad, hay que insistir a los alumnos en que recurran a su conocimiento sobre el mundo teatral y, en caso de que lo desconozcan, que hagan una rápida investigación en la red para ponderar las diferentes posibilidades. Tomar decisiones sobre el espacio escénico involucra pensar también en la producción; por ejemplo, ¿se desea

presentar un espectáculo con un dispendio de elementos ornamentales o una representación que, aunque con pocos recursos, optimiza todos los medios de producción? Se tome la posibilidad que se desee, hay que pensar en la manera de conseguir el financiamiento del montaje y en cómo recuperar la inversión. Para obtener esta información seguramente habrá que remitirse nuevamente a lo que está publicado en la red.

Finalmente, habrá que resolver cuestiones de carácter meramente pragmático como el horario, las fechas y los días de representación, la forma de publicidad y el precio de la entrada. Aunque pueden pensarse como aspectos superfluos, no son menos importantes y están estrechamente relacionados con el tipo de público, con la producción y el lugar en la que se presentará la obra. El resultado del trabajo en este nivel es la redacción de notas en las que se describen, primero, el cambio a realizar y el público al que va dirigido; segundo, el teatro en que se representará, las fechas y horario, y finalmente la producción, la publicidad y el costo de la entrada.

2.2. Segundo momento: intervención del texto

Esta etapa de la lectura de director involucra una evaluación del texto teatral y la intervención de los estudiantes, planificando los cambios y las adaptaciones pertinentes. A partir de la consigna que pide que se introduzca un cambio en el tiempo, en el lugar o en la historia, los alumnos tendrán que reflexionar sobre el tipo de variaciones que tendrían que hacer. Una obra dramática ambientada, por ejemplo, en México en el siglo XVI —pensemos en *Corona de luz* de Rodolfo Usigli—, que trasladase los hechos al tiempo actual, requeriría un cambio de registro lingüístico, cuyos diálogos exhibieran el estado actual en los usos de la lengua. Un cambio de espacialidad exigiría una “traducción”, pero ahora considerando los matices expresivos locales. En este momento los equipos todavía no realizan la reescritura, simplemente deciden los cambios de registro y las razones en que los sustentan, tomando en cuenta la coherencia interna que ha de tener su propuesta y el sentido global que han previamente construido.

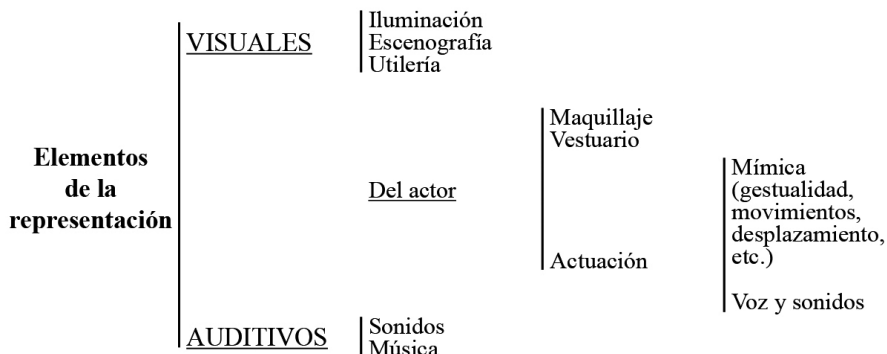
Por otro lado, de cara al perfil del público, los jóvenes deben preguntarse por la extensión, el ritmo y el contenido de las escenas. Por ejemplo, una obra demasiado extensa, dirigida a un público novel, requeriría ciertas adaptaciones

como reducción de escenas, cambio de hechos narrados por hechos representados, reelaboración de diálogos para dar mayor patetismo, etc. Un texto como *Los siete contra Tebas* de Esquilo, en el que gran parte de la historia es narrada por los personajes, si se llevase a escena ante un público acostumbrado a las películas de acción, exigiría que algunos hechos referidos se cambien por acciones para darle mayor agilidad.

Hasta aquí el ejercicio ha sido de evaluación del texto, propuesta de adaptación y discusión sobre su pertinencia. La tarea siguiente consiste en poner nombre a todas las escenas y determinar si sufrirán algún cambio y describirlo (supresión, aumento de alguna escena, cambio de acción narrada por acción representada, aumento o debilitamiento de la tensión dramática, etc.). Posteriormente, el equipo elegirá la escena de mayor interés en la representación y la reescribirá con base en las variaciones de registro lingüístico. Los resultados del trabajo en este nivel son la lista de escenas con los cambios y la reescritura de una escena.

2.3. Tercer momento: concreción de la puesta en escena

En este momento de la lectura de director los estudiantes tomarán decisiones sobre las características de la representación que, aunque sumamente pragmáticas, requieren igual evaluación sobre su pertinencia de acuerdo con el cambio a incorporar, el espectador y las variaciones textuales. En una vista panorámica de los elementos de la representación y siguiendo la división artística de Lessing, que indica la poesía (lo temporal, captado por el oído) y la pintura (lo espacial, captado por la vista) como polos de lo artístico, pueden esquematizarse de la siguiente manera:



Tanto los elementos visuales como los auditivos cumplen, de manera general, una función contextual importante: crean ambientes. Pero, por otro lado, pueden tener un propósito específico, como ser instrumentos de la actuación o de la historia. En ambos casos, lo que está expuesto a las sensaciones del público tiene una misión; ya para ayudar a que se desarrolle la acción, ya como índice del contexto de la historia. Tomemos el primer elemento, acerca del cual dice Olivia Barrera: “Además de que la iluminación permite al espectador ver la acción, la labor del iluminador trasciende el simple hecho de alumbrar la puesta en escena, ya que, por un lado, ayuda a contar la historia y, por otro, genera la creación de ambientes.” (2013, p. 125). Y, en efecto, los matices lumínicos contribuyen a caracterizar una escena; por ejemplo, la penumbra puede indicar intimidad, pero también misterio o suspenso. En este caso los estudiantes deberán indicar, de manera general, cómo trabajarán las luces y en qué escenas habrá una iluminación especial, pensando en la percepción que se busca provocar.

De la escenografía y la utilería puede decirse que son los elementos que constituyen una imagen del mundo representado; nada es simplemente ornamental. Los muebles, el decorado y los objetos que aparecen en escena recrean un ambiente: la época, las costumbres, los gustos. Por otro lado, algunos de éstos son un apoyo del texto o de la actuación. Bajo la premisa de Chéjov de que si aparece en escena una pistola se tiene que disparar, todo objeto incluido en la representación ha de tener una función específica. En el diálogo

de algunos textos dramáticos se alude a un elemento que exige su presencia en la escenografía; por ejemplo, la constante referencia al padre ausente en *El zoológico de cristal* de Tennessee Williams se reafirma con el retrato del personaje que, aunque no sale nunca a escena, determina la orientación de las acciones.

Pensar las posibilidades de la escenografía y la utilería requiere de un trabajo de evaluación de los recursos, de los beneficios que acarrearán las decisiones y del sentido general de la obra. La plasticidad de la puesta en escena descansa, en buena medida, en lo que los objetos pueden decir por sí mismos; pero no es preciso que el montaje busque recrear completamente el contexto espacio-temporal del mundo representado. Puede ir de una máxima fidelidad con la época hasta un minimalismo en el que sólo aparece lo indispensable. Si en la lectura de director los estudiantes deciden plantear una representación en la que la única escenografía y utilería está compuesta de sillas y sábanas, la actuación y el énfasis de los diálogos trabajarán para generar en el espectador la imagen que se desea. Así, más que la utilidad pragmática de las cosas que se requieren, hay que pensar en su abono al sentido que se desea producir en el público.

En cuanto a los elementos auditivos, hay que reflexionar sobre el complemento que brindan a la ambientación y a los hechos que se representan; generalmente se trabajan a la par que la luz. Para una escena diurna de ambiente festivo, además de una determinada iluminación se requieren los ruidos que indican la algarabía. Muchos de los sonidos que representan un hecho específico han de producirse artificialmente; por ejemplo, para simular el ataque del ejército se requerirá un diseño cuyos efectos especiales incluyan balaceras, gritos, estallidos de bombas, unido a destellos luminosos alternados con oscuros totales. Algunas obras dramáticas exigen el trabajo minucioso de un ingeniero de sonido, por ejemplo en *El sueño de la razón* de Antonio Buero Vallejo, el espectador ha de experimentar el proceso de sordera de Goya; entonces, habrá escenas en que el volumen suba considerablemente, otras en las que baje y otras más prácticamente inaudibles.

Un elemento sonoro fundamental es la música: la presencia de ésta va de un grado mínimo, como fondo, hasta un máximo, con la constante interpretación de canciones, como en los musicales. Pueden usarse grabaciones o bien generarse en vivo, ya con la presencia de un solo músico, ya con la de

toda una orquesta. La aportación que la música hace a la puesta en escena es, en primer lugar, ambiental; pero también genera emociones, de tal manera que el tono sentimental de una acción puede verse matizado o intensificado. Algunos personajes tienen un tema musical, una melodía o simplemente unas notas tocadas por un instrumento, que suena cada vez que éste aparece en escena, la repetición del *leitmotiv* es una indicación para que el público lo reconozca. Hay obras dramáticas que cuentan con un tema que las identifica; así, son famosas melodías relacionadas con *Romeo y Julieta*, *Sueño de una noche de verano*, etc. Es importante pensar en el volumen y, en caso de que la música se produzca en vivo, en el lugar en el que se colocarán los músicos; en una puesta en escena estas decisiones quedan a cargo de un ingeniero que puede trabajar juntos iluminación y sonido. Las grandes producciones dramáticas suelen acudir a compositores para el diseño de la música; en este caso, el encargado tendrá que trabajar al lado del director y del productor. Al llegar a este punto los estudiantes tendrán que acudir a su propia cultura musical para planificar cuál será el fondo, y si alguna melodía específica fungirá como la que represente a la puesta en escena.

En lo concerniente a los elementos de la representación asociados a los actores, se toman en cuenta los visuales (vestido y maquillaje) y los que derivan de la actuación que, a su vez, son auditivos (voz y sonidos) y visuales (gestualidad, movimientos corporales y administración de su presencia en el espacio escénico). Aunque suele haber un equipo que viste y maquilla a los actores, desde la propuesta del director se toman decisiones generales como si el atuendo responderá a la ubicación histórica de la obra o si habrá algún cambio; en este caso, es preciso pensar qué mensaje se le está transmitiendo al público al introducir variantes en la indumentaria. En Londres fue famosa, hacia la segunda década del siglo XX, una puesta en escena titulada *Hamlet en frac*, cuya intención era modernizar el texto shakesperiano. Además del vestido propiamente, hay objetos asociados a los personajes; su utilidad reside en el apoyo que dan a la caracterización; alguna vez el texto exige su presencia, como el pañuelo de Desdémona en *Otelo*, que llega a constituir el móvil que confirma el conflicto de la obra. Las cosas que están para ayudar a los actores son sólo eso, apoyos, no están para sustituir la actuación; si en la obra aparece un

personaje que fuma, por ejemplo, es preferible que, aunque no lleve el cigarrillo, constantemente haga la mímica de estar dando caladas, a una actuación en la que se porta el cigarrillo, pero el actor se olvida de fumarlo. Los objetos no sustituyen las acciones; así, para la representación importa más crear la percepción de un hecho que los objetos que se requieren.

Respecto del maquillaje cabe señalar que puede ser discreto si sólo matiza los rasgos; dramático, cuando enfatiza el carácter, y simbólico, en caso de que se usen trazos en la boca, los ojos o las mejillas que asocien el rostro del actor con algún referente (animales, plantas, astros, etc.). Incluso cuando la indicación del texto sea que el personaje es natural y no usa afeites de ningún tipo, esa naturalidad se gana con los oficios del vestido y del maquillaje, pues ningún actor puede salir de “cara lavada” a la escena; las luces mostrarían una figura borrosa. Así, el maquillaje “funciona como una máscara teatral y es de hecho una derivación de ella” (García Cerezo, 2016, p. 118). Si en la antigüedad las máscaras fueron usadas para que los espectadores pudieran identificar a los personajes, en épocas posteriores el maquillaje ayuda a visibilizar el gesto. Tanto en el vestuario como en el maquillaje suele hacerse todo un estudio de los colores que usará cada actor dependiendo del carácter del personaje representado.

En cuanto a la actuación es preciso reconocer que ésta depende en buena medida de la formación de los actores. Aunque ha habido compañías que han hecho escuela y que han privilegiado las obras de un autor en particular, como la Royal Shakespeare Company fundada en la década de los sesenta del siglo XX, lo más común es que el estilo de actuación derive del método con el que se aprendió; el más popular ha sido el de Konstantin Stanislavski. Aunque la actuación constituye un hecho unitario, se percibe mediante la vista o a través del oído; la mímica (entre la que se encuentra la gestualidad propia del rostro y los movimientos corporales) y el uso de la voz (volumen, entonación, velocidad, etc.) responden a la concreción del personaje. Algunos actores se especializan en ciertos caracteres; el villano, la inocente, el héroe, el don Juan, etc.; otros, en cambio, tienen un registro muy amplio y pueden transitar de uno a otro con gran facilidad. En *Extras*, por ejemplo, con sólo dos actores se representa una gran cantidad de papeles muy disímboles entre sí. Determinados personajes

tienen un nivel de complejidad muy alto; en esos casos, es precisa una evaluación de las diferentes posibilidades actorales. El arco—la transformación de un personaje a lo largo de la obra— ha de ser específicamente trabajado y delatar el cambio.

Tomando en cuenta lo anterior, el director ha de seleccionar el reparto, pensando además en la producción para cubrir los gastos de la contratación de actores. A los estudiantes les toca pensar cuáles serían las mejores opciones para cada uno; pues toca al director indicar, de manera general, qué estilo desea que sigan las actuaciones de cada personaje; hay ocasiones, sin embargo, en que esta orientación es tan específica que se requiere un director de escena que dé seguimiento puntual a la actuación.

Una tarea que sí corresponde a la función directiva es el trazo, es decir, los desplazamientos de los actores; al respecto, los alumnos tendrán que decidir las entradas y salidas de los actores, su distribución en el espacio escénico —,en el fondo, en los laterales, en el proscenio—, su permanencia o movilidad general. Puede jugarse con otros lugares del teatro y para provocar efectos determinados; por ejemplo, en una representación de *El extensionista*, los actores que hacían de campesinos, se distribuían entre las butacas del público en una escena que aludía a una asamblea; esta disposición espacial provocó que los espectadores se viesen inmersos en el hecho que estaba representándose. Otra opción es invitar a alguno de los asistentes a la función a ocupar un lugar en la escena, como una especie de espectador privilegiado que representa a todo el público. Los jóvenes que hacen la lectura de director han de conocer y evaluar todos estos recursos para producir efectos específicos.

Un elemento igualmente importante en la actuación es el uso de la voz: el volumen, la entonación, la velocidad, etc. Los requerimientos textuales van del mayor o menor énfasis; una obra escrita en verso, por ejemplo, exige una articulación clara y que se tenga cuidado en que la entonación no caiga en el prosaísmo, pero que tampoco que el tono sea tan marcado que suene a impostación. Aunque buena parte de la audición de los diálogos dependa del volumen, existen otros recursos para asegurarse de que las palabras emitidas por los actores sean escuchados por cada uno de los espectadores; incluso un aparte o un secreto han de ser perfectamente audibles. Estos aspectos han de ser considerados en la lectura de director en los casos específicos en los que la importancia de la escena lo requiere.

Una vez que los estudiantes han tomado las decisiones pertinentes de la puesta en escena, han de someterse a un proceso de confrontación de cada uno de los elementos; por ejemplo, habrá que cuestionarse sobre los requerimientos económicos de la escenografía, el vestuario, el maquillaje, la iluminación, el uso de teatro, etc., y evaluar qué tanto la producción puede garantizar su plena realización. Sobre ciertos elementos de la puesta en escena no se requiere que se planifique hasta el último detalle; basta con que decidan, de manera global, cómo será la iluminación, la escenografía y la utilería, los sonidos y la música, así como las características más destacables asociadas a la actuación. Cabe aclarar que en la lectura de director los elementos centrales son los derivados de la situación comunicativa a la que responden y del sentido dramático que buscan imprimir en la representación. Así como el montaje de la obra parte de estos dos rasgos, la evaluación sobre la viabilidad y concordancia de cada una de las decisiones tomadas se focaliza desde ellos.

Conclusiones

Tenga razón o no Alfonso Reyes sobre el origen de los géneros literarios, es preciso reconocer que el dramático es quizás el ejemplo privilegiado para hablar de interpretación, tanto por las exigencias que derivan de su lectura, como de su puesta en escena. Leer un texto escrito para ser representado supone que el lector está obligado a involucrarse con él, a participar del juego propuesto por el autor y a seguirlo al pie de la letra, matizarlo o, incluso, cambiarlo de manera radical.

Precisamente por la amplitud del verbo *to play* usado en inglés para hablar de la representación —entre otros significados diferentes pero que se relacionan con aquélla— es que la lectura de textos dramáticos exhibe toda la riqueza de la interpretación de obras tanto de los diversos géneros literarios como de otra índole. Ante cualquier discurso oral o escrito, el hermeneuta ha de “poner en juego” su persona, ha de representar, esto es, leer de una manera muy específica, tomar decisiones que permitan “volver a presentar”, actualizar en tanto que “dotar de actualidad” como de “personalizar”.

En la lectura de director que se ha propuesto como una manera específica de interpretar los textos dramáticos, los alumnos aprenden, además de captar

la dimensión histriónica de este género, a actualizar todo tipo de textos. Leer, entonces, es una manera de “actuar la obra”, de darle una dimensión vivencial cargada de la intencionalidad que se gana al dotar de sentido al texto considerado y de someter a evaluación dicho sentido, basado en el sistema de coherencia de la misma obra, en su apertura a nuevas interpretaciones y, sobre todo, en el horizonte de interpretación en que tanto texto como obra se sitúan.

Referencias

- ADORNO, T. W. (2004). *Teoría estética*. Madrid: Akal.
- ARISTÓTELES. (1974). *Poética*. Trad., introd. y notas Valentín García Yebra. Madrid: Gredos.
- BARREDA HOYOS, O. (2013). “Somos seres hechos para el teatro”. *Didáctica de la literatura en el bachillerato*. México: UNAM-CCH Naucalpan.
- BARRERA GUTIÉRREZ, O. (2013). “La representación teatral”. *Didáctica de la literatura en el bachillerato*. México: UNAM-CCH Naucalpan.
- BARTHES, R. (1967). *Ensayos críticos*. Barcelona: Seix Barral.
- BENJAMIN, W. (2007). “Edipo o el mito racional”. *Ensayos literarios y estéticos en Obras. Libro II/ Vol. 1*. Madrid: Abada editores.
- BOBES, C. (1997). *Semiología de la obra dramática*. Madrid: Arcos libros.
- GADAMER, H. G. (2012). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- GARCÍA CERESO, R. L. (2016). *Material didáctico multimedia para la unidad IV de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III, Lectura e interpretación del espectáculo teatral*. (Tesis de maestría. MADEMS Español). México: UNAM-FES Acatlán.
- LESSING, G. E. (1993). *Laocoonte*. México: Porrúa.
- NIETZSCHE, F. (2005). *El nacimiento de la tragedia*. Madrid: Alianza editorial.
- REVUELTAS, E. (1999). *El discurso de Juan Ruiz de Alarcón*. Zamora, Michoacán.: El Colegio de Michoacán.
- REYES, A. (1983). “Apolo o de la literatura”. *La experiencia literaria en Obras completas de Alfonso Reyes. XIV*. México: FCE.
- ROSSI VAQUIÉ, J. A. (2006). *Tratado de la puesta en escena*. México:

Escenología.

STEINER, G. (1996). *Antígonas. Una poética y una filosofía de la lectura*. Barcelona: Gedisa.

TATARKIEWICZ, W. (2004). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos-Alianza.



Aprender, hacer y ser con teatro

👁️ Olivia Barrera

*El teatro es un arma. Un arma muy eficiente.
Por eso es que hay que pelear por él.
Por eso, las clases dominantes intentan, en forma permanente,
adueñarse del teatro y utilizarlo como instrumento de dominación.
Al hacerlo, cambia el concepto mismo de lo que es “teatro”.
Pero éste puede, igualmente, ser un arma de liberación.
Para eso es necesario crear las formas teatrales correspondientes.
Hay que cambiar.*

Augusto Boal

Que el teatro ha sido utilizado con fines didácticos a lo largo de su historia es innegable. Tanto así, que durante muchos periodos pareciera que los gobiernos o instituciones en el poder lo vieron como la vía más efectiva para dar mensajes a la comunidad. En la Grecia clásica, por ejemplo, compuesta por un pueblo guerrero, cuyos soldados pasaban alejados del hogar periodos larguísimos, qué mejor forma de pedir a las mujeres comprensión y apoyo que ver la desafortunada historia de Medea, o de explicar el poder de los dioses a través de la desgracia del rey Edipo, o del mismo Prometeo. La recreación teatral de los mitos fue contundente y empleada

por siglos. Es por eso que el estado invertía en el teatro, consciente del provecho que de él se puede sacar.

Y es que, a diferencia del discurso demagogo empleado por políticos y sacerdotes, el teatro ofrecía a sus ciudadanos una sensación de comunidad que compartía el espectáculo. Los teatros estaban diseñados estratégicamente para generar esa sensación de colectividad como testigo de un hecho extraordinario:

... “the steeply raked rows gave spectators an unobstructed view of the orchestra, and also allowed more seats to be located closer to the stage, thus improving acoustics. These pragmatic concerns aside, however, the theatron also organized the spectators spatially in a way that allowed them to easily see the faces of most of the other spectators. The ability to easily perceive the reactions of the rest of the members of the polis, as with a modern sports stadium, doubtless contributed a great deal of communitarian energy to the kind of events that these theatres were built to support. Greek theatres were more than just sites of public entertainment; they were sites of civic gathering. In such a space, the ultimate payoff for a play might easily arise from the socialized reaction of 15,000 spectators witnessing their fellow citizens respond to key moments of the play” (Shanks, 2016, p. 47).¹

El teatro entonces se convertía no en la voz de los otros, sino en la voz del pueblo. Era el lugar donde el público fungía como testigo y juez de las historias. Al salir de una representación los asistentes dialogaban, intercambiaban opiniones y se llevaban la sensación de haber comprendido y contribuido, de haber sido testigo

¹ ...“las filas empinadas daban al espectador una vista libre de la orquesta, y también permitían que hubiera más asientos cerca del escenario, lo que mejoraba la acústica. Dejando estos asuntos prácticos de lado, el espacio para el público estaba organizado espacialmente de forma que permitía ver los rostros de la mayoría de los demás espectadores. La posibilidad de observar fácilmente las reacciones del resto de los ciudadanos, así como en los estadios deportivos modernos, y la energía comunitaria que con esta disposición se generaba, se lo-graba gracias a que estos teatros fueron construidos para contenerla. Los teatros griegos eran mucho más que sólo lugares de entretenimiento público; eran sitios de reuniones cívicas. En este tipo de espacio, el resultado de una obra podía fácilmente surgir de la reacción socializada de 15, 000 espectadores como testigos de la respuesta que daban sus conciudadanos a los momentos más significativos de la obra”.

y poder, por lo tanto, enfrentar situaciones similares. Es decir, de vivir a través de la escenificación.

Esto se volvía más significativo cuando los dramaturgos daban el papel de ciudadanos al coro. De espaldas al público o mezclado con éste y de frente a los actores, los miembros del coro desempeñaban el papel de la voz del pueblo, representando en la puesta a los espectadores. Esto funciona porque a través de esta disposición espacial se facilita la sensación de pertenencia a un colectivo, impresión que se acentúa cuando los personajes que están en el escenario, al hablarle al coro, dirigen la mirada indistintamente a los actores y a los espectadores.

El uso de esta técnica permite guiar el pensamiento del público. Así, se busca que estén tan de acuerdo o en contra de lo que sucede en escena, como el coro mismo y los ciudadanos de la ficción. El público asume una postura ante lo visto que viene desde la propuesta dramática, pero que les parece generada a partir de su propia experiencia durante la puesta. Y aunque las propuestas de la Grecia clásica buscaban la mimesis y la catarsis principalmente, es cierto que a través de este recurso aleccionaban a los espectadores.

Más adelante, durante la Edad Media, el teatro sí se volvió mucho más abiertamente didáctico. Había demasiados iletrados y no existía la imprenta, por tanto, las escenificaciones resultaron valiosísimas para que los grupos en el poder dieran sus mensajes, especialmente la Iglesia católica. No es de sorprender que a través de representaciones teatrales se dieran a conocer los misterios y el propio Evangelio. Hoy en día, incluso en nuestro país, la representación anual de la Pasión de Cristo en Iztapalapa es un sincretismo heredado de los tiempos en que la Iglesia se sirvió del teatro evangélico para imponer la religión católica en tierras mixtecas, conmoviendo e impresionando a los indígenas. Esta representación atrae anualmente a millones de feligreses quienes, además de participar en una celebración religiosa, estrechan de forma indirecta su vínculo con el catolicismo.

El teatro y los temas bíblicos sirvieron también para fines no religiosos. Por ejemplo, después de la Reforma inglesa, la lucha entre católicos y protestantes se sirvió de las representaciones bíblicas para sumar adeptos y ganar poder. Este teatro político y religioso al mismo tiempo era desde luego didáctico.

Esto es evidente en el trabajo de John Bale, por ejemplo, cuya dramaturgia claramente anti-papal, más que representar fragmentos bíblicos, empleó la sátira alegórica para ofrecer una visión protestante unificada (Carpenter, 2016, p. 9). Nuevamente estamos ante una sociedad que utiliza el drama y la colectividad para dejar una enseñanza en los espectadores.

En el siglo XX el teatro didáctico tuvo distintas vertientes, desde obras de carácter moral hasta aquellas con fines filosóficos, introspectivos o existencialistas. Dentro de este vasto espectro destacan dos formas de teatro didáctico que, si bien comparten la intención social, difieren abismalmente en cuanto a los medios de producción y fines estéticos. En Alemania, Bertolt Brecht se posiciona como la figura de teatro didáctico (o épico como él le llamaba, porque incluía la figura del narrador en la escena) más importante del viejo continente. Crea el Berlín Ensemble y una propuesta estética que busca educar a través del teatro. En su famoso ensayo “Theatre for Pleasure or Theatre for Instruction Brecht” se refiere a la necesidad de evitar que el espectador de teatro experimente el efecto mimético cuando asiste a una representación. Considera que ésta interviene en el proceso de transformación que el teatro debiera producir en los espectadores. Así pues, con su propuesta busca que los espectadores (lejos de identificarse) al terminar la representación, digan cosas como “nunca lo había pensado”, “así no debe ser”, “eso es extraordinario, apenas si puede creerse”, “Eso debe parar”, “El sufrimiento de este hombre me horroriza porque es innecesario”, “Eso es arte: no hay nada obvio en lo visto” o “Río mientras ellos lloran, lloro mientras ellos ríen”. Esto nos permite ver hasta qué punto Brecht estaba convencido de que el teatro tenía una fuerza de transformación social y que se ocupó de generar propuestas que le sirvieran justo para perseguir ese fin instructivo en los espectadores, alejándose de fórmulas tradicionales de hacer teatro.

América también contó con artistas que emplearon formas nuevas de hacer teatro con un fin didáctico, siendo una de las más importantes la propuesta de Augusto Boal. Sin los recursos económicos con los que Brecht contaba, escribió su libro *Teatro del oprimido* en donde aseguraba que todo el teatro es político y expone las formas que puede tomar. Este texto comparte, entre otras cosas, el resultado del proceso que vivió en Perú para responder

al plan llamado Operación Alfabetización Integral, que en 1973 propusiera el gobierno revolucionario peruano:

Lo que me propongo hacer en este trabajo es un relato de mi participación [...] considerando el teatro como lenguaje apto para ser utilizado por cualquier persona, tenga o no aptitudes artísticas. Intentamos mostrar en la práctica cómo puede ser el teatro puesto al servicio de los oprimidos para que éstos se expresen y para que, al utilizar este nuevo lenguaje descubran también nuevos contenidos.

Para que se entienda esta Poética del Oprimido es necesario tener presente su principal objetivo: transformar al pueblo, “espectador”, ser pasivo en el fenómeno teatral, en sujeto, en actor, en transformador de la acción dramática (1987, p. 17).

Boal explica que la propuesta aristotélica lleva al espectador a delegar en el personaje poderes para que piense y actúe en lugar de él, buscando con eso la identificación. Expone que la propuesta brechtiana permite que el personaje actúe, pero se reserva el derecho de pensar, con lo que se propone la concientización. Su propuesta con el *Teatro del oprimido* es que el espectador no delegue la responsabilidad de accionar en el personaje, sino que sea él mismo quien actúe. Con esto pretende que el espectador se enfrente a problemas y ensaye soluciones que le permitan enfrentar la vida. Así pues, busca un teatro con verdadero espíritu revolucionario, es decir, ese teatro que verdaderamente transforma, que se vuelve un arma del pueblo, lo que considera como un valor muy por encima de cualquier pretensión estética.

El recorrido de esta introducción muestra cómo el teatro ha empleado muchas de las estrategias y perseguido muchos de los fines de un educador. Es decir, desde recurrir a la identificación como lo hicieron los griegos, hasta colocar al educando en medio de un problema, esperando que a través de su propio juicio y experiencia pueda resolverlo, pasando por la narración de historias y la concientización. Considero que si se aceptan como ciertas estas similitudes, se puede también volver la mirada al teatro para descubrir cómo es que éste puede estar al servicio de los estudiantes y docentes en el aula. No hablo del impacto que el teatro tendrá para aliviar las de por sí excesivas responsabilidades del profesor. Por el contrario, el teatro es una actividad muy demandante. Pero sí del poderoso influjo con el que transforma a los estudiantes que se acercan a él.

Aquí hablaré de dos formas en que el teatro puede ser utilizado en contextos didácticos: la asistencia a obras de teatro y la lectura de textos dramáticos. Trataré de señalar los aportes principales que cada forma deja en el estudiante y compartiré apuntes teóricos y metodológicos con los que suelo abordar cada aproximación. Con esto intento no una preceptiva sino un diálogo; estas experiencias se ofrecen para ser sazonadas y satisfacer el gusto de quien decida utilizarlas.

Asistencia a obras de teatro

En *El teatro y su doble*, Antonin Artaud defenderá el derecho del teatro a existir cuando el mundo creativo del actor entra en contacto con un espectador activo para resolver un conflicto escénico, dejando fuera de la ecuación al texto dramático, mismo que encuentra como una limitante para el arte de la representación. Cito esta radical postura para señalar por qué comienzo el recorrido con la asistencia a representaciones teatrales y no con la lectura de textos dramáticos. Para mí, ayudar desde la escuela a crear un público para el teatro significa apostar a la sensibilidad humana para enfrentar la realidad y transformarla. Y aunque la mayoría de los programas de estudio sugieren la lectura de textos dramáticos y su conexión con la puesta en escena, la apropiación de la experiencia estética al asistir a una representación teatral se da de igual manera se haya leído, o no, el texto dramático. De hecho, si se leyó, no habrá problema alguno, porque cada propuesta de producción corresponde a la visión del equipo creativo que la escenifica, por lo cual será única e irrepetible. Es decir, leer una obra de teatro no implica un *spoiler*. Y si no se leyó, menos, pues como sabemos el teatro se realiza para significar en sí mismo.

Lo que sí resulta indispensable es que el profesor haya asistido al teatro y que aplique su sensibilidad para hacer de la experiencia de los alumnos la mejor posible. Seleccionar la producción adecuada es muy importante puesto que un altísimo porcentaje de los jóvenes en formación comienzan el estudio del texto dramático y la puesta en escena con escasa o ninguna experiencia como espectadores. Para generar un impacto significativo en la creación de espectadores teatrales el trabajo del docente implica planeación con meses de anticipación.

En México, entre finales de julio y principios de agosto, la Coordinación de Teatro de Difusión Cultural UNAM, el Centro Cultural Helénico y la Coordinación Nacional de Teatro del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL), ya han dado resultados de los proyectos seleccionados para sus temporadas. Vale la pena ponerse en contacto con dichos organismos, enterarse de qué producciones estarán en cartelera e incluso contactar a los responsables para solicitar el texto dramático (si se desea estudiar previamente en clase) y la posible asistencia a un ensayo, ensayo general o al estreno. Aunque la logística de estas actividades pudiese parecer irrealizable o idealista, en realidad es muy sencilla. Desafortunadamente, el teatro en México sufre una crisis de espectadores, por lo que los creadores teatrales perciben a los docentes como posibles promotores de sus espectáculos, de ahí que sean generosos y muestren disposición para ayudarnos a obtener el material necesario para la planeación de nuestros cursos. Subrayo la disposición de los artistas porque, dependiendo de la relación que se establezca entre ellos y el docente, se pueden lograr incluso acuerdos institucionales para contar con la presencia en las aulas de algún integrante de la compañía.

Personalmente, limito la búsqueda de representaciones teatrales a las tres instituciones mencionadas previamente, porque valoro el trabajo que un comité especializado realiza para la selección de proyectos, misma que generalmente es avalada con la trayectoria de los artistas que ahí se presentan. Asimismo, considero que la relación costo-precio es conveniente para el espectador (en este caso, nuestros estudiantes). El promedio del precio por función que manejan es de 150 pesos, aplicando un 50% de descuento a profesores y estudiantes. Además, la UNAM y el INBAL promueven desde hace años el programa “Jueves de Teatro”, cobrando esos días 30 pesos. Y si nos decidiésemos por “El carro de comedias” de la UNAM, la entrada es libre.

Por último, y principalmente, busco entre espacios la experiencia de recepción que estos garantizan.² Me propongo que con la selección se

² Opuesto al mal concebido “teatro escolar”, bastante practicado en nuestro país, en el que la experiencia se nubla atiborrando espacios de adolescentes que pagan precios elevadísimos por espectáculos de mala a pésima calidad.

propicie que los estudiantes entren en contacto con lo que Peter Brook definiera como el “Teatro inmediato”.³ Esto se logra si seleccionamos, entre otras cosas, obras que tengan temporadas más o menos largas para que los alumnos asistan a ellas a su propio ritmo y no empacados en una sala atiborrada con otros mil adolescentes a las diez de la mañana. Con esto se estará tratando de replicar lo más cerca posible la experiencia real de ir al teatro, compartiendo el momento quizá con un amigo, pero sintiéndose expuesto en una sala de teatro.

Asimismo, me parece fundamental que centremos los objetivos de la asistencia al teatro en la recepción de la puesta en escena en su sentido estético y no limitarlo al plano racional, que por lo general acompaña los planes de estudio de las instituciones educativas. Limitar la recepción del espectáculo teatral a términos racionales inhibe la consumación de la experiencia del espectador. Aristóteles hablaba del efecto catártico que el teatro (específicamente la tragedia) debía provocar, definiéndolo como “la liberación del peso de una realidad que se nos está volviendo pesada” (1987, p. 38). La propuesta aparentemente escapista (Prieto y Muñoz, 1992, p. 22) se sustenta bajo el desarrollo de su teoría de la identificación, al que ya me he referido, experimentada en el espectador hacia el protagonista. Pienso que, tanto en la catarsis como en el proceso de identificación, la reacción primera del público alude a las emociones.

Resulta oportuno que después de asistir al teatro los alumnos tengan la oportunidad de hablar libremente de su experiencia como espectadores. Es posible que asistan solos a la puesta en escena y que, al igual que todos lo hemos experimentado, hayan salido de ella con la necesidad de socializar lo que vieron, sin tener con quién hacerlo. Así pues, propongo que se les brinde un espacio cómodo y seguro.

Después de la plática, las visiones pueden enriquecerse con la lectura de reseñas de las puestas en escena que fueron a ver. Las que aparecen en *The*

³ En su inspirador libro *The empty space*, Brook divide el teatro en cuatro rubros: el muerto, el tosco, el sagrado y el inmediato. De acuerdo con Brook, este último debe ser la aspiración del artista, pues es el teatro que habla en tiempo presente a su público, centrándose en la experiencia que de éste se obtendrá, pero evitando a toda costa la repetición de fórmulas. Es un teatro inmediato porque resuelve textos a través de la creatividad, al tiempo que habla claramente al público al que va dirigido.

empty space, por ejemplo, ofrecen observaciones al trabajo actoral y suelen hacer puntuales observaciones entre la actuación ilustrativa y la interpretativa. Estas lecturas intentan despertar el sentido crítico del estudiante respecto al trabajo del actor. No se trata de que sus opiniones coincidan con las de los críticos, sino que las analicen y comparen. Por lo general el estudiante de bachillerato es sumamente generoso con los actores de teatro y le cuesta trabajo observar las diferencias entre las distintas calidades de actuación. La actividad busca que los estudiantes se pregunten por la validez de las opiniones leídas en las reseñas y, coincidan o no en los comentarios, procuren ampliar lo percibido.

Asimismo, se puede propiciar que los estudiantes reciban la visita de alguno de los involucrados en la puesta en escena. Insisto en que esto no es tan difícil como parece. Yo le he hecho en algunas ocasiones. En este sentido pienso que es preferible que si un miembro de la producción va al salón de clases para platicar con los estudiantes, sea un actor, pues ellos se emocionarán por reconocerlo de la escena. Pero aun cuando se tratara incluso de un asistente creativo, la actividad es sumamente enriquecedora para los alumnos. Sobre todo porque a partir de ella los estudiantes tienen la posibilidad de saber de primera mano cómo es que se originaron creativamente las ideas que nutrieron la escenificación que fueron a ver.

Convertir a los estudiantes en espectadores de teatro requiere de mucha sensibilidad. Se debe tomar en cuenta que del goce estético que el alumno logre al realizar estas actividades, mucho dependerá la opinión que genere hacia el arte escénico y en consecuencia que pueda convertirse en asiduo espectador. Tenemos evidencias de que a lo largo del tiempo los promotores teatrales han pugnado para que los ciudadanos asistan al teatro, considerándolo como un pilar fundamental en la educación. Estoy convencida de que, realizando pequeños esfuerzos personales como docentes, e impulsando esfuerzos institucionales, podemos generar un interés en los alumnos por las artes escénicas que les permitirá acceder a una fuente de conocimiento que enriquecerá su ámbito personal, laboral y social. Es una ecuación en la que todos ganamos.

Concluyo ofreciendo definiciones muy puntuales para discutir la naturaleza de la puesta en escena. La teoría que se utiliza para sustentar esta

propuesta se basa fundamentalmente en la semiótica⁴ y la hermenéutica teatral,⁵ como herramientas para comprender la teatralidad.⁶ El profesor también podría utilizar los textos de *Tratado de la puesta en escena* de Juan Agustín Rossi Vaquié o *La escuela del espectador* de Anne Ubersfeld, ambos resultan también muy asequibles para los estudiantes. Cualquier aproximación que se seleccione puede presentarse muy rápidamente a los estudiantes, previo a su asistencia al teatro. Esta preparación no debe ser engorrosa, simplemente señalar algunos puntos que les permitan disfrutar mejor la puesta.

Puesta en escena

Conviene que los alumnos tengan una idea de cuáles son los elementos, además de su función en la puesta en escena. Dado que es posible que cada teórico del teatro, e incluso cada creador escénico, tenga su propia definición de lo que es la puesta en escena, aquí la defino desde la perspectiva de Domingo Adame porque la considero apropiada en los contextos escolares, sobre todo cuando se ha leído el texto previo a la asistencia de la representación:

La puesta en escena es un proceso mediante el cual el director expresa su propio discurso teatral, y en donde el texto del que ha partido es sólo una de las referencias que permite la elaboración del discurso escénico. [...] Con esta orientación la puesta en escena no consiste en una actualización definitiva del sentido contenido en el texto, sino que surge como una opción para múltiples interpretaciones. [...] Es un ejercicio de ostensión en tanto que muestra de manera intencional todos los elementos de la representación (2006, p. 216).

⁴ La semiótica teatral permite afirmar que “el significado es configurado por los signos teatrales, esto es, que no hay significado ‘dramático’ fuera de la significancia teatral” (Alcántara, 2002, p. 36).

⁵ Que se encarga de propiciar un conocimiento profundo a través de la explicación y comprensión del objeto artístico (Adame, 2006, p. 131), en este caso de la representación escénica.

⁶ “Es el resultado de una voluntad definida de transformar situaciones o retomarlas fuera de su entorno cotidiano para hacerlas significar de manera diferente” (Fèral, 2003, p. 44).

Como vemos, Adame libera a la puesta en escena de representar escénicamente aquello escrito por el dramaturgo, dotándola de una vida propia, libertad y autonomía. Si se comprende a la puesta en escena como discurso del director y no como reproducción tridimensional del discurso del dramaturgo, estaremos en condiciones de reconocerla como producto artístico para representar un conflicto.

Teatralidad

La teatralidad debe ser entendida como la parte medular del discurso de la puesta en escena, como aquello que la convierte en un producto artístico. Si se comprende que los objetos dentro de la escena no tienen un significado a priori, sino que éste se desprende de toda la propuesta, se estará percibiendo lo que es la teatralidad. En cierto sentido la teatralidad podría percibirse como la metáfora teatral puesto que todo lo que está en escena adquiere un “valor extra cotidiano” (Prieto, 1992, p. 64) que debe ser interpretado por el espectador. Esta teatralidad es inherente a todos los elementos de la puesta en escena, pero la interpretación que se hace de ellos la otorga el espectador. La lectura de la teatralidad depende de dos factores: por un lado, la claridad y congruencia de su diseño y por el otro, el entrenamiento que el público tenga para decodificar el anterior. Cuando la teatralidad de una puesta es muy cerrada, el público se siente alienado y no tendrá acceso al acontecimiento dramático.⁷ O bien, si el público no tiene entrenamiento para decodificar los símbolos teatrales, su experiencia también se ve limitada. Es por esto que al invitar a un estudiante de bachillerato a una puesta en escena se debe tomar en cuenta el nivel de complejidad en la teatralidad de la misma. Sin ser complaciente, es indispensable prever qué tan completa puede ser la experiencia.

⁷ En la puesta en escena suceden dos fenómenos simultáneos (Alcántara, 2002, p. 34-35) que corresponden también a experiencias distintas. Por un lado está la de aquéllos que hacen el teatro, por el otro la de aquellos que observan la escenificación. Se denomina experiencia dramática a esta última.

Director

Encargado de generar un concepto⁸ escénico para un texto dramático es el director. Él es quien debe guiar a los demás creativos a proponer desde su disciplina el cómo resolver el concepto. Comprender lo que el director intentaba producir y cómo es que los elementos creativos contribuyen a lograrlo facilita la recepción de la puesta en escena. Al entender el papel del director resulta mucho más sencillo observar si los elementos escénicos respondían al concepto de dirección y, sobre todo, percatarse de la autonomía que la puesta en escena tiene para representar un conflicto.

Escenografía y utilería

El término escenografía se refiere en muchas ocasiones al decorado. Éste incluye desde luego los telones, cicloramas, piernas, estructuras tridimensionales, muebles, pinturas y en muchas ocasiones artefactos luminosos que sirven también para construir la iluminación. Sin embargo, cuando se habla de la puesta en escena suele ser más enriquecedor estudiar la proxemia⁹ (Hall, 1986, p. 6), puesto que la experiencia dramática ofrecida por una puesta en escena depende mucho más de la configuración de todo el espacio, que de lo que se denomina como escenografía. Cuando se piensa en una puesta que se resuelve en una “caja negra”, generalmente otros elementos escénicos terminarán de construir un espacio. Por ejemplo, es difícil que en uno de estos espacios se pueda producir una tormenta, pero a través de ciertos efectos lumínicos y sonoros, el espacio puede contenerla. Ahora bien, se conoce como utilería a todos los objetos que se encuentran en el escenario, pudiendo (o no), ser utilizados por los actores. Fernando Wagner (1974, p. 145) proponía que después de seleccionar la obra a representar, se debe realizar un trabajo de preparación en fases. La segunda de éstas, justamente, corresponde a la de escenografía, muebles y utilería. Coincido con esa opinión y es por eso que

⁸ Michael Bloom en su libro *Thinking like a director* ofrece una visión detallada de cómo es que se genera un concepto de dirección, enfatizando que el concepto debe originarse después de un férreo análisis al texto dramático pero preguntándose siempre cómo se puede hacer para que la obra funcione en el momento histórico que el director la representará (2001, p. 15).

⁹ Teoría encargada de examinar las distintas maneras en que se utiliza el espacio.

considero que la utilería no se debe estudiar fuera de la escenografía, pues ambas deben ser complementarias.

Iluminación y escenofonía¹⁰

Su función en la puesta en escena no debe limitarse al uso práctico. Una iluminación que sólo alumbré y una escenofonía que únicamente ilustre no pueden considerarse productos artísticos. Ambos diseños deben colaborar para construir el espacio de representación y responder al concepto que la puesta proponga.

Vestuario y maquillaje

Estos dos elementos creativos de la puesta en escena también deben valorarse en conjunto, pues ambos constituyen la caracterización física de los personajes representados por los actores. El vestuario incluye la ropa y el calzado utilizados. Por su parte, dentro del maquillaje también pueden contemplarse los peinados o pelucas empleadas para construir el personaje. Dependiendo de la propuesta, el vestuario y maquillaje pueden adquirir una importancia trascendental en la teatralidad de una puesta. A veces, estos son los únicos encargados de situar al público en la época donde ocurre la acción.

El actor y el público

Héctor Mendoza afirmaba en sus clases que para hacer teatro nada era indispensable excepto dos elementos de la puesta: los actores y el público. Su postura respecto a este punto hacía referencia a la tradición milenaria del público por presenciar el espectáculo teatral, aun cuando no hubiera un texto dramático en forma de diálogo, o cuando se tratara simplemente de comediantes que a través de la improvisación daban pie al divertimento, como podrían ser La Comedia del Arte, o el espectáculo brindado por los juglares en la Edad Media. Durante el siglo XX, Artaud y Grotowski¹¹ dedicaron su trabajo teatral

¹⁰ “El arte de crear diversas atmósferas a través de los sonidos se conoce como escenofonía. El término, acuñado por Rodolfo Sánchez Alvarado, se ha desarrollado en el país en los últimos decenios [...]” (Pérez, 2007).

¹¹ En su texto *Hacia un teatro pobre* Grotowski afirmaba: “Eliminando gradualmente

al entrenamiento del actor para hacer responder al público, considerándolos como los elementos más importantes de la puesta en escena. Cuando se dice que el teatro es el arte del presente, se hace referencia justamente al momento en que los actores representan sus papeles ante un público. Ya sea que el actor utilice una técnica formal (Diderot, 2005) o vivencial (Stanislavski, 1948), que trabaje a través de un disfraz, de títeres o de una máscara; el momento en que utiliza su cuerpo, su voz y sus emociones para representar a un personaje y que existe un público que lo observa, es cuando sucede la puesta en escena y que se producen los fenómenos de la representación y del acontecimiento dramático. La influencia que tiene el público en el devenir de la puesta en escena es tan importante que los creadores escénicos afirman que por ella una función nunca puede ser la misma. Resulta indispensable que los alumnos tengan el espacio para reflexionar cómo su presencia influyó en el desarrollo de la puesta en escena a la que asistieron.

La lectura de obras de teatro

La lectura puede entenderse en términos básicos como la acción de leer un texto. A partir de esa generalización, también se la puede definir partiendo del proceso del que lee a partir de la intención que tiene el que escribe. Si el autor de un texto empleó un lenguaje denotativo e intentó la siempre utópica objetividad, estará también pidiendo que el lector lea para informarse, aprender, conocer, etc. Sin embargo, si el que escribe utiliza un lenguaje connotativo, la lectura requerirá de un proceso que implique una actividad interpretativa. Los textos literarios se encuentran en esta segunda categoría. Por lo tanto, la lectura de literatura, y por consiguiente de obras de teatro, en principio, fortalece las capacidades intelectuales de quien las lee. El silogismo es en este contexto tan obvio que no pretendo extenderme en él, sino utilizarlo para referirme a las peculiaridades del texto dramático.

lo que se demostraba como superfluo, encontramos que el teatro puede existir sin maquillaje, sin vestuarios especiales, sin escenografía, sin un espacio separado para la representación (escenario), sin iluminación, sin efectos de sonido, etc. No puede existir sin la relación actor-espectador en la que se establece la comunión perceptual, directa y “viva” (2000, p. 13).

Las llamadas obras de teatro requieren por muchas razones de lectores activos. Primero porque, salvo algunos modernistas experimentales,¹² en la primera mitad del siglo XX los dramaturgos escriben teniendo como lectores ideales a actores, directores y diseñadores, que utilizarán sus textos como punto de partida para realizar una puesta en escena. Esto implica que el texto dramático está provisto de las dos intenciones de lenguaje a las que me referí anteriormente. El dramaturgo empleará un lenguaje para informar respecto a cómo es que concibe la puesta en escena, así como el lenguaje de la poiesis, entendida como creación literaria.

Pragmáticamente se puede inferir que las acotaciones y didascalias pertenecen al primer grupo y que diálogos y situación dramática pertenecen al segundo. Sin embargo, esta separación suele ser mucho más difusa. Ejemplifico esto con en el primer párrafo de la enorme acotación con que da inicio *El zoológico de cristal* de Tennessee Williams:

El apartamento de los Wingfield está en los fondos del edificio, y es uno de esos vastos conglomerados de unidades de vida celular semejante a una colmena, que florecen como excrescencias en los centros urbanos superpoblados de la clase media inferior y son un síntoma del impulso que empuja a ese sector de la sociedad norteamericana, el más grande y fundamentalmente esclavizado, a evitar la fluidez y la diferenciación, y a existir y funcionar como una entretejida masa de automatismo.¹³

¿Perdón, Sr. Williams? ¿Cómo es este departamento? El director, el escenógrafo y el iluminador de esta obra no pueden, a partir de esta acotación (ni de lo que viene más adelante), saber cuántas habitaciones tiene este departamento, de

¹² Martin Puchner en su maravilloso texto *Stagefright* habla de Stéphane Mallarmé, James Joyce y Gertrude Stein como ejemplo de escritores que empleaban la forma del drama para hacer textos irrepresentables en los que experimentaban con distintas formas de creación literaria, especialmente la poesía. Pero es muy justo decir que éstas realmente son excepciones que confirman la regla.

¹³ Utilizo la versión electrónica traducida por León Mirlas que puede obtenerse de forma gratuita en <https://docs.google.com/file/d/0B4tdkDQeM80iTUw2aUNEOVhwU0E/edit> recomendando la lectura del texto porque además de ser una de las obras más entrañables de la literatura dramática de nuestros tiempos (aunque se haya escrito en los cuarenta), será utilizada para ejemplificar.

qué color es o la disposición de los muebles. Informa, sí, pero en otro sentido más abierto a la interpretación. Y no sólo por los distintos significados que cada quien dé a los elementos, sino porque, y más importante para lo que aquí quiero exponer, esos significados vienen de la lectura particular que ese grupo de creativos haga en su época, en su momento y espacio, del texto de Williams. Se trata de qué se quiere privilegiar e inventar, cómo puede hacerse a partir de la propuesta del dramaturgo.

Los textos dramáticos no tienen una lectura,¹⁴ no son definitivos, significan respondiendo al contexto y a la sensibilidad de quienes lo pretenden montar. ¿De qué trata *el Zoológico de cristal*? Alguien puede decir que se trata del conflicto de Tom entre la responsabilidad impuesta y sus deseos de escribir. Alguien más puede pensar que se trata de Laura y la poca capacidad del ser humano para saberse frente a sus complejos; o de los conflictos que enfrentan las madres solas, de las diferencias generacionales, del abandono paterno, de la necesidad social impuesta del matrimonio..., todas estas interpretaciones son permitidas. La vigencia de las obras de teatro radica justamente en su capacidad de seguir significando cosas nuevas a lo largo del tiempo.

La acotación de Williams pone en claro que no le interesa si las paredes son blancas o rosas. Sabe que el color dependerá de la concepción que director y diseñadores tengan de la obra; su acotación, sin embargo, sí nos informa respecto a la sensación del departamento, a cómo se vive dentro de él. No es sino hasta finalizar la lectura de la obra que uno puede regresar a la acotación y desentrañar qué es lo que hay en ella. La nueva significación que se le da es personal, y reflejará el matrimonio entre dramaturgo y futuros realizadores. Entender esta forma de poesía para representarla en escena requiere de sensibilidad para comprender y pasión para decir con ella. Los textos dramáticos son tan efectivos en provocar este proceso de lectura, que resultan muy enriquecedores en contextos escolares.

Los jóvenes lectores navegarán entre intenciones denotativas y connotativas, diálogos poéticos e informativos, acciones simbólicas y literales para discernir un de qué trata la obra personal, en el que se refleje su lectura. Esta apropiación estará indudablemente cargada de la propuesta de un Tennessee

¹⁴ Utilizo una lectura como una única, fija o inamovible.

Williams (o de cualquier otro dramaturgo indispensable), lo cual ya conlleva un encuentro muy afortunado para los estudiantes, pero también estará construida de su momento de vida, sensibilidad e intereses.

Por otro lado, es cierto que al leer otros géneros literarios se aspira a generar un encuentro parecido con el lector. Sin embargo, la poesía y la narrativa tienen dos diferencias con respecto a los textos dramáticos, mismas que me parece inciden significativamente en las posibilidades que ofrecen a los estudiantes de ser edificadas a través de su propia visión. Primero, porque los otros géneros son productos acabados y el texto dramático no. Me gusta el símil al que alude Juan Cervera¹⁵ comparando el texto dramático con los planos, y a la puesta en escena con el departamento ya construido, decorado y con acabados.

Además, porque, por muy cerrado que sea un texto dramático (al menos que sea un panfleto horrible, de esos que en realidad no vale la pena leer en ningún contexto), estará cargado de conflicto que representa distintos puntos de vista e intereses a través de distintos personajes. Un buen texto dramático debe necesariamente permitir el debate. ¿Resulta justo que Duncan promueva a su hijo para ocupar el trono de Escocia cuando Macbeth ha ganado la guerra para ellos? ¿Es Edipo la salvación o la condena de Tebas? ¿Es justificable que Nora prive a sus hijos de la figura materna por los problemas que tiene con Torvaldo? ¿Qué debe hacer Louis si está imposibilitado emocionalmente para lidiar con la enfermedad de Prior? Así es el teatro, así debe ser. Debatir estas preguntas, regresando al texto cuantas veces sea necesario, para filtrarlo por la forma de ver que se tenga del mundo y discutirlo con los colaboradores (que en el contexto escolar son los compañeros de clase), cultiva la posibilidad de tener una opinión al tiempo que se es capaz de entender las de otros. Bajo esta mirada, la lectura del teatro contribuye también a la construcción de una sociedad más comprensiva, incluyente y tolerante.

No comulgo con la idea de que los estudiantes lean textos fáciles en su casa para comentarlos en clase. Prefiero que los alumnos se enfrenten a textos que erizan la piel, que hipnotizan, polémicos, obras que les cambiarán algo. Para facilitar su entrada a ese mundo propongo que en mesa redonda

¹⁵ Véase “Hacia la presencia efectiva del teatro en la educación”.

los alumnos lean en voz alta el texto, dividiéndose entre ellos los personajes y leyendo en voz alta en su totalidad las acotaciones. Mientras se hace, creo que debe haber tantas pausas como sea necesario. Si se les está acercando a Sófocles, a Shakespeare o a Calderón, es indispensable pausar, comentar, explicar, contextualizar. Cuando los alumnos entienden lo que leen, es decir, la propuesta que va desarrollando el texto, disfrutan muchísimo el ejercicio de lectura. Esta inversión de tiempo rinde frutos porque una vez apropiados del texto los debates, participaciones, y/o ejercicios que de él se desprenden fluyen con agilidad y certitud.

En su capítulo 9 de la *Poética* Aristóteles dice:

El historiador y el poeta no difieren entre sí porque uno hable en prosa y el otro en verso [...], sino que difieren en el hecho de que uno narra lo que ha sucedido y el otro lo que puede suceder. Por lo cual la poesía es más filosófica y elevada que la historia, pues la poesía refiere más bien lo universal, la historia en cambio lo particular.

Este texto, que en apariencia pone a competir a la historia con la poética, es en realidad la forma en la que el teórico explica el aporte a la humanidad que hace la poesía (épica o dramática). Para él, éste no consiste en exponer lo que le sucedió a un hombre en un momento dado, como lo hace la historia, sino en inventar una historia que podría pasarle a cualquier hombre.

Es en este mismo sentido que la lectura de textos dramáticos aporta a la construcción individual y colectiva de las sociedades, puesto que en ellos se reconoce lo que podría suceder. El poder de esta ecuación es tan atractivo como intimidatorio. Pensar que la lectura y discusión de obras de teatro incide en la conformación de la personalidad de los estudiantes, aunque sólo fuese en un sentido ideológico, representa una enorme responsabilidad. La construcción dramática del personaje de Hamlet lo revela como un hombre justo ante audiencias y críticos a lo largo del tiempo. Sin embargo, Hamlet amenaza a los guardias, humilla a Ofelia, asesina a Polonio y se venga matando al rey Claudio y a Laertes. Joe Keller encubre su crimen para salvar a su familia. Madre Coraje celebra y se enriquece con la guerra, aunque sea ésta la causante

de la muerte de sus hijos. César Rubio vive intensamente por vez primera, aunque para hacerlo deba suplantar a otro. Cómo animarse a discutir estos paradigmas con los estudiantes.

Afortunadamente, la construcción de los textos dramáticos, por su naturaleza misma, permite un análisis plural, pues en ellos siempre están reflejados los puntos de vista de distintos personajes. Es decir, los personajes responden a distintos estímulos para realizar sus acciones, y es en el desencuentro con los otros que se da el conflicto. Por lo que la lectura y análisis de textos dramáticos no resulta en perceptivas de vida sino en reflexiones para la misma. Esto sucede incluso en los textos dramáticos de carácter absolutamente didáctico¹⁶ cuanto más en el teatro de autores.

El análisis de la lectura de obras de teatro puede realizarse enfocándose en uno o varios aspectos y en formatos muy distintos, desde los ensayos académicos hasta la discusión casual (y generalmente apasionada) que se desarrolla al terminar la lectura en el aula de clase. En lo personal utilizo la *Poética* de Aristóteles porque considero que todos los textos dramáticos se pueden analizar a partir de ella, en su totalidad o en parte, ya sea para reproducirla o para contradecirla. Además, porque los elementos a los que se refiere, es decir, los que según Aristóteles constituyen el texto dramático, me parecen suficientes para el análisis dramático en los contextos escolares.

Respecto al uso de la *Poética* conviene aclarar que no es necesario (y de hecho es poco pertinente) que el estudiante de bachillerato deba entenderla y memorizarla antes de leer teatro. No sugiero eso, ni lo hago. Basta con que el profesor maneje y aplique los conceptos al análisis. A continuación ofrezco mi apropiación de los elementos que para Aristóteles constituyen la literatura dramática. Intento ser lo más concisa posible, pero utilizo algunos ejemplos de *Edipo Rey* para aclarar conceptos que me parece necesitan más elaboración. Después, ofrezco un análisis completo de *El zoológico de cristal* a fin de mostrar cómo se puede aplicar esta teoría para acercarnos a obras no miméticas (realistas) y que no responden a cada uno de los elementos aristotélicos.

¹⁶ Incluso en las obras de teatro infantiles, por ejemplo, que intentan dejar una enseñanza a los niños y que generalmente alude a enfrentar a los buenos con los malos, hay una exposición de distintos puntos de vista, mismos que permiten hacer lecturas diversificadas de los textos.

Insisto en subrayar que esto es en su totalidad adaptable a las necesidades de los estudiantes y preferencias del docente. Por lo que este análisis puede hacerse respecto a cualquier texto dramático y el profesor puede decidir los formatos para desarrollarlo. Sin embargo, sí me atrevo a sugerir que el primer análisis se realice en el salón de clase, en plenaria y escuchando las opiniones de todos, puesto que de lo contrario los alumnos suelen abrumarse con todos estos términos. Además, conviene señalar constantemente que no existe una única respuesta correcta.

Elementos del drama según Aristóteles¹⁷

- I. Trama: Argumento (estructura de los eventos).
 - a) Protagonista: Hace la acción dramática. Edipo Rey
 - b) Acción dramática: Está presente desde el inicio hasta el final de la obra. Es la acción que realiza el protagonista para alcanzar algo. La acción dramática también está presente en los demás personajes. Edipo Rey intenta acabar con la peste en Tebas.
 - c) Incidente inicial: Sucede justo antes de que se levante el telón y mueve la acción dramática. Creonte va a ver al oráculo y éste le dice que deben encontrar y desterrar (o matar) al asesino de Layo para terminar con la peste.
 - d) Reconocimiento y ajuste (Anagnórisis):¹⁸ El protagonista tiene una revelación en el clímax que lo lleva a cambiar lo que estaba haciendo. En el caso de Edipo, cuando reconoce que él es el asesino de Layo, deja de buscarlo y pide a Creonte que lo destierre a fin de concretar la acción dramática.

¹⁷ Los elementos que a continuación expongo son los que me parecen suficientes para comenzar el trabajo para comentar y analizar textos dramáticos. Sin embargo, recomiendo profundizar en la lectura de la Poética pues hay algunos como la ironía dramática, el clímax, la mimesis, entre otros que suelen ser muy pertinentes para algunos textos. Aquí me delimito a exponer los seis elementos que de acuerdo a Aristóteles constituyen el drama.

¹⁸ Por lo general sucede en el clímax.

1. Personaje: Se define por lo que hace no por lo que es. Intenta acabar con la peste de Tebas define mucho más a Edipo que es un rey.

a) **Súper Objetivo:** Aquello que el personaje busca de alguien más en escena. Exiliar al asesino de Layo (para realizar su acción dramática: terminar con la peste en Tebas).

b) **Obstáculos:** Aquello que impide que el personaje logre ese súper objetivo.

c) **Tácticas:** Estrategias (acciones) que emprende para vencer esos obstáculos.

2. Pensamiento: Vida interior del personaje que se manifiesta a través de sus acciones.

3. Dicción o estilo: Expresión verbal lograda con la selección y el uso de palabras.

4. Música: Indica lo que se escucha (sonido) en la obra.

5. Espectáculo: Indica lo que se ve (escenografía, utilería, efectos) en la obra.

A partir de estas definiciones el análisis que propongo de *el Zoológico de cristal* es el siguiente:

Argumento

☛ **Protagonista:** Tom Wingfield.

☛ **Acción dramática:** Apagar las velas de Laura, es decir, callar la culpa que su recuerdo le produce.

☛ **Incidente inicial:** Tom Wingfield camina “junto a la ventana iluminada de una vidriería. La ventana está llena de piezas de cristal de color...” y siente a su hermana tocándole el hombro.

☛ **Anagnórisis y cambio de dirección:** Se da cuenta (“¡Oh Laura; Laura! ¡Traté de dejarte atrás, pero soy más fiel de lo que pensaba ser!”) por lo que decide escribir una obra de memoria para obtener la absolución del público.

Personajes

Tom Wingfield

Súper objetivo: Obtener la absolución del público para callar el fantasma de Laura.

Urgencia: Libertad, perdón, establecerse (dejar de huir).

	Obstáculo ¹⁹	Tácticas
1	Laura lo necesitaba.	Presenta un narrador sincero, que se dirige al público en modo casi de confesión, exponiendo sin tapujos la subjetividad con que escribo de la obra.
2		Mostrar lo demandante que es su madre.
3		Utilizar pantallas para hacer comentarios que predispongan la interpretación del público.
4		Mostrar los dos pasados en los que vive su madre. Atrapada en ideologías caducas.
5		La analogía que hace sobre el cine en Hollywood, en el que son estrellas quienes viven mientras el público solo ve las pasivamente, es un discurso muy efectivo que justifica su deseo de moverse. Desafortunadamente éste no es capaz de convencerlo a él mismo.
6		Presentar su obra de teatro.

¹⁹ En mi interpretación de este texto se da una excepción que consiste en que el protagonista sólo se enfrenta a un obstáculo. Para mí, Tom está en tiempo presente y la historia que cuenta está en su memoria, es decir, el pasado. Los super objetivos, obstáculos y tácticas de los demás personajes están en aquella historia pasada que él cuenta, pero los suyos están en el presente. Si aceptamos la existencia de estas historias paralelas, me parece que Tom sólo se enfrenta a la imposibilidad de liberarse de la culpa por haber abandonado a su hermana ya que en el fondo sabe que ella lo necesitaba.

Amanda Wingfield

Súper objetivo: Encontrar alguien que se haga responsable de Laura

Urgencia: Su propia libertad, su hija, la seguridad económica

	Obstáculos	Tácticas
1	Laura no tiene pretendientes.	Recuerda su pasado con la intención de que su hija busque pretendientes.
2	Laura dejó la escuela.	Insiste en reponsabilizar a Tom de ambas. Utiliza el chantaje.
3	Tom no desea continuar en su situación de proveedor, Amanda se percata que el está por irse.	Pide a Tom que encuentre un pretendiente para Laura.
4	Laura se niega a emplear cualquier estrategia para conquistar a alguien.	Básicamente debe arreglarla. Incluso le coloca unas almohadillas en los pechos para hacerlos ver más grandes.
5	Laura se niega rotundamente a estar con Jim O' Connor.	La obliga a abrir la puerta, aunque cuando se pone muy nerviosa, se ve obligada a permitirle tener unos momentos con la esperanza de que se recupere.
6	Jim O' Connor tiene una prometida.	Enfrenta y recrimina a Tom; quizá con la esperanza de que se aplique mejor en la búsqueda. Sin embargo, esto será lo que lo llevará a irse.

Laura Wingfield

Súper objetivo: Mantener a Amanda y a Tom haciéndose cargo de ella.

Urgencia: Supervivencia, seguridad y protección.

	Obstáculos	Tácticas
1	Amanda le exige que encuentre un pretendiente	La ignora discretamente. Es decir, no la contradice pero no hace lo que su madre le pide.
2	Amanda descubre que ha abandonado la escuela.	Busca la empatía de su madre utilizando su naturaleza extraña. Incluso se autodenomina tullida
3	Amanda y Tom pelean.	Pide a su hermano que se disculpe con su madre, ante su negativa se cae y llora. Esto lo convence.
4	La llegada de un pretendiente.	Se niega a verlo, al punto de caerse cuando tiene que enfrentarlo.

Jim O'Connor**Súper objetivo:** Que los otros reconozcan su valía**Urgencia:** Su futuro, status, autoestima.

	Obstáculos	Tácticas
1	Laura no quiere tener ningún contacto con él.	Espera a estar a solas con ella para utilizar distintos mecanismos que la hagan abrirse.
2	Tom planea irse y no reconoce ninguna valía en el trabajo que tienen.	Detiene sus discursos aleccionadores respecto a sus empleos y presume la preparación que está adquiriendo para dedicarse a otra cosa en un futuro cercano.
3	Amanda y Laura no son interesantes.	Se percata que Amanda es muy fácil de impresionar, pero decide ponerse el reto de besar a Laura, lo que pareciera mucho más complicado por su extraña personalidad.
4	Laura no opone resistencia.	Una vez que se da cuenta que ninguna de estas mujeres es un reto, se retira mencionando que esta comprometido.

Pensamiento

1. Tom: “El hombre es por instinto un amante, un cazador, un luchador y ninguno de esos instintos encuentra mucho campo de acción en la zapatería” (28). Para Tom el conflicto entre el deber y el querer es muy determinante.

2. Amanda, al enterarse que O'Connor estudia técnica radiofónica y oratoria, dice: “Eso revela..., revela que se propone llegar a ser director de alguna empresa... Bueno, todos esos hechos son muy ilustrativos. Son hechos que toda madre debiera saber sobre todo joven que visite a su hija, con intensiones serias o no.” (35). Una visión tradicionalista se ve claramente en este texto, lo que permite también inferir el poco valor que la profesión de poeta tiene para Amanda.

3. Tom: “La gente va al cine a ver acción pero no actúa. ¡Se supone que los personajes de Hollywood viven las aventuras que les corresponderían a todos los habitantes de los Estados Unidos, mientras

que éstos se hallan sentados en un salón oscuro y los miran en plena aventura! Sí, a menos que haya guerra. ¡Entonces sí que la aventura queda al alcance de las masas! Todos comerán de ese plato, no sólo Clark Gable!” (45). Tom expone uno de los mecanismos de esclavitud del capitalismo.

Dicción / Estilo

1. Tanto el “¡Hola, adiós!” de la postal de Mazatlán como el apodo de Laura “Blue Roses” son formas poéticas muy económicas con las que se dibujan los perfiles de los personajes.

2. En el texto prolifera el uso de un lenguaje católico: el retrato de la madre de Jesús en el museo, por dios, dios santo, en nombre de dios, mártir cristiano, se escucha el Ave María, etc. Sin embargo, éste no es empleado religiosamente, por el contrario, pareciera que se utiliza con escarnio, como para denotar que la religión se ha encargado de repartir culpas como método de control.

3. Al comienzo de la cuarta escena, Tom contará a Laura lo que ha estado haciendo. Se refiere a un mago que estaba en el teatro, que se llamaba Malvolio. Resulta imposible no conectar este nombre con el pretencioso y ridículo mayordomo shakesperiano de *Twelfth Night's*. Esta alusión llega a la blasfemia cuando el mago convertía el agua en vino y el vino en whiskey.

Música

1. La obra emplea música constantemente, pero el tema de *Glass Menagerie* se escucha en distintas ocasiones. Sus violines parecen lamentos que asemejan el estado mental de Tom.

2. El monólogo de Amanda acerca de los pretendientes que la buscaban es acompañado de música. Es posible que la intención sea enfatizar el pasado en el que vive Amanda. En el texto original en inglés la acotación es: “Tom motions for music and spot light on Amanda. Here yes lift, her fase glows, her voice becomes rich and elegiac” (1979,

p. 23), lo que indica que Williams imagina todo un ensamble musical entre orquestado por Tim y acompañado de la voz y gestos de Amanda.

3. Los sonidos empleados al inicio de la escena cuarta son una metáfora de lo disminuido que está Tom: “Tom aparece en la callejuela de la derecha. Después de cada una de las solemnes campanadas de la torre, agita una pequeña matraca de juguete, como para expresar el diminuto espasmo del hombre en contraste con el sostenido poder y dignidad del Todopoderoso” (26).

Espectáculo

1. Es una obra no realista. El narrador dice que es una “comedia de recuerdos” y establece las reglas de ese mundo desde el principio.

2. Los pensamientos del personaje se proyectan en pantallas.

3. Los personajes se plantean cuestionamientos que son literalmente respondidos por medio del uso de la iluminación y la escenografía, como el cuadro del padre que se ilumina cuando Tom pregunta quién pudo haber salido de un ataúd sin mover un solo clavo.

4. La comida y los utensilios son representados a través de la gestualidad. Este uso contribuye al estilo expresionista con el que la historia está contada.

En la introducción me referí básicamente a tres formas que han intentado (en todo o en parte) instruir a partir del teatro: la mimesis aristotélica, que ha sido utilizada desde la Grecia clásica hasta la época contemporánea; la propuesta brechtiana, que expone la idea de que el espectador piense y resuelva, y al teatro del oprimido de Boal, en el que el público deja de ser espectador y se convierte en actor. Para mí estos tres propósitos coinciden con la asistencia a obras de teatro, la lectura de textos dramáticos y la puesta en escena en contextos escolares, respectivamente. Ser espectador, saber leer teatro y hacer teatro son procesos muy distintos, pero todos ellos muy enriquecedores. Aquí me he referido solo a los dos primeros porque el resto de este libro tratará del

último proceso, que es a un tiempo el más enriquecedor y demandante. No profundizo al respecto para dejar al lector establecer su propia jerarquía, con la certeza de que su visión será mucho más refrescante que la mía.

Referencias

- ALCÁNTARA MEJÍA, J. R. (2002). *Teatralidad y cultura: hacia una estética de la representación*. México: Universidad Iberoamericana.
- ARISTÓTELES. (2003). *Poética*. trad. de E. Schlesinger, Argentina: Losada.
- ARTAUD, A. (1958). *The Theatre and Its Double*. USA: Grove Pres.
- BLOOM, M. (2001). *Thinking like a director*. USA: Faber and Faber, Inc.
- BOAL, A. (1989). *Teatro del oprimido*. México: Nueva Imagen S. A.
- BRECHT, B. (1992). "Theatre for pleasure or Theater for Instruction." *Brecht on theatre. The Development of an Aesthetic*. Ed. John Willet. USA: Hill and Wang. 69-77
- BROOK, P. (1968). *The empty space*. USA: Atheneum Macmillan Publishing Company.
- CARPENTER, S. (2016). "Performing the Scriptures: Biblical Drama after the Reformation". *Medieval & Early Renaissance Theatre & Drama*, 14 12-41, doi: 10.1163/9789004313958_003
- CERVERA, J. (1993). *Hacia la presencia efectiva del teatro en la educación*. *Lenguaje y textos*, (3). 103-112.
- DOMÍNGUEZ, P. Á., & LÓPEZ, A. M. (2016). "El teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la historia de la educación contemporánea". *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10 (1), 41-51. Doi:10.19083/ridu.10.459
- FÈRAL, J. (2003). *Acerca de la teatralidad*. Argentina: Nueva Generación.
- GROTOWSKI, J. (2000). *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI editores.
- MEYERHOLD, V. (1986). *El actor sobre la escena. Diccionario de práctica teatral*. México: UAM.
- PAVIS, P. (1998). *Diccionario del Teatro: dramaturgia, estética semiología*. España: Paidós.

- _____. (2000). *El análisis de los espectáculos*. España: Paidós.
- PRIETO S., MUÑOZ GONZÁLEZ, A. y Y. (1992). *El teatro como vehículo de comunicación*. México: Trillas.
- PUCHNER, M. (2002). *Stage fright: Modernism, Anti-Theatricality, and Drama*. USA: The Johns Hopkins University Press.
- ROSSI VAQUIÉ, J. A. (2006). *Tratado de la puesta en escena*. México: Escenología.
- SÁNCHEZ, V. C. (2015). *El teatro y la pedagogía en la historia de la educación*. Tonos Digital, (28), 1-31. <https://search-proquest-com.proxy.libraries.uc.edu/docview/1660768266?accountid=2909>
- SHANKS, S.T. (2016). *Exploring the Dramaturgy of Civic Space in the Greek Theatre*. Theatre Symposium, 24 41-52.
- STANIVSLAVSKI, C. (1948). *An actor prepares*. USA: Theatre Arts Books.
- UBERSFELD, A. (1997). *La escuela del espectador*. España: Asociación de Directores de Escena de España.
- WAGNER, F. (1974). *Teoría y técnica teatral*. España: Labor.
- WILLIAMS, T. (1979). "The Glass Menagerie." *Tennessee Williams: eight plays*. New York: Nelson Doubleday, Inc. 1-89.



Buscar el drama

👁️ Juan Alberto Alejos

El drama es la red en la que apresaré la consciencia del Rey
William Shakespeare, en *Hamlet* (II. 2)

Introducción

A lo largo de la vida los humanos nos llenamos de deseos: deseamos ser más grandes; deseamos tener posesiones valiosas; deseamos estar con *ese* alguien... Sin embargo, es común que nuestros deseos se vean obstaculizados: nuestra genética nos indica que no podemos crecer más de lo que ya lo hicimos; la situación económica de nuestro país nos dificulta generar más ingresos; esa persona “especial” no tiene ojos más que para otro imposible. En este punto nos hallamos ante un cruce de caminos, dos opciones que se abren ante nuestros pies: desistir de nuestro deseo o seguir intentándolo. Si elegimos la primera, probablemente estaremos más cerca de la madurez o de la cobardía, según la perspectiva; en cambio, si elegimos la segunda, sin duda, habremos entrado en el terreno de *lo dramático*.

La palabra *drama* proviene del griego (δράμα) y significa “actuar”, “hacer”. Al transcurrir el tiempo se la ha definido e identificado como un género literario, pues es en las obras dramáticas donde se han reflejado las acciones humanas:

Y es por este motivo que a tales obras se les llama *dramas*, porque en ellas se imita a hombres en *acción* (Aristóteles, 2005, p.134).

Es de señalar cómo el significado de la palabra drama se aleja de lo que comúnmente se entiende como tal: patetismo. La expresión “¡Cómo haces *dramas*!”, podríamos reconsiderarla para formular: “¡Cómo *eres patético*!”. Si bien el patetismo puede ser parte del drama, no por ser patético se es dramático. Entonces, si drama es *estar en acción*, surge la pregunta: ¿los personajes de un texto dramático *están en acción* para qué? La respuesta no por ser evidente carece de valor al contestarse: están en acción para lograr su deseo.

Mi interés en enfatizar este punto es a propósito de la cuestión que considero en este capítulo: ¿qué texto *dramático* es más adecuado para un grupo de teatro del bachillerato? Para empezar, es interesante la observación que hace Eric Bentley¹ acerca de la edad en la que un ser humano se siente realmente “sacudido” por la escena: alrededor de los 17 años; una edad llena de deseos de ser independientes, de rebelarnos y obtenerlo todo, pero con el conflicto de que aún no estamos preparados, de que no queremos del todo enfrentar las consecuencias del gran mundo, pese a que eso quisiéramos hacer (1985). Es el conflicto de la realidad.

Si conmueve en los años de pubertad, podría surgir una explicación: el teatro es la extensión de un rito de la pubertad, la expresión de la súbita irrupción de la madurez física (Bentley, 1985, p. 158).

Si seguimos este razonamiento de forma literal, podríamos concluir que *cualquier* texto dramático es adecuado para un ser humano que se encuentra entre los 15 y 18 años de edad, pues el teatro *per se* es una “extensión del rito de la pubertad”. Sin embargo, a pesar de que hay cierta verdad en esta conclusión, vale la pena seguir ahondando en el asunto.

El teatro es un arte y, como todo arte, utiliza una técnica para lograr manifestar sus virtudes. Esta técnica, sea cual sea el área de la que se desprende, lleva años de práctica. Así como el bailarín de danza clásica entrena su cuerpo para lograr ciertos movimientos, así el actor entrena su cuerpo, su mente, sus emociones

¹1916. Crítico, dramaturgo, editor y traductor inglés.

y su voz para llegar a ciertas situaciones dramáticas. En el bachillerato, los grupos ansiosos de estar en escena, por lo general, se enfrentan a su primera experiencia teatral. Este aspecto debe considerarse pues de él se infiere un principio de realidad: los integrantes de estos grupos no son profesionales. Es por ello, justamente, que la elección de un texto dramático no debería ser algo que se tome a la ligera.

Este escrito toma de referencia, principalmente, mi experiencia desde el 2012 como asesor durante el concurso estudiantil de teatro del Colegio de Ciencias y Humanidades del plantel Naucalpan, de la UNAM (CCH-N). Durante este periodo he observado el funcionamiento de ciertos textos dramáticos y su reacción ante el público estudiantil; al igual que los logros que obtienen los integrantes al montar dichos textos y de la experiencia escénica en sí. Mi propósito es que a partir de ciertas consideraciones se pueda llegar a una decisión mucho más sensata y reflexiva a la hora de seleccionar un texto dramático para los estudiantes, con la finalidad tanto de aumentar la calidad de los resultados como de estimular la primera experiencia teatral de los adolescentes.

Estas consideraciones incluyen ciertos criterios de selección para un texto teatral, algunas herramientas básicas para el análisis de la escena y sugerencias para realizar modificaciones al texto original, en caso de ser necesario. En todas ellas pretendo ser lo más pragmático para que puedan llevarse a cabo.

Es así que, volviendo al planteamiento inicial, si tenemos en cuenta que *drama*, en principio, significa *estar en acción* para lograr nuestros *deseos* a pesar de los *obstáculos*, podría ayudarnos la pregunta: ¿qué deseos son los que pretenden cumplir los estudiantes al estar en escena? Bentley nos da una respuesta que bien podría extenderse a todo artista de teatro:

Allí florece esa libertad emocional por falta de la cual, cuando nos hallamos afuera, apenas si podemos respirar. El mundo exterior es duro de aceptar en el mejor de los tiempos, y a los diecisiete años hacemos un último intento de rehusarnos a aceptarlo, escapando al paraíso de la escena (1985, p.159).

1. Criterios de selección de un texto dramático

a) Proximidad del tema

Cuando uno se enfrenta a un grupo de adolescentes de bachillerato para sugerirles un texto dramático con la intención de escenificarlo, es conveniente observar qué temas son los que les apasionan. Probablemente se nos puedan ocurrir un montón de tópicos al respecto: la sexualidad, la identidad, la melancolía, etc. Sin embargo, considerar como fórmula infalible la utilización de un texto que contenga “temas adolescentes” para garantizar un buen montaje, es ingenuo. Al contrario, habría que buscar qué es *eso* que tiene un texto teatral que logra “sacudirnos”. Robert McKee² lo ha sugerido de la siguiente manera cuando se refiere al material con el que construyen los escritores:

Todos los artistas pueden tocar la materia prima de su arte, excepto el escritor. Porque en el núcleo de toda historia se encuentra la “sustancia”, como la energía arremolinada de un átomo, que nunca se ve, se oye o se toca *directamente*, pero que conocemos y sentimos. La masa de las historias está viva, pero resulta intangible (2009, p. 171).

Esta “sustancia” primordial es la que logra conmovernos cuando presenciamos una buena obra de teatro bien ejecutada. Al encontrarla, es conveniente *poner ahí la mirada* de todos los integrantes, y empezar la construcción de personajes y mundos. Cuando se trata de “las grandes obras” estos temas nos involucran a todos, seamos adolescentes o no, por el simple hecho de que profundizan en *lo humano*.

Hace tiempo, unos amigos actores y yo montamos una versión de la *Antígona* de Jean Anouilh. Recuerdo que las personas más “sacudidas” y conmovidas del foro eran adultos de entre los 50 y 70, y los jóvenes de entre los 13 y 16 años de edad. Esta reacción, al parecer, se debía a que los más grandes comprendían las razones de Creonte para querer salvar a la joven, y luego condenarla a muerte; en cambio, los más jóvenes entendían perfectamente

² 1941. Guionista y profesor estadounidense, interesado en la escritura cinematográfica.

las acciones de Antígona que sólo buscaba una excusa para morir; y además eran empáticos respecto a su procedencia: una familia incestuosa que no ha hallado ni hallará nunca “la felicidad”.

Este tema, que podríamos arriesgarnos a formular como: *la desesperación de una mujer al no aceptar la realidad las cosas*, también se halla, con un énfasis y perspectiva distintos, en una obra que he visto montarse dos veces en el CCH-N: *La señora en su balcón* de Elena Garro. Una de las escenas que más conmovían a las noveles actrices era cuando Clara se enfrentaba a su “yo” del pasado y se daba cuenta de que esa metáfora de la felicidad, Nínive, no la hallaría en este mundo, por lo que había decidido, finalmente, aventarse del balcón.

La relación entre estos temas y lo que nos comenta Bentley respecto a “rehusarnos a aceptar el mundo exterior” a los 17 años, es evidente. Con esto, trato de demostrar que hay ciertas “sustancias” en los textos con las que logran ser más empáticos los noveles actores. No, por ello, significa que todos estos temas tengan que ser “oscuros”; ni mucho menos que los estudiantes no se logren interesar por los de otras obras. Es por *lo contundente* del tema, en ambos textos, que tanto espectadores como actores se sentían más identificados.

Entonces, sea cual sea la obra que se elija, es de gran utilidad proceder a “desenterrar” este tema y sustancia que se esconden tras las palabras, pues de su exposición depende si los integrantes se relacionan con ellos o no.

b) *Un texto al nivel de los integrantes*

Comúnmente, cuando se empieza a aprender a tocar un instrumento musical, se procede con la lectura y ejecución de piezas acorde al nivel del estudiante. Por ejemplo, al tratarse del piano, es de esperar que uno empiece con los *minuets* de Johann Sebastian Bach, pues es un compositor que, con estas piezas, pretendía el dominio y la exploración de sus alumnos en las escalas. Por ello, nadie esperaría de un joven que va a vivir su primera experiencia musical, a menos que se tratara de un genio, que tocara a la perfección y a primera vista una pieza de Rajmáninov o Chopin. De la misma manera resulta un acto de insensatez esperar que un grupo de noveles actores y directores monte por su propia cuenta, y sin mayor instrucción, un texto teatral de un autor muy elaborado. No tienen el mismo nivel *Los pasos*,

de Lope de Rueda que cualquiera de las tragedias de Shakespeare. Con esto no quiero decir que ningún grupo de aficionados pueda lograrlo; sin embargo, hay que tomar en cuenta que será un camino tortuoso si no se tienen las herramientas adecuadas.

En el CCH-N he observado que se han hecho varios intentos por montar *Fuenteovejuna*, de Lope de Vega. Vamos a suponer que el grupo ha comprendido y asimilado la sustancia y el tema de la obra: la unión de un pueblo, tras varios hechos violentos, que no va a tolerar más la injusticia de un gobernante (pese a que, al final, busquen el orden de otro gobernante). Y, supongamos, también, que la actriz principal entiende muy bien y es empática con la famosísima escena de Laurencia: el ultraje de la violación y la ira ante la sumisión de los hombres. ¿Qué sucede en estos intentos, entonces? Lope de Vega no es un autor muy difícil de comprender; sin embargo, tiene una cuestión técnica que, según mis observaciones, no es tomada en cuenta en estos montajes: el verso.

Para declamar y entender el verso de una época tan alejada a la nuestra, los actores en formación toman cursos específicos. Entonces, no es de sorprender que un novel actor del bachillerato, al cual no se le ha explicado ni él ha buscado explicación por su cuenta, se sienta desinteresado ante unas líneas rebuscadas que ni entiende y ni sabe cómo se dicen: “En materia habéis entrado, que por ventura acrisola los caletres de los sabios en sus academias³ y escuelas”.

Con otros autores como Shakespeare, suceden situaciones similares. Las imágenes del bardo, a pesar de las fidelísimas traducciones al castellano, son de una riqueza ejemplar; y ni hablar de las situaciones dramáticas y personajes que son bien conocidos por poseer altas cualidades de complejidad. Y con “complejidad” me refiero a las características psicológicas que tienen los personajes y que proyectan en sus acciones: aquello que “hace humana” y conmovedora la desesperación de Lady Macbeth en la famosa escena de “Todavía hay aquí una mancha. [...] ¿No he de poder ver limpias estas manos?”; o aquel impulso que hace a Romeo matar a Teobaldo en un asunto en el que era una imprudencia asistir: “¡Soy juguete del destino!”, exclama el joven Montesco, a pesar de que fue todo, menos el destino, el que lo orilló a esa situación.

³ Escrito así en el original. *Academias*.

Escoger cualquiera de estos textos para un grupo primerizo de teatro implica que se dedicará el tiempo necesario para entender lo que se dice, cómo se dice, y para indicar y asumir la “sustancia” que se halla tanto en los personajes como en cada una de las escenas. Y no es que esto no suceda con cualquier otra obra, sino que éstas, por tales cuestiones, adquieren cierto grado de dificultad tanto técnica como psicológica para un grupo de aficionados. En cambio, si se prefiere tomar el riesgo sin ninguna medida concreta con la esperanza de que “la magia de la escena lo solucione todo”, no nos quejemos de la reacción tan vívida e inmediata del público del bachillerato. En la época en que tales obras vieron la escena por primera vez, una mala función era avasallada por lechugas y jitomates.

c) *Considerar el material con el que se cuenta*

Los materiales han de ser efectivos por sí mismos. No se les debe forzar. No hay que pretender que se “transformen”, de modo que el cartón despierte la ilusión de ser lienzo, la madera parezca hierro, etc. Madera bien trabajada, sogas, bastidores de hierro, lienzo, etc., bien presentados despliegan una peculiar belleza (Brecht, 2004, p. 195).

A pesar de que no sería en vano tomar en cuenta esta sugerencia de Bertolt Brecht⁴ respecto a la escenografía, quisiera llevarla un poco más lejos. Con “material” me refiero a los noveles actores, sus características, disposición y cualidades.

En el 2013, entre los grupos que se me asignaron para las asesorías, hubo uno que, vale la pena decirlo, había entrado al concurso por su propia cuenta; es decir: sus integrantes no tenían detrás la presión de ningún profesor ni su calificación dependía del resultado del montaje; estaban ahí por mera y pura *voluntad*.

Esta cualidad, la voluntad, tendría consecuencias muy positivas en este grupo pues su disposición para con la obra era casi absoluta, a diferencia de otros a los que se les obligaba; y es entendible: ni todos nacimos para maceta ni a todos nos gusta el corredor. Algunos de los muchachos que eran forzados por sus profesores, realmente sufrían al pisar el escenario. De ahí que podamos concluir

⁴ 1898-1956. Dramaturgo y director alemán.

que la *voluntad* de estar en escena y en los ensayos, de mostrarse, de exponerse, de equivocarse, de sufrir, sí pero bajo estímulos ficticios, sea una característica, más que preferible, indispensable.

Este grupo al que me refiero había decidido montar ni más ni menos que *Mentiras. “El musical”*. Uno de sus integrantes había conseguido el texto, y él mismo había hecho las modificaciones que creía pertinentes. Entre él y las actrices habían bajado de internet las pistas de las canciones; y cuando yo los vi por primera vez ya tenían más de la mitad de los números musicales montados.

Sin embargo, sus ganas de hacer un musical no se limitaban a las buenas intenciones, sino que entre ellos habían tenido el suficiente criterio para seleccionar aquellos elementos que tuvieran las características preferibles para un espectáculo como el que tenían planeado. Fue así que la que menos cantaba, porque verdaderamente todos lo hacían, tenía un desenvolvimiento y carisma escénicos que ya quisiera tener cualquier actriz en formación que he conocido.

Es decir: sabían qué estaban haciendo, por qué lo estaban haciendo y cómo lo iban a lograr. Sus habilidades personales eran proporcionales a su voluntad de hacerlo posible. ¿O se podría decir que su voluntad les otorgaba el camino para adquirir la habilidad? Además, contaban con el apoyo de otros elementos externos que los auxiliaron en iluminación, dirección, maquillaje, escenografía y vestuario; cada uno de ellos asumía sin pretexto su papel. Todo lo dicho se reflejó en el resultado que, desde mi perspectiva, fue más que satisfactorio. El público lo disfrutaba porque ellos realmente lo disfrutaban. De esa manera, este equipo supo “desplegar su peculiar belleza” en el escenario.

Con estos criterios tan generales que he mencionado pretendo sugerir que la selección de un texto dramático para un grupo de aficionados en el bachillerato sea mucho más reflexiva; y que, en recapitulación, sirvan de guía los siguientes puntos: 1) un asunto o tema interesante para los integrantes; de tal manera que si se monta un texto que aparentemente no tiene nada que ver con ellos, se “extraiga” la sustancia primordial que conforma su núcleo, y se les relacione.⁵ 2) Un texto que

⁵ Esto no quiere decir que todos los textos dramáticos planteen temas interesantes; al contrario, hay muchas obras con malos temas y peor llevados a cabo. Pese a ello, puede que sean los indicados.

permita un acercamiento adecuado al teatro, al considerar que la mayoría de los integrantes son primerizos. 3) Un texto que por sus características (por ejemplo: dinámico, contundente, emotivo, etc.) les proporcione, al tiempo que un reto, una oportunidad para experimentar sus habilidades. 4) Que la participación en el proyecto de montar una obra de teatro sea por un acto de voluntad.

1. Observaciones de las obras en CCH-N y la recepción del público

No hay obra de teatro ni función de teatro que, de una manera u otra, no intervenga en las ideas y las emociones de los espectadores. Es un signo de la grandeza del arte: que nunca deja de tener consecuencias (Brecht, 2004, p. 306).

Estas consecuencias a las que se refiere el dramaturgo alemán son mucho más evidentes y crueles cuando se enfrenta una obra de teatro a un público tan impulsivo y efervescente como lo es el estudiantil. A pesar de ello, hay que tener muy claro que *ese* es nuestro público; y que si los que están en el escenario no dominan su arte, no tienen por qué dominarse ellos, los espectadores, en sus butacas, tan protegidos en medio de la oscuridad.

Sin embargo, estas consecuencias nos pueden servir como indicadores de otras cuestiones, por ejemplo, el tema que nos concierne: la recepción de los textos montados en CCH-N. He observado que cuando llegan los días del concurso, las obras que se presentan se dividen en dos grandes grupos, a partir de la reacción del público: 1) Las nacionales, que por lo general son graciosas y de contenido sexual. 2) Los textos clásicos y extranjeros. Siendo las primeras mejor recibidas que las segundas.

Sin considerar el trabajo realizado por los grupos para el montaje o si le dedicaron el suficiente tiempo de ensayo, esta división nos revela varios puntos acerca de los textos dramáticos seleccionados. Las del primer grupo, al ser de dramaturgos nacionales, están escritas en “español mexicano”. Muchas de ellas hacen referencia a lugares conocidos, lo mismo que a situaciones identificables en nuestra sociedad; tienen juegos del lenguaje y/o muestran algún evento histórico, el cual asociamos y entendemos. En este grupo también se encuentran aquellas que, aunque estén escritas originalmente en nuestro idioma, hacen uso de formas poéticas o referencias a personajes extranjeros (*La señora en su balcón*; *No te preocupes ojos azules*, de Sergio

Zurita). Regularmente estas obras duran, por lo máximo, 30 minutos.

En el segundo grupo encontramos también algunas obras escritas originalmente en castellano, pero que ya no son nacionales (*Fuenteovejuna*; *Bodas de Sangre*, de García Lorca, etc.), y en mayor medida se encuentran todas aquellas que consideramos “textos clásicos” (*Tartufo*, de Molière, *Las nubes*, de Aristófanes, por ejemplo). Aquí se incluyen todos los textos traducidos que, por lo general, son montados tal y como la traducción lo indica; a pesar de que, la mayoría de las veces, estas traducciones no sean pensadas para decirse orgánicamente sino para entenderse literalmente. La duración de la escenificación que se hace de estas obras es de una hora, aproximadamente.

Por otro lado, he tenido oportunidad de presenciar el proceso de montaje que se les da a ambos tipos de texto. Los integrantes siempre comprenden más rápido, y con mayor profundidad, los personajes y los eventos que componen los del primer grupo; al contrario de los que están montando alguno del segundo. De aquí podemos inferir, en primer lugar, que el lenguaje es primordial para la comprensión, ejecución y recepción del texto; lo mismo las situaciones dramáticas que están mucho más “claras” que las del segundo grupo; y, en segundo lugar, que el nivel de comprensión y análisis que se tiene de las obras en el CCH-N es bajo. Por lo que se puede sugerir que parte de los resultados de menor calidad se deben, sin mencionar el tiempo y la calidad de los ensayos, a la negligencia de dar por sentado el entendimiento total de la obra. Por ello, sugiero que antes de tomar una decisión y, por supuesto, antes de pasar al proceso de montaje, se dedique el tiempo necesario a la comprensión de las acciones del drama.

Herramientas básicas para el análisis de la acción⁶

En este caso, al decir “análisis”, me voy a referir al entendimiento de la obra en términos de acción dramática; es decir, apuntar a lo que *hacen* los personajes tanto para lograr o no sus *objetivos* como para revelar lo que son. Mi intención

⁶ Para esta sección utilizo de referencia, principalmente, la obra de McKee (2009); aunque la misma está planteada como una serie de consideraciones para la escritura cinematográfica, ciertas observaciones me ayudan a ejemplificar mis comentarios, pues tanto el cine como el teatro son *dramáticos*. Para analizar la escena de *Romeo y Julieta*, también lo hago a partir de algunas de sus sugerencias.

es clarificar el entendimiento de lo que sucede en cada escena dramática, para que los noveles actores y directores adquieran noción precisa de las acciones de la obra, y, en consecuencia, sirva el análisis de guía para construir personajes y situaciones. No me referiré a la visión del mundo que tiene el autor, aunque esté profundamente relacionada por cómo desarrolla dichas acciones a través del mecanismo de la trama. A este respecto, Brecht entiende el funcionamiento de una obra dramática como un “engranaje”:

El engranaje de la obra es el orden en el que se siguen los acontecimientos, lo que ha de ser la causa de un efecto, el efecto de una causa, etc. El tipo de desarrollo y de acentuación revela las opiniones del autor dramático sobre el mundo [...]. (2004, p. 266).

Este engranaje lo van a construir los sucesos que, en su totalidad, componen la trama de la obra. Cada uno de estos sucesos o acontecimientos es provocado, generalmente, por los personajes que, como se dijo en un principio, están en acción para lograr su deseo. McKee entiende el orden de los acontecimientos de la siguiente manera:

La energía del deseo de un protagonista constituye el elemento crítico del diseño que conocemos como *la columna vertebral* de la historia (o *línea continua o súper objetivo*). La columna vertebral está formada por el profundo deseo y por los esfuerzos del protagonista por restaurar el equilibrio en su vida. Se trata de la fuerza unificadora primaria que mantiene unido el resto de los elementos narrativos. Porque no importa qué ocurra en la superficie de una historia; cada escena, cada imagen y cada palabra serán al final sólo uno de los aspectos de la columna vertebral y se relacionarán causal o temáticamente con este núcleo de deseo y acción (2009, p. 239).

Este “núcleo de deseo” es lo que, generalmente, unifica los acontecimientos de una obra a través de un personaje(s), protagonista(s), que quiere cumplir un “gran deseo” o “superobjetivo”. Para encontrar los objetivos (hay que tomar en cuenta que dependiendo de la obra y el personaje, este deseo se halla en

distintos niveles: algunos más evidentes otros menos), basta preguntarnos: *¿Qué es lo que quiere el personaje?* Por ejemplo, en *El rey Lear*, de Shakespeare, podríamos decir que Lear quiere asegurar el afecto que los demás le tienen. En *La señora en su balcón*, de Elena Garro, el gran deseo de Clara es llegar a Nínive. En *Fuenteovejuna*, de Lope de Vega, el objetivo es alterno: primero, se centra en la acción de Frondoso, que quiere cortejar a Laurencia; luego, en el tercer acto, el objetivo se enfoca en el pueblo, que quiere exterminar al Comendador, pues son muchas sus injusticias cometidas; sin embargo, si consideramos que Frondoso y Laurencia son parte del pueblo, y el hecho de enamorarse y casarse son ideales de una vida tranquila, podríamos decir que el objetivo de los habitantes de Fuenteovejuna es vivir tranquilos.

Como menciona McKee, él o los protagonistas van a ponerse en acción para “restaurar el equilibrio en su vida”. En *El rey Lear* se ejemplifica de forma contundente el momento en que se detona el *desequilibrio*: sucede cuando Lear pretende dividir su reino entre sus tres hijas, y de esa manera identificar cuál de ellas lo ama más. En *Fuenteovejuna* es a partir de la llegada del Comendador. Por otra parte, “el momento del desequilibrio” no es evidente en todas las obras o está tratado de forma distinta. En *La señora en su balcón* más bien somos testigos del “desequilibrio” de Clara: desde pequeña, ella ha supuesto que existe un lugar maravilloso que está más allá de la realidad.

Las acciones que realizan los personajes para cumplir sus deseos se ven frenados por oposiciones. A esto le llamamos *conflicto*, el cual es un elemento fundamental para cualquier narración: En una historia nada avanza si no es a través de conflictos. En otras palabras, el conflicto es a la narración lo que el sonido a la música (*Ibid.*, p. 257).

Este aspecto es de suma importancia, pues el conocimiento y acentuación de las oposiciones a los deseos de los personajes apoyará, además de la interpretación de los noveles actores, la intensidad del montaje; de manera que el público estará *prendado* a la obra por saber qué sucede. Mientras queden acentuados los conflictos, en proporción al énfasis para superarlos, no habrá aburrimiento.

Para encontrar el conflicto podemos preguntarnos: *¿Qué fuerzas antagónicas se interponen entre el protagonista y su deseo?* Al igual que antes, hay que tener

en cuenta que esa fuerza se puede encontrar en distintos niveles o una combinación de ellos (físicos, psicológicos, morales, etc.). Por ejemplo, a Lear se le interpone, entre su deseo de ser querido y él, la actitud ingrata de sus dos primeras hijas. Sin embargo, podríamos ir más lejos al considerar que el conflicto de Lear es con él mismo; pues su juicio apresurado, derivado de un carácter caprichoso, fue el que lo metió en tal desorden. La estructura de *La señora en su balcón* nos muestra en cada escena a un individuo que tiene “los pies en la tierra” y que confronta las ideas de Clara; ellos son la oposición a su deseo de llegar a la ilusoria Nínive; entonces, su conflicto es con la realidad de las cosas. En el primer y segundo actos de *Fuenteovejuna*, el Comendador se opone, de forma muy directa, a la unión de Frondoso y Laurencia; entonces, el Comendador, con sus injusticias, se opone a la tranquilidad de los pueblerinos; de aquí se podría concluir que el conflicto es con los gobernantes injustos; aunque al final, sabemos, se enaltezca el gobierno de los reyes católicos.

Estos elementos son los que, esencialmente, le dan movimiento al engranaje de una obra de teatro: el **deseo** de un personaje, manifiesto en **acción**, frenado por una **oposición**; lo cual le hace estar en **conflicto**.

Dichos elementos se encuentran, en proporción correspondiente, en ciertas unidades que, por sí mismas, muestran parte de los acontecimientos generales. La segmentación tradicional del texto dramático va de una unidad menor (escena) a otra más grande (acto) que conforma la unidad total (la obra misma). Cada escena tiene sus propios objetivos, se mueve por sus propias acciones y por sus propios deseos; el conflicto que muestre dicha escena, sin importar la extensión o localización de la misma, dará la sensación de *cambio de situación o movimiento*, por pequeño que sea.

Como se dijo anteriormente, no todas las obras son iguales. Depende de la visión del autor, él mostrará de tal o cual manera los acontecimientos. Esto lo digo a propósito del subtexto.

El subtexto es la vida que se oculta bajo la superficie —los pensamientos y sentimientos, tanto conocidos como desconocidos, ocultos tras el comportamiento (*Ibid.*, p. 305).

Es decir, los personajes no son lo que dicen sino lo que hacen; pues

en sus acciones se revelarán estos “pensamientos ocultos” y su verdadero carácter. Sin embargo, hay ciertos personajes y ciertos tipos de obra en los que no hay un nivel tan profundo en el subtexto, y la vida que se halla detrás es la evidente. Algunos de estos personajes se mueven por un valor moral (bueno o malo) o por una condición social (comerciante, mendigo, etc.). Pongamos, por ejemplo, algunas obras de Brecht, como *La ópera de los tres centavos*, en la que los personajes existen en tanto su condición social, y será poco probable que encontremos una “psicología oculta”.

I.1. Análisis del subtexto en *Romeo y Julieta*

Para ejemplificar la acción subtextual, tomaré un segmento de la escena 1 del tercer acto de *Romeo y Julieta* de Shakespeare. Para ello, partiré de que Romeo es el protagonista de la obra. “¿Qué es lo que quiere?”: digamos que él quiere, sobre todas las cosas, estar con Julieta. “¿Cuál es el momento del desequilibrio?”: es hasta que Romeo asiste a la fiesta de los Capuleto cuando su deseo de estar con ella se establece. “¿Qué fuerzas antagónicas se interponen entre él y su deseo?”: vamos a anotar, por lo pronto, que hay ciertos miembros de su familia que son enemigos, por lo que sería “imposible” la unión. Después de identificar estos elementos, anoto una sinopsis para tener clara la escena analizada. Finalmente, para identificar lo que sucede en la escena, hay que tener en cuenta la observación de Brecht acerca del engranaje de una obra, “la causa de un efecto, el efecto de una causa”, lo cual anotaremos como “acción” y “reacción”, que es la manera como indicaré el subtexto de cada línea.⁷

Sinopsis de *Romeo y Julieta*: Las familias Montesco y Capuleto han estado enemistadas desde hace tiempo por causas que nunca quedan claras; tan irracional es su discordia que desatan peleas, bajo excusas mínimas, en las calles de Verona; por lo que el Príncipe les advierte, bajo pena de muerte, no volver a causar reyertas.

Sin embargo, Romeo de los Montesco es invitado, por torpeza de

⁷ McKee llama a esto “golpes de efecto”.

un criado analfabeta, a la fiesta que se celebrará en casa de los Capuleto. Romeo se anima a ir, pues podría encontrarse con Rosalina, de la que dice estar enamorado. Es así que asiste en compañía de sus amigos: Benvolio, sobrino de Montesco, y Mercucio, pariente del príncipe y el único invitado realmente a la celebración. Los tres portan antifaces por lo que nadie reconoce al hijo de los Montesco, en casa enemiga; a excepción de Teobaldo, de los Capuleto, que lo identifica por la voz. Éste último está a punto de enfrentar a Romeo de no ser por el mismísimo señor Capuleto que lo detiene pues, después de todo, considera al joven Montesco “virtuoso y de intachable conducta”. Teobaldo se retira, no sin augurar venganza. Es entonces cuando Romeo ve a Julieta, hija de los Capuleto, y los dos se enamoran a primera vista.

Al terminar la fiesta, Romeo se escabulle de sus amigos para saltar la tapia de la casa y encontrarse con Julieta, en la famosa escena del balcón. En ella, Julieta le deja claro a Romeo que si su amor es honesto no dudará en desposarla. Romeo acepta la proposición y va, inmediatamente, en busca de Fray Lorenzo, el cual también es su confidente. Éste, a pesar de sorprenderse del repentino cambio de amor de Romeo, decide ayudarlo pues la unión de los dos jóvenes puede ser el final de las disputas de ambas familias.

Mientras tanto, los amigos del hijo de Montesco están reunidos en una calle y se preguntan sobre su paradero. Benvolio le confiesa a Mercucio que ha llegado una carta a casa de Romeo, la cual es un desafío por parte de Teobaldo. Al aparecer el enamorado, éste se concentra en definir, con la nodriza, los detalles de su encuentro con Julieta. Al llegar a la iglesia, Fray Lorenzo apura a Romeo y a Julieta a unirse en matrimonio antes de que ellos se unan por atracción. Mercucio y Benvolio han decidido asistir a una plaza pública, al parecer, a propósito del desafío. Benvolio advierte la presencia de los Capuleto...

UNA PLAZA PÚBLICA. ESTÁN BENVOLIO, MERCUCIO, PAJE Y CRIADOS. [...] ENTRAN TEOBALDO Y OTROS.

BENVOLIO

¡Por mi vida! Ahí llegan los Capuletos.

Acción de Benvolio: PREVIENE A MERCUCIO DEL PELIGRO.

MERCUCIO

¡Por mis pies! Poco me da.

Reacción de Mercucio: LE DA LO MISMO.

TEOBALDO

Seguidme de cerca, pues voy a hablarles. Salud, caballeros; una palabra a uno de vosotros.

Acción de Teobaldo: INICIA UNA CONVERSACIÓN.

[Hay que recordar que Mercucio es pariente del príncipe, y Teobaldo no tiene, directamente, algún enfado con él, pues hasta estuvo invitado a la celebración.]

MERCUCIO

¿Una palabra a uno de nosotros? ¿Eso tan sólo? Acompañadla de algo; palabra y golpe a la vez.

Reacción de Mercucio: LO INCITA A UNA PELEA.

TEOBALDO

Bien dispuesto me hallaréis para el caso, señor, si me dais pie.

Acción de Teobaldo: ADVIERTE QUE ESTARÁ DISPUESTO A PELEAR, SI SE DA EL CASO.

MERCUCIO

¿No podéis tomarlo sin que os lo den?

Reacción de Mercucio: LO PROVOCA DE NUEVO.

TEOBALDO

¡Mercucio, tú estás de concierto con Romeo...!

Acción de Teobaldo: SE SORPRENDE DEL BANDO DE MERCUCIO.

MERCUCIO

¡De concierto! ¡Qué! ¿Nos tomas por corchetes? Si tales nos haces, entiende que sólo vas a oír disonancias. Mira mi arco, mira el que te va a hacer danzar.

¡De concierto, pardiez!

Reacción de Mercucio: LO AMENAZA.

[Esta vez, Mercucio manifiesta directamente sus deseos de pelear al señalar el “arco” que no es otra cosa que su espada. De ahí que intervenga Benvolio y quiera calmarlos durante la escena.]

BENVOLIO

Estamos discutiendo aquí en medio de una plaza pública; retirémonos a algún punto reservado, o razonemos tranquilamente sobre nuestros agravios. De no ser así, dejemos esto; en este lugar todas las miradas se fijan en nosotros.

Acción de Benvolio: SUPLICA QUE TODOS SE RETIREN Y SE TRANQUILICEN.

MERCUCIO

Los hombres tienen ojos para mirar; que nos miren pues. Yo, por mi parte, no me muevo de aquí por complacer a nadie.

Reacción de Mercucio: RECHAZA LA PROPUESTA.

ENTRA ROMEO

[Esta acotación es importante. En la escena anterior Romeo y Julieta estaban con Fray Lorenzo, el cual los acaba de desposar. Sabemos que aún no pasan la noche juntos, pues eso sucederá hasta después. En cambio, Romeo, al parecer, se ha enterado del desafío de Teobaldo y ha decidido asistir a él a pesar del riesgo. ¿Por qué?]

Acción de Romeo: ASISTE AL DESAFÍO.

TEOBALDO

En buena hora, quedad en paz, caballero. He aquí a mi mozo.

Acción de Teobaldo: DA POR SU LADO A MERCUCIO Y LLAMA LA ATENCIÓN DE ROMEO.

MERCUCIO

Pues que me ahorquen, señor, si lleva vuestra librea. Marchad el primero a la liza, y a fe, él irá tras vos: en este sentido puede llamarle mozo vuestra señoría.

Reacción de Mercucio: INVOLUCRA A ROMEO EN SU DISCUSIÓN. DICE QUE ÉL PELEARÁ.

TEOBALDO

Romeo, el odio que te profeso no me permite otro mejor cumplido que el

presente. Eres un infame.

Acción de Teobaldo: INSULTA A ROMEO.

ROMEO

Teobaldo, las razones que tengo para amarte disculpan en alto grado el furor que respira semejante saludo. No soy ningún infame: con Dios pues. Veo que no me conoces.

Reacción de Romeo: LO IGNORA.

[Romeo tiene en cuenta que Teobaldo es primo de Julieta, con la que acaba de casarse, por lo que prefiere darle por su lado.]

TEOBALDO

Mancebo, esto no repara las injurias que me has inferido; por lo tanto, cara a mí y espada en mano.

Acción de Teobaldo: LO INCITA A PELEAR.

[Como se ha dicho, en realidad nunca quedan claras las razones del rencor entre los Capuleto y los Montesco; a pesar de ello, Teobaldo asume como ofensa el hecho de que Romeo haya asistido a la fiesta, a la que, por obvias razones, nadie lo había invitado.]

ROMEO

Protesto que jamás te he ofendido, sí que te estimo más de lo que te es dable imaginar, mientras desconozcas la causa de mi afección. Así, pues, bravo Capuleto, poseedor de un nombre que amo tan tiernamente como el mío, date por satisfecho.

Reacción de Romeo: RECHAZA LA PROVOCACIÓN.

MERCUCIO

¡Oh! ¡Calma deshonrosa, abominable humildad! A lo espadachín se borra esto (*Desenvaina*). Teobaldo, cogedor de ratas, ¿quieres dar unas pasadas?

Acción de Mercucio: AMENAZA DIRECTAMENTE A TEOBALDO.

[Es de señalar cómo Mercucio se ofende por la reacción pacífica de Romeo y, por ello, decide seguir incitando a Teobaldo.]

TEOBALDO

¿Qué quieres conmigo?

Reacción de Teobaldo: SOPESAR LA AMENAZA DE MERCUCIO.

MERCUCIO

Buen rey de gatos, tan sólo una de tus nueve vidas, para envalentonarme con ella y después, según te las manejes conmigo, extinguir a cintarazos el resto de las ocho. ¿Queréis empuñar el acero y sacarlo de la vaina? Despachad, o si no, antes que esté fuera, os andará el mío por las orejas.

Acción de Mercucio: LO INCITA, UNA VEZ MÁS, A PELEAR.

TEOBALDO (*desenvainando*).

A vuestra disposición.

Reacción de Teobaldo: ACEPTA LA PROVOCACIÓN.

ROMEO

Buen Mercucio, envaina la hoja.

Acción de Romeo: INTENTA CALMAR A SU AMIGO.

MERCUCIO

¡Ea, señor, vuestra finta!

Reacción de Mercucio: LO IGNORA.

SE BATEN.

Acción de Mercucio y Teobaldo: PELEAN A MUERTE.

ROMEO

¡Desenvaina la espada, Benvolio; desarmémosles! Por decoro, caballeros, evitad semejante tropelía. ¡Teobaldo! ¡Mercucio! El príncipe ha prohibido expresamente semejante tumulto en las calles de Verona. Deteneos, Teobaldo; ¡Buen Mercucio!

Reacción de Romeo: PERSUADIRLOS DE DAR FIN A LA PELEA.

TEOBALDO HIERE A MERCUCIO POR DEBAJO DEL BRAZO DE ROMEO Y HUYE CON SUS ACOMPAÑANTES.

Acción de Teobaldo: HERIR A MERCUCIO.

Reacción de Romeo: SE INTERPONE ENTRE LOS DOS.

Acción de Teobaldo: HUYE.

Reacción de Romeo y Mercucio: ÉSTA SE CONCENTRA EN EL DAÑO HECHO A MERCUCIO.

MERCUCIO

¡Estoy herido! ¡Maldición sobre las dos casas! ¡Muerto soy! ¿Se ha

marchado con el pellejo sano?

Acción de Mercucio: ANUNCIA QUE ESTÁ HERIDO Y PREGUNTA POR TEOBALDO.

ROMEO

¡Qué! ¿Estás herido?

Reacción de Romeo: SE SORPRENDE DEL DAÑO HECHO A MERCUCIO.

MERCUCIO

Sí, sí, un rasguño, un rasguño; de seguro, tengo bastante. ¿Dónde está mi paje? Anda, belitre, trae un cirujano (*Se va el paje*).

Acción de Mercucio: PIDE AYUDA.

ROMEO

Valor, amigo; la herida no puede ser grave.

Reacción de Romeo: TRANQUILIZA A SU AMIGO.

MERCUCIO

No, no es tan profunda como un pozo, ni tan ancha como una puerta de iglesia; pero hay con ella, hará su efecto. Ven a verme mañana y me hallarás hombre-carga. Créemelo para este mundo, estoy en salsa. ¡Maldición sobre vuestras dos casas! ¡Pardiez, un perro, una rata, un ratón, un gato, rasguñar un hombre a muerte! ¡Un fanfarrón, un miserable, un bellaco que no pelea sino por reglas de aritmética! ¿Por qué diablos viniste a interponerte entre los dos? Por debajo de tu brazo me han herido.

Acción de Mercucio: LO TRANQUILIZA POR UN LADO Y, POR OTRO, LE REPROCHA HABERSE ENTROMETIDO.

ROMEO

Creí obrar del mejor modo.

Reacción de Romeo: SE DISCULPA.

MERCUCIO

Ayúdame, Benvolio, a entrar en alguna casa, o voy a desmayarme. ¡Maldición sobre vuestras dos casas! Ellas me han convertido en pasto de gusanos. Lo tengo, y bien a fondo. ¡Vuestra parentela!

Acción de Mercucio: (1), PIDE AYUDA A SUS CRIADOS. (2), MALDICE A LA FAMILIAS.

[*Es revelador observar cómo Mercucio fue el que incitó a pelear a Teobaldo, y que aunque tuvo oportunidad de detenerse, no lo hizo; y, a pesar de ello, maldice a las familias y las culpa de su herida.*]

SE VAN MERCUCIO Y BENVOLIO.

Reacción de Benvolio (1): AUXILIA A MERCUCIO.

ROMEO

Por causa mía, este hidalgo, el próximo deudo del príncipe, mi íntimo amigo, ha recibido esta herida mortal; mi honra está manchada por la detracción de Teobaldo, ¡de Teobaldo, que hace una hora ha emparentado conmigo! ¡Oh, querida Julieta! Tu belleza me ha convertido en un ser afeminado, ha enervado en mi pecho el vigoroso valor.

Reacción de Romeo (2): SE CULPA DE LO ACONTECIDO.

VUELVE A ENTRAR BENVOLIO.

BENVOLIO

¡Oh! ¡Romeo, Romeo, el bravo Mercucio ha muerto! Esta alma generosa ha demasiado pronto desdeñado la tierra y volado a los cielos.

Acción de Benvolio: INFORMA DE LA MUERTE DE MERCUCIO.

ROMEO

¡Qué día! ¡Su negra fatalidad está suspendida sobre nuevos días! ¡Este sólo da principio a la desgracia! ¡Otros han de darle fin!

Reacción de Romeo: SE LAMENTA. ASUME UN FIN FUNESTO.

ENTRA DE NUEVO TEOBALDO.

Acción de Teobaldo: REGRESA A TERMINAR LO QUE EMPEZÓ.

BENVOLIO

Ahí vuelve otra vez el furioso Teobaldo.

Reacción de Benvolio: PREVIENE A ROMEO.

ROMEO

¡Vivo! ¡Triunfante! ¡Y Mercucio matado! ¡Retorna a los cielos, prudente moderación, y tú, furor de sanguínea mirada, sé al presente mi guía! Ahora, Teobaldo, recoge para ti el epíteto de infame, que hace poco me diste. El

alma de Mercucio se cierce a muy poca altura de nosotros, aguardando que la tuya le haga compañía. O tú o yo, o los dos juntos tenemos que ir en pos de ella.

Acción de Romeo: INCITA A PELEAR A TEOBALDO.

TEOBALDO

Tú, miserable mancebo, que eras de su partido en la tierra, irás a su lado.

Reacción de Teobaldo: ACEPTA LA PROVOCACIÓN.

ROMEO

Esto lo va a decidir.

Acción de Romeo: SACA SU ESPADA Y COMIENZA LA PELEA.

SE BATEN. CAE TEOBALDO MUERTO.

Reacción de Teobaldo: ES HERIDO Y MUERE.

BENVOLIO

¡Huye, Romeo, ponte en salvo! El pueblo está en alarma, Teobaldo matado.

Sal del estupor: el príncipe va a condenarte a muerte si te atrapan. ¡Parte, huye, sálvate!

Acción de Benvolio: LE SUPLICA QUE HUYA EN ESE INSTANTE.

ROMEO

¡Oh! ¡Soy juguete del Destino!

Reacción de Romeo: SE VICTIMIZA.

BENVOLIO

¿Por qué estás aún ahí?

Acción de Benvolio: AHUYENTA A ROMEO.

SE VA ROMEO.

Reacción de Romeo: HUYE.

[...]

De esta manera se observa cómo el deseo de Romeo, el de estar con Julieta, se ve interpuesto por su acción de matar a Teobaldo. El supuesto conflicto de las dos familias, al cual los jefes de las casas habían estado dispuestos a dejarlo a un lado, se ve opacado por este suceso sangriento. Ahora sí: el amor entre

Romeo y Julieta puede ser imposible; sin embargo, antes no lo era. El hecho de que Romeo haya decidido asistir al desafío de Teobaldo (incluso antes de pasar la noche con Julieta) revela mucho sobre sus “pensamientos ocultos”; los cuales, podríamos decir, se hallan en la idea irrefutable de ser un Montesco y, por lo tanto, asumir una lucha innegable contra los Capuleto (de ahí que se hagan referencias al “destino”; aunque, como vimos, son las decisiones las que definen la situación en esta obra). Si esta observación es correcta, podríamos concluir que la obra trata de un muchacho que hizo *verdaderamente* imposible un amor que *aparentemente* lo era por cumplir con el mandato de una idea.

Este análisis de acciones y reacciones podría considerarse bastante agotador; a pesar de ello, nos puede ayudar a comprender el *subtexto* de la escena, su mecanismo y, en este caso, el *núcleo del deseo* del protagonista. Ambos términos se hallan relacionados pues el deseo verdadero, oculto tras el texto, le confiere su denominación de subtexto.

Saber lo que realmente dicen los personajes de un texto dramático, y sobre todo saber lo que realmente hacen, es una herramienta que valdría la pena que tuvieran en cuenta los noveles directores y actores; ya que, de proceder así, jamás estarán perdidos en escena, preguntándose entre ellos qué hacer. Al contrario, conocer y entender los objetivos y deseos de sus personajes, les proporciona el material primario para empezar un verdadero trabajo de interpretación.

I. Una nueva versión: modificaciones al texto original

Si bien siempre se hacen modificaciones a los textos dramáticos al momento de montarlos (lo cual no quiere decir que sea lo artísticamente correcto), no es conveniente proceder prejuiciosamente a la transformación desmedida de un texto sin haber entendido el sentido que nos propone el autor en su obra. En ese aspecto, los pequeños cortes y modificaciones no afectan el sentido esencial del drama; pues, como se ha estado diciendo, hay una sustancia primordial que se manifiesta a través de ciertos recursos externos, como el lenguaje, por ejemplo.

Cuando decidimos usar la traducción de un texto dramático que se aleja del habla orgánica, o nuestra obra excede el tiempo considerable para una representación, podemos optar por hacer una nueva *versión* del texto

original. Una versión es un texto derivado de otro texto. Una traducción es una versión. Una *adaptación* también es una versión; sin embargo, este último término puede conllevar muchísimos más cambios y se aleja más, en ciertos aspectos, del original; por ejemplo, situar en un nuevo contexto, creación de escenas nuevas, creación de personajes, etc.⁸

Hacer una adaptación es arma de doble filo pues se corre el riesgo de cambiar el sentido de la obra original, y, me parece, esa no es la finalidad de un grupo de teatro del bachillerato cuando selecciona cierta obra que lo motiva por sus características específicas. Por lo contrario, la adaptación de un texto clásico bien lograda es una buena opción cuando se tienen las salvedades pertinentes y un objetivo claro en su representación.

Considero de utilidad la mención de estos puntos, ya que he observado, durante las asesorías en CCH-N, que existe un interés constante por la escritura dramática. Hay alumnos que adaptan sus obras, y hay profesores y alumnos que escriben sus propias obras. Esto no deja de ser interesante, porque podría surgir como proyecto de clase la escritura de la nueva versión del texto, o incluso la escritura de una obra original. Si fuera el caso, ya se podrían tener muchísimas más libertades para escribir un texto *a la medida*: número de actores, duración, contextos específicos, tono, etc.

Para escribir una versión a partir de un texto original, y sobre todo me refiero a las modificaciones que conciernen al lenguaje y a la duración escénica, hay que tener ciertas consideraciones. Ante todo, no hay que perder de vista la acción dramática de la obra. ¿Quién es o son los protagonistas? ¿Qué desean? ¿Qué se los impide? ¿Logran o no sus objetivos? ¿Por qué? Es recomendable pensar como si fuéramos el autor de la obra original cuando nos hallamos ante sus escenas: ¿Qué función cumple cada uno de sus elementos? ¿Por qué está ahí? Es decir, antes de quitar o agregar partes hay que comprender el engranaje de la obra. Para ello, que sirva de apoyo lo mencionado en la sección anterior. Luisa Josefina Hernández⁹ hace ciertas menciones acerca de cómo procedió para una adaptación de *La Celestina*, de Fernando de Rojas, texto clásico español, y muy extenso para una representación habitual.

⁸ Véase lo que dice al respecto Pavis (1988).

⁹ 1928. Dramaturga, crítica, traductora y teórica mexicana.

El criterio para adaptar una obra de dimensiones superiores a las normales debe ser el de conservar el sentido temático (2015, p. 291).

Este sentido temático es la esencia misma de la obra, la sustancia de la que se derivan sus otras partes y su relación con ella. Las acciones de los personajes, la visión del autor que tiene de ellas y su disposición a lo largo de la trama, revelan el sentido que mueve el mecanismo de la obra. En *La Celestina*, Hernández nos indica que “El tema es el encuentro y sus consecuencias” (2015, p. 291), al tomar como eje el encuentro de Calixto y Melibea hasta su destrucción.

Si nuestro texto es muy extenso, al considerar la línea temática que le da sentido, podemos proceder a un sistema de reducción de diálogo.

El material que se refiere exclusivamente a Celestina es tan abundante que debe ser seleccionado, dejando establecidas características básicas o actividades importantes, además de trozos literarios de gran valor, como el de “puta vieja”, etc. Su manera de hablar es muy reiterativa, lo cual facilita los cortes: en cada parlamento dice lo mismo tres o cuatro veces (Hernández, 2015, p. 291).

Claramente, Hernández nos hace la salvedad de que esto sucede en el caso de la Celestina; pues en obras de otros autores los personajes están tan bien delineados que sólo se utilizan los trazos necesarios para su desarrollo; por ejemplo, en *Edipo Rey* de Sófocles o en *Casa de muñecas* de Henrik Ibsen. Esto no sucede con autores como Brecht que, en *Madre Coraje y sus hijos*, por ejemplo, comparte esa característica mencionada por Hernández de la Celestina: “La personalidad de Celestina está tan bien trabajada que no presenta problemas aunque se reduzca el texto...” (2015, pp. 291-292). El personaje de Madre Coraje es tan reiterativo, sobre todo en las tiradas descriptivas y de contenido político, que no pierde su esencia si se reducen sus parlamentos.

Como se señaló anteriormente, uno de los aspectos que dificulta la comprensión y montaje de textos del Siglo de Oro español es el verso, su lenguaje y alusiones. Respecto a la última característica, Hernández toma esta decisión, al tratarse de la adaptación que le concierne:

Decidí suprimir todas las alusiones culteranas, pues ésa sí es una moda literaria que poco funciona y mucho menos en un foro. Sería de mucho efecto cómico [inconveniente]¹⁰ que los personajes, desde el más culto hasta el menos, se deshagan en alusiones a personas del mundo clásico a la menor provocación y cuando les interesan cosas de acción inmediata, como suicidarse, por ejemplo (2015, p. 292).

Por otro lado, al tratarse del lenguaje, si se ha optado por facilitararlo al “habla orgánica”, o modificarlo a un modo específico para cumplir ciertos fines del montaje, no hay que dejar de recordar que es solo un elemento que funciona en tanto su relación con la acción dramática. El lenguaje no es la obra dramática ni lo que le otorga el movimiento esencial; aunque sí aporta cierta sensación a la escena, cierto ritmo. Por ejemplo, podemos apreciar la riqueza del lenguaje, y el tono que conlleva, en ciertos autores que, además de dramaturgos, son poetas como Federico García Lorca. Sin embargo, al tratarse de traducciones muy apegadas a la literalidad o en las que, lamentablemente, no logramos apreciar del todo el sentido poético del autor original, es preferible, si se tiene disposición y precaución, ejercer ciertas modificaciones.

Al igual que el cristal es sólo un medio para la luz y el aire es un medio para el sonido, el lenguaje no es más que un medio, uno de muchos, para la narración. Hay algo que late en el corazón de todo relato mucho más profundo que las meras palabras (McKee, 2009, p. 171).

El riesgo al que nos hallamos ante una versión que modifica el lenguaje de un texto dramático de Lope de Vega o Calderón de la Barca, por ejemplo, es que, al tratarse de autores en castellano, el verso que sí podemos apreciar se pierde. Si fuera el caso, una versión en prosa podría facilitar los objetivos del grupo, y sería de utilidad si no se pretende ahondar en los particulares modos de acentuación y declamación a los que se sujeta el verso de estos autores, de modo que sea natural y musical de oír. Por ese lado, el público sería el más agradecido.

¹⁰ Los corchetes vienen por parte del editor de Hernández.

I. Antes de definir el texto: visualización

Una vez que hayamos reflexionado acerca de las posibilidades de ciertos textos dramáticos para su representación (ya sea por su tema, personajes, acciones, etc.) conviene ponerlo a prueba ante el grupo. La manera más común de hacerlo es con una lectura de texto. Esto es, sentarse a la mesa de trabajo con un elenco (definido o provisional) que leerá a los personajes asignados para esa ocasión. Generalmente, estas lecturas las lleva a cabo el director (o el profesor, en este caso) que guía a sus actores a partir de lo que se propone lograr. Es posible que la primera lectura sea “en frío”, lo cual significa que se leerá tal y como surja en primera intención. Probablemente luego se pida una lectura “con intenciones”; lo cual implica localizar y entender, en un nivel un poco más alto, tanto formas de decir las líneas de los personajes como las emociones que generan.

Para hacer estas lecturas se pide al elenco que antes realice una lectura en casa, personal; para que al momento de escuchar el texto a voces sepa qué es lo que está pasando en la obra y tenga más posibilidades de proponer matices para su personaje.

Esta forma de proceder ante el texto dramático es de gran utilidad porque revela, casi siempre en primer término, sus aspectos técnicos. Sin embargo, no se trata sólo *leer* sino de *deducir* qué es lo que está pasando; porque no hay que dejar de recordar que una obra de teatro tiene como finalidad ser representada. En ese sentido, es como si se discutieran los planos de un edificio: el diseño puede ser perfecto en el papel, pero no hallará su verdadero fin hasta su correcta construcción.

Por lo tanto, en esta etapa es importantísimo que tanto directores como actores visualicen lo que realmente está pasando en la obra. En vez de quedarse en el nivel de lo que dicen los personajes, y si nos parece chistoso o no, va a ser de más utilidad enfocar nuestra mirada en lo que hacen; pues son las acciones y no las palabras las que conforman el drama.

De esta manera, cuando se realizan las lecturas de texto, cada integrante del equipo tiene puesta la mirada en el área que le concierne, para luego unirse en un fin común: la representación. Los actores se fijan en sus personajes, lo que dicen, sienten, hacen; el escenógrafo visualiza espacios y elementos que definen

el lugar y tiempo de la obra; el vestuarista, además de observar el tiempo y el lugar, lo cual determinará el tipo de vestuario, imagina qué materiales harán sentir más cómodos a los actores y cuáles destacarán las características de sus personajes; el iluminador concibe atmósferas que le son evocadas; y el productor y director se fijan en todo. Ellos son los más interesados en esta etapa, pues en ella tienen posibilidades de solucionar varios aspectos desde la raíz.

Es por eso que estas lecturas, además de ayudar a definir elencos, promueven el conocimiento del texto, tanto a nivel dramático como técnico. Lo cual significa, para un grupo de noveles actores, saber si es o no el más adecuado para representar. Por este medio también se pueden poner a prueba las nuevas versiones o los textos originales que se hayan escrito, si fuera el caso.

Conclusiones

Seleccionar un texto dramático no es una tarea sencilla; hacerlo para un grupo de teatro de bachillerato, menos. Como se ha tratado de exponer, esta decisión implica muchos más aspectos de los que parecieran a simple vista; montar una obra de teatro no es aprenderse un texto de memoria, a las prisas, pararse en el escenario y decirlo. Tal vez le debamos al cine y a la televisión la imagen popular de que el día de la función todo se soluciona. En la realidad, esto no sucede así. Si una obra no se entiende, no se ensaya, no se profundiza, no se le otorga el tiempo y el material que requiere, el trabajo sale mal; así en el teatro como en cualquier ciencia:

Una mala función de teatro no es una función que, a diferencia de una buena, no deja una impresión. Lo que pasa es que no deja una buena impresión, pero deja una impresión, que es mala. El dicho “si no beneficia tampoco hace daño” es erróneo, al menos, en lo que se refiere al arte. El buen arte fomenta la sensibilidad artística, el mal arte no la deja intacta, sino que la daña (Brecht, 2004, p.304).

Este pensamiento es producto de una de las personalidades del siglo XX más preocupadas por el quehacer teatral y por su público. Brecht no trabajaba sólo con profesionales, sino también con aficionados. Precisamente consideraba la ocasión del teatro de aficionados para demostrar que el arte teatral es el arte

más humano y más común de todas las artes (2004); por lo que sería un error asumir que porque de aficionados se trata, el esfuerzo debe ser mínimo y el resultado no afecta a nadie.

Afortunadamente, cada vez hay más y más grupos de adolescentes que se interesan en las artes escénicas. Lo que ha ocurrido en el concurso estudiantil de teatro en CCH-N es una demostración de que son muchos los jóvenes atraídos por “la magia de la escena”; y más aún los que están dispuestos, voluntariamente, a proporcionar el tiempo y la energía indispensables para un trabajo de calidad. Todo este proceso produce como recompensa un efecto de “alucinación”.

Y si uno en lugar de ser espectador es un actor, puede sentir entonces esto mucho más profundamente. Tal vez sea el elemento alucinatorio del teatro lo que ejerce esa atracción irresistible, al menos sobre aquellos que, literal o figuradamente, se hallan al final de la adolescencia (Bentley, 1985, p. 160).

No hay que dejarnos llevar por las apariencias. Lo que el crítico inglés entiende por alucinación es un efecto que, por sí mismo, proporciona la estructura teatral; no por ello significa que sea composición de mentiras lo que vemos en escena, ni mucho menos que como mentira deba ser tratada.


Hacer teatro es hacer una formulación de la verdad; ya sean verdades emotivas, sociales, psicológicas, todas ellas comprenden lo humano. Y en sus conflictos es donde lo humano halla su verdadera naturaleza. En ese sentido, el teatro se vuelve una experiencia que apunta a la consciencia; es la red en la que nos vemos atrapados pues nos imita en aquellos aspectos en que creíamos que nadie más sabía, nadie nos veía. Preferir una obra de teatro y no otra, corresponde a un proceso similar al del que la escribe: algo de nosotros se refleja ahí porque nosotros, de alguna manera, estamos ahí. Es cuando, verdaderamente, empezamos a buscar el drama.

Referencias

- ARISTÓTELES. (2005). *La poética*. Traducción de Juan David García Bacca. México: Editores Mexicanos Unidos.
- BENTLEY, E. (1985). *La vida del drama*. Traducción de Alberto Vanasco. México: Paidós.
- BRECHT, B. (2004). *Escritos sobre teatro*. Traducción de Genoveva Dietrich. Barcelona: Alba Editorial.
- HERNÁNDEZ, L. J. (2015). *La mirada crítica de Luisa Josefina Hernández: reseñas de crítica teatral y literaria. Artículos misceláneos*. México: Paso de Gato.
- MCKEE, R. (2009). *El guion: sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones*. Traducción de Jessica Lockhart. Barcelona: Alba.
- PAVIS, P. (1988). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología* [Versión electrónica]. Traducción de Fernando de Toro. Barcelona/México: Paidós.
- SHAKESPEARE, W. (1951). *Obras completas*. Traducción de Luis Astrana Marín. Madrid: Aguilar.



Para aventurarse en las tablas

 Joaquín Del Río

El trabajo del actor es el de justificar.
Elaine may. St. Luis Compass Players, 1957

Introducción

Actuar significa, en su acepción más amplia, vivir o recrear en términos de acción lo establecido por el texto dramático. Ya sea se trabaje con modelos dramaturgicos y de creación teatral poco convencionales o con un texto tradicional y un proceder ortodoxo, el punto de partida son las ideas expuestas en un universo ficticio. La tarea del actor es ser al mismo tiempo transformador del texto en acciones y vínculo entre el espectador y las ideas (incluyendo las propias), del conglomerado de artistas que intervienen en la creación escénica; es mayoritariamente a través de él que se hacen tangibles las mencionadas ideas.

Estamos entonces en presencia de una convención, o si se quiere de una complicidad. Un acuerdo mutuo entre espectador y actor en que uno se deja afectar por el otro y viceversa. El comportamiento de quien está “sobre las tablas” impacta en aquel que lo percibe, lo mueve a la emoción y a la reflexión. Para ello, el actor compone una especie de

partitura o diseño de personaje de acuerdo con una técnica, donde inscribe los indicios de su comportamiento (el del personaje) que proporciona al público una serie de signos tangibles que nos da la idea de ese ser ficticio que creemos verdadero. El actor se revela entonces a través del exterior, o lo que es lo mismo, sólo podemos apreciar las manifestaciones externas de este ente ficticio construido a partir de sus instrumentos de trabajo, a saber, su cuerpo, su voz y su mente; en resumen, él mismo.

Algunas consideraciones previas

Si hemos decidido aventurarnos a hacer teatro con nuestros alumnos de bachillerato, no podemos arrojarlos al escenario y decirles simplemente: ¡actúen! Es necesario ofrecerles una serie de experiencias organizadas y sistematizadas que les permitan, paso a paso, convertir su cuerpo en el instrumento principal del *actor-alumno*, eso en que lo estamos llamando a ser en una actividad de expresión artística. Utilizo este término compuesto porque el teatro en el bachillerato no puede pretender más. De ninguna manera se trata de dotar a nuestros estudiantes de conocimientos, procedimientos, habilidades y destrezas con vistas a la profesionalización, ni siquiera con aquellos más adelantados o que muestren claras tendencias a dedicarse profesionalmente al arte teatral.

Es por ello que las siguientes consideraciones sobre la enseñanza de la actuación en el bachillerato, si bien están basadas en principios técnicos profesionales, tienen como objetivo conjugar la teoría y la práctica en un ejercicio orientado a la exploración, al desarrollo de la imaginación y la creatividad, al aprendizaje de un lenguaje artístico y al ejercicio escénico como coadyuvante en el proceso de formación integral de nuestros alumnos.

Para actuar se requiere creatividad, imaginación, vocación y aptitudes particulares para el desempeño de los individuos en la escena. Con frecuencia encontraremos en nuestras aulas alumnos que tengan uno o varios de estos elementos desarrollados por el ambiente sociocultural en que han crecido. No obstante, ello no significa que el ejercicio actoral sea solo para algunos pocos o que estas facultades sean suficientes. “La actuación se puede enseñar” (Monroy, Ruiz, Pereyra y Román, 1996, p. 15), lo que significa que

es un proceso proclive de construir en el aula a través de un método de trabajo y de contenidos específicos que pueden ser objeto de una relación de enseñanza-aprendizaje.

Hemos de tener bien presente en todo momento de este proceso que, aunque en el escenario sucederán cosas “mágicas”, jamás acontecen por casualidad. Es preciso encaminar a nuestros *actores-alumnos* a ser plenamente conscientes de lo que están haciendo, e inculcarles que el ejercicio teatral es un juego, pero también una disciplina. Así lograremos que sus aprendizajes en escena se orienten a su formación como individuos plenos y críticos de su realidad personal, social y cultural, desarrollando habilidades necesarias para la representación escénica.

En este capítulo se revisarán una serie de supuestos teóricos y recomendaciones para que los docentes que no están especializados en el ámbito de la actuación puedan proyectar un método de trabajo planeado, progresivo y adecuado a las características de cada uno de sus grupos y fines escénicos. Se plantean dos líneas de trabajo en que el *actor-alumno* será el eje constructor de la actoralidad, ambas pueden trabajarse en momentos distintos o llevarse a la par durante el proceso de montaje escénico, ello quedará a juicio del docente. La primera hace referencia al entrenamiento del instrumento de trabajo del actor para estar en condiciones de enfrentar el trabajo actoral, que es la segunda línea de trabajo, y que supone la elección del profesor de una de las técnicas expuestas para abordar la construcción del personaje con sus estudiantes.

Dadas las limitaciones de espacio, se exponen cada una de las líneas de trabajo, se explican los tipos de prácticas que han de realizarse, y sólo en algunos casos específicos se describen brevemente algunos ejercicios y dinámicas. Al final del capítulo el lector encontrará, junto a las referencias, algunas sugerencias bibliográficas sobre dinámicas y ejercicios de las líneas de trabajo expuestas. Es por lo tanto este capítulo una invitación a construir, a partir de los lineamientos desarrollados, una metodología personal en la que confluyan los elementos propuestos, las experiencias de los docentes y una constante búsqueda y actualización de recursos que auxilien a los *actores-alumnos* en su trabajo de creación escénica.

Primera línea de trabajo. El entrenamiento de los medios expresivos del actor

Esta primera línea tiene como objetivo que los estudiantes consigan desarrollar las condiciones mínimas necesarias para la comunicación en el acto teatral y cimentar una base sólida para la construcción de su personaje a partir de la elección de una técnica particular (segunda línea de trabajo). Nuestro enfoque se sustentará en el entrenamiento, entendido como la preparación de las partes que componen el instrumento de trabajo del actor (Méndez, 1996). En ese sentido, para Meyerhold (citado por Ceballos, 1998, p. 59), el entrenamiento “debe estar siempre en primer lugar para que el actor asimile los medios de expresión de que dispone y adquirir una disciplina”. Este trabajo permite que los alumnos hagan consciencia de sus posibilidades y limitaciones para trabajar sobre ellas de manera que desarrollen sus recursos corporales y vocales para hacer dúctiles los medios de expresión.

El cuerpo

En el teatro, una parte importante de la comunicación es visual, por lo tanto el actor debe crear con su cuerpo el comportamiento y conductas en las que se ve inmerso el personaje, de acuerdo con las circunstancias que establece el texto dramático. El cuerpo en el escenario, tal como en la vida cotidiana, proyecta impulsos, sensaciones, sentimientos, emociones y estados de ánimo. En escena, estos comportamientos deben ser emitidos de forma clara para que el espectador pueda comprenderlos y entregarse a la convención teatral de la que ya hemos hablado. Para ello es necesario desarrollar la expresividad y la precisión, ambos factores que comúnmente no están del todo presentes en la vida cotidiana.

El entrenamiento corporal del actor desarrolla la comunicación, entendida como “capacidad de emitir y recibir mensajes estéticos”, e implica “un acto cognitivo que busca los signos más apropiados para combinarlos del modo más adecuado para transmitir aquello que deseamos comunicar” (Motos y Aranda, 2004, p. 86). Para lograrlo, dividiremos nuestro trabajo en dos direcciones, ambas centradas en el movimiento y el juego.

Puesta a punto

Se trata de poner el cuerpo en condiciones para su desempeño en el escenario, tanto en lo que se refiere al acto comunicativo, como a las exploraciones motrices.

Calentamiento Corporal	Todas aquellas actividades destinadas a que nuestros músculos y articulaciones se preparen para la actividad física. Se trata de inducir a los alumnos a la movilización de los grupos musculares más grandes y las articulaciones. Se propone que el docente genere una rutina de calentamiento y destine un tiempo fijo en cada sesión.
Concientización y sensibilización	Se trata de trabajar con juegos que promuevan la atención en una o varias zonas del cuerpo para disponerlas al trabajo creativo. Se sugieren actividades que primero aborden al trabajo creativo. Se sugieren actividades que primero aborden los segmentos del cuerpo y sus posibilidades expresivas por separado (Cabeza [frente, cejas, ojos, boca, barbilla], Torso [hombros, pecho, espalda, pelvis], Brazos [dedos, palmas, brazo, antebrazo], Piernas [dedos, pie, pierna, muslo]), para luego integrarlos en vivencias globales del cuerpo a partir de diámicas de visualización y conjunción de los segmentos corporales.
Ubicación espacial	Todos aquellos juegos que promuevan que los alumnos sean conscientes del acto comunicativo a partir de la relación con el espectador. Las improvisaciones y los ensayos son los momentos ideales para que el actor-alumno genere conciencia de su ubicación en el espacio. Se sugiere que los estudiantes participen del rol de actor y espectador, y que realicen observaciones a sus compañeros para reforzar la ubicación espacial.
Elementos compositivos	Junto con la ubicación espacial, estos ejercicios tienen el objetivo de que el actor-alumno se inicie en el lenguaje compositivo en el espacio escénico. Se propone que el docente diseñe o adapte actividades en que los estudiantes exploren las posibilidades de ubicación en el espacio a través del uso de las áreas del escenario (centro-centro, centro-izquierda y derecha, arriba centro, arriba izquierda y derecha, abajo centro, abajo izquierda y derecha), posiciones (frente, perfiles, espaldas), niveles (alto, medio, bajo), y diversas formas de desplazamiento.

Exploración del lenguaje corporal y el gesto

Se refiere a todas aquellas actividades corporales que ponen en juego la imaginación y la creatividad para generar sentido.

Mimica y calidades de movimiento	Se trata de ejercicios de actividades cotidianas en que la observación del entorno es clave. Con las calidades de movimiento, se trata de jugar con los ritmos, peso, fuerza, equilibrio, velocidades, etc., con el fin de hacer más dinámica e interesante la composición visual.
Relación con el medio circundante: objetos	Se refiere a trabajar con los objetos como elementos desencadenantes de significados. Las actividades se centran en el uso de un objeto para soportar un estado de ánimo o emoción, la exploración de las posibilidades funcionales de los objetos, y los modos de usarlos de acuerdo a un rasgo de carácter o característica de un personaje.
Relación con otros	Son dinámicas que potencian la integración del lenguaje corporal a las situaciones específicas del texto y ayudan a generar habilidades creativas para las propuestas escénicas. Entre ellas destacan la comunicación no verbal y la percepción de estados físicos, emociones y actitudes, de manera que el comportamiento del actor- alumno se vea afectado o condicionado. Se sugiere explorar relaciones de hostilidad, sumisión, amistad, dominio, así como ejercicios de contacto corporal y proximidad.

La voz

Hablar es un fenómeno complejo en el que están comprometidos nuestros pensamientos, sentimientos y cuerpo de manera indisoluble. El ejercicio actoral requiere que la voz sea mucho más expresiva, más fuerte y clara que en la vida cotidiana puesto que, al igual que con el cuerpo, uno puede encontrar en la vida diaria una serie de afectaciones o limitantes que impiden que el trabajo en escena se desarrolle con normalidad. El entrenamiento vocal lo orientaremos también en dos direcciones.

Dirección técnica: de modo que los órganos fonadores y articuladores funcionen correctamente.

Calentamiento	Al igual que con el cuerpo, es necesario establecer una rutina de preparación del aparato fonador para evitar lesiones y disponerlos a una actividad intensa. Es menester inducir a la movilidad a los músculos que interviene en el proceso respiratorio y fonador, así como los músculos faciales.
----------------------	--

Respiración y fonación	Son ejercicios en que trabajan los tres momentos del proceso respiratorio (inspiración-apnea-espирación), y de producción progresiva del sonido en búsqueda de hacer consciente que no se puede hablar sin respirar correcta, profunda y relajadamente. Se pretende en la medida de lo posible que los estudiantes incrementen su capacidad pulmonar debido a los altos requerimientos de aire para hablar en el escenario.
Articulación	Ejercicios que colocan la correcta posición de la boca y la forma en que pasa el aire a través de labios y dientes, motricidad de la lengua y vibración en el paladar en vocales y consonantes. Hay que poner especial atención al angarce correcto de los sonidos para no “arrastrar” las palabras y que todos los sonidos que las componen sean legibles.
Dicción	Son dinámicas en caminadas a hacer efectiva la comunicación en el escenario de manera que se entienda lo que se dice. Entre los ejercicios mas populares de este tipo destacan el silabeo de palabras y frases, y los trabalenguas
Proyección y volumen	Loa ejercicios de proyección del sonido hacen alusión a las distancias que ha de recorrer la voz para ser percibida dentro y fuera de escena, mientras que los correspondientes al volumen trabajan con las intensidades del sonido de manera de que se distingan el volumen alto, medio y bajo, situando este último en el nivel mínimo audible de acuerdo al espacio destinado a la representación y la cantidad de personas que hipotéticamente componen el público y la distancia a la que se encuentra

Dirección lúdica: maneras para que la palabra se convierta en un campo de juego para descubrir posibilidades expresivas a través de la búsqueda de inflexiones de la voz, significados de las palabras y ejercicios de percepción auditiva, pronunciación, y unión de voz y gesto. He aquí algunos ejemplos.

Volúmenes	Decir palabras o textos con un volumen de voz acorde a su significado. Por ejemplo: dímelo al oído, explosión, trueno, etc.
Efectos especiales	Crear efectos sonoros sólo con la voz. Se trata de repetir, alargar, acortar, cambiar de tono. Por ejemplo: vibración, chapoteo, carcajada, metralleta, disparo, hervir, crujir, tartamudear, etc.

Asociación	Dirección de las palabras asociadas a su connotación: supiro, melodía, aullido, cristal.
Onomatopeyas	Reproducir o imitar con la voz aparatos, máquinas o electromés-ticos; elementos de la naturaleza, viento, olas; animales.

Segunda línea de trabajo. La técnica actoral

Paralela a la primera línea de trabajo, esta segunda directriz supone la elección por parte del docente del procedimiento específico para la construcción del personaje a partir de una técnica, entendida como la metodología a seguir (basada en una serie de reglas y preceptos) que habilita al *actor-alumno* para poder realizar la acción dramática y resolver los diferentes aspectos de su trabajo creador. A continuación, se presentan tres opciones para que el profesor elija la que considere más conveniente de acuerdo a sus necesidades, quedando libre la opción de conformar eclécticamente (seleccionando elementos de las diferentes propuestas) un procedimiento para desarrollar el trabajo con sus alumnos. Aunque en primera instancia se sugiere que se trabaje con sólo una técnica, esta decisión dependerá únicamente del *docente-director* como responsable de la puesta en escena y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en que transitarán sus alumnos.

Escuela formal de actuación

El enciclopedista francés Denis Diderot sentó las bases de la llamada “Escuela formal de actuación” en *La paradoja del comediante*. Según el autor (citado por Monroy, Ruiz, Pereyra y Román, 1996, p. 19), “nada ocurre en la escena del mismo modo que en la realidad, sino que se construye a partir de un sistema, pues en el teatro todo lo que se representa es una convención”. Se privilegia la razón y el trabajo del actor sobre el instrumento constituido en él mismo (cuerpo, voz, mente), para que

esté en la disposición adecuada para representar con corrección, correspondencia y credibilidad.

El actor formal *no es el personaje*, sólo da la impresión de serlo pues su trabajo está ordenado de manera tal que el espectador ve al personaje. No compromete su personalidad, identidad o carácter, dado que establece límites conductuales, esto es: no le presta sus emociones al personaje, sino que reproduce, a partir de la observación y selección, los estados afectivos que se presentan en escena; el actor juega a ser un ente ficticio, lo construye, lo representa.

Si optamos por conducir nuestra experiencia en la escuela formal de actuación debemos trabajar en los supuestos fundamentales de esta técnica:

Observación. Se parte de análisis del texto dramático para hacer una especie de inventario, un acopio de datos que guiarán el comportamiento del personaje. El procedimiento a seguir parte de mirar, reconocer, apuntar y describir información acerca de las personas que están a nuestro alrededor y en el entorno. Coleccionaremos una serie de datos que contribuyan a la construcción del personaje y su comportamiento en circunstancias específicas.

Reflexión. Una vez reunida la información, el actor se centra en el trabajo del raciocinio y la creatividad para distinguir, seleccionar y combinar los datos que, a su juicio, son indispensables para la construcción del ente ficticio.

Imitación. Efectuado el proceso reflexivo, entonces el actor procede sistemáticamente a la mimesis de los rasgos seleccionados haciendo uso de su imaginación para trasladar de su mente las imágenes que ha generado, y transformándolas a través de su cuerpo y su voz en conductas claramente perceptibles sin poner en juego en ningún momento y en ninguna circunstancia su personalidad o sus emociones.

Para iniciar el procedimiento brevemente descrito líneas arriba, proponemos al docente el uso del siguiente formato para la construcción del modelo a representar. Es relevante en este punto señalar algunas consideraciones acerca de su uso: 1. El presente formato es una simplificación del modelo propuesto

en el libro *Propuesta para la formación de actores. Una alternativa formal* (Monroy, Ruiz, Pereyra y Román, 1996), adaptado para un alumno de bachillerato. 2. Los procedimientos no son recetas o instructivos de aplicación, se trata de un proceso que es flexible y modificable de acuerdo con las características del grupo o las necesidades específicas de la puesta en escena. 3. Es de vital importancia que sea el *actor-alumno* quien realice la observación-reflexión-imitación, con la orientación del profesor. Es imprescindible evitar que los profesores proporcionen el “diseño” del personaje pues de esa manera se estará atentando contra el proceso que se pretende construir con el alumno.

Formato para la construcción del modelo de personaje	
Aspectos	Descripción
Título del texto	Nombre de la obra o propuesta de escenificación.
Personaje	Nombre del personaje que representará el alumno. (En caso de que interprete más de uno, se sugiere que se elabore un cuadro por cada personaje). Existe la posibilidad de segmentar el trayecto del personaje y elaborar tantos formatos como el docente considere necesarios para la obra.
Atributos físicos	Edad, aspecto general, constitución corporal. Por ejemplo: alto, flaco, delgado, etc. La descripción debe ser lo más minuciosa posible.
Movimientos y actitudes	Especificaciones sobre maneras de desplazarse, movimientos característicos, tics, etc.
Espacio físico	Descripción detallada del lugar donde se da la acción dramática.
Temporalidad	Especificación del tiempo dramático (horas, días, semanas, meses, años), época, estación, día o noche.
¿Qué nos cuenta?	A partir de una oración clara y concisa, se establece la línea narrativa del personaje.
Rasgos de carácter	Ideas que rigen el comportamiento del personaje. Se sugiere enunciar máximo cinco rasgos y argumentarlos detalladamente con base en sus acciones y destacar uno de ellos como aquel que rige la conducta del personaje.
Aspectos sociales	Descripción del entorno sociocultural del personaje. Incluye sus relaciones personales, laborales, posición económica, oficio o profesión, clase social, etc

El representante máximo de esta escuela o técnica de actuación es el ruso Konstantin Stanislavsky, quien es el primero en elaborar una propuesta pedagógica sistematizada de la enseñanza de la actuación bajo los principios del Realismo-Naturalismo. Históricamente representa un parteaguas en la formación de actores, pues viene a romper con los modelos tradicionales asociados a la falsa recitación y a poses afectadas e injustificadas de los actores, al representar un personaje.

El llamado “Sistema Stanislavsky” considera que la formación actoral está encaminada a entrenar un individuo y capacitarlo para construir artificialmente un carácter distinto al suyo con acción orgánica total, lo que significa que su comportamiento debe darse en escena tal cual como sucedería en la vida real, de manera que construya la ilusión en el espectador de que verdaderamente está sucediendo. Este sistema se constituyó a partir de las experiencias de una serie de artistas decimonónicos agrupados en el Teatro de Arte de Moscú, que rápidamente se extendió por todo el mundo gracias a los discípulos del propio Stanislavsky, que si bien no seguían al pie de la letra el sistema proyectado por el maestro, sí desarrollan lo que puede ser considerado la esencia de la técnica vivencial que supone que “actuar es reaccionar a estímulos ficticios” (Mendoza, 2004, p. 47), como si fueran reales. En la escuela vivencial el actor es considerado un ser humano que puede crear a partir de sí mismo y que constantemente está respondiendo a estímulos que son imaginarios.

El método es bastante complejo y está construido en diez elementos básicos (Preciado, 1987): 1. El Sí mágico, 2. Las circunstancias dadas, 3. La imaginación, 4. La concentración de la atención, 5. La comunión, 6. La adaptación, 7. El sentido de la verdad, 8. Tempo-ritmo, 9. Memoria emocional y sensorial, 10. Análisis de la acción. Todos funcionan de manera secuencial y progresiva, de modo que si el primero de ellos lo hace, entonces estimula al segundo y así sucesivamente. Ya que no se trata de formar actores, centraremos nuestro trabajo con los alumnos de bachillerato, si decidimos optar por la escuela vivencial, en los tres elementos centrales del sistema Stanislavsky.

Sí mágico. Es la herramienta básica y elemental de la escuela

vivencial. Es una metodología que ayuda al actor a vivir en el mundo imaginario, a tender un puente de la realidad hacia la imaginación. Su enunciación es sencilla y parte del cuestionamiento: *Si a mí (actor) me pasara esto que le sucede al personaje, ¿cómo me comportaría, cómo reaccionaría?* En ese sentido, el actor “trabaja con una serie de suposiciones que toma como hechos reales y, siendo dadas por el autor, forman de antemano una ficción que debe realizar sobre el escenario” (Celarié, 2003, p. 264). El sentido del Sí mágico radica en que no hace alusión a un hecho real, sino de lo que puede ser, de lo que puede ocurrir.

Memoria emotiva. Es un mecanismo psicofísico a través del cual el actor busca en sus experiencias y sentimientos personales lo que hace eco y conecta con el personaje. El actor revive recuerdos, sensaciones y emociones que experimentó en algún momento de su vida, y a partir de ello elige y selecciona. Está ligada a la memoria sensorial, entendida como la capacidad de recreación mental de las imágenes de la realidad, experimentadas a través de los cinco sentidos. El uso de la memoria emotiva supone que actuar es un proceso personal, individual, y creativo en que se hace consciente, a partir de la retrospectiva, lo experimentado para utilizar la imaginación.

La imaginación. “Es la aptitud del ser humano de modificar el mundo, de transformar activamente la realidad y de crear algo nuevo” (Celarié, 2003, p. 150). La imaginación busca la transformación de los datos, experiencias e imágenes percibidas y guardadas en la memoria del individuo para crear una obra de arte de manera que se generen nuevos significados e imágenes apropiadas para expresar el contenido de las ideas del texto dramático. El trabajo imaginativo del actor suele justificarse en *cuándo, dónde, quién o con quién, por qué, para qué, cómo y qué* es lo que le sucede al personaje.

El procedimiento vivencial representa un trabajo minucioso de construcción de los momentos y acciones de la obra a partir del análisis de las circunstancias planteadas en el texto. La guía del docente debe ser cuidadosa pues se está trabajando con emociones reales que se trasladan al terreno de la ficción. Hay que tener siempre presente, y hacérselo saber

al *actor-alumno*, que no es realidad sino ficción que *parece real* lo que se está construyendo. El llamado ejercicio “A-B” es el más popular en este procedimiento. Se trata de establecer las motivaciones del personaje “A” con sus circunstancias, deseos y objetivos, en contraposición al personaje “B” (y/o “C”, y/o “D”, etc.), que da como resultado una experiencia similar a lo que sucede en escena para después tratar de reproducirla. Generalmente se trabaja directamente sobre el diálogo de la obra y se sugiere que los alumnos no memoricen de antemano los parlamentos, sino que vayan descubriendo paulatinamente el sentido de sus palabras y sus acciones, lo que a la larga terminará en la memorización del texto en una propuesta actoral.

Improvisación

Al margen de estas dos escuelas, existe otra técnica de trabajo actoral que no recibe un buen trato entre los puristas del teatro, pues coloquialmente está asociada a formatos de comedia televisiva y al diletantismo o carencia de técnica actoral. En oposición a esta idea, la improvisación ha demostrado una trayectoria propia en el terreno teatral que tiene su origen en el entrenamiento y métodos de actoralidad libre desarrollados en la *Commedia dell'Arte*.

Aquí nos referiremos a la improvisación como una técnica exploratoria de situaciones dramáticas en que el actor funciona sin una planificación previa, o tan sólo con unas pocas directrices. Esto es, las experiencias se dan desde la generación espontánea de escenas y personajes con tan solo un motivo del que se parte, hasta aquellas que poseen un guion o estructura base que se perfecciona a través de las reacciones que se perciben del público. Independientemente del nivel de libertad en este procedimiento, improvisar significa inventar sobre la marcha, reaccionando según la situación y las circunstancias.

En términos didácticos, la improvisación tiene más beneficios que desventajas pues implica la exploración, experimentación constante y la extensión de posibilidades, además de constituirse en una herramienta de creación en la medida que puede ayudar al alumno a entender

relaciones entre personajes, explorar estados anímicos y emocionales, desinhibirse y trasladar situaciones ajenas a su contexto para lograr comprenderlas. Dado que “cualquiera puede improvisar” (Halpern, Close y Johnson, 2004, p. 21), esta técnica desarrolla habilidades útiles en principio para la interpretación, pero que se extienden a la vida social, personal y académica de los alumnos, de manera que ayudan a desarrollar habilidades como hablar en público, manejo de situaciones, resolución de problemas y capacidad de análisis y síntesis, entre otras.

Si se ha de optar por integrar la improvisación al trabajo actoral, es necesario atender ciertas normas básicas para la creación a través de esta técnica.

Claridad y progresión. El docente ha de establecer las reglas de los ejercicios exploratorios, así como sus directrices, teniendo en cuenta que los alumnos están aprendiendo un procedimiento nuevo en que las instrucciones deben ser lo más claras posibles. No ha de intentarse planear o planificar improvisaciones demasiado complicadas para resolver tal o cual situación que plantea el texto dramático, sino ir dosificando e incrementando paulatinamente la dificultad de los ejercicios.

Observación. La base de la improvisación es la realidad misma. El *actor-alumno* recurre a su experiencia personal para enfrentar y resolver lo inesperado. Si se solicita dentro de las directrices del ejercicio una cualidad, característica o comportamiento del personaje, es relevante invitar al alumno a reflexionar sobre el proceso y resultado del ejercicio para incorporar conscientemente los descubrimientos obtenidos al diseño de su personaje.

Poder de evocación. Las situaciones inesperadas y los objetos en escena entendidos como detonantes, ayudan a descubrir emociones y actitudes. Se sugiere trabajar no sólo con situaciones sino generar directrices que exploren el entorno, imágenes, atmósferas, sonidos, colores, reacciones, etc. Estos elementos afectan a los personajes tanto como se afectan entre ellos mismos.

Atención a la reacción. Se puede considerar como la “regla

de oro” de la improvisación, pues escuchar lo que dice y plantea el otro implica renunciar a las ideas preconcebidas y seguir la lógica. “Si un actor hace planes por anticipado y se plantea cuál es la dirección en la que querría que se desarrollara la acción, entonces no pone atención en lo que está sucediendo en cada momento” (Halpern, Close y Johnson, 2004, p. 102). Esto no quiere decir, sin embargo, que el actor entre a tontas y a locas en escena. Es importante mantener un mínimo de directrices para que el juego resulte productivo de manera que se susciten experiencias que puedan usarse en la construcción de los personajes.

Primacía de lo lúdico. Lo que importa es la exploración y no que las escenas queden a la primera o tenga un resultado determinado; hay que permitir que ocurran las cosas. Es importante sembrar en los alumnos la premisa de que no hay ideas malas ni hay errores. En caso de conflicto, el docente ha de intervenir argumentando que en el teatro los conflictos se dan entre los personajes, no entre los intérpretes. Lo que importa es el juego, no el resultado.

Conclusiones

El lector habrá podido corroborar que iniciar a los alumnos en el terreno de la actuación teatral va más allá de situarlos en el escenario y pedirles lo que deben hacer. Actuar es un trabajo complejo que demanda de los intérpretes habilidades específicas para su desempeño eficaz y creativo en el escenario. No hay un solo camino a seguir para ello, pero sí se pueden trazar e implementar metodologías específicas que resulten apropiadas para los fines escénicos y a la vez adecuadas a las necesidades de los estudiantes en su tránsito por una experiencia de expresión artística. Como docentes estamos obligados a no resolver la tarea actoral de los alumnos, sino a diseñar escenarios didácticos acordes a sus necesidades, dirigir y orientar en todo momento el entrenamiento y la construcción de sus propuestas actorales, pero sobre todo a acompañarlos en sus experiencias escénicas para que desarrollen herramientas útiles para aventurarse a las tablas.

Referencias

CEBALLOS, E. (1998). *Meyerhold. El actor sobre la escena. Diccionario de práctica teatral*. México: Escenología.

CELARIÉ A. (2003). *Breve diccionario teatral. Enfoque sistémico sobre técnica y método*. México: Conaculta

HALPERN, C., CLOSE, D., JOHNSON, K. (2004). *La verdad en la comedia. Técnicas de improvisación*. Barcelona: Obelisco.

MÉNDEZ, J. (1996). *La necesidad del entrenamiento en el método de las acciones físicas*. México: Edición del autor.

MENDOZA, H. (2004). *Actuar o no*. México: El Milagro

Monroy, F., Ruiz, M., Pereyra, L., Román, N. (1996). *Propuesta para la formación de actores. (Una alternativa formal)*. México: Escenología.

MOTOS, T. y ARANDA, L. (2004). *Práctica de la expresión corporal*. Guadalajara, España: Ñaque.

PRECIADO, J. (1987). *La actuación dramática creativa. El actor se prepara*. México: Limusa.

Sugerencias bibliográficas para ejercicios y dinámicas

BOAL, A. (1998). *Teatro del oprimido. Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba. Disponible en: http://www.abacoenred.com/IMG/pdf/boal_augusto_-_juegos_para_actores_y_no_actores.pdf

CASTILLO, C. (2004). *Mimo. El grito del gesto*. Guadalajara, España: Ñaque.

HALPERN, C., CLOSE, D. y JOHNSON, K. (2004). *La verdad en la comedia. Técnicas de improvisación*. Barcelona: Obelisco.

MUÑOZ, A. & HOPPE-LAMMER, C. (1999). *Bases orgánicas para la educación de la voz*. México: Escenología.

RUIZ, M. y MONROY, F. (1993). *Desarrollo profesional de la voz*. México: Escenología.

VENNER, A. (2003). *40 juegos para la expresión corporal*.
Barcelona: Octaedro. Disponible en: [www.octaedro.com/downloadf.
asp?m=07025.pdf](http://www.octaedro.com/downloadf.asp?m=07025.pdf)



Ensayo sobre la dirección escénica

👁️ Jorge Maldonado

*Sé que hablo porque hablo,
pero no busco persuadir a nadie.*
Carlo Michelstaedter

Introducción

Reflexionar en torno a la dirección de escena y la figura del director teatral no es una tarea sencilla, menos aún cuando existe el reto añadido de enfocarlo hacia el teatro escolar realizado por estudiantes de nivel medio superior, y todavía menos cuando la función medular de esta área en particular es la de la organización integral de la puesta en escena y garantizar el correcto funcionamiento del espectáculo.

Existen muchas formas de aproximarse a la creación teatral y a la dirección de escena, no existe un modo correcto o único y me atrevería a afirmar que cada texto dramático, al contar con sus propias particularidades, tiene una forma distinta de ser llevado a escena. Para facilitar la lectura de esta reflexión sobre la dirección de escena me referiré a la forma más ortodoxa, básica y académica de llevar a cabo una escenificación desde el punto de vista del director de teatro.

- 1) Selección del texto dramático.
- 2) Análisis del texto dramático.
- 3) Creación de la propuesta de dirección y del universo a configurar.
- 4) Selección del equipo creativo.
- 5) Intercambio de ideas del director con el equipo creativo.
- 6) Generación del nuevo universo a partir del intercambio de ideas.
- 7) Selección del equipo actoral.
- 8) Trabajo de mesa con los actores.
- 9) Trazar la puesta en escena y trabajar la composición. (Dirección de escena).
- 10) Dirigir a los actores. (Dirección de actores).
- 11) Elaboración del libreto de dirección y libreto técnico.
- 12) Los ensayos técnicos y generales.
- 13) El estreno.
- 14) La temporada.

En procesos más “contemporáneos” de creación teatral el orden de estos pasos puede ser distinto o no existir en lo absoluto. Insisto en que no existe un modo único de aproximarse a la dirección de escena, sin embargo, esta numeración me parece la más propicia para los fines que a este ensayo le interesan y, personalmente, me parecen los más apropiados para la creación teatral en el bachillerato. Más adelante me permitiré detallar cada uno de estos pasos para facilitar su comprensión.

Por otra parte, y con la finalidad de no dejar la reflexión a medio camino, el modo en que se plantean estos pasos responde a lo que en nuestro arte llamamos “Teatro de texto”, es decir, el teatro que surge de una dramaturgia previamente escrita por un dramaturgo determinado. Por ejemplo: si yo decido llevar a escena *Escrito en el cuerpo de la noche*, de Emilio Carballido, mi propuesta escénica, al estar arraigada a un texto dramático preexistente, convierte automáticamente mi escenificación en Teatro de texto. Pero no forzosamente el teatro ha de surgir de un texto previamente escrito, hay propuestas en las cuales el texto se genera a partir de la improvisación que realizan los actores sobre un tema o discurso previamente determinado, o no

hay texto previo sino únicamente líneas claras de improvisación. Basta con decir que son muchos los caminos que se pueden seguir para llegar al destino final, hay tantas líneas de creación como combinaciones posibles, pero sirva como advertencia que el teatro, al igual que la vida misma, no opera como en el caso de las sumas en las matemáticas; en el teatro, el orden de los factores sí altera el producto. Desafortunadamente (o afortunadamente, según se quiera percibir la cuestión) en el arte no hay fórmula alguna que asegure el éxito, en el arte sólo hay técnica, intuición y una sobredosis de pasión desbordada.

Dicho esto, pasemos a la sustancia del presente ensayo, siendo pertinente mencionar que estará dividido en cuatro partes: La historia, La teoría, La puesta en escena y un Breve vistazo a la didáctica del teatro.

La historia

Puede parecer difícil de creer, pero es una verdad históricamente comprobable: la figura del director de escena fue la última en incorporarse al corpus teatral de la creación escénica. Antes que él estuvieron los dramaturgos, aquellos seres enigmáticos encargados de escribir las obras teatrales; hiladores del mensaje, el discurso y la anécdota que los públicos de antaño observarían en el teatro griego, en los carros móviles del medioevo, en algunas festividades cristianas, en las calles, en los corrales españoles, en los teatros ingleses y en las cortes francesas. Las puestas en escena estaban ideadas y organizadas por ellos. En muchas ocasiones participaban incluso de forma activa como actores de las puestas que ellos mismos habían escrito.

Antes que el director apareciera en el panorama teatral estuvieron, también, los actores; portavoces e intérpretes de lo que el dramaturgo había escrito; vehículos de la palabra y la acción, daban vida a los personajes que hacían vibrar a sus espectadores. Al igual que los dramaturgos, muchos actores que tuvieron el rango de principales en las compañías teatrales antiguas eran los encargados de dar las indicaciones escénicas a sus colaboradores y enseñaban el modo de conducirse en escena a los actores más noveles. De hecho, durante siglos la actuación fue un conjunto de entonaciones verbales y signos corporales que eran vigentes para el público de una época determinada. Este conjunto de entonaciones y gestos eran transmitidos de

maestro a alumno, de generación en generación, de allí que la actuación fuera considerada un oficio. Actualmente hay quienes todavía lo siguen llamando de este modo. Personalmente, me gusta pensar que la actuación no es un oficio, dado que no sólo depende de una técnica, sino de otras características que pertenecen al mundo de la intuición, la inspiración y la creación; lo cual también conduce la actuación a los terrenos del arte.

Retomando nuestro tema, incluso antes que el director de escena, estuvieron los demás creadores de la puesta en escena: maquillistas, vestuaristas, decoradores (proto¹-escenógrafos) e incluso antes de la luz eléctrica y el director estuvieron los fabricantes de las candilejas con velas (proto-iluminadores).

Llegamos así al punto climático de este capítulo podríamos pensar que los dramaturgos y los actores principales eran lo que se podría considerar “proto-directores” (encargados de organizar la puesta en escena), pues muchas veces ellos mismos eran los encargados de escribir la obra dramática o de encarnar a los personajes de mayor envergadura: ¿Quién observaba el espectáculo? ¿Quién realmente garantizaba que se contara una historia? ¿Quién daba unidad estética a lo que se ponía en escena? ¿Quién podía asegurar que todas las escenas contaban con la fuerza y el contraste necesario para hacer reaccionar al público? ¿Quién podía corroborar que las actuaciones fluían acorde con el tono, el estilo y género dramático propuesto por el dramaturgo? ¿Quién hacía del trazo y la composición algo limpio y preciso? ¿Quién establecía una relación estrecha con el actor para alimentar su imaginación y espíritu, para hacer de su participación algo entrañable? Y finalmente, ¿quién era garante de la transmisión de un mensaje y un discurso? No fue hasta el siglo XIX que al Duque Jorge II, de Sax Meininghen (propietario de su teatro personal), preocupado por la organización interna de los espectáculos, le pareció una buena idea que existiera un sujeto dentro de la creación teatral que no participara activamente sobre el escenario, sino que se encontrara lo suficientemente apartado para que pudiera observar el todo y organizarlo. Este ente apartado, fuera del escenario y que podía ver lo que sucedía encima

¹ Proto: elemento prefijal de origen griego que entra en la formación de nombres y adjetivos con el sentido de “primero”.

de él, sería el encargado de garantizar la funcionalidad del espectáculo; especie de ojo externo con la suficiente sensibilidad, conocimiento del teatro y de la actoralidad, sobre quien recaería la responsabilidad y guía de lo que se pondría en escena. De este modo fue como el Duque de Sax Meininghen se convierte en el primer director de escena en la historia y con él se inaugura una de las áreas que actualmente es más importante dentro de la creación teatral.

Por lo tanto, a partir de lo anteriormente mencionado podríamos decir que el director de escena es el encargado de organizar y dar unidad estética a cada uno de los elementos que confluyen en la puesta en escena; garantizar la construcción de un discurso y un mensaje en torno al texto dramático a escenificar; garantizar el correcto funcionamiento de la puesta en escena y la apropiada recepción por parte del público, así como establecer una relación estrecha con los actores para nutrir su trabajo sobre el escenario y hacer de su participación un momento memorable.

La teoría

En el apartado anterior definimos que el director de escena era este ojo externo, primer espectador de la obra teatral, cuya función principal es la de organizar y dar unidad estética a los elementos que confluyen en la puesta en escena. Siguiendo esta definición, sería lógico preguntarse: “¿Cuáles son estos elementos que constituyen la escenificación teatral?”

Para efectos prácticos de este escrito los dividiremos en cuatro grupos:

- a) Elementos textuales.
- b) Elementos formales compositivos.
- c) Elementos orgánicos.
- d) Marco de verosimilitud.

A continuación nos encargaremos de definir y desarrollar cada uno de estos grupos. Cabe mencionar que el director teatral, al ser el garante de la organización de todos los elementos que integran la puesta en escena, tiene que conocerlos a profundidad, es decir, el director no está obligado a ser

dramaturgo, actor o iluminador, por mencionar un ejemplo, pero sí está obligado a saber sobre dramaturgia, actuación e iluminación. En la medida que el director esté empapado de conocimientos alrededor de las áreas que constituyen la creación teatral, será un mejor director de escena.

Elementos textuales

Son los elementos que constituyen el texto dramático de la obra teatral a escenificar. El texto de una obra teatral, sin importar su forma o temporalidad, deberá contar, por lo menos, con los siguientes elementos:

- a) **Género:** es la clasificación que el texto dramático ha de adoptar dentro de la vasta creación de la literatura dramática en el mundo. Son siete géneros principales: Tragedia, Comedia, Drama (también conocida como Pieza o Tragedia moderna), Tragicomedia, Melodrama, Farsa y Obra didáctica. (También existen los subgéneros).
 - b) **Tono:** es el mecanismo de selección, síntesis y estructuración de los elementos de la realidad para generar un efecto emotivo específico en el espectador. El tono tiene dos acepciones: por un lado está vinculado con el estilo de la obra dramática y, por otro, está ampliamente ligado con la manera en que, literalmente, suena la enunciación de los textos escritos. El tono se clasifica de la siguiente manera: trágico, cómico, realista, melodramático y farsesco.
 - c) **Estilo:** es el universo ideológico, social y antropológico al que pertenece la obra teatral. Dentro de la dramaturgia contamos con tres estilos: el estilo realista, que está arraigado a lo universal (mecanismo de causa y efecto o causalidad); el estilo idealista, que está arraigado a lo social (mecanismo de casualidad), y el estilo grotesco, que es el proceso de re-significación simbólico de la realidad. Al estilo realista pertenecen la tragedia, la comedia y el drama; al estilo idealista pertenecen la tragicomedia, el melodrama y la obra didáctica, mientras que al estilo grotesco pertenece la farsa.
- A propósito de los géneros dramáticos, tendríamos que ampliar la conceptualización de cada uno de ellos:

Tragedia: es aquella en la que el personaje principal (héroe trágico), a través de las decisiones que toma durante su trayectoria en la anécdota, por consecuencia se encamina hacia su destrucción. Entiéndase la destrucción como la muerte del héroe trágico o la contraposición e incongruencia entre su ideología y acciones (puesta en duda de su concepción del mundo y/o escala de valores con que mide su realidad). Los personajes de la tragedia son personajes complejos. Su tono es trágico.

Comedia: es aquella en la que el personaje principal posee un vicio de carácter exacerbado y repudiado a nivel social que lo lleva a ser ridiculizado y expuesto ante la sociedad. Tómese en cuenta que la comedia se encuentra dentro del estilo realista, ya que la suma del vicio de carácter más las decisiones que el personaje toma durante su trayectoria son las que lo llevan a la ridiculización. Existen dos tipos de comedias: la comedia de carácter y la comedia de enredos. Los personajes de la comedia son personajes complejos. Su tono es cómico.

Tragicomedia: no es como muchos piensan, la combinación entre la tragedia y la comedia. Más bien trata del tránsito del personaje principal de la tragedia a la comedia, de la destrucción al júbilo o viceversa. Se caracteriza por tener un héroe con una meta u objetivo concreto y las peripecias que debe afrontar para conseguirlo. Cuando la meta perseguida por el personaje es positiva se le contrapondrán obstáculos negativos y cuando la meta es negativa se le contrapondrán obstáculos positivos. Los personajes de la tragicomedia son personajes complejos y/o simples.

Pieza: También conocida como drama o tragedia moderna. Es aquella en la que el personaje principal, a través de las decisiones que toma, logra confrontarse consigo mismo y concientizar su problemática o conflicto. Sin embargo, a pesar de esa concientización no hace nada o queda imposibilitado para resolver su problemática. Casi siempre el personaje termina su trayectoria de la misma forma en que la inició, sólo que ahora consciente de ello. Los personajes del drama son personajes complejos. Su tono es realista.

Melodrama: Se caracteriza por su cualidad de fuerzas contrastantes y opuestas: los malos y los buenos, la víctima y el cruel, los blancos y los negros, etc., donde siempre una fuerza ha de vencer a la otra. Al melodrama lo que

le interesa es el movimiento ágil de las emociones generadas a partir del efecto de compadecer² al personaje dentro de la situación dramática. Los personajes del melodrama no son personajes complejos. Su tono es melodramático.

Farsa: la farsa no es propiamente un género dramático, es más bien un tono y un estilo de actuación particular que requiere de una estructura dramática para poder sostenerse. Es por ello que muchas veces podemos leer el subtítulo de una obra teatral como farsa trágica o farsa en estilo de pieza, etc. Se caracteriza por buscar el efecto de catarsis en el espectador y por ser actuada de forma grotesca y grandilocuente. En la farsa la actuación debe ser llevada a la exageración de las acciones, las voces y los gestos; traduciéndose como un exceso de verdad sobre el escenario. Los personajes en la farsa pueden ser complejos y/o simples. Su tono es fársico.

Obra didáctica: Tiene como finalidad generar un efecto de distanciamiento entre lo emocional y lo racional, siendo la actividad pensante el efecto deseado. A la obra didáctica lo que le interesa es la transmisión de un mensaje o discurso que invite a los espectadores a reflexionar sobre una problemática o tema determinado, a través de la mecánica de tesis, antítesis y síntesis. Los personajes en la obra didáctica pueden ser complejos y/o simples. Su tono puede ser cómico o melodramático.

Por otra parte, además de determinar el género, el tono y el estilo, el director debe determinar la estructura del texto dramático. Tenemos dos estructuras principales a definir:

Estructura aristotélica: de acuerdo a la *Poética* de Aristóteles toda obra dramática debía contar con tres unidades principales: Unidad de tiempo (se refiere a que toda la acción se debía realizar en una sola jornada o día, es decir, no podía haber saltos temporales), Unidad de lugar (toda la acción se realiza en el mismo lugar, es decir, no podía haber cambios de lugar geográficos o espaciales dentro de la obra), y Unidad de acción (toda la acción es encaminada para la resolución de un solo conflicto, es decir, sólo podía existir una sola trayectoria dramática).

² Utilizo la palabra “compadecer” en el mismo sentido que Milan Kundera en su novela *La insoportable levedad del ser*. En la que “compadecer” significa acompañar el sentimiento del otro, y no como solemos utilizarla, que implica sentir lástima por el otro.

Estructura no-aristotélica: con el re-descubrimiento de la *Poética* de Horacio durante el siglo XVI, y el ensayo en verso del *Arte nuevo de hacer comedias* de Lope de Vega, las unidades aristotélicas dejan de ser respetadas. En la estructura no-aristotélica tienen cabida los saltos temporales, los cambios de ubicación geográficos y espaciales y se pueden seguir más de una sola trayectoria dramática, cada una con su conflicto bien definido.

Actualmente, la mayoría de las obras contemporáneas poseen una estructura no-aristotélica, sin embargo, se recomienda precaución porque no necesariamente es regla, hay textos teatrales actuales que respetan las unidades aristotélicas.

Es importante que el director de escena conozca bien los elementos, características, estructuras y particularidades que contiene el texto de la obra que ha elegido escenificar: Identificar el género del texto seleccionado es indispensable, ya que de ello dependerá el tono y el estilo de actuación que el director de escena determinará para la escenificación de su puesta en escena.

En el teatro contemporáneo es difícil hablar de géneros puros, incluso existen distintos estilos de escritura y diversos vehículos de la acción, en ocasiones el acento está puesto en los personajes y en otras en el relato; incluso hemos llegado a hablar de drama, post-drama, drama sin acción o conflicto, alternancia entre ficción y no ficción (mecanismos de representación y presentación), etc. Sin embargo, esto no exenta al director de escena de conocer a profundidad la materia que ha elegido para llevar a escena.

Existen, además, otros cinco elementos textuales más a ser identificados por el director de escena en la obra dramática:

- ☛ **Conflicto:** usualmente se define como el choque entre dos fuerzas opuestas. Una fuerza tiene como objetivo conseguir algo y la otra se opone a que lo consiga, y esta oposición entre fuerzas es la que genera el conflicto. Es sencillo determinar el conflicto una vez que se ha identificado al personaje principal (o personajes principales) y preguntarse: ¿Qué es lo que el personaje principal

desea?, y ¿qué es aquello que se opone a que lo consiga? Tómese en cuenta que en muchas ocasiones la fuerza que se opone al personaje principal no es forzosamente el personaje antagonico, también puede ser una entidad de naturaleza abstracta como, por ejemplo, la sociedad, la idiosincrasia o hasta el mismo carácter del personaje.

- ☛ **Trayectoria dramática:** es la línea que el personaje principal (o personajes principales) ha de seguir de principio a fin de la anécdota para conseguir su objetivo, mientras sorteando los obstáculos que se le presentan. Nótese que no siempre el personaje principal consigue su objetivo.
- ☛ **Motivaciones:** es la ideología o conjunto de ideologías, tanto personales como sociales, que impulsan al personaje principal (o personajes principales) a conseguir su objetivo.
- ☛ **Relaciones entre personajes:** es el tejido de relaciones humanas que se hilvanan entre los personajes que habitan en el texto dramático.

Es fundamental que el director de escena pueda identificar estos elementos dentro de la obra dramática, dado que le permitirán entender ampliamente el funcionamiento interno del universo que está por crear; así como tener herramientas suficientes para nutrir el trabajo del actor y ayudarlo a crear su personaje y trayectoria dramática.

Elementos formales compositivos

Una vez que el director ha identificado en la obra dramática los elementos textuales, puede empezar a reflexionar sobre los elementos formales compositivos de la obra que llevará a escena; estos elementos son aquellos que pueden ser percibidos por el espectador a través de sus sentidos y la relación racional e imaginativa que establece con ellos. Los elementos formales compositivos son los siguientes:

- ☛ **Espacio escénico:** es el lugar concreto en el cual se llevará a cabo la representación teatral. Pensar en el espacio escénico es tomar en cuenta que el escenario es una superficie donde todo lo que suceda

sobre él será decodificado, re-significado y tendrá un sentido particular para el espectador; es decir, todo lo que se pone sobre el escenario significará algo. Por lo tanto, el director de escena debe pensar bien y tener completamente claro qué es aquello que quiere transmitir al espectador, tomando en cuenta que el escenario es este lugar donde lo que no es, puede ser.

- ☞ **Escenografía:** son todos los elementos materiales puestos sobre el escenario para recrear un espacio determinado, ya sea concreto, abstracto o poético. Puede tener una función atmosférica y será el contenedor visual y material en el cual se desarrollará el universo ficcional.
- ☞ **Vestuario:** es el conjunto de vestimentas portadas por los actores en el escenario. El vestuario puede ser utilizado para recrear una época o estilo determinado, o bien, poseer una cualidad mucho más simbólica o abstracta.
- ☞ **Iluminación:** es la selección de luminarias teatrales, gamas cromáticas y temperaturas lumínicas, escogidas para la creación de atmósferas y ambientes escénicos; de igual forma, puede tener un carácter mucho más simbólico y poético. La correlación entre luz, escenografía y espacio es determinante ya que, en realidad, el espacio escénico se construye a partir de los contrastes generados a partir de la luz y la oscuridad. Dicho de otra forma, el espacio lo crea la luz porque lo que el ojo capta es, precisamente, la luz.
- ☞ **Utilería:** es el conjunto de objetos materiales manipulados por los actores durante la representación teatral.
- ☞ **Musicalización y sonorización:** es el conjunto de melodías, sonidos, texturas sonoras o composiciones originales, seleccionados para generar una atmósfera o ambiente particular en algunos segmentos de la puesta en escena. La musicalización se clasifica de la siguiente forma:
 - Ilustrativa:** tiene como finalidad acompañar la obra en su forma y contenido.
 - Contrapunto:** tiene como finalidad generar un efecto emocional

a partir del contraste generado entre lo que se ve y lo que se escucha.

-Leitmotiv: es la repetición sistemática del mismo sonido o segmento melódico durante momentos específicos de la puesta en escena o en la aparición en escena de algún personaje determinado.

-Ambiental: tiene como finalidad generar la recreación de un ambiente.

-Incidental: son sonidos o piezas melódicas que están allí para apoyar la escena en momentos específicos como, por ejemplo, el sonar de un teléfono o el timbre de la puerta, etc.

☛ **Convención teatral:** es el pacto o convenio que se genera entre el espectáculo y los espectadores a partir del juego teatral. En pocas palabras, son las reglas del juego escénico.

☛ **Sistema de convenciones:** es el conjunto de convenciones teatrales diseñado para la puesta en escena en su totalidad. Gran parte del trabajo del director de escena radica en el diseño de estos sistemas.

Elementos orgánicos:

Los elementos orgánicos (vivos) dentro de la creación teatral son, evidentemente, los actores. Son estos seres los encargados de encarnar a los personajes del texto dramático y, a través de su arte, producir el movimiento emocional en los espectadores y conducirlos a la anagnórisis, la catarsis y la reflexión. Son la parte medular de los elementos que confluyen en la puesta en escena. Sin ellos y sin los espectadores no existiría el fenómeno teatral; sin embargo, todos los elementos son igual de importantes, si uno falla entonces la integralidad de la puesta en escena fallará.

Marco de verosimilitud:

Es la conjunción de todos los elementos que confluyen en la puesta en escena, tanto textuales, como formales, compositivos y orgánicos que, al ponerse a prueba en el escenario, funcionan armónicamente entre sí y crean un universo ficcional único, irrepetible y funcional. Este universo armónico crea la sensación de una realidad paralela a la realidad concreta, estamos hablando

de una realidad teatral, sí, pero congruente en sí misma. Si alguno de los elementos no funciona apropiadamente, no importa de cuál de los tres grupos hablemos, entonces tendremos problemas con el marco de verosimilitud.

De esta forma, al pensar en el director de escena como el unificador de los elementos estéticos y organizador de la puesta en escena, se vuelve relevante su conocimiento integral sobre los mismos. De su sensibilidad, intuición y capacidad para organizar estos elementos dependerá la integralidad del universo que desea crear.

La puesta en escena

Una vez repasada la teoría sobre los elementos que el director de escena debe organizar, podemos empezar a trabajar sobre la metodología propuesta para la creación de la puesta en escena. Sin embargo, me parece apropiado, antes de empezar a conceptualizar la propuesta asentada durante la introducción de esta reflexión, realizar unas cuantas consideraciones sobre la creación teatral, especialmente al estar enfocado a la escenificación de puestas teatrales en el nivel medio superior de educación.

¿Por qué teatro?

Actualmente, el teatro persiste para fomentar el convivio humano. Nos hace recordar los tiempos de antaño en los que nuestros antepasados se sentaban frente al fuego para escuchar las historias de los ancianos. Es el recordatorio perpetuo de que podemos creer en una fuerza o energía, más allá de nuestra comprensión, que no podemos ver pero que podemos percibir. Si analizamos la naturaleza del teatro, es un ritual bastante “ridículo”, no es más que un montón de personas que se suben a un tapanco de madera para pretender ser algo que no son y unas personas que los observan, sabiendo de antemano que estos juegan a ser eso que no son; y, sin embargo, durante el tiempo que dura la representación todos somos capaces de vibrar en la misma frecuencia (a nivel colectivo) y de aceptar la ficción teatral como realidad, incluso, a pesar de nosotros mismos. Tal vez no conocemos a la persona que está en la butaca de al lado y aun así nos sentimos cercanos a ella por el simple hecho de ser humanos y estar presentes en el mismo espacio-tiempo. En pocas palabras, el teatro nos hermana.

¿Por qué teatro en el bachillerato?

En nuestra época todo es rápido y tiene que ser rápido, por lo que las relaciones humanas se han desviado hacia senderos que antes eran impensables. Con la llegada de las grandes tecnologías a nuestro mundo, las relaciones humanas se han vuelto virtuales. El teatro va a contracorriente de ese vértigo, el teatro es un actor que se para frente a un grupo de personas para reivindicar su (y al mismo tiempo nuestra) existencia y realidad. El teatro es un actor frente a la audiencia recordándonos que no es una foto en el Facebook, que no es un mensaje de Twitter en el monitor, no es una voz saliendo de un celular o un pelmazo frente a una cámara siendo transmitido en una cajita alienante; sino todo lo contrario, un ser humano que respira, vive y siente, comunicando algo a otro ser humano. *El teatro es el recordatorio constante de que estamos vivos.*

¿Por qué es importante el concurso de teatro en el CCH- Naucalpan?

En mi experiencia como asesor de teatro, debo confesar que lo que menos me importa es que mis asesorados ganen el concurso. Personalmente creo que ganar es consecuencia del trabajo realizado previo al concurso. Lo que realmente me interesa es que los jóvenes se den la oportunidad de creer que, a través de su trabajo, esfuerzo y dedicación, pueden alcanzar un objetivo, y más aún, cuando ese objetivo sólo se puede conseguir trabajando en equipo. Mentalidad de ganador, trabajo en equipo y confianza en sí mismos son elementos que deberían ser enseñados en cualquier actividad pedagógica desde que somos pequeños. Desafortunadamente vivimos bajo una idiosincrasia que, más bien, nos educa a desechar nuestras aspiraciones y a no llevar nuestras capacidades al límite (educación que nos entrena nada más que para ser obreros del sistema. Educación para resolver de forma práctica y no para cuestionar, precisamente, esas formas. Pedagogía de la inducción y no de la deducción). Estoy convencido que el concurso de teatro es un buen incentivo para dar esta oportunidad a los estudiantes —o por lo menos— brinda la oportunidad de vivir dos experiencias fundamentales en la vida: perder el miedo al triunfo o al fracaso. Finalmente, lo importante es que el día del estreno, al terminar la función, sean capaces de demostrarse a sí mismos

que pudieron llegar a la consecución de un objetivo en concreto. Además, se fomenta la educación artística de nuestro país y se incrementa el interés de nuestra juventud por el arte.

Una vez expuestos estos puntos de vista sobre el tema de la creación teatral en el bachillerato, específicamente en el concurso de teatro realizado en el CCH-Naucalpan, pasemos a la revisión de la metodología:

Metodología de la puesta en escena

- 1) **Selección del texto dramático:** se recomienda ampliamente que el texto seleccionado por el maestro, el director, el grupo o los involucrados en la puesta en escena, sea un texto que hable de temas y problemáticas cercanas a ellos. Inevitablemente, el desempeño actoral es directamente proporcional a la experiencia vital de los actores. En el caso de no ser un texto de estas características, darse el tiempo para encontrar un texto que les interese, con el que puedan y quieran dialogar y que también los pueda apasionar. La pasión es un gran motor para la creación teatral. En cambio, contar con un texto que no les guste o con el que no se sientan interesados, puede tener consecuencias catastróficas. Siempre es importante que el director se pregunte: ¿Por qué se quiere elegir ese texto en particular y no otro? ¿Qué se desea decir y transmitir con el texto que quiere seleccionar? ¿El texto que se quiere poner en escena es todavía vigente? ¿Qué relevancia y pertinencia tiene su escenificación para el momento temporal y geográfico actual? ¿A qué público quiere llegar ese texto?
- 2) **Análisis del texto dramático:** Una vez seleccionado el texto, el siguiente paso es su análisis. Es el momento en el que el director determina el género, tono, estilo y estructura del texto dramático. Además de comprender a profundidad el conflicto, las trayectorias, sus motivaciones y las relaciones entre los personajes. Este material le ayudará a determinar los elementos que seleccionará para la creación de su puesta en escena y para tener coordenadas claras y concretas para dirigir a los actores.
- 3) **Creación de la propuesta de dirección y del universo a**

configurar: A partir del análisis del texto dramático el director de escena puede empezar a imaginar y determinar las cualidades de los elementos que confluyen en la puesta en escena. De esta forma el universo que desea crear se empieza a gestar en su mente. A partir de este momento comienza a configurar su propuesta de dirección. Se recomienda que el director ponga por escrito y en imágenes las ideas que empieza a desarrollar y determine cómo sucederá la puesta en escena y los elementos formales compositivos que seleccionará para ella.

- 4) **El discurso:** Es aquello que el director desea decir y transmitir al espectador con la obra que ha elegido escenificar.
- 5) **Selección del equipo creativo:** De forma profesional director o productor general selecciona a las personas que se encargarán del diseño de iluminación, escenografía, vestuario, sonorización, imagen gráfica, videoarte, difusión y producción ejecutiva. En mi experiencia como asesor de teatro en el CCH, me han tocado algunos grupos en los que el maestro divide, precisamente, en estas mismas áreas a los alumnos. El resultado en estos casos ha resultado satisfactorio.
- 6) **Intercambio de ideas del director con el equipo creativo:** El teatro es una actividad colectiva por excelencia. Si bien el director es quien toma las decisiones finales sobre el rumbo de la puesta en escena, también debe tener la apertura suficiente para escuchar las propuestas creativas del equipo que lo rodea. El teatro es un trabajo en equipo.
- 7) **Generación del nuevo universo a partir del intercambio de ideas:** El teatro es un universo vivo y en constante cambio. Hay algo más grande que el ego creativo y personal del director de escena, y esa entidad más grande que él mismo es la obra teatral. Todos los creadores trabajan para hacer de la puesta en escena un trabajo memorable para el espectador. Por lo tanto, es completamente normal (e incluso me parece lógico y bastante sano para el universo que se está creando) que la propuesta inicial del director se modifique en función de lo que su equipo y los propios actores le proponen. Sin embargo, el

director debe tener el aplomo e inteligencia necesaria para aceptar las ideas funcionales y desechar las que no lo son. En pocas palabras, es el capitán del barco.

- 8) **Selección del equipo actuaral:** La actuación es una actividad que se rige por la voluntad. Obligar a alguien a hacer algo que no quiere nunca es sano. No forzosamente tener un alumno bastante sociable, carismático y con facilidad de palabra significa que lo hará bien sobre el escenario, si bien, son características deseables en un actor. ¿Entonces a quién elegir? A los que desean intentarlo y tengan la voluntad para hacerlo.
- 9) **Trabajo de mesa con los actores:** El trabajo de mesa se realiza antes de pasar al escenario. Se trata de lecturas previas, análisis de texto que el director realiza junto con los actores y sirve para orientar al actor para entender la situación de su personaje, el conflicto, la trayectoria dramática, el tono, el estilo de actuación, las motivaciones de su personaje, el objetivo que busca alcanzar y las fuerzas que se le contraponen. Este es un paso que me parece fundamental, ya que muchas veces los estudiantes se aproximan al escenario sin entender a profundidad el trasfondo del texto dramático y, peor aún, sin entender qué es lo que están diciendo.
- 10) **Trazar la puesta en escena y trabajar la composición (dirección de escena):** El trazo escénico es el conjunto de movimientos y desplazamientos que los actores han de realizar sobre el escenario. Uno de los errores más comunes es que los actores se muevan constantemente sobre el escenario sin propósito alguno. Se debe tomar en cuenta tres aspectos esenciales para comenzar a trazar la puesta en escena: 1) El trazo es relación entre personajes, 2) El movimiento surge de una necesidad determinada, y 3) El trazo es imagen. Un personaje en escena, al igual que una persona en la vida, no se mueve si no es necesario o no hay algo que lo motive a desplazarse. Por ejemplo, si yo tengo sed, en algún momento tendré que levantarme del sillón y desplazarme hacia la cocina por un vaso de agua (trazo como necesidad determinada, en el ejemplo esa necesidad

es la sensación fisiológica de la sed); si estoy en una parada de autobús y veo una chica que me atrae, caminaré hacia ella y le preguntaré su nombre, mientras que ella, ofendida por mi intromisión, dejará la parada para dirigirse a otra (trazo como relación entre personajes. Si en la vida real viéramos este cuadro, aun sin palabras, entenderíamos la situación de rechazo); etc. Por otra parte, el trazo al ser imagen puede ser una consecución de movimientos y desplazamientos que denoten un cuadro mucho más simbólico y poético. Por ejemplo, para crear la sensación del caos y el ritmo acelerado de la vida cotidiana en el Metro de la ciudad de México, yo podría pedir a 15 actores que caminen sobre el escenario, primero de forma bastante lenta y paulatinamente ir acelerando su paso hasta convertirse en un paso descontrolado; a medida que se descontrola y acelera ese paso, pedirles que choquen los unos contra los otros; de esta forma estoy creando una imagen que no forzosamente es realista, pero cuya visualización genera la sensación de caos. Mientras que hablar de la composición es pensar en el escenario como un lienzo para ser pintado. Dentro de este marco, que es el escenario, yo puedo disponer a los actores de distintas formas, en distancias y planos diferentes para crear la sensación de diversos cuadros plásticos. La sucesión de estos cuadros plásticos, uno después de otro, genera distintas imágenes armónicas para el ojo del espectador.

- 11) **Dirigir a los actores (dirección de actores):** Dirigir a los actores no es tarea sencilla y es parte medular del trabajo del director teatral. Las consideraciones más comunes que se deben tomar en cuenta con los actores de bachillerato, son las siguientes:
- ☞ El actor hace, no hace como que hace.
 - ☞ El actor se planta sobre el escenario, no se mueve si no es necesario.
 - ☞ El actor escucha a los demás personajes y reacciona en función de lo que dicen y por la forma en que se lo dicen.
 - ☞ Actuar no es aprenderse un texto de memoria y decirlo en voz alta, es darle vida a lo que se dice.
 - ☞ Para actuar es indispensable saberse el texto de memoria y con

precisión, de lo contrario el actor estará preocupado por recordar el texto en vez de atender la actuación que ejecuta.

- ☛ El actor busca lógica y verdad en sus acciones.
 - ☛ Los personajes establecen relaciones de diversos tipos con los otros personajes. Estas relaciones deben ser fidedignas (verosímiles) sobre el escenario.
 - ☛ Es indispensable que el actor comprenda la situación en la que se encuentra: el conflicto que le rodea, el objetivo que persigue, las fuerzas que le obstaculizan para conseguir su objetivo y la trayectoria del personaje que interpretan.
 - ☛ El actor debe entender lo que dice, para qué lo dice y lo que desea transmitir.
 - ☛ Actuar requiere disciplina, el actor debe asistir a todos los ensayos y ser puntual.
 - ☛ Los actores jóvenes requieren de indicaciones precisas y explicaciones que despierten su imaginación.
 - ☛ El director debe dar confianza a los actores jóvenes y permitirles expresarse libremente sobre el escenario. Debe ayudarles a perder el pánico escénico y el miedo a equivocarse.
 - ☛ Jamás dar por hecho que por ser jóvenes no entienden lo que se les pide o lo que se les quiere transmitir.
 - ☛ Nunca exponerlos, ridiculizarlos o inhibirlos. Es contraproducente para su expresión escénica.
 - ☛ La imaginación y creatividad de un actor o director de educación media superior es mucho menos limitada que la de un adulto, hay que dejarla volar. Además, no estará viciada por conceptos teatrales canónicos y cuadrados. Sólo hay que saber guiarla.
- 12) **Elaboración del libreto de dirección y libreto técnico:** Estos dos son herramientas de trabajo fundamentales para la creación de la puesta en escena y su consecuente organización, sin embargo, suelen no ser atendidos durante los procesos de ensayo en las obras de bachillerato. El libreto de dirección es una copia del texto dramático que contiene la propuesta de dirección del director

de escena; sus observaciones más importantes respecto a los personajes y el desempeño de los actores; y debe contener, también, las anotaciones respecto al trazo escénico. Es el mejor amigo del director. El libreto técnico, por otra parte, contiene todos los momentos en el que opera un movimiento escénico durante la obra teatral, es decir, regula y establece los momentos en los que hay salidas y entradas de audio, de iluminación, de cambios escenográficos y de vestuario.

- 13) **Los ensayos:** Cuando uno llega como asesor a los grupos que le son asignados, sabe de antemano que muchas obras (no todas) están en estado crítico, lo cual significa que se ha ensayado muy poco o están verdaderamente desorganizadas. Una obra de teatro profesional se ensaya por lo menos durante tres meses y durante cuatro veces a la semana, en jornadas de 4 a 5 horas. Pretender que los chicos, con los pocos ensayos que llevan van a ganar un concurso de teatro es bastante idealista (considerando también que de las dos horas que tienen para ensayar fuera del horario de clases y por su cuenta, una hora estará destinada al cotorreo y la segunda, tal vez, para ensayar). No pretendo decir con esto que deberían ensayar con el mismo rigor que una obra profesional, entiendo que no es el objetivo y que resulta imposible por la cantidad de tareas y materias que llevan. Pero, es fundamental tomar en cuenta, y para ponerlo en términos de un enunciado al puro estilo académico, que *la cantidad de ensayos que se le brinda a la puesta en escena es directamente proporcional a la calidad final que tendrá el espectáculo.*
- 14) **Los ensayos técnicos y generales:** El ensayo técnico es una corrida completa de la obra que sirve para verificar que los elementos técnicos (iluminación, audio, escenografía y vestuario) funcionan adecuadamente y que los responsables de ejecutarlos tienen completa claridad del momento preciso en que deben de accionarlos. Cualquier error que surja durante el ensayo técnico debe ser corregido en el momento. Es indispensable que

para el ensayo técnico se cuente con todos los elementos de la producción resueltos y la obra montada en su totalidad. Mientras que el ensayo general es el último ensayo previo al estreno, sirve para asegurarse que la obra se encuentra corriendo en su totalidad y con el apartado técnico funcionando correctamente.

- 15) **El estreno:** El gran día. Es indispensable que todo el equipo llegue por lo menos dos horas antes de arrancar la función. Se recomienda que los actores hagan un calentamiento físico y vocal previo al arranque de la obra; es necesario que se prueben los elementos de audio e iluminación antes de comenzar; no dejar entrar al público hasta asegurarse que todos y todo están listos para iniciar la función; pedir a los actores que mientras entran los espectadores no se estén asomando por el telón, las piernas, los desahogos o que estén armando relajo detrás del telón y que guarden silencio; pero lo más importante ante todo: *motivarlos, instarlos a que den lo mejor de sí mismos y pedirles que se diviertan.*
- 16) **La temporada:** ¿Tanto trabajo para una sola función? Me permito aprovechar esta oportunidad para plasmar mis ideas y pensamientos en aras de sugerir que las tres obras que hayan sido premiadas en la categoría de “Mejor obra”, puedan dar una breve temporada en el CCH o que, por lo menos, la que haya recibido el primer lugar sea seleccionada para participar en el Festival Nacional e Internacional de Teatro Universitario organizado por Teatro UNAM en la categoría de obras de nivel bachillerato.

Un vistazo a la didáctica del teatro

Los puntos de vista que enunciaré a continuación son dignos de ser cuestionados y revisados, inevitablemente responden a mi propia concepción del mundo y experiencia.

El teatro, como cualquier actividad estética y artística, es algo que no se puede enseñar, es algo que se aprende haciéndolo. Lo único que se puede enseñar son conceptos teóricos, técnicas y metodologías, pero la manera en que el educando asimile, experimente y ponga en práctica los

conocimientos adquiridos depende, en realidad, de él. La diferencia entre Ludwig van Beethoven y Juanito Pérez, es que Beethoven es Beethoven y Juanito Pérez es Juanito Pérez. La única forma de encontrar la autenticidad en el arte es reconociendo lo que uno es y aceptando las capacidades y limitantes artísticas que se poseen. Sin embargo, para que Juanito Pérez sea Juanito Pérez, el pedagogo debe brindarle la confianza y estructura suficiente para desarrollarse.

Finalmente, y como advertencia: el director de escena no termina dirigiendo las obras tal como las quiere, termina dirigiendo las obras como le salen. Al final del día, el teatro no es más que un juego, sí, un juego, pero un juego en serio.

Referencias

BROOK, P. (1973) *El espacio Vacío: Arte y técnica del teatro*, Barcelona: Península. 1973.

CEBALLOS, E. (1992) *Principios de dirección escénica*, Hidalgo, Colección Escenología.

D'AMICO, S. (1956) *Historia del teatro universal*, Buenos Aires: Losada.

ECHARRI, M. (1998) *Vestuario teatral*, España: Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música.

GROTOWSKI, J. (1970) *Hacia un teatro pobre*, México: Siglo XXI.

LARRIBA, M. Á. (1988) *Sonorización*, España: Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música.

LÓPEZ DE GUEREÑU, J. *Decorado y tramoy*, España: Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música, 1998.

MEYERHOLD, V. E. (2010) *Lecciones de dirección escénica*, Asociación de Directores de Escena de España.

PAVIS, P. (1988) *Diccionario de teatro*, Barcelona/México: Paidós.

ROSSIE VAQUIÉ, J. A. (2006) *Tratado de la puesta en escena*, México: Colección Escenología.

SIRLIN, E. (2006) *La luz en el teatro: manual de iluminación*, ,

Buenos Aires: Atuel.

STANISLAVSKY, K. (1988) *Un actor se prepara*, México: Norma.

(1992) *Ética y acciones físicas*, Colección Escenología,
México.



¡Aquí nada falta! ¡Aquí nada sobra!

👁️ Armando Segura Morales

*¿Sabes por qué triunfa el teatro, por qué ha vuelto la gente
al teatro?
Porque el teatro no trata de nada en concreto.
Trata de la vida.
Peter Brook*

Sobre Edipo y los elefantes...

Cuando comencé a escribir las primeras líneas de este texto, me vino a la mente la escenografía del montaje teatral *Edipo: nadie es ateo*, con la dramaturgia y dirección de David Gaitán. Hacia la escena final, cuando se devela la verdad y Edipo ya se había sacado los ojos y enfrenta “su verdad” con la mirada del alma, de una gran caja de regalos salen tres inflables de diferente tamaño, que al llenarlos de gas helio toman la forma de tres elefantes, ordenados del más grande al más pequeño, como las muñecas matrioskas rusas.

La aparición de los paquidermos dio un cierre espectacular al montaje, pero también escénicamente presentó a los ojos de los espectadores, de manera simbólica, la verdad que el pueblo tebano buscaba: Edipo era

el animal dañino que asesinó al rey Layo, pero también fue quien salvó al pueblo de la peste... Mientras tanto, poco a poco, la luz del foro se extinguía, igual que el gas helio que dio vida a los elefantes.

Pero, ¿qué relación existe entre la búsqueda de la verdad, constante durante todo el montaje, y la representación de los elefantes en la escena final? Sin duda alguna, parte de la concepción de la puesta en escena se apoyó en un metarelato: la parábola hindú “Los ciegos y el elefante”, que cuentan la historia de seis viajeros ciegos que descubren diferentes partes de un elefante en la trayectoria de su vida. Cada ciego crea su propia versión de la realidad a partir de esa experiencia y perspectiva limitada. Al respecto, John Godfrey Saxe (1816-1887) escribe un bello poema sobre el tema, mismo que a continuación transcribo:

Los ciegos y el elefante

Seis eran los hombres de Indostán,
tan dispuestos a aprender,
que al Elefante fueron a ver
(Aunque todos eran ciegos),
Pensando que mediante la observación
su mente podría satisfacer.

El primero se acercó al elefante,
y cayéndose
sobre su ancho y robusto costado,
en seguida comenzó a gritar:
“¡Santo Dios! ¡El elefante
es muy parecido a una pared!”

El segundo, palpando el colmillo,
exclamó: “¡Caramba! ¿Qué es esto
tan redondo, liso y afilado?
Para mí está muy claro,
¡esta maravilla de elefante
es muy parecido a una lanza!”

El tercero se acercó al animal,
y tomando entre sus manos
la retorcida trompa,

valientemente exclamó:
“Ya veo” dijo él, “¡el elefante
es muy parecido a una serpiente!”

El cuarto extendió ansiosamente la mano
y lo palpó alrededor de la rodilla:
“Evidentemente, a lo que más se parece esta bestia
está muy claro,” dijo él,
“Es lo suficientemente claro que el elefante
¡es muy parecido a un árbol!”

El quinto, quien por casualidad tocó la oreja,
dijo: “Incluso el hombre más ciego
es capaz de decir a lo que más se parece esto;
niegue la realidad el que pueda,
esta maravilla de elefante
¡es muy parecido a un abanico!”

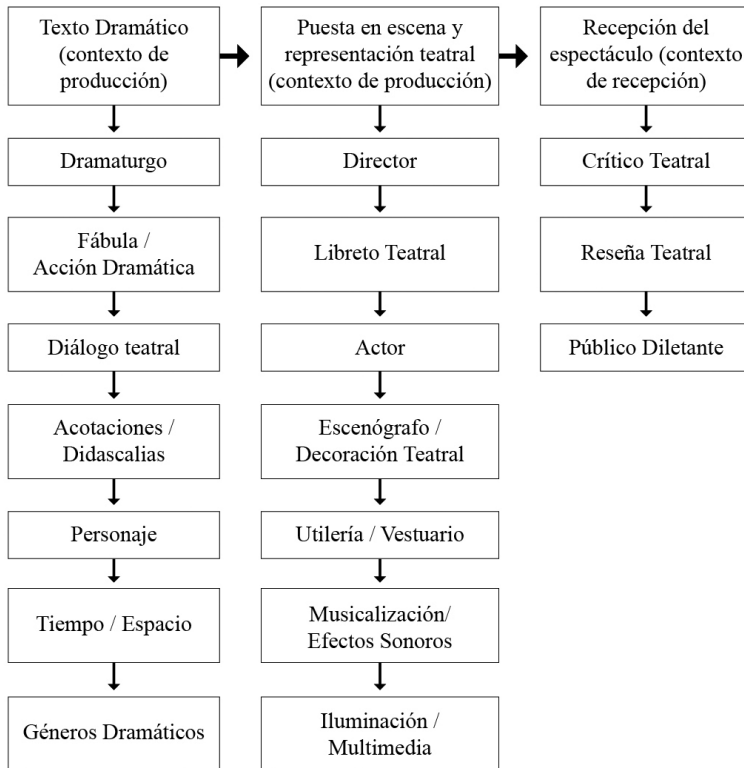
El sexto tan pronto comenzó
a tantear al animal,
agarró la oscilante cola
que frente a él se encontraba,
“Ya veo,” dijo él, “¡el elefante
es muy parecido a una cuerda!”
Y así estos hombres de Indostán
discutieron largo y tendido,
cada uno aferrados a su propia opinión
por demás firme e inflexible,
aunque cada uno en parte tenía razón,
¡y al mismo tiempo todos estaban equivocados!

El ingenio del montaje consistió en tomar como eje dramático o articulador “la búsqueda de la verdad”, expresada por los diálogos de los actores, por el diseño de la escenografía, recordemos a los elefantes de la escena final; en fin, en la construcción de signos diversos que significaban cosas distintas a lo largo de toda la representación. Antes de entrar en materia y comenzar a hablar de la escenografía y la iluminación, considero prudente revisar de manera muy rápida cada uno de los elementos del proceso del espectáculo teatral.

El espectáculo teatral, tres momentos de creatividad...

El teatro es un fenómeno complejo que sigue un proceso: inicia con la creación que aporta el dramaturgo (autor), es decir, cuando escribe el texto dramático, sujeto a las reglas canónicas de escritura del género, mismo que sirve como base al director teatral, quien diseña el montaje escénico, en colaboración con un extenso equipo, para finalmente culminar con la interpretación del espectador al acudir a presenciar la puesta en escena. El proceso anterior lo podemos resumir de la siguiente manera:

PROCESO DEL ESPECTÁCULO TEATRAL PROFESOR ARMANDO SEGURA MORALES, CCH VALLEJO



C.1. El proceso del espectáculo teatral. Armando Segura Morales. CCH Vallejo. UNAM

Cada columna representa el trabajo creativo de su respectivo autor: dramaturgo, director teatral y su equipo; en lo que respecta al papel del público o espectador, podemos clasificarlo en público diletante, el que acude a la representación por placer (es decir, nosotros) el público habitual, y el espectador especializado: el crítico teatral, creador que orienta al público sobre la calidad del montaje teatral al que tiene programado acudir, por medio de un texto argumentativo: la reseña crítica teatral.

El teatro es un proceso que tiene tres momentos de creatividad, a su vez distintos, a su vez complementarios, en el que cada creador pone un grado de ingenio, conocimiento y creatividad, para crear mundos posibles en tres niveles: primero en un texto dramático, después en el montaje teatral y por último en la interpretación que el público, especializado (crítico teatral) o no especializado (diletante), hacen del espectáculo.

Escenografía e iluminación, las urdimbres de las significaciones...

Peter Brook, en su memorable obra *El espacio vacío. Arte y técnica del teatro* (1997), reflexiona lo siguiente: “Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo un escenario desnudo. Un hombre camina por este espacio vacío mientras otro lo observa, y esto es todo lo que se necesita para realizar un acto teatral” (p. 5). La anterior cita pone de relieve los elementos mínimos, indispensables, que se necesitan para dar vida, para llenar un espacio vacío y con ello iniciar la metamorfosis del espacio desnudo al teatral. Sin embargo, siempre que pensemos en el análisis de la puesta en escena o emprendamos la idea de realizar un montaje teatral escolar, es menester tomar en cuenta las tres etapas de creatividad del espectáculo teatral: el texto dramático, la puesta en escena y la recepción que del espectáculo hace el público.

José Antonio Sánchez (*Dramaturgias de la imagen*, 1994) reconoce que desde que el dramaturgo construye su primer diálogo está potenciando la palabra con miras a su futura representación. Es decir, todo texto dramático tiene como intención la representación teatral. Dentro de los componentes del texto dramático, las acotaciones o indicaciones escénicas son de gran importancia, pues poseen un doble destinatario: primero el lector y después el director teatral y su equipo de trabajo de la puesta en escena. Estos metatextos, pues en la práctica las acotaciones no forman parte de la fábula o historia construida mediante el diálogo (texto principal), son consideradas textos secundarios cuya función es doble: por una parte son un conjunto de indicaciones que permiten, en primera

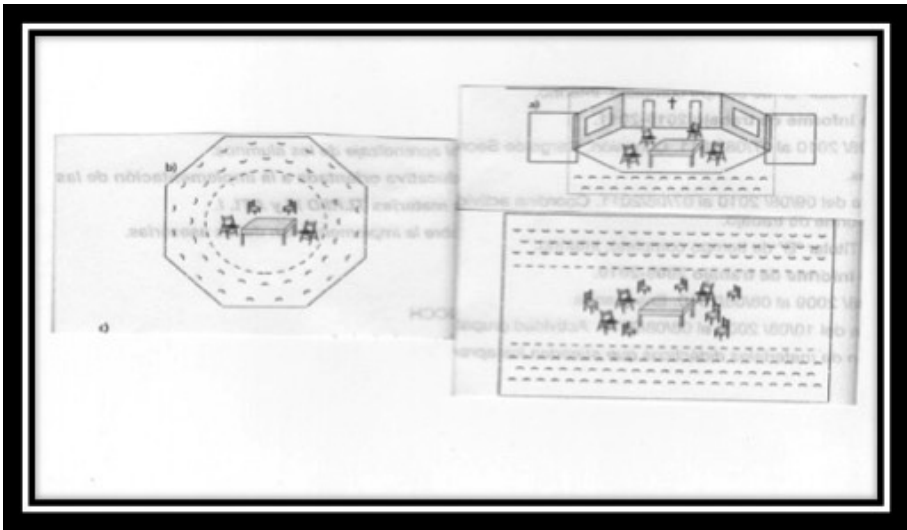
instancia al lector, construir imaginariamente una escena o un lugar real; por otra parte son un texto de dirección con indicaciones del autor y a todos los que trabajan en la escenografía (Pavis, 1996, p.30). Como se habrá observado, la semilla del trabajo creativo del escenógrafo e iluminador son las acotaciones, pues sin esta idea primigenia muy difícilmente se daría continuidad a la trama dramática planteada por el dramaturgo, misma que sufrirá una metamorfosis creativa en cada una de las etapas del proceso teatral.

La escenografía y la iluminación forman parte de la “totalidad del hecho escénico”, no debe considerarse como un “apartado” o especialidad aislado de los demás elementos de la puesta en escena, pues en el teatro hay una máxima: aquí nada falta, aquí nada sobra, es decir, todo significa, pero para que ello sea posible es necesario que todos los elementos de la puesta en escena interactúen en una unidad y congruencia.

El teatro es un hecho grupal donde cada integrante tiene su lugar libremente escogido, con el propósito de construir un hecho unitario: la escena. De acuerdo con Naftole Bujvald “...el tablado desnudo no puede crear en el espectador la ilusión de un ambiente y para ello se hacen necesarios medios auxiliares, como las instalaciones y los decorados” (2011, p. 174). Es aquí donde entra en juego el trabajo del escenógrafo, encargado de dar vida a la escena. La escenografía tiene como principal función localizar la acción y ubicar el espectáculo en un lugar determinado; este espacio puede adquirir diferentes características, todo dependerá de la concepción general que el director teatral haya pensado. Por ejemplo, puede adquirir un aspecto realista en donde se reproduzca el salón principal de palacio con toda la decoración que ello exige, o puede ser la alcoba de una pareja en donde los espectadores participen en un acto voyerista transgrediendo la intimidad de la pareja. También la escenografía puede adquirir un enfoque simbolista, donde, por ejemplo, se sugiere un ambiente ilusorio: un árbol en lugar de un bosque, una puerta en lugar de un edificio, etcétera.

La tarea principal del escenógrafo y el iluminador es dar vida al espacio escénico, entendiéndose como el espacio perceptible por parte del público y que va a ser complementado por los gestos, voces, movimientos de los actores, mismos que en ese espacio evolucionarán dramáticamente. Patrice Pavis hace notar que el espacio escénico se organiza en relación con el espacio teatral (el edificio, la sala de representación, etc.), al respecto nos menciona: “...el ángulo y el cono óptico que unen un ojo y una escena se convierten en

el vínculo entre público y escenario. En el escenario a la italiana, la acción y los actores están confinados en una caja abierta frontalmente a la mirada del público, cuya posición de escucha y de observancia es privilegiada. Este tipo de escenario organiza el espacio según el principio de distancia, de la simetría y de la reducción del universo a un cubo que significa el universo entero por el juego combinado de la representación directa y de la ilusión” (p. 171-172). Contrario a lo planteado por Pavis, si pensamos en un espacio escénico distinto, por ejemplo, la caja negra o el llamado teatro arena, e incluso la representación al aire libre, nos encontramos con un espacio disruptivo que elimina la “cuarta pared”, saca a los actores y la acción de la “caja frontal” y los inmiscuye en un universo compartido con el público, donde prácticamente podemos tocar los objetos, sentir la respiración de los actores, se nos meten sus emociones en las entrañas, en fin, formamos parte, junto con los actores y la escena, del universo construido.



C.2. Tipos de edificios teatrales: teatro arena, teatro a la italiana, caja negra. Liuba Cid y Ramón Nieto

Hasta aquí hemos visto cómo los metatextos del texto dramático son el punto de partida para la propuesta de creación de la escenografía y la iluminación, es decir, la creación del espacio escénico, entendiéndose como la construcción de todo lo que ocurre en escena, es decir, la actuación, la iluminación, la escenografía, los sonidos y la musicalización, etcétera. Este espacio escénico estará condicionado al tipo de edificio teatral, no es lo mismo la disposición escenográfica, de iluminación y actoral en un teatro a la italiana que en un espacio intimista como lo es la caja negra o el teatro arena.

Lo anterior nos lleva a concluir que el teatro es una entidad íntegra que va más allá del texto dramático, pues es el resultado no sólo de la labor del dramaturgo, sino del actor, director, escenógrafo y un amplio equipo de trabajo. Según Gastón Breyer, la escenografía es “el área del objeto de escenario y no puede ni debe asumirse como un anexo, aislado y menor, en términos de decoración teatral” (2017, p. 11). La escenografía y la iluminación conforman el escenario como espacio técnico de escena, espacio además arquitectónico y simbólico, mismo que, como ya lo hemos mencionado, desborda como objeto de escenario con la actuación de los actores, también conocido como espacio mímico-gestual. El mismo Breyer apunta que la escenografía supera o va más allá de la idea de telones pintados, trastos corpóreos, luces, utilería, vestuario, utilización de equipo multimedia, efectos escénicos... “La Escenografía hace que la esencia de lo escénico sea una posibilidad de la imaginación y disciplina del espíritu. Es el instante de la concreción teatral, sin lo cual ésta es tan sólo literatura representada” (*idem*).

La escenografía materializa el espacio imaginado por el autor y plasma la creatividad del escenógrafo; por lo tanto, en la escena, escenografía y diseño espacial, son dos aspectos de la representación que están estrechamente ligados, sólo que el primero pertenece al mundo de la figuración, la realización plástica y la estética visual, en tanto que, el segundo se ubica en el mundo de las ideas, la concepción de la escena como un plano abstracto, sujeto a líneas dramáticas e intensidades invisibles. Precisamente de eso trata el trabajo del escenógrafo, hacer visible lo invisible, o en una segunda posibilidad, sugerir a través de las formas el mundo imaginario de lo teatral. En la actualidad la utilización de la multimedia, el video, el sonido, han dado mayores posibilidades al trabajo del escenógrafo. Por ejemplo, a través de una pantalla se puede apreciar en *close up* la gestualización del actor o, en su defecto, narrar el subconsciente de los personajes mientras los observamos hacer y decir lo contrario en escena.

Sin embargo, no todo siempre ha sido así, durante mucho tiempo el telar o telón pintado fue una de las posibilidades de la escenografía, entre acto y acto, de cambiar el telar y con ello el tiempo y espacio. Al irrumpir la maquinaria teatral, finales del siglo XIX y durante el XX, muchos problemas escénicos se resolvieron con decorados móviles: escenarios giratorios, fosos, accesorios hidráulicos, y en la actualidad con el equipo audiovisual y multimedia.

La escenografía debe responder al estilo del montaje, aderezado con la pericia del experto en decoración, mismo que explotará la iluminación, la geometría del espacio, las formas, los colores que en congruencia con el vestuario y el tono de actuación de los actores y la escenofonía (sonidos y música) nos permitirán hacer una lectura inteligente de lo que ocurre en escena. La idea de un todo integral en escena nos remite al título de este texto: ¡Aquí nada falta! ¡Aquí nada sobra! Chéjov, uno de los grandes hombres de teatro ruso, decía que si el escenógrafo o decorador colocaba en la escena un rifle, éste debería de sonar antes del último telón. Ello nos lleva a la idea de trabajar en la escena con elementos plenamente funcionales; por ejemplo, la concepción realista del montaje de *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca, debe ser congruente con la dirección escénica, la escenografía y la actuación de los actores, a menos que la concepción del montaje, generalmente propuesta por el director, tenga como idea hacer un montaje simbolista. Empero, de cualquier forma se observa en ambos ejemplos que hay una congruencia en la propuesta de montaje, la dirección, la construcción del espacio escénico, la actuación y la musicalización, pues con ello se contribuye a una lógica en la estética de la puesta en escena, y el consecuente efecto de sentido que se desea en el auditorio. La atinada construcción del espacio escénico debe responder a la estética de la puesta en escena y facilitar al público la lectura de los signos teatrales o códigos de la representación teatral, lo invisible y lo polisémico en la materialidad de los objetos, subyacerán en la representación de la misma que emergieron de la mente de sus creadores (dramaturgo, escenógrafo, director, actores, etc.) y se materializaron en su trabajo creativo.

Algunas recomendaciones para una adecuada lectura de signos en escena (hagamos teatro en el salón)

Uno de los problemas a los que nos enfrentamos en el aula es lograr que el estudiante comprenda cómo la puesta en escena es una parte creativa dentro del proceso de construcción del espectáculo teatral, y no un apéndice o mera

ilustración de lo que dice el texto teatral. Lo que me ha funcionado a lo largo de mi experiencia docente es mostrar al alumno cuál es el funcionamiento de los signos que se generan en la puesta en escena, para, posteriormente, “jugar a hacer teatro en el salón de clase”.

Observemos el siguiente cuadro, “Códigos de la representación teatral”, del profesor y semiólogo teatral lituano Tadeusz Kowzan:

CÓDIGOS DE LA REPRESENTACIÓN TEATRAL TADEUSZ KOWZAN

1. Palabra 2. Tono	Texto Pronunciado	ACTOR	Signos Auditivos	Tiempo	Signos Auditivos ACTOR
3. Mímica 4. Gesto 5. Movimiento	Expresión Corporal		Signos Visuales	Espacio Tiempo	Signos Visuales ACTOR
6. Maquillaje 7. Peinado 8. Traje	Apariencias Exteriores del Actor			Espacio	
9. Accesorios 10. Decorado 11. Iluminación	Aspectos del Espacio Escénico	FUERA DEL ACTOR	Signos Visuales	Espacio Tiempo	Signos Visuales FUERA DEL ACTOR
12. Música 13. Sonido	Efectos Sonoros no Articulados			Signos Auditivos	Tiempo

C.2. Códigos de la representación teatral. Tadeusz Kowzan. *El signo y el teatro*

Éste propone analizar la puesta en escena a partir de 13 códigos (fuera y dentro del actor) que en su conjunto conforman los elementos del montaje teatral; en un segundo momento ayudará a los alumnos a identificar los signos que cada participante del hecho teatral (director, actor, escenógrafo, iluminador, etc.) deberá producir y que a su vez tendrá relación lógica con todos los signos producidos. Los códigos 1 al 5 (palabra, tono [trágico o cómico], mímica, gesto, movimiento) conforman los elementos de la puesta en escena, dentro del actor; de ahí, como espectadores podemos advertir los diferentes matices que quiere lograr el actor (alegría, enojo, indiferencia, ira, etc.); igualmente, estos dos códigos (signos auditivos del autor) nos remiten a un tiempo histórico específico; supongamos que el actor interpreta a un caballero de una comedia de los siglos de oro español; inmediatamente los contextualizamos en esa época gracias al vestuario, la forma de hablar, similar a la época que se representa, la región, edad, grupo sociológico, etcétera. Los códigos 6 al 8, aunque forman parte de la configuración y caracterización del actor, son materia del vestuarista y maquillista, pero, de la misma manera que los anteriores, sirven para reforzar la caracterización que hace el actor. Estos códigos nos remiten a la configuración del tiempo y el espacio del montaje; gracias a los signos auditivos que produce el actor (si interpreta a un personaje con un acento característico de cualquier colonia popular de la ciudad de México), lo asociamos con un personaje en un tiempo y espacio específico, y lo reforzamos visualmente al identificar su vestuario, peinado y maquillaje en congruencia con el trabajo actoral que haga el actor del personaje.

En lo que respecta a los códigos 9 al 13 (accesorios, decorado, iluminación, música y sonido), son competencia del escenógrafo y su equipo de trabajo. Como lo hemos mencionado a lo largo de este trabajo, la concepción de estos elementos debe ser congruente con los que produce el actor y, a su vez, el de ambos con la visión que el director tiene del montaje teatral. Los encargados de esta importante parte de la puesta en escena, y objeto de discusión en este texto

producen principalmente signos visuales y auditivos. Gracias a la magia del teatro, al ver la escenografía de la sala de recepción de un castillo y a un personaje vestido de rey, comportándose como rey y hablando como rey, nos transportamos, por ejemplo, a Elsinor, Dinamarca, al castillo de Hamlet, o simplemente, al ver al mismo rey, en una cámara negra, sin telones pintados y vestido con mallas blancas, pero portando su corona, tenemos la misma lectura. En ambos casos, con escenografía realista o simbólica la participación de las luces, los objetos, la música, y en su caso la escenografía, nos remiten a una lectura de tiempo y espacio en un espacio escénico, donde todo significa, dónde nada falta, dónde nada sobra.

Finalmente, comparto algunas recomendaciones para la construcción del espacio escénico en el salón de clases:

Antes de iniciar con la organización de la puesta en escena, el docente explorará las cualidades de sus alumnos para conformar los equipos de trabajo, es decir, cuáles alumnos tienen facilidad para actuar, dirigir el montaje, dibujar, musicalizar o decorar...

1. Es recomendable que el profesor analice previamente con sus alumnos el texto teatral que se va a representar. Algunas preguntas disparadoras para el análisis pueden ser: ¿quiénes son los personajes?, ¿qué quieren?, ¿cuál es su deseo?, ¿cómo evoluciona en escena?, ¿qué atributos/defectos poseen? Una vez que se tenga claro el análisis del texto, se realizará su lectura en voz alta por parte del equipo de actores, permitiéndoles que sean creativos durante la lectura, es decir, pueden suprimir parte de los diálogos, incluir ideas que no vienen en el texto pero que enriquecen el discurso, la cuestión es que el alumno se sienta a gusto con lo que lee y sea capaz de interpretar y no simplemente de codificar grafías.

2. Tiene que haber una clara idea de lo que se quiere escenificar y permitir que los alumnos sean creativos, es decir, llevarlos a que interpreten lo que analizaron y no simplemente a ilustrarlo.

3. La concepción que regirá el montaje, y por ende la construcción de la escenografía, iluminación, etcétera, debe quedar clara al equipo

de trabajo. Sugiero que se trabaje con montajes realistas, y por consecuencia con el diseño de una escenografía y elementos escénicos realistas. De ser posible apoyarse en expertos en el tema; por ejemplo, los profesores que imparten diseño gráfico pueden colaborar con sus alumnos en el montaje, diseñando y auxiliando al equipo encargado de la escenografía y escenofonía (música y sonidos).

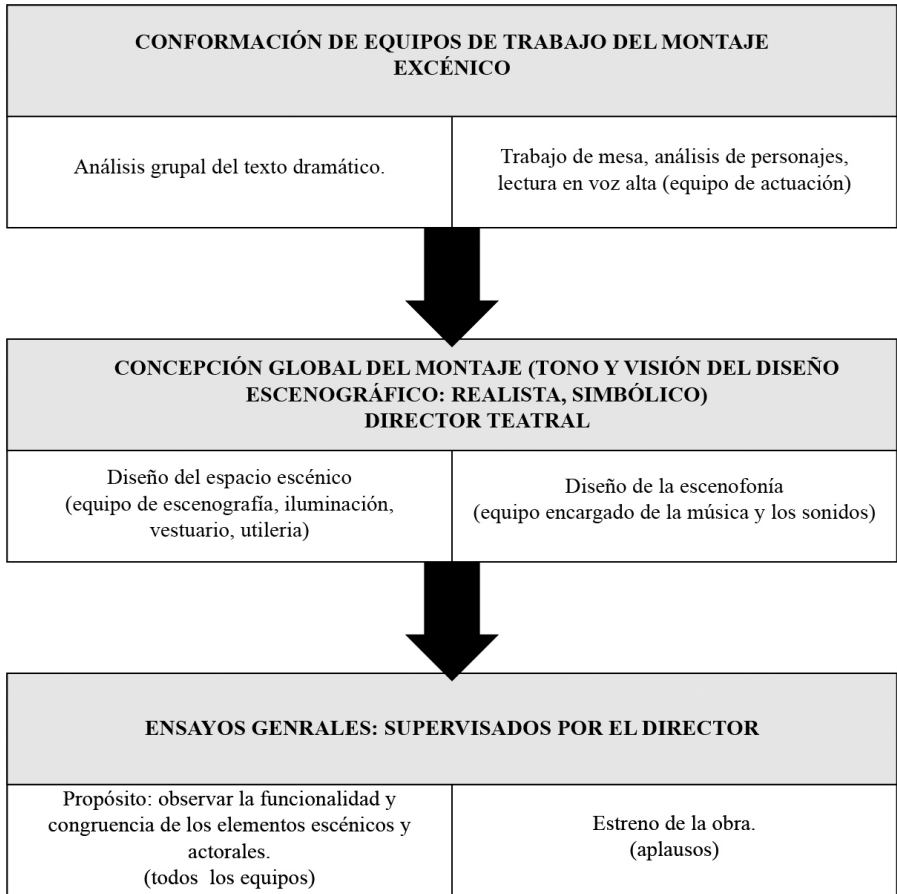
4. Insistir al equipo encargado que todo lo que aparezca en escena debe tener una utilidad (¡aquí nada falta!, ¡aquí nada sobra!), una forma de comprobarlo es a la hora de los ensayos. Ahí nos podemos percatar si la música está muy alta, si el decorado o la utilería son funcionales, si el vestuario no entorpece el movimiento escénico de los actores, etc.

5. La producción es importante en todo montaje, por ello es necesario que el montaje teatral se ajuste al presupuesto planeado, es decir, calcular previamente costos de vestuario, escenografía, iluminación (verificar si la iluminación del lugar donde se representará la obra es suficiente), no olvidar que se trata de un ejercicio teatral escolar y que con poco se puede hacer mucho, cuidando siempre la calidad del montaje.

6. La persona que se designe como director o coordinador del montaje puede ser el propio profesor, vigilará el trabajo de los equipos de alumnos, con el propósito de que todos sean congruentes con la concepción y tono de la puesta en escena.

Lo importante de este ejercicio es explotar la creatividad de los estudiantes a través del juego escénico, permitirles explorar otras formas de expresarse a través de la actuación, pero a la vez lograr una visión crítica de lo que se representa y experimentar cómo la creatividad del equipo que conforma la puesta en escena enriquece la visión inicial que se tenía del texto dramático, a través de la creatividad y el análisis.

Proceso de puesta en escena, teatro escolar
Armando Segura Morales



Referencias

BOBES NAVES, M. C. (1997). *Semiología de la obra dramática*. Madrid: Arco Libros.

BREYER, G. (2017). *La escena presente. Teoría y metodología del diseño escenográfico*. México: Paso de gato.

BROOK, P. (1997). *El espacio vacío. Arte y técnica del teatro*. Barcelona: Nexos Península.

BUJVALD, N. (2011). *Teatro. Construcción dramática, actuación, dirección, escenografía, iluminación, estilos, crítica teatral*. México: Escenología.

CEBALLOS, E. COMPILADOR. (1992). *Principios de dirección escénica*. México: Escenología.

CID, L. y RAMÓN N. (1998). *Técnica y representación teatrales*. Madrid: Acento Editorial.

FISCHER-LICHTE, E. (1999). *Semiótica del teatro*. Madrid: Arco Libros.

KOWZAN, T. (1997). *El signo y el teatro*. Madrid: Arco Libros.

PAVIS, P. (1998). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. España: Paidós.

SÁNCHEZ, J. A. (1994). *Dramaturgias de la imagen*. Cuenca: U. Castilla la Mancha.

UBERSFELD, A. (1989). *Semiótica teatral*. Madrid: Cátedra/ U. de Murcia.



El vestuario teatral y su relevancia para la escena

👁️ Ricardo J. Cruz Nuñez

Aún es común ver que en el teatro (sobre todo en el ámbito escolar) el vestuario es terriblemente desatendido, al grado de que incluso suele ser de los últimos elementos en considerarse para culminar un montaje teatral; en gran medida se debe a que muchos creadores lo ven tan sólo como un conjunto de prendas de vestir que ocupará el actor para su personaje — por ejemplo, el Glosario de términos del arte teatral lo define únicamente como: “conjunto de trajes necesarios para una representación” — (Lugo & Contreras, 1979, pág. 285). Por eso lo consideran casi como un decorativo, y por lo tanto, un elemento menor dentro del teatro si no es que hasta prescindible para el drama. Esto es resultado de cierta tradición en la que su principal valor estuvo ligado a la función de identificar al personaje. Por ejemplo, en la Grecia clásica se ocupaba un quitón (o túnica larga) para vestir a los actores, y se agregó la máscara que, entre varias otras funciones, sirvió esencialmente para poder distinguir a un personaje del otro (Macgowan y Melnitz, 2004, págs. 25-27). Tuvieron que pasar muchos siglos para que se le encontraran nuevos valores estéticos al vestuario teatral.

Se debe subrayar que “en la actualidad, la función meramente descriptiva del vestuario escénico ha sido sustituida por el logro de una integralidad que conjugue diversos aspectos. El primero y más importante de ellos es su vinculación con el resto de los signos visuales de la representación para integrarse a un código general visual a partir del tratamiento de los

elementos configurantes de la imagen y su sintaxis. Pero aun dentro de ese código general, el vestuario debe ser capaz de crear un sistema interno de relaciones que posibilite al espectador una “lectura” que no se agote después del reconocimiento inicial de informaciones “externas” sobre el portador (sexo, edad, época, lugar) sino que se convierta en emisor de signos en función de la acción y de la evolución del personaje.”(Fernández, 2015).

Entonces, ¿qué es el vestuario? Sí, es un conjunto de prendas de vestir, pero hay que apuntar que, así como en la cotidianidad la vestimenta conforma un sistema de signos que brinda información sobre los sujetos y el entorno, en el teatro el diseño y el uso que se haga de él conformará un sistema de signos visuales en sí mismo y en correlación con la escena, en cuanto a sus elementos visuales y de la acción dramática, y se construye a través de sus unidades propias: el material, la forma y el color. Aunque la historia del vestuario teatral está ligada a la de la moda y la indumentaria de la época, en el escenario la vestimenta queda sometida a efectos de ampliación, simplificación, abstracción y de legibilidad (Muñoz, 2010).

También hay que señalar que el vestuario juega un doble juego: uno dentro de la escenificación, como una serie de signos unidos entre sí por un sistema más o menos coherente de vestidos; y el otro fuera del escenario, como referente del mundo real donde el vestido también tiene sentido (Pavis, 1998). A lo cual se le puede agregar un tercer aspecto que corresponde con la manera en que el vestuario, como material físico, se acopla al cuerpo del intérprete, de modo que le permita desarrollar su trabajo para la escena.

A través de todos los puntos antes mencionados, pueden alcanzarse a vislumbrar las amplias posibilidades que el vestuario ofrece, pero para poder explotarlas al máximo, antes es necesario tener claridad sobre sus funciones, tanto en la cotidianidad como en el drama, las cuales se describirán algunas más adelante. Sólo así podrá comprenderse por qué resulta esencial darle al vestuario el cuidado merecido, equivalente al del resto de los elementos que componen el teatro.

Repaso sobre el origen de la vestimenta y sus funciones

El origen de la vestimenta y sus funciones tiene implicaciones y trasfondos que variarán de acuerdo con la cultura de la que se trate y, por lo tanto, pueden quedar fuera del alcance de la mirada del teatro, pues dichos temas pueden ser materia que interese principalmente a la antropología. Sin embargo, y más allá de las polémicas que el tema puede suscitar, para lo que al teatro le atañe, el trabajo desarrollado por John Carl Flügel¹ es de gran utilidad. De acuerdo con esta investigación, el uso del vestido en su origen corresponde esencialmente a tres propósitos: decoración, pudor y protección. Aun cuando hay debate en torno a cuál de estos tres propósitos es el principal, Flügel apunta que, al contrario de lo que se podría creer, es improbable que el de protección sea el principal, pues tras ciertos hallazgos del siglo XVIII, se descubrió que entre las nieves de la Tierra del Fuego habitaron culturas que no usaban lo que pudiera considerarse prenda de vestir.² Luego, la función del pudor tampoco puede ser la principal razón, ya que no puede darse allí donde la exhibición no es reprimida; aunque sea un factor psicológico para usar vestimentas, el pudor surgió en un estadio posterior al de la vestimenta, pues éste se halla en relación con tradiciones más que religiosas que con motivos antropológicos. Por lo tanto, el principal motivo para usar ropa es el de la decoración, pues afirma que “existen pueblos que no se visten, pero no que no se decoren” (Flügel, 2015, págs. 9-10). De cualquier modo, las tres funciones coexisten y se conjugan, sin determinar cuál sea la primaria y a pesar de ser contradictorias entre sí. Por eso la ropa es, desde el primer momento, “ambivalente”, ya que a través del vestido se busca satisfacer tendencias contradictorias del individuo (Flügel, 2015). Es decir, la vestimenta no sólo es espacio de expresión, sino que también es terreno de conflicto y conciliación.

1 Psicoanalista británico nacido en 1884 que estudió profundamente las implicaciones psicológicas de la vestimenta en su libro *La psicología del vestido*.

2 Por ejemplo, los Selk'nam. Son reconocidos por el uso de la pintura corporal. Se pueden distinguir al menos cinco razones del uso de la pintura: estética, para resaltar rasgos físicos; practicidad, como camuflaje durante la caza o para protegerse del frío; comunicación, parte de sus códigos sociales con que indicaban situaciones personales: competencia deportiva, cacería, embarazo, etc.; orden social, distinguían ciertos roles como los del chamán o hechicero; fines espirituales, para practicar algunos rituales como la ceremonia del Hain, su mayor exponente.

De esta relación entre los tres propósitos antes mencionados se desprenden los fines últimos a los que, según Flügel, la vestimenta sirve. Sin afán de ser exhaustivo, a continuación se enlistan dichos fines, los cuales permiten vislumbrar los alcances que la vestimenta tiene. Este listado va con el entendido de que se pondrían seguir añadiendo más puntos sin tener en claro hasta cuándo se abarcarán todas las posibilidades.

Sobre los fines de la DECORACIÓN pueden distinguirse los siguientes:

- I. Sexual
 - a. Despertar el interés sexual. Realza la atracción sexual llamando la atención sobre distintas partes del cuerpo, mayoritariamente sobre los genitales: “Entre diversos pueblos originarios, la vestimenta y la decoración corporal comienzan anatómicamente en la región genital o cerca de ella y se refieren con frecuencia a un acontecimiento sexual (pubertad, matrimonio, etc.)”.
 - b. Simbolizar los genitales. Por medio del psicoanálisis se sostiene que ciertas prendas (zapatos, corbata, sombrero, pantalones, etc.) fungen como símbolos fálicos, con su correspondiente femenino representado en los zapatos, las ligas y los sombreros femeninos.
 - c. Se puede constatar una evolución histórica que va desde la exhibición ostentosa de los genitales hasta su simbolización inconsciente. Por ejemplo, las braguetas prominentes del siglo XVI dieron paso a las braguetas más discretas posteriores; el zapato puntiagudo, de moda en la baja Edad Media y rechazado por la Iglesia, fue recortándose poco a poco su terminación fálica; aun hoy día muchos diseños de zapatos siguen siendo innecesariamente puntiagudos.
2. Trofeos. Diversas civilizaciones conservan recuerdos de sus cacerías y victorias para demostrar su arrojo: los cuernos del animal, las manos, el falo o la cabellera del enemigo, etc., entonces los ocupaban como adorno en collares hechos con los dientes de los enemigos o con las quijadas a modo de brazaletes.

3. Medios de aterrorizar. Es el caso de las pinturas de guerra, blancas, que reproducen esquemáticamente la calavera, el uso de máscaras horrendas, o el chaleco ocupado en el uniforme de los húsares,³ que imita el aspecto de las costillas para simbolizar la muerte.
4. Signos de rango, ocupación, pertenencia a tal localidad, nacionalidad o grupo social; establecer jerarquías. Trajes de masones, trajes con significado político, emblemas nobiliarios, colores y telas como prerrogativas reales, traje de deporte, etc.
5. Ostentación de riqueza.
6. Uso de artículos imprescindibles. Por ejemplo, el transporte de armas condiciona el diseño del traje militar.
7. Extensión del yo corporal. Por ejemplo, las ropas de grandes dimensiones pueden reforzar cierta autopercepción: una prenda de vestir demasiado grande logrará aparentar al sujeto más pequeño de lo que en realidad es.

El PUDOR funciona como un impulso inhibitorio al que se le pueden atribuir los siguientes fines:

1. *Contra formas de exhibición sociales o (principalmente) sexuales.* Evitar la vergüenza de sentirse vestido inapropiadamente en algún acontecimiento social.
 - a. “Entre ciertas comunidades, las formas sociales del pudor requieren a menudo quitarse realmente las prendas como signo de respeto. En las sociedades primitivas la desnudez relativa o absoluta es a menudo un signo de estatus social inferior, de servicio o de sumisión” (Flügel, 2015, pág. 71).
 - b. Todavía hoy, los musulmanes se quitan los zapatos en las mezquitas o los cristianos se quitan el sombrero en las iglesias.

³ Unidad de caballería ligera originada en Hungría alrededor de 1485 y que fue ocupada principalmente para cargar y romper las filas de infantería durante las batallas.

2. *Contra la tendencia a exhibir el cuerpo desnudo o (principalmente) contra la tendencia a exhibir vestidos suntuosos o hermosos.*

a. “[...] El cristianismo sostuvo una oposición rigurosa entre el cuerpo y el alma, y sus enseñanzas predicaban que la atención dirigida al cuerpo era un peligro para el alma. Una de las formas más fáciles de lograr apartar los pensamientos del cuerpo es ocultarlo y, consecuentemente, cualquier tendencia a exhibirlo desnudo se convirtió en impúdica. Pero el aumento en la cantidad y complicación de las prendas que esta tendencia trajo aparejados, proporcionaron por sí mismos la posibilidad de una nueva irrupción de las necesidades exhibicionistas así reprimidas. El interés en el cuerpo desnudo se comunicó, en alguna medida, a las ropas, de manera que se necesitó a su vez un nuevo refuerzo de pudor para combatir esta flamante manifestación de las tendencias a las cuales se oponía el pudor. Así se llegó a que la desaprobación, por parte de la autoridad eclesiástica, de la fastuosidad o la extravagancia en el vestir, se expresara casi tan vigorosamente como la desaprobación del culto al cuerpo en sí” (Flügel, 2015, pág. 72).

3. *Inhibir tendencias de la propia persona o tendencias de los otros.*

- a. **DISGUSTO.** En un primer caso la persona siente que una clase de vestimenta es impúdica en sí misma; en un segundo caso se llega a marginar y despreciar al sujeto vestido “inadecuadamente”, a causa de su individualidad u originalidad en el vestir.
- b. **CELOS.** “Las civilizaciones orientales que han mantenido a sus mujeres en el retiro doméstico, lejos de todos los hombres excepto de sus maridos, han ocultado también, en general muy eficazmente, las formas físicas de las mujeres cuando salen de casa. De hecho, puede decirse que toda la teoría musulmana del vestido de calle de las mujeres representa un intento —a

veces desesperado— de impedir el despertar del deseo sexual en los hombres; teoría que, por supuesto, está lógicamente en armonía con un sistema social que acentúa el punto de vista de que todas las mujeres son propiedad de un hombre u otro”.

4. *Apuntar u obstaculizar el deseo o la satisfacción personal (social o sexual) o prevenir el disgusto, la vergüenza o la desaprobación.* El pudor ocurre como protección frente a lo que puede generar la exhibición. Por ejemplo, una mujer puede inhibirse de usar un traje muy escotado, ya sea porque teme la desaprobación de la gente de su entorno o porque teme “encender el deseo sexual”.
5. *Ocultar defectos físicos la belleza natural.* El pudor puede estar en relación con diferentes partes del cuerpo. La variabilidad del pudor es cuantitativa y también cualitativa. Ciertas partes del cuerpo resultan impúdicas — desnudas o vestidas— según el lugar y el momento. Por ejemplo, cierta tradición judía obliga a las mujeres casadas a cubrir su cabello,⁴ mientras que los musulmanes más tradicionales demandan que la mujer vista el hiyab⁵ o en caso extremo el burka.⁶

De la PROTECCIÓN corresponde:

- I. Protección física.
 - a. Contra el frío. Ha desempeñado una parte más importante que cualquier otra función protectora de tipo físico.
 - b. Contra el calor. Para evitar el choque directo de los rayos solares.
 - c. Contra enemigos humanos y animales. Escudos, corazas, grebas,

⁴ Para la tradición judía cubrir el cabello es un signo de modestia, no de disminuir la belleza, sino para encauzarla y reservarla a donde pertenece: dentro del matrimonio. Cubriendo su pelo, la mujer casada hace una declaración: “No estoy disponible. Pueden verme, pero no estoy abierta al público. Ni siquiera mi pelo, la parte más obvia y visible de mí”.

⁵ Velo que cubre la cabeza y el pecho de las mujeres, usado por mujeres musulmanas en presencia de varones adultos que no sean de su familia inmediata.

⁶ Prenda que cubre el cuerpo y la cara por completo, también conocido como burka afgano. En otras regiones también se le conoce como burka a la niqab, un tipo de velo que se ata a la cabeza y que cubre todo salvo los ojos.

máscaras de gas, etc., para la guerra. Trajes contra las picaduras de insectos.

2. Protección mágica.

a. Contra los espíritus malignos. Todos los males (enfermedades, accidentes, muerte) para los pueblos primitivos eran producto de la acción maligna de ciertos espíritus. De ahí la importancia de los amuletos (Flügel, 2015, pág. 92).

b. Contra el mal de ojo. “Las observaciones psicoanalíticas y antropológicas han aclarado que uno de los principales modos por los que se suponía que el mal de ojo hería a sus víctimas era dañando sus poderes reproductores o sus órganos reproductores. La doctrina del mal de ojo parece vincularse íntimamente, de hecho, con el complejo de castración. El hecho de que la mayoría de los amuletos utilizados para rechazar el mal de ojo parecen ser símbolos de los órganos reproductores concuerda con este punto de vista” (Flügel, 2015, pág. 94).

3. Protección contra el peligro moral. Por ejemplo, los religiosos ocupan trajes largos a manera de “protección contra las tentaciones”: ropas cerradas, rígidas, de color “no-provocativo”. En muchos casos, estas ropas son símbolos al mismo tiempo del autocontrol de una persona o de su resistencia interna. Al contrario, a la ropa “blanda” se le ha convertido en símbolo de relajación y comodidad, de ligereza.

4. Contra “la hostilidad general del mundo”. Según Flügel, “no es una protección contra el frío físico sino contra la frialdad”. Por ejemplo, si nos quitamos antes o después un abrigo cuando se llega a una fiesta puede estar en relación con que se simpatice o no con el ambiente social al que se llegó, si nos encontramos entre personas que nos resultan agradables o antipáticas, si son personas con las que deseamos relacionarnos o no (Flügel, 2015, págs. 99-101). Según Ernest Jones, esta actitud de refugiarse en la ropa, en el fondo, vendría a ser como un retorno a la protección del útero materno; las ropas se asocian a las madres, pues son quienes visten a los pequeños e insisten continuamente en ocupar más ropa, nunca menos (Flügel, 2015, pág. 105). Hay que apuntar

también que existe un paralelismo entre la función de las ropas y el hogar. En el diccionario, abrigo significa lugar de refugio, no sólo la consabida prenda de vestir. La diferencia estriba en que las ropas son muebles, son portátiles, y las casas no. El paraguas, por ejemplo, vendría a ser un equivalente del techo (p. 106).

Vestir a un personaje

El vestuario y el personaje están estrechamente relacionados.⁷ Como pudo verse con lo antes mencionado, las múltiples implicaciones que la vestimenta tiene sobre una persona real, en un personaje de teatro terminan por descubrir sus rasgos esenciales a través de adoptar (de manera simbólica) todos los valores y todas las funciones que también cumpliría con un portador en la vida real. Sin embargo, a diferencia de la identidad social que exige al individuo, asumir una pluralidad de roles con un personaje teatral no ocurrirá igual, pues se le puede indicar con un vestuario único, así como ocurre con los personajes de la *Commedia dell'Arte* o las túnicas y máscaras de los héroes de la tragedia griega. De este modo puede afirmarse que el vestuario ayuda a plantear preguntas sobre los personajes y a hallarles una respuesta de manera visual.

Entonces, para plantear la relación del vestuario con el personaje, es necesario antes comprender que los personajes, en tanto elemento estructural que conduce la materia narrativa (Pavis, 1998), están compuestos por un conjunto de características que condicionan su ruta a lo largo de la fábula y que, de acuerdo con Lajos Egri, pueden agruparse bajo tres aspectos esenciales, los cuales a su vez pueden desglosarse en una infinidad de características, tantas y tan complejas como puede ser un ser humano (Egri, 1972):

☛ Aspecto fisiológico

- a. Sexo
- b. Edad
- c. Estatura y peso

⁷ Por este motivo, al vestuario también se le conoce popularmente como “la segunda piel del actor”.

- d. Postura corporal
- e. Color de cabello, ojos, piel, etc.
- f. Cicatrices

 **Aspecto psicológico**

- a. Normas morales
- b. Premisa personal
- c. Vida sexual
- d. Ambición
- e. Frustraciones
- f. Temperamento
- g. Miedos
- h. Traumas
- i. Actitud hacia la vida

 **Aspecto sociológico**

- a. Educación
- b. Clase social
- c. Religión
- d. Lugar en la comunidad
- e. Ciudadanía

De este modo, al plantear un vestuario para un personaje se irán seleccionando los elementos que se consideren su esencia y se le pondrán en relación con aquellos aspectos de la vestimenta (según lo expone Flügel) que mejor lo sinteticen y expresen. Por lo tanto, vestir al personaje es adentrarse en su creación a través del conjunto vestimentario que se le diseñe y que, además, involucrará la conceptualización del texto dramático, el tema central de la obra y la idea del director. Finalmente, en tanto que la realidad en que está inserta una obra de teatro, histórica o contemporánea, es tan desmesurada e informe, es imprescindible sintetizar y condensar las impresiones visuales e intelectuales para poder canalizarlas fructíferamente en el proceso creativo (Amos, 2005).

La función dramática del vestuario

A través de sus elementos propios el vestuario narra la progresión de la acción dramática. Es fácil ilustrarlo. Por ejemplo, con vestuarios diferentes que configuren a un personaje que de joven pasa a ser viejo, de modo que proyecte una distancia de tiempo y todo lo que en el camino le ocurrió. Pero más allá de la ilustración obvia, hay que asumir que el vestuario está intrínsecamente ligado al desarrollo de la trama y que siempre es susceptible de colocarse en el ámbito simbólico, pues el uso del traje permite trastocar todos los estamentos sociales: la juventud y la vejez, lo femenino y lo masculino, la locura y la cordura, lo referente a lo nacional y lo extranjero, etc. Es por eso que “mientras más dramáticos son los acontecimientos, más importante es la forma; y para lograrla el método deberá ser formalmente definido, de modo que controlar la expresión resultante haciéndola comprensible, singular e incomparable. El resultado es contrario a lo accidental, a lo natural, al desperdicio, a la maleza. La complejidad de una pieza de teatro o de una obra musical supone en la práctica entrelazar una experiencia colectiva contemporánea con una transacción histórica precisa” (Amos, 2005).

En obras como *El nuevo traje del rey*, de Hans Christian Andersen, es claramente observable la manera en la que el vestuario queda ligado a la trama y aporta a la progresión dramática: un emperador al que le gusta vestir ricas telas va a celebrar un desfile en su comarca por lo que busca a dos sastres para que le hagan el mejor traje del mundo. Riff y Raff, dos pillines que se enteran del desfile, se hacen pasar por sastres y se presentan ante el Emperador para fabricarle un traje con una tela “mágica”, pues le dicen que es invisible para aquellos que son estúpidos o indignos de su cargo. A través de este engaño, logran mantener al Emperador embelesado y engreído mientras que el resto de la gente del reino se burla de ver al emperador desnudo. En la vida real, la nobleza se caracterizó por la ornamentación ostentosa de sus vestimentas, que contrastaba exageradamente con el del resto de la población; en *El nuevo traje del rey* la no vestimenta para el personaje del Emperador es una astuta decisión del autor para trastocar en la representación las condiciones sociales y, a partir de allí, generar una aguda crítica. Si habláramos de un hipotético diseño de vestuario para realizar esta obra, se puede afirmar que el vestuario necesariamente debe asumir el discurso inmerso en el texto para entonces generar su propio código

a partir de lo ya conocido: de inicio, ¿cómo vestir al Emperador para luego desvestirlo? Y, después, ¿cómo contrastar la vestimenta, y luego la no vestimenta del rey, con la del resto de los súbditos del reino?

Otro ejemplo evidente yace en la obra de *Twelfth Night, or What you will*, traducido como *Noche de Epifanía*, de William Shakespeare. La trama principal está recargada en el travestimiento de sus personajes: Viola naufraga en las costas de Iliria y decide travestirse y llamarse Cesario para ponerse al servicio del duque Orsino, de quien más adelante se enamora. Orsino, a su vez, envía como mensajera a Viola para declararle su amor a la condesa Olivia. Pero ella rechaza al duque Orsino, pues en cambio se ha enamorado de su mensajero Cesario (es decir, Viola disfrazada). Tras el naufragio también llega a Iliria Sebastián, hermano gemelo de Viola; sin embargo, ninguno de los dos sabe que el otro sobrevivió al accidente. En un enredo de subtramas desarrolladas, Sebastián llega a casa de Olivia donde varios personajes lo confunden con Cesario (Viola disfrazada), incluida la propia Olivia. Sebastián piensa que todos están locos, pero como se enamora de Olivia decide seguirle la corriente, hasta el punto de que accede a casarse con ella. Al final se descubre todo el enredo y se desenmascara la verdadera identidad de cada quien, de modo que cada personaje se casa con su respectiva pareja: el duque Orsino con Viola y la condesa Olivia con Sebastián.

“La inversión de roles y papeles que se expresa en estas festividades [en referencia al modo de celebrarse la Noche de Reyes alrededor del siglo XV y XVI] abre la compuerta para pensar que las cosas podrían ser de otra manera, o que podría haber una disposición jerárquica diferente, para pensar que el orden de las cosas no es natural. [...] Las inversiones cuestionan ese elemento que aparece como lo dado.” (Montes, 2014).

En su obra teatral, Shakespeare aprovecha todos los recursos a la mano para construir esa “inversión” de los elementos en su trama, con la cual genera no sólo la comedia sino cierta ambigüedad que abre un abanico de temas que, por ejemplo, hoy en día puede ser de sumo interés para la comunidad LGBTQTTIQ. En el caso del lenguaje se puede observar en el siguiente ejemplo:

“**DUKE ORSINO:** Dear lad, believe it;
 For they shall yet belie thy happy years,
 That say thou art a man: Diana’s lip
 Is not more smooth and rubious; thy small pipe
 Is as the maiden’s organ, shrill and sound,
 And all is semblative a woman’s part”⁸

La palabra “pipe” es voz, pero también alude al órgano sexual masculino. Al decirle que su pequeña “pipe” es como el órgano de la doncella, a la vez señala la voz aun no cambiada del adolescente y también está aludiendo a esa genitalidad que se esconde detrás de las vestimentas y delataría al hombre que el personaje femenino enmascara. (Montes, 2014). Aunque a través de este parlamento se alude a las convenciones teatrales, su sola enunciación también deriva en una alusión sensual, porque a la vez que apunta al actor⁹ que hace el papel en la obra, mantiene ese doble sentido que permite sugerir atracciones homoeróticas.

En *Twelfth Night* de Shakespeare el vestuario viene a resolver y a reforzar la ambigüedad del género masculino y/o femenino planteada en la situación dramática; pues siendo hermanos gemelos Viola y Sebastián, ambos podrían vestir de un modo u otro y serán tomados por el género que la vestimenta les haga aparentar. En consecuencia, el vestuario nuevamente trastoca el ordenamiento social entre lo femenino y lo masculino, de modo que su importancia radicaré en la manera en la que aborde dicha ambigüedad a través de los elementos seleccionados para componer el traje.

⁸ “DUQUE ORSINO: Créelo, muchacho, pues calumniará tu dichosa edad cualquiera que diga que tú eres hombre. Los labios de Diana no son tan frescos ni tan rojos como los tuyos, tienes la voz aguda y sonora como una doncella y en todo eres semblante de mujer”.

⁹ Hay que anotar que en la época en la que Shakespeare representó esta obra no había posibilidad de que los personajes femeninos fueran representados por mujeres, quienes lo hacían eran hombres jóvenes y en pleno crecimiento.

Conclusión

El vestuario representa un sistema específico de significado, cuyas unidades se forman por el material, el color y la forma. Sus funciones prácticas (protección, pudor y adorno), a efectos del teatro no se consideran de manera literal, pues al pasar al escenario todo el vestuario se vuelve simbólico.

La composición visual de la escena es uno de los principales aspectos del teatro y de los de mayor eficacia comunicativa; dicha composición está constituida por elementos plásticos (como la escenografía y el vestuario) que cumplen diversas funciones y valores estéticos e informativos, por lo que no pueden ser suplantados por algún otro elemento. De este modo, el vestuario debe vincularse con el resto de los signos visuales de la representación, de modo que se integre a un código general visual a partir del tratamiento de los elementos configurantes de la imagen y su sintaxis.

Luego, la ropa del personaje representado adopta todos los valores simbólicos que cumpliría con algún sujeto en la vida real. Entonces, vestir al personaje equivale a construirlo de modo que genere un sistema interno de relaciones que posibilite al espectador una “lectura” que no se agote aun después del reconocimiento inicial de informaciones “externas” sobre el portador. Para lograrlo, se recargará también en la conceptualización que se tenga del texto dramático y, al mismo tiempo, se convertirá en emisor de signos en función de la acción y evolución del personaje. Por lo tanto, el vestuario nos ayuda a plantear preguntas no sólo sobre el personaje, sino también sobre el código escénico, sobre el montaje en su totalidad y, sobre los fines que perseguimos como creadores de una puesta en escena.

Aunque hablamos de las implicaciones profundas del vestuario, todo esto puede convertirse en una mera apariencia externa y hueca del personaje si el actor no concreta la construcción de la identidad del personaje o si asistimos a un montaje carente de sentido; la totalidad del sentido se logra con los signos lingüísticos y paralingüísticos, gestos, movimientos y mímica, y se da en el transcurso de un proceso por superposición de signos (Muñoz, 2010). De cualquier modo, la potencia inherente del vestuario permanece y no debe pasar desapercibido en un montaje teatral, ya que su objetivo es ser comprensible, singular e incomparable, todo lo contrario a lo accidental, lo

cotidiano y normal. Por eso el vestuario requiere que cada uno de sus detalles sea realizado con el cuidado que merece.

Referencias

LUGO, M. R. y CONTRERAS, A. (1979). *Glosario de términos del arte teatral*. México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES).

AMOS, M. E. (Diciembre de 2005). *Escenografía y Vestuario*. ARQ, 44-47.

EGRI, L. (1972). *The Art of Dramatic Writing. Its Basis in the Creative Interpretation of human*. New York: Touchstone.

FLÜGEL, J. C. (2015). *Psicología del vestido*. Barcelona: Melusina.

FERNÁNDEZ, D. (2015). *El vestuario en la historia y en la ficción escénica*. Madrid.

MACGOWAN, K. y MELNITZ, W. (2004). *Las edades de oro del teatro*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).

MONTES, E. (2014). *Clase sobre NOCHE de REYES de William Shakespeare*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

MUÑOZ, F. (6 de junio de 2010). Artes Escénicas. Obtenido de *La apariencia externa del actor: el vestuario*: <https://arteescenicas.wordpress.com/2010/06/06/la-apariencia-externa-del-actor-el-vestuario/>

PAVIS, P. (1998). *Diccionario del teatro (Dramaturgia, estética, semiología)*. España: Espasa Libros, S.L.U.



Escenofonía: los sonidos del teatro

👁️ Keshava R. Quintanar Cano

La escenofonía es un arte que se encuentra al servicio de otro más complejo, integral y mayúsculo; sin embargo, gracias a ésta, el efecto prefigurado por el dramaturgo se “aviva” y, además, solidifica la verosimilitud del relato que recibe el espectador de manera sincrónica. La escenofonía, como la dirección, actuación, producción, adaptación, escenografía y demás elementos de la puesta en escena —asombrosas criaturas que se devoran entre sí—, también es una actividad estética que requiere método, ciencia, diálogo y silencio. Ésta se entiende, básicamente, como la inclusión de música y sonidos ambientales vinculados con la historia de una obra de teatro.

En esta primera aproximación, presentaremos algunas reflexiones sobre el arte de la escenofonía¹ y sobre el refuerzo que la música brinda a los conflictos y emociones representados por los actores en el escenario, a través de diferentes sistemas tonales, en los que el *tempo* representa la velocidad en la que transcurren las acciones dramáticas. Para ejemplificar lo anterior, además de hablar de obras teatrales y/o musicales, recurriremos a ejemplos cinematográficos, esto por la cercanía al contexto cultural de los estudiantes de bachillerato, y porque las bandas

¹ Hasta ahora, poco se ha dicho-investigado sobre la escenofonía, inclusive hay diccionarios de teatro y arte dramático que ni siquiera incluyen su definición o la del escenófono, ese trascendido que, oculto en una cabina de vuelo, pilotea los oídos del espectador hacia un ambiente discursivo comprometido con el contrato ficcional de la puesta en escena. Para remediar esto, pretendemos, inspirados en las posibilidades teatrales, hacer una aportación al estudio de la escenofonía desde la música y sus constructos teóricos y semánticos.

sonoras de las películas son fáciles de conseguir y exponer en el aula. Por otro lado, distinguiremos que los sonidos o incidencias, por su función en la obra dramática, pueden ser de ambientación o efectistas. Finalmente, presentaremos una propuesta didáctica para trabajar la escenofonía en el salón de clases, con miras a que los alumnos del nivel medio superior reflexionen sobre la importancia del sonido armónico o incidental en la construcción de mundos posibles, justo después de la tercera llamada.

La música y los conflictos humanos

La unión entre la música y las representaciones de conflictos humanos es milenaria. Inició con los ritos y cantos tribales de los primeros pueblos, luego con el coro del teatro griego (de los s. V al II A.C.), los dramas litúrgicos y misterios cristianos musicalizados en la Edad Media (del s. XII al XV), la Ópera (s. XVI), el teatro barroco (s. XVII), el melodrama musical del siglo XIX, y el teatro musical del siglo XX (Romero, 2011, págs. 78-79).

En todas estas formas de expresión artística-religiosa-social, la música y el teatro se encontraban indisolubles, eran un mismo constructo cultural, empero, con el devenir de los siglos, la Ilustración y la “aburrición burguesa”, los teóricos inspirados separaron la música del teatro con un bisturí esterilizado, utilizando el método científico y, ante las coloridas visiones emanadas del microscopio, la definieron por las dos funciones que realiza para la narración dramática: la música es subjetiva, no diegética; y objetiva, o diegética.

Así, en el capítulo “Cuando Sócrates narraba cuentos en las plazas”, Josep Romero (2011, pág. 59) señala que la llamada música subjetiva o no-diegética “es aquella cuya composición no está sujeta a la aparición en el escenario de ninguna fuente sonora. Tiene como finalidad principal subrayar el carácter poético y expresivo [de los actos y escenas]”. También afirma que “el compositor tiene libertad en la elección de las obras musicales, sus arreglos y orquestaciones. La música que ilustra secuencias de una película [o escenas de una obra de teatro] es producto de un punto de vista del narrador y no de cualquier instrumento u otra cosa que aparezca en la propia narración.” (Romero, 2011, pág. 59).

Al respecto, coincidimos con que la música subjetiva en el teatro “ilustra”, y se presenta desde afuera de la historia reforzando la emoción de escenas o actos. Está vinculada semánticamente a las acciones y al tono, por ello es que la supuesta “libertad” del compositor que señala Romero, está encasillada a la obra, pues no se puede salir del ambiente, el concepto, la historia creados por el dramaturgo.

La música subjetiva está constreñida a la historia, al conflicto que debe resolver el héroe de manera verosímil, así que cuando hablamos de “libertad” en la música subjetiva, sus apellidos son Limitada y Vinculante.

Bueno, después de esta puntualización —aún no solicitada por alguien—, podemos ejemplificar la música subjetiva por la que compuso John Williams para varias películas clásicas, en las que la música se vincula perfectamente con la propuesta dramática del filme, por ejemplo, *Harry Potter y la piedra filosofal* (2001), *Star Wars IV Una nueva esperanza* (1977), *Star Wars V El imperio contraataca* (1980), *Tiburón* (1975), *Jurassic Park* (1993), *Supermán* (1978), *Indiana Jones y el templo maldito de la perdición* (1984), o la adaptación al cine de la obra de teatro musical *El violinista en el tejado* (1971) por la que obtuvo su primer Óscar.

Otro maestro modélico de la música subjetiva, no diegética, es el italiano Ennio Morricone², y para muestra dos obras maestras integradas en una historia dramática, desde el alma: *La misión* (1986) y *Cinema Paradiso* (1988). Otras de sus obras conocidas son *El bueno, el malo y el feo* (1966), *Érase una vez en América* (1984), *Malena* (2000), *Campos de esperanza* (2005) o *Los ocho más odiados* (2016), de Quentin Tarantino, por la que obtuvo su segundo Óscar.

Por otra parte, sobre la música objetiva o diegética, Josep Romero sostiene que “es aquella que proviene de una fuente visible de emisión de sonidos: una radio, un tocadiscos, una orquesta, un violinista, [un cantante]” (Romero, 2011, pág. 60). Además de que la música objetiva se encuentra integrada a la historia (diégesis), al conflicto dramático, también debe estar contenida en éste, es decir, los espectadores debemos saber cuál es su fuente: el sujeto u objeto emisor, o los instrumentos de donde se crea.

Así, todo el Teatro musical, la Zarzuela, Opereta y Ópera, de inicio, están compuestas por música objetiva que, además de contar con orquestas o bandas musicales, narran la historia a través de los diálogos musicalizados de los actores/cantantes. Ejemplares son las óperas *Don Giovanni* (1787), compuesta por Mozart, a partir del mito de Don Juan; *Rinaldo* (1711), de Georg Friedrich Händel; *La Traviata* (1853), de Giuseppe Verdi; o *Carmen* (1875) de Georges Bizet. El Teatro musical tiene amplios seguidores y dramaturgos, una obra representativa del género es *Cats* (1981) de Andrew Lloyd Webber, en la que convergen danza, actuación,

² <https://www.youtube.com/watch?v=xRRtOJqB8PU>

³ Aquí una liga con un compilado de la música para varias películas de Ennio Morricone. <https://www.youtube.com/watch?v=elzpL633InU&vul=es-MX>

canto y hasta poesía, pues incluye varios poemas musicalizados sobre gatos, no aptos para niños, del poeta norteamericano T.S. Elliot.

En este sentido, según el *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*, de Patrice Pavis, la escenofonía, también conocida como Música incidental, se define como aquella:

Utilizada en la puesta en escena de un espectáculo, bien sea compuesta especialmente para la obra o tomada de composiciones ya existentes, bien constituya una obra autónoma válida o exista solamente en la relación con la puesta en escena. A veces, la composición musical adquiere tal importancia que relega el texto, [la obra dramática] a un plano secundario.

Aunque a esta definición faltaría agregarle la división de la música por su relación con la historia misma, también menciona que la música escénica en ocasiones

relega el texto a un segundo plano y se convierte en una obra estrictamente musical (ópera, entreacto musical, obertura, final), por ejemplo la *Obertura de Egmond*, de Beethoven para la obra de Goethe, *El Sueño de una noche de verano* de Mendelssohn para Shakespeare, o los fragmentos sinfónicos de Grieg para el *Peer Gynt* de Ibsen) (Pavis, 1998, pág. 306).

En este tipo de obras dramáticas el centro artístico es la música y a propósito de ella se construye o retoma una historia. La perspectiva cambia, claro que, tratándose de las bellas artes, siempre habrá entrecruzamientos y sana competencia. Difícilmente, hoy en día, se encuentran obras artísticas que no recurran a elementos y metáforas de otros campos artísticos o del conocimiento, aunque hay matrimonios como el del teatro con la música que estarán unidos mientras el hombre quiera contar historias, representándolas para trastocar el alma del espectador sensible.

Para continuar con esta aproximación sobre la escenofonía, podemos aventurar la siguiente pregunta: ¿qué tipo de música convierte en sonido melódico los estados de ánimo que se entretajan en una historia? Para responderla, a continuación un breve repaso por los sistemas tonales y el *tempo*.

El sistema tonal y las emociones, el *tempo* y la acción dramática

Hemos dicho que las emociones representadas en el escenario se refuerzan con música, es decir, que los sentimientos expresados en un acto pueden tener un eco melódico. En efecto, por lo regular, la música de la propuesta escenofónica,

sea objetiva o subjetiva, es capaz de representar en sonidos, integrados a nuestro inconsciente colectivo, el trabajo actoral de alguna escena.

Para lograr lo anterior, podríamos hablar de un sinnúmero de posibilidades armónicas y melódicas, sin embargo, para efectos de este texto con fines didácticos sólo retomaremos dos sistemas tonales (modos armónicos) y su vinculación con el conflicto y la curva dramática de una obra de teatro, perteneciente a uno de los dos grandes géneros: la tragedia y la comedia.

Los griegos inventaron los modos armónicos también conocidos como “escalas”. Son los modos jónico, dórico, frigio, lidio, mixolidio, eólico y locrio. Al modo jónico se le conoce como la escala mayor y al modo eólico como la escala menor. Las escalas menores se construyen con la siguiente armadura de distribución de tonos y semitonos: Tono-Semitonos-Tono-Tono-Semitonos-Tono-Tono. De esta forma, por ejemplo, la escala menor (modo eólico) de Do menor, en cifrado, quedaría de la siguiente manera: C-D-D#-F-G-G#-A#-C. Mientras que la escala mayor (modo jónico) de Do presenta la siguiente armadura: Tono-Tono-Semitonos-Tono-Tono-Tono-Semitonos, en cifrado sería: C-D-E-F-G-A-B-D.

Con estos siete modos melódicos se han reforzado musicalmente los sentimientos de obras teatrales desde hace miles de años. Para el caso de obras trágicas, o en las que predominan momentos de tristeza o nostalgia, un instrumento en solitario puede representar la soledad del personaje con una escala menor (modo eólico) de cualquier nota. El ritmo de la acción dramática también es lento, está dirigido más a lo contemplativo que a lo quinestésico. El instrumento interpretará notas largas a *tempos* lentos, pues el sufrimiento, aquél que nos redime, perdura. El violín ha sido utilizado con frecuencia para acompañar representaciones tristes, melancólicas, así como la voz de una soprano interpretando una composición en escalas menores que está vinculada a lo sublime, a lo etéreo, a aquello que afecta el ánimo. Por ejemplo, de la ópera de G.F. Händel, *Rinaldo*, el aria “Lascia ch’io pianga”⁴, está compuesta en Mi menor y tiene un *tempo* lento aproximado de 38-40 bpm., que transmite el doloroso martirio por una libertad perdida, que por cierto en su primera representación fue interpretada por dos cantantes italianos castrados.

Para la comedia ocurre lo contrario, pues siendo este género teatral que busca el humor a través de la mofa de los vicios de la sociedad, estará acompañado, preponderantemente, por música en modo jónico y a velocidades moderadas, alegres

⁴ Aquí un fragmento de la película Farinelli, el castrato, con una versión de Lascia ch’io pianga de Händel. https://www.youtube.com/watch?v=TUOiJ1_P0Ds

y rápidas. Tal es el caso del aria “El amor es un pájaro rebelde” (Habbanera)⁵, de la ópera *Carmen* de Bisset, que está en La mayor, aunque la introducción instrumental empieza con un *tempo* Allegrísimo de 158 bpm, que baja a un *tempo* Adaggio de 70-72 bpm en cuanto entra la voz soprano de la pícara gitana roba corazones.

Al respecto, el teórico dramático Meyerhold citado por Pavis (pág. 307) sostiene que se debe: “sentir el tiempo en el escenario tal como lo sienten los músicos [...] Un espectáculo organizado de modo musical no es un espectáculo donde hay

música o se canta constantemente entre bastidores, es un espectáculo con una partitura rítmica precisa, un espectáculo cuyo tiempo ha sido organizado con todo rigor”. Es así y no de otro modo; la sincronización melódica y temporal entre ambas bellas artes debe de ser rigurosa, perfecta, los latidos de los personajes acompasan a los de los músicos. Hablamos de la velocidad de las acciones de la escena, que es el *tempo* de la música, estricta simbiosis que genera vida artística. Pulsaciones igualadas como las de dos enamorados: así los corazones del teatro y la música. Las pulsaciones en ambas artes vienen del latido del corazón. A continuación, una tabla con una suerte de convención aproximada de los *tempos* más conocidos de la música de menor a mayor velocidad y su traducción en emociones para la representación teatral.

Largo	Extremadamente lento	20-39 bpm
Lento	Bastante lento	40-65 bpm
Adaggio	Lento y majestuoso	65-76 bpm
Andante	Tranquilo, un poco vivaz	70-83 bpm
Moderato	Moderado	84-97 bpm
Allegro	Animado, gracioso	98-133 bpm
Allegrísimo	Muy animado	134-167 bpm
Presto	Rápido y vivaz	168-200 bpm
Prestissimo	Extremadamente rápido	200-240 bpm

⁵ Dejamos una interpretación de María Callas de la ópera *Carmen*, en 1962. <https://www.youtube.com/watch?v=EseMhr6VEM0>

Con la invención del metrónomo se pudo definir con precisión el número de pulsiones por minuto para estipular la velocidad de una canción, y esta velocidad, como ya dijimos, vinculada en el teatro con la velocidad de las acciones dramáticas, una escena reflexiva, cognitiva, dolorosa estará en un *tempo* lento, mientras que un acto catártico y vertiginoso podría estar musicalizado con un *tempo* Allegro o Presto.

Para la música popular de hoy en día también existen algunas convenciones (no prescriptivas) del *tempo* de algunos de los géneros más escuchados por los alumnos de bachillerato, y que en ocasiones utilizan para la adaptación de obras teatrales. El *tempo* funciona igual, con la salvedad de que los géneros que apuntan al baile o la danza están entre el rango del Adaggio y el Allegro. En seguida los géneros más populares y los golpes por minuto en los que están compuestas la mayoría de sus canciones.

Trova	60-80 bpm
Blues	70-90 bpm
Rap	65-100 bpm
Hip Hop	65-110 bpm
Reggae	90-120 bpm
Reggaetón	90-120 bpm
Cumbia	90-110 bpm
K-pop	90-120 bpm
Dance	110-140 bpm
Rock	110-140 bpm
Trance	140-180 bpm
Heavy	140-220 bpm
Metal/Punk	140-220 bpm

Ahora hablaremos sobre los sonidos y ruidos como herramientas de expresión dramática, también conocidos como incidencias.

Las incidencias: ambientación y efectividad

A medida que el teatro buscó que el espectador tuviera experiencias dramáticas mucho más intensas y “reales” fue incorporando sonidos a la puesta en escena, introyectando al espectador con mayor profundidad en ese mundo posible que recibe desde su butaca. Así, se fueron añadiendo sonidos a las obras dramáticas que rebasaban la capacidad natural del espacio teatral.

De esta forma se empezaron a escuchar las olas del mar que se estrellan sobre las rocas de un acantilado; el pitido de una locomotora de vapor; las cacofonías de engranes y pistones infinitos de una fábrica; el aullido solitario de un coyote bajo la luna de un desierto duranguense; el croar de las ranas en un estanque con devaneos místicos; o la fiesta de pueblo con cuetes, campanadas, procesiones y promesas amorosas ensordecidas. Todos estos ambientes sonoros, algunos grabados *in situ*, otros hechos a través de sintetizadores análogos o editores de audio digitales, hoy en día, pueden incorporarse con relativa facilidad a una obra de teatro.

Por ejemplo, cada vez que se representa *El gesticulador* (1983) de Rodolfo Usigli, por lo regular la escenofonía incluye la llegada sonora de los cascos de decenas de caballos de esa tropa que viene por el general César Rubio a su casa, y que se escuchan justo antes de que golpeen con furia la puerta, reclamando imperiosamente su presencia. Estos sonidos no solo ambientan e interactúan con los actores y escenas, también son descripciones narrativas, diría Gérard Genette, es decir, contienen fragmentos de acciones que solo se describen en el escenario sonoro de la obra teatral.

En la obra *Macbeth*, de Shakespeare (2011, pág. 120), las brujas se encuentran conversando sobre la última venganza de la primera Bruja, previo a la visita de Macbeth, que es anunciada por el sonido de un tambor. La tercera Bruja dice: —¡El tambor, el tambor! ¡Macbeth viene!

Y efectivamente, Macbeth aparece en escena para solicitarles su ayuda para asesinar al Rey.

Otro ejemplo: en *Esperando a Godot* de Samuel Beckett, mientras Estragón y Vladimir conversan comiendo una zanahoria y un nabo, “se oye un grito terrible, muy cerca” (2018, pág. 31). Con ese sonido se parte la escena, admonición sonora de la entrada de los otros dos personajes: Pozzo y Lucky. En ese momento de

la obra del genio irlandés el grito podría provenir de una mandrágora que es arrancada justo debajo del árbol del que se ahorcó un suicida.

Al respecto, y como dijimos al principio, no cabe duda que el responsable de la escenofonía tiene un reto artístico importante pues, además de ambientar las distintas escenas y, en algunos casos, mantener el tono narrativo con secuencias sonoras, en las que el sonido debe de ser representativo y universal, el escenófono también es el responsable de incidencias efectistas que deben ser precisas y consistentes (ya hablábamos del sonido de la puerta al ser azotada con violencia).

Ahora, como parte de la orquesta de elementos que se conjugan en la puesta en escena, las incidencias deben “aparecer” (sonar) en el momento y tiempo exactos, sobre todo si se busca un efecto determinado en el espectador, tal como sucede en la novela gótica *La Dama de negro* (1983), de Susan Hill, adaptada al teatro desde 1989; al momento en el que aparece la Dama entre los pasillos del teatro y junto a los espectadores, después de apagar todas las luces del recinto, en completa penumbra, se escucha un fuerte ruido que dispara a los espectadores de sus asientos, felizmente espantados por la conjunción de sobresaltos sónicos y emocionales.

Pues bien, si la escenofonía atiende las dinámicas de la historia que se cuenta en el teatro, y refuerza los estados de ánimo así como la descripción de los espacios y acciones a través de incidencias contextuales, que vigorizan la verosimilitud de la obra, agregándole sentido, habrá que reconocer que también es un arte en sí misma, aunque servicial, también es única e irrepetible. En seguida una propuesta didáctica para abordar la escenofonía con alumnos del nivel medio superior.

Sobre la escenofonía: una propuesta didáctica

En este texto revisamos tres elementos de la escenofonía: la división básica entre la música objetiva y subjetiva; el sistema tonal (modos) y el *tempo* de la música frente a su idoneidad ante la representación musical de un conflicto humano; y la importancia de los sonidos ambientales para la construcción de un mundo posible desde la ficción dramática.

Pensamos que una clase de dos horas (o dos de una) y una actividad extraclase es tiempo suficiente para sensibilizar a los estudiantes al respecto de este arte vinculado al teatro. De entrada, el profesor necesitará apoyos audiovisuales (una pantalla Smart TV con internet); un reproductor de audio, podría ser una bocina Bluetooth enlazada con su celular; un metrónomo, y de ser posible un instrumento musical melódico que sepa tocar o, en su defecto, un invitado con una guitarra, un teclado portátil, u otro instrumento melódico.

Para iniciar, sin decir otra cosa, el profesor mencionará que, como en los videos de algunos *Youtubers*, a partir de escuchar una canción realizarán un juego de retos de tres preguntas: ¿Quién reconoce primero la película, qué historia cuenta y por qué crees que esa canción representa musicalmente esa historia? Se recomienda empezar con una melodía fácil de adivinar, con voz. La idea es que con la canción cantada evoquen un recuerdo sonoro y que hablen de la historia con la que está entrelazada.

Para empezar desde el nivel I, con dificultad gradada, se propone iniciar con música de películas Disney/Pixar, la primera: “Yo soy tu amigo fiel”⁶, compuesta por Randy Newman, para *Toy Story* (1995). Después, podría ser “Life its a Highway”⁷, de Rascal Flatts, de la película *Cars* (2006), y después “Down to Earth”, compuesta por el maestro Peter Gabriel, para *Wally* (2008). Finalmente, el tema instrumental con orquesta de *Buscando a Nemo*⁸, (2003) de Thomas Newman.

Para el nivel II se proponen tres composiciones famosas de John Williams para orquesta: *Star Wars*⁹, *Tiburón*¹⁰ y *Harry Potter*¹¹. Para el nivel III, sugerimos la música de Ennio Morricone, *La Misión*.¹² Para esta hermosa música, el profesor podría contarles de qué trata la película, pues casi podríamos apostar tres a uno que muy pocos o ninguno de los alumnos la conocerá. Otra propuesta que de seguro también les interesará es la canción *Believe*, de Franka Potente, de la película *Corre Lola Corre* (1998)¹³; igual que la anterior, habría que contextualizar a los alumnos por qué es acertada la música electrónica para acompañar los viajes por el tiempo y el destino (aquí ya podemos hablar del *tempo* y sus implicaciones en la velocidad de las acciones dramáticas).

Después de escuchar y reflexionar sobre los diferentes temas musicales y las historias relacionadas con estos, el docente hablará sobre la escenofonía en el teatro y la música subjetiva, y ya que los alumnos tengan claro cuál es su función, el docente hará un alto para decirles que se reanuda el juego de retos.

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=yM3LvLGa6XE>

⁷ https://www.youtube.com/watch?v=DYJkUaK-EH4&list=PLxXXw_Jlg3EOqB-gyY3pXle-CaB0-iYUKj&index=6

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=p2rMAg7ar6I>

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=f17MI8ZlczE>

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=E-sX2Y0W8l0>

¹¹ https://www.youtube.com/watch?v=GTxBLYp7_Dw

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=Ui91q7Y9xPk>

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=jd-ld3f5k4I>

Ahora, para la música objetiva, empezaríamos en el nivel I del juego con la canción “Busca lo más vital”¹⁴, interpretada por Tin-Tán, en la película *El libro de la Selva* (1967), de Walt Disney. Después, “Bajo del mar”¹⁵ de *La sirenita* (1989), también de Disney. Con estas dos películas ya les podríamos preguntar qué diferencia existe entre estas canciones y las de Pixar. La respuesta es que en éstas son los personajes los que cantan, y parte de la historia fluye a través de esas canciones.

Para el nivel II de música objetiva se podría empezar con “Greased Lightning”¹⁶ de *Vaselina* (1978). Y, de la película *El quinto elemento* (1997) de Luc Besson, interpretado por la Diva Plavalaguna (Inva Mula-Tchako), el aria “Il dolce suono”.¹⁷ Ya en el nivel III de dificultad proponemos “The heart asks for pleasure first”¹⁸ de Michael Nyman, de la película neozelandesa *El piano* (1993). Al igual que en el anterior nivel III, se recomienda escuchar la canción y después contarles a ellos la historia de la película, justo para que los alumnos vinculen la composición musical con el tono erótico y trágico del amor imposible.

Después de esta canción, les pondremos una trampa: el tema “Apertura”¹⁹ de la serie *Juego de tronos* (2011), aquí habrá desconcierto, porque en realidad es una composición de música subjetiva, pero a los alumnos les dará gusto escucharla y seguramente aventurarán algunas hipótesis sobre el sentido de la canción: una historia épica sobre el poder y sus irrefrenables acompañantes: la traición y la soledad.

Para terminar con el nivel III, proponemos un fragmento de “Rach 3”²⁰, concierto para piano número tres en D menor, Allegro, intermezzo Adagio, de Sergei Rachmaninoff, de la película australiana *Shine, el resplandor de un genio* (1996). También se podría compartir la historia de la película, seguramente los alumnos quedarán conmovidos y se mostrarán empáticos y solidarios con ese niño golpeado por nunca tocar lo suficientemente bien el piano, según su padre.

Ahora, para la segunda parte de la clase, se propone, con la ayuda de un instrumento melódico y un metrónomo, tocar una escala mayor y otra menor, en cualquier nota, primero a 60 bpm, luego a 80 bpm, posteriormente a 100 bpm,

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=kTo8NYX78Ds>

¹⁵ https://www.youtube.com/watch?v=kvC4_HBOnI0

¹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=H-kL8A4RNQ8>

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=xsNYeywjUIU>

¹⁸ https://www.youtube.com/watch?v=_9pnPKfw-Rs

¹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=8wYhc8xpBkc>

²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=uUo-BGgsqUA>

luego a 120 bpm hasta 140 bpm. Esperamos que con esto los alumnos perciban las armonías de ambos sistemas tonales, y después aprecien cómo al cambiar la velocidad, también se modifica el sentido de la misma escala. Con esta ejemplificación, más las ideas que se puedan rescatar del presente texto o de otros, el profesor propondrá la siguiente actividad.

Los alumnos escucharán *Claro de luna*²¹ de Beethoven; la “Suite no. 1 para violonchelo”²² de J.S. Bach; la “Pequeña serenata nocturna”²³ de Amadeus Mozart, y de las *Cuatro estaciones* de Antonio Vivaldi, “Invierno”.²⁴ Una vez hecho esto, proponemos que, en una lectura en atril, los estudiantes lean un fragmento de *Otelo* (tragedia) y otro de *Noche de epifanía* (comedia) ambos de Shakespeare, que por razones de espacio ya no los incluimos aquí. La idea es que los alumnos señalen cuál de las cuatro piezas musicales empata mejor con cada uno de los fragmentos de Shakespeare, se haga una discusión, y que vuelvan a hacer la lectura en atril, ahora con la música que hayan elegido los acompañe.

Para finalizar con esta sensibilización sobre la importancia de la escenofonía y sus elementos, el profesor proyectará un fragmento de la película *Blade Runner* (1982), de Rydley Scott, en particular la escena en la que el cazador de replicantes persigue a una de ellos, en medio de una calle abarrotada de gente. Una vez visto el fragmento, el profesor presentará al grupo el guion sonoro de esa escena, y lo comentarán entre todos (Romero, 2011, pág. 93):

- 1.- Sonido abigarrado.
- 2.- Silencio.
- 3.- Latido del corazón.
- 4.- Disparos.
- 5.- Omisión de sonido evidente (el cuerpo pulveriza un cristal).
- 6.- Música.

²¹ <https://www.youtube.com/watch?v=TVDREzBijRI>

²² <https://www.youtube.com/watch?v=IprweT95Mo0>

²³ <https://www.youtube.com/watch?v=YofUPSyCrwo>

²⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=uC-USAB530A>

Una vez que los alumnos identifiquen los elementos de este guion sonoro, como actividad extra clase distinguirán el guion sonoro de la escena final de *Blade Runner* y lo traerán escrito para comentarlo empezando la siguiente clase. Con esta actividad damos por concluida nuestra propuesta didáctica, así como esta breve aproximación al arte de la escenofonía.

Referencias

BECKETT, S. (2018). *Esperando a Godot*. México: Tusquets.

PAVIS, P. (1998). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós.

ROMERO FILLIAT, J. (2011). *M. de música. Del oído a la alquimia emocional*. Barcelona. Alba Editorial.

SHAKESPEARE, W. (2011). “Macbeth” en *Obras selectas*. Madrid: Edimat.

USIGLI, R. (1983). *El gesticulador y otras obras de teatro*, Lecturas Mexicanas. México: Fondo de Cultura Económica.



Teatro en el salón de clases

 María Martha Acosta y Carrasco

Las sensaciones que provoca el escenario en aquel que se siente atraído por él, pueden traer una sonrisa de condescendencia entre los legos. Pero es así. El escenario, si bien físicamente puede ser cualquier lugar, en la imaginación se transforma en otro que existe ahí, en la mente del actor, que a su vez lo proyecta al espectador, y que adquiere otro sentido. El espacio y el aire que se respira y que se toca tienen otra consistencia, el suelo que se siente bajo los pies, las luces, los sonidos, el movimiento.

No obstante, muy a pesar de las emociones que puede despertar en sí mismo el escenario, nada de eso es suficiente para actuar. Será apenas la motivación. Hay que aprender muchas cosas. Algunas de ellas se reconocen en uno mismo, pero otras hay que estudiarlas. Hay que racionalizar lo que al principio se hace por intuición.

Por lo tanto, mínimamente hay que aprender a hablar bien, fuerte, claro y bien pronunciadas las palabras. También a cuidar la figura sin retorcerla, ni bailar sobre los pies y además, desplazarse con cierta soltura sobre el escenario. Cuidar no taparse unos a otros, responder en el mismo tono que deja el personaje anterior y, en suma, adquirir los conocimientos y habilidades más elementales de la técnica teatral.

Los programas de estudio ajustados del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental que se aplicaron por primera vez en 2004, introdujeron en el programa del tercer semestre una unidad dedicada al

texto dramático y al teatro. En la última revisión, cuyos programas se pusieron en práctica a partir de 2016, se conservó dicha unidad, por lo que los alumnos, además de la comprensión de lectura de este género, requieren entender lo que significa el espectáculo, ya sea comparando las obras escritas con su puesta en escena, o bien con el montaje de alguna. Sin duda, la mejor manera de adentrarse al teatro es practicarlo directamente.

Cuando se toma la decisión de llevar a cabo una o varias representaciones escénicas en el salón de clases con los alumnos del grupo, debido a que las habilidades básicas que los jóvenes requieren desarrollar para actuar o dirigir una obra, por muy informal que ésta sea, se alcanzan sólo mediante un proceso que lleva algún tiempo. Es muy recomendable iniciar desde el principio del curso y destinarle algún tiempo durante el trayecto del semestre para ir avanzando poco a poco y hacia al final, retomar intensamente el montaje que culmina con las representaciones en el aula. No obstante, si bien se debe ir lentamente, sin prisas, el avance debe ser constante, trabajando, primero la voz y después las posiciones del actor, una pizca de expresión corporal, desplazamientos escénicos y algo de interpretación de los personajes.

Los elementos de técnica vocal, tales como hablar bien, fuerte, claro y bien pronunciadas todas las palabras, se deben practicar todos los días, avanzando cada vez más en la complejidad de la habilidad hasta donde se pueda. También es necesario aprender a sostenerse firmemente sobre los pies, y, como ya se mencionó arriba, cuidar la figura, no retorcer el cuerpo ni bailar sobre los pies. En suma, deben aprender los conocimientos y habilidades más elementales de la técnica teatral y en muy poco tiempo. Cabe mencionar que estas habilidades no solo se requieren para el teatro o para el taller de lengua, también para todas las demás materias y para la propia actividad profesional.

Ejercicios de voz

El desarrollo de la habilidad de la expresión oral es muy importante para el espectáculo teatral, y como se dijo antes, también para los talleres de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, para las demás materias y, en términos generales, para la vida. Para ello es necesario no solamente construir el mensaje y exponerlo; se requiere además el manejo apropiado de la voz en

cuanto a dicción, impostación y entonación, a fin de que el auditorio comprenda con claridad lo que se dice.

Los siguientes ejercicios han sido preparados por la autora y las estrofas y el poema seleccionados para su lectura fueron elegidos por su sonoridad. El poema: *Vamos al baile*¹ es por su contenido un poema juvenil.

La repetición de palabras con diferente sentido debe notarse en su pronunciación en voz alta. Asimismo, la sencillez de sus elementos poéticos y la claridad de las ideas permiten realizar de mejor manera los ejercicios que deben implicar, por supuesto, la expresión oral.

La duración del ejercicio es de ocho horas aproximadamente, las cuales pueden distribuirse en varias sesiones, según el tiempo de que se disponga.

- 1) Primera parte:
 - a. Ejercicios de voz:
 - i. La respiración.
 1. Ejercicios a, b, c.
 - ii. La impostación.
 1. Ejercicios 1 y 2.
- 2) Segunda :
 - a. La impostación.
 - i. Ejercicios 3, 4 y 5.
- 3) Tercera:
 - a. La impostación.
 - i. Ejercicio 6.
- 4) Cuarta:
 - a. Lectura del poema *Vamos al baile*.

La respiración es la base para un buen manejo de la voz.

¹ Walsh, M. E. (s/f). “Vamos al baile”, en *Andanzas de Armanduendín*, México; s/edit. , pp. 65-66.

Ejercicio a.

♪ Acostarse boca arriba y respirar con el diafragma, que es el músculo que está entre el estómago y los pulmones, abajo del corazón. Se puede percibir si se hace correctamente porque el estómago se eleva cuando se toma el aire. Para comprobarlo basta con poner la palma de la mano sobre él.

Ejercicio b.

♪ De pie, respirar con el diafragma, cuidando de no elevar los hombros. Para comprobar si se lleva a cabo correctamente, se coloca la palma de la mano sobre el abdomen. Hay que retener el aire en los pulmones unos segundos sin expulsar.

Ejercicio c.

♪ Expulsar el aire retenido en los pulmones por entre los dientes con fuerza, en un prolongado siseo. Cuidar que el volumen de la voz sea parejo.

La impostación de la voz da brillantez al tono, evita el desmayo del sonido en los finales de las frases y se hace agradable al oído. Asimismo, proporciona los matices necesarios para la calidad y fuerza expresiva de los parlamentos.

Ejercicio 1.

♪ Aspirar profundamente y contar “uno” con voz clara, para después exhalar el aire dejando relajados y sueltos cuerpo, garganta, cuello, hombros y el pecho. Aumentar la numeración hasta doce, hay que dosificar la voz para emplear el mismo volumen de aire en cada número. El ejercicio debe hacerse con una sola inhalación.

Ejercicio 2.

♪ Aspirar profundamente y repetir la consonante “n”. Al expulsar el aire la intensidad debe ser pareja. A continuación hay que abrir la boca colgando la mandíbula inferior para emitir una “A” prolongada, cuidando de mandar el aire con fuerza al velo del paladar, dejando que después salga libremente por la boca abierta.

Ejercicio 3.

☛ Con un mismo aliento decir:

CUANDO LA TARDE SE INCLINA
SOLLOZANDO AL OCCIDENTE,
CORRE UNA SOMBRA DOLIENTE
SOBRE LA PAMPA ARGENTINA.

☛ Hay que repetir el ejercicio, pronunciando dos veces seguidas la estrofa con un solo aliento.

☛ Hay que repetir el ejercicio dando mayor resonancia a las letras n, m, l, ll, r.

☛ Hay que imaginar que cada sonido de ellos es como una pelota que se arroja al cráneo.

Ejercicio 4.

☛ Decir cada frase o estrofa con una sola emisión de voz, sin tomar aire.

“ENTRE TODAS ESAS SEÑORAS ESTABA SUSANA”

“NO PIENSES ASÍ DE LAS PERSONAS; DETRÁS DE ESTAS
CARAS BIEN PUEDE ESCONDERSE UNA CONTESTACIÓN A TUS
DESEOS DE SENSACIONALISMO”

“ES TAN HONRADO BARTOLO,
EMPLEADO EN CASA DE BAÑOS,
QUE LLEVA EN ELLA TRES AÑOS
¡Y NO HA TOMADO UNO SOLO!

Ejercicio 5.

Pronunciación de vocales.

☛ Cantar con cualquier tonada:

CUANDO FELIPE SÉPTIMO USABA PALETÓ
 CUANDO FELIPE SÉPTIMO USABA PALETÓ
 CUANDO FELIPE SÉPTIMO USABA PALETÓ,
 PALETÓ, USABA PALETÓ.

♪ Hay que repetir la estrofa, pero cambiar todas las vocales primero a, luego e, i, o, u.

Ejercicio 6.

♪ Hay que respirar profundamente y decir:

“DESMAYARSE, ATREVERSE, ESTAR FURIOSO,
 ÁSPERO, TIERNO, LIBERAL, ESQUIVO,
 ALENTADO, MORTAL, DIFUNTO, VIVO,
 LEAL, TRAIADOR, COBARDE Y ANIMOSO.”

♪ Cada uno de los versos debe decirse cada vez en un tono más grave y a continuación cada vez más agudo.

Lectura del poema *Vamos al baile*.

<p>Vamos al baile, Dijo el fraile. -no tengo ganas, dijo la rana. -invitemos al león, dijo el ratón. -pero es muy lejos, dijo el conejo. -de aqui hay cien leguas dijo la yegua. -No por el cerro, dijo el perro. -ahí esta un rancho, dijo el carancho. -No tiene alero, dijo el jilguero. -No tiene luz, dijo el avestruz. -Hay un candil, dijo el alguacil. -Ganaremos la delantera,</p>	<p>-Todas son viejas, dijo la comadreja. -Basta de lata, dijo la cata. -A que me enojo, les dijo el piojo. -Voy por la loma, dijo la paoma. -Me duele el cogote, dijo el chilicote. -Tengo sarampión, dijo el gorrión. -Me duele el callo, dijo el caballo. -Me duele el callo, dijo el caballo. -Me han roto la uña, dijo la Chuña. -Y a mí un diente, Dijo la serpiente.</p>
--	--

☞ Hay que decir los versos cada vez más rápido, sin equivocarse, a ver quién puede hacerlo. Cuando el lector en turno se quede callado o se le trabe la lengua, pierde y otro hace el intento hasta que alguno lo diga sin error.

Para los timbres básicos

Trabalenguas

☞ Cansadas, cargadas, rapadas, marchaban las chavas, calladas, calmadas, bandadas de gatas las ratas cazaban, las ranas cantaban, llamaban, saltaban y al saltar sanaban de su mal astral.

☞ En la mañana, la mamá de Ana Zavala va a la plaza a cambiar cáscaras de naranja por manzanas, bananas, patatas y calabazas, para lavarlas, aplastarlas, amarrarlas, empacarlas, cargarlas y mandarlas a Canadá.

☞ Que el bebé cese de beber leche frente a la tele, que bese el peele, que me dé ese eje que le dejé, y que se entere de que lo pensé.

☞ Mimi y Lili quisieron vivir en el Misisipi sin límite vil militar ni civil, sin minibikinis ni cínicos hippies, sin bilis visibles ni tinte viril.

☞ El muy tumultuoso frufurú del cucurucho de Uruchurtu, un gutural zulú del sur, sucumbió ante el muy usual susurro de las burbujas de púrpura del tul del tutú de Lulú.

☞ Coco Romo contó los potros y los toros del soto: el moro tonto cogió los potros, tomó los toros, y sólo por sus lloros se los condonó.

☞ Memo Medina mimaba melosamente al minino de su mamá Manuela, mientras modesto, muchacho moreno, remontaba las cumbres a lomo de mula comiendo mascando.

☞ Nació normal la nena Nina, anunció notoriamente la nana en un instante angustioso, aunque nunca necesitara enunciar ni ponderar ansiosamente tan interesante nueva.

☞ Con olorosas lociones se logró calmar las maldades locas de Lucha y Lucía que lucían los velos y las largas colas de lóbregas telas luengas y luctuosas.

☞ Ese Lolo es un lelo, le dijo la Lola a Don Lalo, pero Don Lalo le dijo a la Lola, no, Lola, ese Lolo no es lelo, es un lila. ¿Es un lila, don Lalo, ese Lolo, en vez de lelo? Sí, Lola, es un lila y no un lelo ese Lolo, le dijo Don Lalo a la Lola.

☛ Erre con erre, cigarro, erre con erre, barril, rápidas corren y ruedan las rápidas ruedas de ferrocarril.

☛ Saciando sus ansias sinceras de sustos, Susana azuzaba en el sésamo santo al sucio asesino del zurdo Zozaya.

☛ Jamás juntes jinetes con los jóvenes germánicos, ni generes germicidas ni congeles gelatinas, ni ajusticies a juristas en sus juntas judiciales.

☛ Bonitas bobinas, baberos, bolillos baratos botines, Venancio vendía, besaba bebitas, baleaba valientes, botaba barquitos y bien navegaba.

Los alumnos repetirán de todas las maneras posibles: con gusto, con miedo, con odio, con misterio, con satisfacción, con enojo, con añoranza, con tristeza, las siguientes frases:

- Alguien ha tocado la puerta
- Ha llegado la señora
- La cena está servida
- Mañana salgo para la ciudad
- El niño tiró el agua de la tina

Se agregan todas las que se quieran.

Se ocupa mucho espacio en las actividades destinadas a ejercitar la voz, porque si los actores son muy poco experimentados, al menos el público deberá entender lo que dicen.

Escenario

Antes de entrar en materia, hay que aclarar que solamente se presenta lo más elemental de la técnica teatral, debido a que se cuenta con muy poco tiempo y espacio para profundizar en el tema. Además, se trata sólo de que los alumnos tengan algunas nociones de teatro como estudiantes de bachillerato y no se están preparando como especialistas en la materia. No obstante, es necesario que las representaciones escénicas que se preparan se realicen lo más dignamente posible.

El escenario es el espacio escénico destinado para la representación de las obras dramáticas y de otras artes escénicas, como danza, música, canto y demás.

En él los actores representan a los personajes de los dramas y es el foco de atención de los espectadores.

En un principio, las representaciones se daban al aire libre. Más tarde en Occidente, aparecieron en Grecia los grandes teatros construidos en piedra, de los que podemos apreciar algunos que hasta la fecha permanecen. El mismo tipo de teatro fue seguido por los romanos, quienes lo difundieron por toda Europa o el mundo dominado por ellos. En la Edad Media se usaron pequeños escenarios que cargaban consigo en carretas las personas que se dedicaban al teatro, con las que recorrían diversos lugares. Los autos sacramentales y misterios se representaban en los atrios de las iglesias, en la plazas públicas o lugares abiertos. La comedia del arte, tomó ese nombre porque todos los que la hacían eran especialistas en el arte escénico.

El tipo de escenario que se usa frecuentemente en la actualidad es aquel que tiene un proscenio y un ciclorama. En este tipo el público está separado del espacio escénico, el cual es el centro de atención, rodeado por espacios ocultos a los ojos del espectador por medio de telones y piernas que lo aforan; en dichos espacios se colocan los técnicos, aparatos, camerinos y espacios para los actores que no están en escena, pero están preparados para entrar al escuchar su pie para hacerlo. En la parte de arriba se encuentra el telar, lugar de donde se cuelgan los telones, decorados, bambalinas y lámparas, que también se colocan en el piso y a los costados del escenario.

Hay teatros con escenarios giratorios con posibilidad de montar diversos cuadros, que se intercambian entre sí, conforme se requieren en las diversas escenas. Hay teatros cuyo escenario se encuentra en el centro, de forma circular; en este tipo de escenario no hay cuarta pared, porque no hay pared alguna y nada que cubra a los actores de las miradas del público. Hay otros que, si bien se encuentran en el centro, en el fondo tienen la salida de actores y de hecho cuentan con una pared.

El escenario que cuenta con ciclorama y proscenio tiene forma rectangular y está dividido en nueve secciones o zonas: la zona de la parte de atrás, cercana al ciclorama, se le llama arriba y tomando como referencia la derecha e izquierda de los actores: arriba derecha, arriba centro y arriba izquierda; la zona del medio corresponde al centro y se llama centro derecha,

centro y centro izquierda; la más cercana al público se llama abajo derecha, abajo centro y abajo izquierda. La pestaña que sobresale del telón de boca es el proscenio y, desde luego, una de las zonas más brillantes destinada a las escenas de mayor impacto. En seguida, las zonas más brillantes son el triángulo formado por las tres de abajo y la del centro. El ciclorama, o pared del fondo, puede ser de tela o de madera, o bien de cualquier otro material y es recomendable que esté pintado de un color gris claro para que absorba las luces. Sin embargo, muchas veces esta pared no está a la vista del espectador.

El espacio escénico que se recomienda elegir en las representaciones escénicas en el salón de clases, es indudablemente el espacio circular o rectangular en el centro del salón, con una pared en uno de sus extremos para que entren y salgan los actores. El público, compuesto por los alumnos de la clase, ocupará los asientos que se colocarán alrededor de las paredes, delante de las mesas que se pondrán pegadas a las paredes. Se aconseja renunciar totalmente a dejar espacios ocultos para cambios de vestuario o para guardar escenografía o utilería. Todo quedará pegado a una de las paredes con pizarrón, se aconseja la cercana a la puerta de acceso. Los actores saldrán de escena simplemente con la convención de ponerse de espaldas al público y cerca de la pared de escape. No obstante, se podrá recurrir a cualquier otra convención escénica.

Posiciones del actor

Las posiciones del actor son: abierta, cerrada, perfil derecho, perfil izquierdo, un cuarto derecha, un cuarto izquierda, tres cuartos derecha y tres cuartos izquierda, tomando como referencia la derecha e izquierda del actor.

La posición abierta se da cuando el actor se encuentra totalmente frente al público; la posición cerrada es cuando el actor está de espaldas al público; la posición de perfil derecha es cuando el actor se coloca de perfil de su mano derecha respecto al público; la posición de perfil izquierda es cuando se coloca de perfil de su mano izquierda; las posiciones de un cuarto y tres cuartos izquierda y derecha se dan cuando el actor gira sobre su eje, un cuarto entre abierta y de perfil y otro cuarto de perfil a posición cerrada, ya sea hacia la derecha o hacia la izquierda respecto a sí mismo.

Expresión corporal y desplazamientos escénicos

☛ Se colocan las mesas y sillas alrededor del salón a fin de despejar la zona destinada al espacio escénico. Los jóvenes ocupan los asientos destinados al público y el profesor selecciona de alguna manera a ocho o diez de ellos y los pasa al centro. Primero los hace caminar de un sitio a otro, libremente, después se juntan en parejas y colocan la palma de la mano de uno cerca de la palma de otro, y como si fuera un imán, atrae a su compañero quien tiene que seguirla a donde lo lleve. Los sienta y pasa a otros diez, quienes hacen lo mismo, así hasta pasar a la mayoría de los estudiantes. Es recomendable advertir a los alumnos que lleven ropa adecuada, de trabajo.

☛ Selecciona a otros diez alumnos, no pueden ser más, pues no caben y se estorban unos a otros. Los coloca en círculo y los hace caminar a ritmo de las palmas de las manos, primero lento, luego más rápido y más y más. Cambian de sentido. Sienta a esos alumnos y pasa a otros diez. A estos últimos les pide que sientan diversas emociones: miedo, terror, frío, calor, lluvia, tormenta, enojo, alegría, furia, etc. Todo a ritmo de las palmas de las manos. Cambia de jóvenes y así, hasta que todos hayan participado de una o de otra manera.

☛ Pone a los alumnos a jugar al espejo, es decir, uno hace de espejo del otro, quien se despierta, se levanta de la cama, se despereza, se mete al baño, se baña, sale, se viste, se peina, etc. Pasan el mayor número de parejas que se pueda.

☛ El profesor los hace desplazar por el escenario y detenerse, parado en los dos pies sin bailar. Hablar con los otros personajes y mantener la posición, desplazarse sin ensuciar los movimientos, de uno en uno, despacio, sin perder el contacto y la comunicación con los otros personajes en escena.

Personal que interviene en una puesta en escena

1. Esencial

a. Actor:

Interpreta a los personajes de la obra. Realiza el juego escénico.

b. Público:

Junto con el actor, son las personas más importantes. De faltar alguno, no se da el fenómeno teatral.

2. Habitual

a. Director:

Es quien monta la obra y toma todas las decisiones referentes a la puesta en escena. Interpreta el mensaje del autor y le da unidad temática a la puesta en escena, así como de estilo.

b. Ayudante de director: entre otras actividades de apoyo, prepara el libreto de dirección.

c. Productor ejecutivo:

Reúne el elenco, consigue todo lo necesario y, junto con el director, elige la obra, los actores, y demás personal.

d. Productor:

Financia la puesta en escena.

3. Otros

a. Escenógrafo: Diseña la escenografía, de acuerdo con el director y productor ejecutivo.

b. Vestuario: Junto con el director y el productor, diseña el vestuario

c. Técnicos: De sonido, de iluminación si hubiera, etc.

d. Tramoyistas: Arman la escenografía.

e. Maquillaje y peinado: Peina y maquilla a los actores.

f. Otros.

Puesta en escena

Para la puesta en escena:

1) Integrar equipos de ocho a doce alumnos mínimo y máximo.

2) Los equipos seleccionarán una obra o escena cuya duración máxima

sea de 25 minutos. Emilio Carballido tiene teatro breve para adolescentes, pero hay otras obras más. Pueden adaptar una obra para acortarla.

3) Una vez seleccionada, el director deberá inscribirla con el profesor y, si es aceptada, junto con el productor, si hay, repartir los personajes y funciones entre todos los integrantes del equipo. Todos tienen que realizar una o más tareas.

4) Los actores deberán memorizar los parlamentos e imitar las acciones y emociones que experimentan los personajes, con reacciones verídicas o verosímiles ante estímulos ficticios.

5) Quien desempeñe la función de director deberá interpretar la obra, decidir la repartición de los personajes, decidir si va a ser una representación naturalista o no y acordar con los encargados de escenografía, vestuario y sonido lo que se hará.

6) El ayudante de dirección preparará el libreto de dirección y tomará todas las notas para que no se olviden los acuerdos.

7) El alumno encargado de la producción, de acuerdo con el director, buscará conseguir lo que haga falta con el apoyo del resto del equipo.

8) Habrá alumnos encargados de los carteles de publicidad y los programas de mano.

Libreto de dirección

☛ Para preparar el libreto de dirección se deberá asignar a cada personaje un color distintivo y una señal o signo para efectos de sonido o cambios de escena y de escenografía, de tal manera que se distingan unos de otros. También se deberán preparar por cada escena unos planos de tamaño carta, con el escenario y el mobiliario que esté en la escena en ese momento, de tal manera que cuando un personaje se desplace o haga algún movimiento

marcado por el director, se indique tanto en el plano, como en el libreto en el momento mismo que suceda. Para ello se utilizan los colores asignados y se numeran los movimientos con números progresivos. Cuando se trate de un sonido o luz que entre en escena, se indica con el signo y número progresivo que corresponda. El libreto deberá mostrarse al profesor.

☛ Los alumnos ensayan solos, únicamente el profesor asistirá a un ensayo para hacer correcciones.

Las puestas en escena deberán distribuirse durante dos o tres días de clase, de acuerdo con la cantidad de equipos y la duración de la obra. Las representaciones se llevarán a cabo la última semana de clases y, de preferencia, asistirán sólo los alumnos del grupo.



Mi trayectoria en el Concurso de Teatro del CCH Naucalpan¹

☞ Netzahualcóyotl Soria

*A Oli, a Itzel, a Liz, a Cinthya,
a Lalito y a Denisse.*

La primera fue *Rigoberto entre las ranas* de Jorge Ibarguengoitia. Como es una obra para niños, no tuvimos mucho problema, aunque nunca pudimos hacer una rueda de san Miguel creíble. Lo mejor fueron las máscaras de rana y la actuación de Rigoberto.

El siguiente año montamos una *Fuenteovejuna* que casi no despegaba. La mayoría de los actores se negaba a actuar. Nos salvó Itzel Pérez, a quien nombré directora por ser la única a la que parecía importarle. Con una energía inmensa (a pesar de aparentar doce años) Itzel logró lo que imposible parecía: que veinte renegados subieran al escenario e hicieran su parte. A regañadientes, pero lo hicieron. Itzel les gritaba en los ensayos, los insultaba, los amenazaba. A unos días del estreno la alumna que hacía Pascuala desapareció. Itzel tomó su lugar, y finalmente obtuvo un premio por esa actuación (y un año después ganaría otro premio bajo la dirección de Octavio Barreda). Yo tuve que reescribir los diálogos porque les parecían muy difíciles los de Lope de Vega. Y también quité escenas. Fue una *Fuenteovejuna* minimalista y en prosa. La escena del descabezamiento del Comendador quedó trazada a un día del estreno. Íbamos a cancelar, pero en ese momento le dimos luz verde. Quedó *dos tres* tirando a *dos dos*.

¹ Parte de este texto fue publicado en la revista *Pulso académico*.

El peor año en la historia del teatro universitario se debe a mí y a mis alumnos, pero sobre todo a mí. Cansado de maltratar el teatro clásico, decidí que mis alumnos escribieran sus propias obras, pero no, no quise escribirlas y haciéndoles creer que escribían ellos (como hice con *El plan* unos años antes, obra que no estuvo lista para el concurso). Les di unos rudimentos literarios, y los puse a escribir. El resultado no pudo ser peor.

La menos aburrida se llamó *Don sobrenatural*, que escribió y dirigió Melissa Rojas. Era una historia de fantasmas situada en Londres. Les advertí que no podíamos darnos el lujo de situar una obra en Londres si el público no *veía* Londres, por lo que el trabajo de escenografía sería fundamental. “Quiero ver Londres”, les dije a los encargados, y les recomendé que pusieran letreros del metro, alusiones visuales a los jardines, taxis, autobuses, en fin, lo que todo turista sabe. Además, la escena del cementerio iba a tener su toque de hielo seco para que el ambiente fuera *creepy*. Los equipos prometieron tener todo. En el ensayo técnico no había nada. Amenacé, grité, me enojé. Y así, llegamos al ensayo general con... cero escenografía. Volví a amenazar, a gritar y a enojarme. Melissa tenía control absoluto, y gracias a Melissa en el estreno tuvimos... nada en absoluto. Lo que yo no sabía es que Melissa había considerado que los doscientos pesos que yo les pedía aportar para la producción era demasiado dinero, y entonces no aportaron nada.

La increíble historia de Nadia, por su parte, no tenía nada de increíble. Fue una historia sosa, a la que traté de rescatar al final, haciendo que la villana resultara inocente, y que la verdadera asesina fuera la mejor amiga de Nadia. Pero tenía muchas escenas innecesarias y diálogos muy aburridos. Lo más chistoso fue que les dije que tenían control creativo absoluto. “¿Podemos meter zombis?”, preguntaron. “¡No!”, respondí. Creo que no hubiera sido tan mala idea.

La peor resultó con mucho *La secretaria*. Cuando uno pone a alumnos a escribir, uno piensa que han leído a Chéjov, o por lo menos, que vieron *Breaking Bad*. Pero uno pasa por alto que han estado expuestos toda su vida al melodrama más chabacano, y que las telenovelas moldearon sus cabecitas. Un empresario se enamora de su secretaria, quien aprovecha para sacarle dinero; el tipo termina sin amor y sin recursos, sumido en el alcoholismo. Por más que intenté que le dieran un tono paródico, los chicos se negaron. Y tenían razón:

yo les había prometido que sería su obra, como ellos quisieran. Y la quisieron así.

Después, tuve un fracaso y un éxito. Intenté otra *Fuenteovejuna*, pero la cancelé: si los alumnos no están interesados no se puede. Aquí no hubo Itzel que salvara el proyecto. A la niña que puse a dirigir esta vez, digamos que se le resbalaba. Para empezar, faltaba a los ensayos, y nunca les exigió nada a los actores. Se supone que un mal alumno se vuelve bueno si le das responsabilidades. Bueno, a veces se vuelven peores y te tumban los proyectos.

Pero en el otro grupo sí funcionó: Lalito era un flojonazo, y se sintió muy halagado con el título de director, y se puso la camiseta, las pilas, los tamales o como se diga. En esa ocasión presentamos dos obritas de Emilio Carballido, una tragedia sobre el 68 y una comedia sobre un teléfono celular, como una sola obra. Lo que no me gustó fue que hice llorar a Liz Reyes Sánchez; ella hacía su escena con un bebé falso, y se notaba mucho que lo trataba como una cosa. Le pedí que imaginara que era su hermanito y que estaba en riesgo de muerte, y se le salieron las lágrimas a la pobre. Esta puesta en escena salió toda perfecta, pero no nos ganamos ni un solo premio.

Y este año, intenté *Caimán* de Antonio Buero Vallejo. El bicho voló un poco, sobre todo por el impulso que le dio Cinthya Jannette. Cielo, Jaqueline y Ariana estuvieron magníficas, y la última se llevó un premio. Pero dos desmadrosos Davides, que no se aprendieron sus parlamentos, hicieron que no volara muy alto. Y con el otro grupo presentamos una fantasía llamada *Pasarela*, que escribimos juntos. Esta vez me encargué de que no nos ganara el gusto por el melodrama, de que no hubiera escenas inútiles y de que los diálogos fueran verosímiles. Pero fue una genuina creación colectiva, e incluso Adrián Mata, nuestro asesor, le aportó algo.

Lo malo de *Caimán* era su duración. Fue demasiado para mis tres actores principales. Eso me llevó a volver al truco de juntar dos obras pequeñas, pero no quise volver a Carballido. No recuerdo por qué se me ocurrió adaptar y traducir (la traducción de Alianza Editorial es horrible) dos capítulos de *The Catcher in the Rye* de J.D. Salinger. Es cuando Holden se hospeda en un hotel

y el botones le pregunta si quiere contratar una prostituta, y Holden dice que sí. Para acompañar esta pequeña pieza se me ocurrió usar *La señora Kashfée* de Barry Gifford, perteneciente a su *Trilogía del hotel*. (Se supone que hay una versión dirigida por David Lynch, pero no está en YouTube.) Como las dos transcurren en un hotel se justificaba unirlos. Más adelante se me ocurrió poner como intermedio el clásico cuento de José de la Colina “La tumba india”, que transcurre en un bar o un restaurante.

Sobre la adaptación debo aclarar que nunca he tomado cursos de dramaturgia. Mi base son los manuales para guion cinematográfico de Syd Field y de Robert McKee. La estructura de los tres actos se aplica perfectamente al episodio salingeriano, contado en dos capítulos:

Primer acto (la presentación): En el elevador del hotel el botones le ofrece a Holden los servicios de una prostituta. Holden duda pero acepta. Ya en el cuarto nos cuenta que es virgen, y cómo ha sido su historia con las mujeres.

Segundo acto (confrontación): Llega Sunny y se quita el vestido. Holden, supernervioso, trata de hacerle la plática mientras ella trata de seducirlo. Forcejean verbalmente hasta que ella lo acorrala y él se inventa que está recién operado y que no puede tener relaciones sexuales. De todas maneras le paga, pero ella le dice que no son cinco dólares sino diez. Ahora ambos están enojados. Él le dice que ése era el trato y ella se va ofendida.

Tercer acto (resolución): Holden se queda muy deprimido y recuerda a su hermanito Allie, que murió. Nos cuenta que es ateo. En eso golpean la puerta el botones y Sunny. Holden abre y ellos entran. Maurice, el botones, le exige el dinero. Holden se niega. Sunny toma el dinero. Holden insulta a Maurice (“eres un sucio imbécil. Eres un estúpido estafador imbécil, y en uno o dos años vas a ser uno de esos muertos de hambre que se te acercan en la calle y te piden diez centavos para un café. Vas a traer un abrigo asqueroso lleno de mocos”), quien golpea a Holden (clímax). Holden imagina que mata a balazos a Maurice y que la chica que ama le sirve un whiskey y lo abraza.

Tal como dice la teoría, el primer acto y el tercero dura cada uno el 25% del tiempo, y el segundo, 50%. Ignoro si Salinger se basó en la misma teoría o si lo hizo de manera intuitiva (por cierto, la novela completa tiene exactamente la misma forma, y este episodio forma parte del segundo acto), pero creo que el

acierto de la adaptación radica en que identifiqué la estructura de los tres actos.

Quizás otro acierto estuvo en volver monólogos partes de las narraciones. Así, Holden se dirige constantemente al público. “Si quieren saber la verdad, soy virgen. En serio. He tenido algunas oportunidades de perder la virginidad y todo eso, pero nunca lo he logrado. Siempre pasa algo. Por ejemplo, si estás en casa de una chica, sus padres siempre regresan en el momento equivocado, o temas que lo hagan”. También fue una solución conveniente poner el *flashback* de Allie en el escenario, así como lo que sucede en la imaginación de Holden (el asesinato de Maurice).

Por otra parte, la adaptación del cuento de José de la Colina prácticamente se hace sola. Por si no lo conocen, trata sobre el rompimiento de una pareja. Están sentados en un restaurante o un bar. Ella le dice que se va a casar, y tienen una breve e hiriente conversación. En el cuento, después del breve diálogo, se cuenta la historia del maharajá que manda a matar a su esposa y su amante, para después construirle a ella el más bello monumento. Luego se repite el primer diálogo, pero se añade en cursivas el subtexto de él, todo lo que está pensando y no dice. La opción más simple era quedarnos con el primer diálogo. El maharajá sólo iba a entorpecer la obra; en cuanto al subtexto... Precisamente la belleza de un buen diálogo teatral es que el subtexto se actúe, no se diga.

La obra se llamó *Un hotel en Nueva York*. Podría ser en cualquier ciudad, pero todo mundo sabe que *El guardián entre el centeno* transcurre en Manhattan. En cuanto a la puesta en escena, no fue difícil. La única dificultad es que en *La señora Kashfee* hay un perico que debe defecar en el escenario. No lo hizo. Habíamos diseñado un mecanismo muy ingenioso, que involucraba confeti (las aves no defecan bolitas sino tiritas) y un hilo. Pero entre el nerviosismo del estreno el encargado del hilo no se dio cuenta de que el público podía atravesarse y romper el hilo (se operaba desde la primera fila), y eso fue exactamente lo que pasó. Tenía que tomar su butaca hasta que todos estuvieran sentados.

Arriba menciono que en *Holden y Sunny*, como se llamó la adaptación de *The Catcher in the Rye*, Sunny entra a la habitación y lo primero que hace es quitarse el vestido. Supongo que algunos lectores se habrán preguntado cómo resolvimos eso en un festival de teatro donde todos los actores son menores de edad. Pues muy fácil. Hice que Sunny llegara con un abrigo. Sin embargo,

la extraordinaria Denisse Canel, quien interpretó a Sunny, decidió quitarse el vestido y hacer el papel en lencería.

Llamo extraordinaria a Denisse no sólo por su valentía y su compromiso con el papel, sino porque también es parte del Taller de Cine, donde nos ha mostrado sus muchos talentos. No sólo actúa. Dibuja, fotografía, dirige y edita video. En un ensayo llevé mi cámara y un *story board* que hice, y entre ella y yo grabamos unas tomas para hacer un *tráiler* de la obra, que por supuesto, ella editó. Con ese video ganamos el primer premio de publicidad. Se puede ver en este enlace: <https://drive.google.com/open?id=1CXXvdfvRi4mR1AcDpNwRRH1k0nCAMage>.

El día del estreno tuvimos un error de sonido en la primera escena: sonaron dos canciones a la vez. Corrí de la primera fila a la cabina en 2.4 segundos. Corregido el error, la obra fluyó bien, aunque tuvimos el problema de las voces que se pierden. Nos iban a poner un micrófono, pero... No recuerdo qué pasó. A pesar de eso, el trazo escénico fue lo suficientemente bueno para que se entendiera la trama aun cuando no se escucharan algunos parlamentos. Cuando Denisse se quitó el vestido sentí que toda la sala contuvo un sorprendido “en serio se lo quitó”. Nos llevamos dos premios de actuación (Cielo López y Yahir Ramírez), además del de publicidad.

Comencé a trabajar el siguiente proyecto desde la ceremonia de premiación. Uno de los jurados reconvino a todos los equipos porque todos usamos la puerta de utilería que está en la sala de teatro. En ese momento se me ocurrió una obra llamada *La puerta*. Les platicué la trama a Denisse y a Iván Vázquez, quien actuó como Holden, y de inmediato aceptaron participar. No voy a vender la trama, obviamente, sólo diré que tiene por lo menos tres chistes muy buenos, y no es una comedia.



Comentario del espectáculo teatral

👁️ Benjamín Barajas

El comentario que se propone a continuación tiene como propósito considerar las dos dimensiones que constituyen el espectáculo teatral: el texto literario (versión lingüística) y la puesta en escena (versión semiológica); al unir ambos horizontes se propicia el cabal entendimiento, por parte de los alumnos, del *drama*; entendido como el conjunto de elementos propios de la representación teatral (García Barrientos, 2003).

Otro aspecto que se debe tomar en cuenta es el carácter escolar del comentario; es decir, se trata de que los jóvenes bachilleres vivan la experiencia del proceso de la puesta en escena, como lectores y espectadores del espectáculo teatral; en este sentido el texto que prepararán los estudiantes es formativo, al poner en juego sus habilidades lingüísticas, semiológicas y estéticas, para hacer la valoración correspondiente de la obra elegida.

El comentario será un producto de la “doble lectura” del drama y requerirá del manejo elemental de algunos conceptos de teoría literaria y otros propios de la dramaturgia, sin que por ello se pretenda una “crítica rigurosa”, totalmente ajena a este nivel educativo. La tipología del comentario tendrá las siguientes características:

- ☛ Se escribe en tercera persona, el alumno es el autor.
- ☛ Es un texto que puede combinar la exposición y la argumentación, sobre todo en los aspectos de la comparación y la valoración de las obras.
- ☛ Su propósito es difundir por escrito, entre los compañeros alumnos y profesores, los resultados de la experiencia teatral que ha vivido el joven estudiante.
- ☛ Pone en práctica las habilidades lingüísticas (lectura, escritura, habla y escucha) y semiológicas (sonoras, motoras, visuales, etc.) para comprender la historia, realizar los análisis e interpretación y, luego, hacer las valoraciones pertinentes.

La estructura del comentario

Primera parte: el texto literario

- ☛ Título; por ejemplo: “Comentario sobre la puesta en escena de *La vida es sueño*”
- ☛ Introducción: Breve descripción de la estructura del comentario, de qué va a tratar, también puede incluir información sintetizada sobre la vida del dramaturgo y el director de escena.
- ☛ Descripción de la estructura de las obras: edición, editorial, título, subtítulo, cuadro de personajes, acotaciones, actos, escenas, cuadros.
- ☛ Construcción de la historia o fábula, considerando los elementos propios de la Situación Inicial (SI), Ruptura del Equilibrio (RE), Conflicto, Tensión, Clímax y desenlace.
- ☛ Análisis e interpretación de los personajes, según las acciones que realizan, el papel que representan, los valores y la visión de mundo implícitos.
- ☛ Valoración preliminar del texto literario escrito.

Segunda parte: el espectáculo teatral

Se recomienda que cuando el alumno asista al teatro, ya haya leído la obra que se va a representar. Además, deberá tomar en cuenta los elementos

propios de la puesta en escena, como son escenografía, iluminación, vestuario, maquillaje, ambientación, actuación de los actores, el manejo de la voz, los efectos sonoros y la música. Asimismo, el alumno se podrá apoyar en esta guía de observación del espectáculo teatral, preparada por la maestra Olivia Barrera:

- ☛ Espacio teatral: ¿corresponde al que imaginaban con la lectura del texto literario?, ¿cuáles cambios perciben?
- ☛ Área Escénica: ¿Qué coincidencias o diferencias se perciben en las escenas y cuadros?
- ☛ Iluminación: ¿Provocó emociones?, ¿dio visibilidad al escenario y a los actores?, ¿ayudó a la composición (revelar objetos en un ángulo determinado)?, ¿creó atmósferas?
- ☛ Escenografía: ¿Ayudó a contar la historia?, ¿facilitó el movimiento de los actores?
- ☛ Escenofonía: ¿Sirvió para contar la historia?, ¿tuvo un estilo?, ¿ayudó a reforzar momentos dramáticos?, ¿se escuchaba bien?, ¿permitía que los actores se oyeran?
- ☛ Vestuario: ¿Qué tanto funcionaba?, ¿se entendía la intención comunicativa a través de él?, ¿ayudaba a los actores a interpretar a sus personajes?
- ☛ Dirección escénica: ¿Entendiste la historia que se te contó?, ¿qué diferencias perviviste frente a la primera historia?
- ☛ Actuación: ¿Su interpretación te fue creíble?, ¿parecía que formaba parte del mundo ficticio?, ¿se le escuchaba claramente?, ¿estaba concentrado?, ¿utilizaba sus emociones?, ¿su cuerpo, voz y emociones estaban en el mismo canal?, ¿qué diferencias advertiste frente al texto literario?

Después de dar respuesta a la guía anterior, el alumno podrá tener elementos suficientes para apreciar y poner por escrito sus ideas sobre el espectáculo teatral. De modo que podremos resumir el esquema de su comentario en estos términos:

“Comentario sobre la puesta en escena de <i>La vida es sueño</i> ”		
Introducción	_____	Ficha de trabajo 1
Descripción de la estructura	_____	Ficha de trabajo 2
Construcción de la historia	_____	Ficha de trabajo 3
Análisis e interpretación de los personajes	_____	Ficha de trabajo 4
Valoración preliminar del texto literario	_____	Ficha de trabajo 5
Contrastación entre la lectura del texto literario y el espectáculo teatral (guía)	_____	Ficha de trabajo 6
Valoración de la puesta en escena	_____	Ficha de trabajo 7
Conclusión	_____	Ficha de trabajo 8

Referencias

BARAJAS, B. (2018). *Prontuario del estudiante*. Ciudad de México. DGAPA-UNAM.

GARCÍA BARRIENTOS, J. L. (2003). *Cómo se comenta una obra de teatro*, Madrid: Síntesis.

GRACIDA JUÁREZ, M. Y. (2007). *Quehacer de la escritura*, Ciudad de México: CCH-UNAM.

MAESTRO, J. G. “Teatro y espectáculo”, *Teatro y juego dramático*. 1999. Barcelona: Graó.

ROMÁN CALVO, N. (2001). *Para leer un texto dramático*. Del texto a la puesta en escena, Ciudad de México: UNAM/ Árbol Editorial.



Colaboradores

Benjamín Barajas Sánchez. Michoacán, México (1965): es doctor en Letras Hispanoamericanas por la Universidad Nacional Autónoma de México y profesor Titular C de Tiempo Completo en el Colegio de Ciencias y Humanidades [UNAM]. Ha publicado los libros de creación: *Divagando en la voz* [UAM-I, México, 1987]; *Tadrío* [Verdehalago, México, 1992]; *Empieza el aire* [UAM-A/ Verdehalago, México, 1996]; *Luz de la memoria* [Ediciones del Lirio, México, 1988]; *La gracia inmóvil* [Ediciones del Lirio/ Tinta Nueva, México, 2002]; *Mirada adversa* [Tinta Nueva/ Unidad Cooperativa de Refrescos Pascual, México, 2002]; *Escafandra* [Universidad Autónoma de Puebla, México, 2004], *Microensayos* [Ediciones Tintanueva, México, 2004]; *Pasión encerrada* [Raíz del agua, México, 2007]; *Poemas de agosto* [Doble Sol, Buenos Aires, 2008]; *La terquedad relampagueante* [Ediciones Arlequín y Raíz del Agua, México, 2009]; *Breves autopsias* [Cuadrivio, México, 2013]; *Jardín minado* [Cuadrivio, México, 2015]; *La sonrisa de Proteo* [Secretaría de Cultura del Gobierno de Michoacán, 2016] y *Los ojos de Medusa* [Renacimiento, España, 2017].

Arcelia Lara Covarrubias. Juchipila, Zacatecas (1969). Es licenciada en Letras Hispánicas y en Filosofía, maestra en Letras Españolas y doctora en Teoría Literaria. Profesora del Colegio de Ciencias y Humanidades Naucalpan desde 1994. Responsable de varios libros de didáctica del español editados por el Colegio como *La respiración del agua*. Ha recibido los premios DUNJA (2007) y PUN (2019).

Facebook: <https://www.facebook.com/arcelia.lara.5>

Correo electrónico: arcelialara@hotmail.com

Olivia Barrera Gutiérrez. Ciudad de México (1974). Directora escénica. Doctora en Teatro Español Contemporáneo con especialización en traducción y adaptación dramática por la Universidad de Cincinnati. Maestría en Dirección Escénica por The Theater School, DePaul University y Licenciada en Literatura Dramática y Teatro en la UNAM. Ha trabajado como directora, actriz, productora y maestra de actuación en México y Estados Unidos en teatros como Liberty Exhibition Hall de Cincinnati, Ohio, Atheneum Theater, Goodman Theater y Mexican Institute of Fine Arts de Chicago, Illinois, y en la Ciudad de México en Casa del Lago y Teatro Carlos Lazo de la UNAM, en el Teatro Helénico, La Gruta, Teatro Benito Juárez, Foro Shakespeare, Microteatro, El Telón de Asfalto El Galeón; actualmente prepara su tesis de doctorado *Cleopatra y Antonio*, que se presentará octubre en El Granero del Centro Cultural del Bosque, incursionando por primera vez como dramaturga.

Página electrónica: <https://olivia-barrera.webnode.mx>

Correo electrónico: barrerao@mail.uc.edu

Juan Alberto Alejos. Ciudad de México (1990). Dramaturgo. Licenciado en Literatura Dramática y Teatro, de la UNAM. Ha participado en varios montajes como dramaturgo, actor, director y asesor dramático; además, ha sido adaptador de autores como Shakespeare, García Lorca y Brecht. Fue Técnico Académico en la Coordinación del Colegio de Literatura Dramática y Teatro, de la UNAM, en 2016. Ha sido asesor escénico en más de 40 puestas en escena en el Concurso de Teatro Estudiantil del CCH-Naucaupan, desde 2012. Ha publicado teatro y poesía para la revista *Siempre! Presencia de México*.

Facebook: <https://www.facebook.com/juanalbertoalejos>

Instagram: [@juanalbertoalejos](https://www.instagram.com/juanalbertoalejos)

Correo electrónico: jualexus@gmail.com

Joaquín Fernando del Río Mateo. (1977). Licenciado en Literatura Dramática y Teatro por la UNAM y Especialista en Educación Artística por la Organización de Estados Iberoamericanos. Es Profesor de Carrera de Tiempo

Completo de la Escuela Nacional Preparatoria del Plantel 7 “Ezequiel A. Chávez”, del que fue Coordinador de Difusión Cultural. Es profesor del área de Pensamiento de la licenciatura en Actuación de la Escuela de Arte Teatral. Ha colaborado en varias publicaciones especializadas en la enseñanza del teatro a nivel bachillerato.

Facebook: <https://www.facebook.com/joaquin.delrio.14>

Correo electrónico: joaquin.rio@enp.unam.mx

Jorge A. Maldonado Pulido. Ciudad de México (1988). Egresado del Colegio de Literatura Dramática y Teatro de la UNAM, especializado en dirección escénica y actuación. De forma paralela, se ha especializado, a través de talleres, cursos y de forma autodidacta, en procesos de escritura dramática para la escena. Profesionalmente se ha desempeñado como director, actor, asistente de dirección y dramaturgo. Bajo su dirección la obra *Loco amor* de Sam Shepard resultó ganadora del 6° Premio Lech Hellwig-Gorzynski a la Creación Escénica Teatral en el 2011. En su labor como actor ha participado en distintos montajes y obtuvo la mención como “Mejor Actor” en la emisión 2013 del Festival Nacional e Internacional de Teatro Universitario. Su trabajo como dramaturgo se ha presentado en La Casa del Lago, el Teatro Orientación, el Teatro Xavier Rojas del INBA y en el Foro La Gruta del Centro Cultural Helénico.

Facebook: <https://www.facebook.com/jorge.maldonado.9250>

Correo electrónico: jorgemaldonadosp@gmail.com

Armando Segura Morales. Licenciado en Literatura Dramática y Teatro y candidato a maestro en Literatura Mexicana por la UNAM. Profesor de tiempo completo, Titular “B” en el CCH Vallejo, donde imparte la asignatura de Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II. En el terreno de la crítica y creación literaria, ha colaborado en diversas revistas como *Eutopía*, *Máscaras*, en el teatro desde el CCH, *Poietica* del CCH Naucalpan y la *Revista Ritmo*. Colaborador de varios ensayos literarios en la revista electrónica: *Letralia*, *Tierra de Letras* y participante en los diversos encuentros de creación literaria para profesores organizado por Difusión Cultural del CCH.

Facebook: <https://www.facebook.com/armando.seguramoraes>

Correo electrónico: arredondiano@gmail.com

Ricardo J. Cruz Núñez. Ciudad de México (1991). Actor, escritor y director teatral licenciado por la UNAM. Ha participado en montajes de teatro en México, Colombia y Perú y también ha publicado ensayos, críticas de teatro, una obra breve en la antología “Dramaturgia para el Barrio” (ed. Carretera 45) y su libro de cuentos “Vestigios, remanentes y pruebas” (Endora Ediciones y Cartopirata Editorial)

Facebook: <https://www.facebook.com/ricardojcruz>

Correo electrónico: ricardo.j.cruz.n@gmail.com

Keshava R. Quintanar Cano. Naucalpan de Juárez, México (1973). Es Licenciado en Administración y Especialista en Literatura Mexicana del Siglo XX, por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Es Maestro en Docencia para la Educación Superior (MADEMS) en Español, por la Facultad de Estudios Superiores, Acatlán, UNAM. Ha publicado libros de creación literaria y ha sido coautor de textos de divulgación. Desde hace dieciséis años es profesor de Asignatura “B” Definitivo en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del CCH Naucalpan, plantel en el que ha ocupado distintos puestos administrativos y del que ahora es director. También es director de *Fanátika, la revista musical del CCH*, proyecto INFOCAB, con veinticinco números; y de *Pulso académico*, la revista de difusión científica, humanista, cultural y artística del CCH Naucalpan, con quince números publicados a la fecha. Es rockero desde hace treinta años. Toca la guitarra, el bajo y el sintetizador. Estudió ópera, ha compuesto más de cien canciones y los fines de semana toca en una banda de rock pesado con otros gorditos.

Facebook: <https://www.facebook.com/keshava.quintanar>

Correo electrónico: keshava_quintanar@yahoo.com.mx

Martha Acosta y Carrasco. Ciudad de México (1941). Licenciada en Literatura Dramática y Teatro de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha participado como actriz en alrededor de 30 obras. Premio Nacional

de Actuación por parte del INBA en 1969. Profesora de Técnica teatral en el Instituto Andrés Soler en 1977-1979. Profesora Titular C en TLRID en CCH. Antigüedad en CCH desde 1973. Ha publicado en distintas revistas del Colegio.

Correo electrónico: *marhaacostaycarrasco@yahoo.com.mx*

Netzahualcóyotl Soria Fuentes. Ciudad de México (1969). Profesor de español en el Colegio de Ciencias y Humanidades Naucalpan desde 1993. Licenciado en Letras Hispánicas. Recibió el reconocimiento DUNJA en 2009. Desde 2010 ha dirigido obras de teatro con fines didácticos. En 2019 debutó como actor en *El gordo*, de Óscar Liera, bajo la dirección de Ricardo Cruz, en un proyecto didáctico del CCH Naucalpan. Acaba de escribir su primera obra de teatro.

Facebook: *https://www.facebook.com/netzahualcoyotl.soria*

Twitter e Instagram: *@NetzaSoria*

Correo electrónico: *netzahualcoyotls58@gmail.com*

★ ★ ★ ★ ★

ÍNDICE

★

Presentación	7
El teatro escolar y los géneros teatrales <i>Benjamín Barajas</i>	11
Lectura de director: un acercamiento lúdico a la interpretación del texto dramático <i>Arcelia Lara Covarrubias</i>	27
Aprender, hacer y ser con teatro <i>Olivia Barrera</i>	55
Buscar el drama <i>Juan Alberto Alejos</i>	83
Para aventurarse en las tablas <i>Joaquín Del Río</i>	113
Ensayo sobre la dirección escénica <i>Jorge Maldonado</i>	131
¡Aquí nada falta! ¡Aquí nada sobra! <i>Armando Segura Morales</i>	155
El vestuario teatral y su relevancia para la escena <i>Ricardo J. Cruz Nuñez</i>	171
Escenofonía: los sonidos del teatro <i>Keshava R. Quintanar Cano</i>	187

★ ★ ★ ★ ★

ÍNDICE

★

Teatro en el salón de clases <i>María Martha Acosta y Carrasco</i>	201
Mi trayectoria en el Concurso de Teatro del CCH Naucalpan <i>Netzahualcóyotl Soria</i>	215
Comentario del espectáculo teatral <i>Benjamín Barajas</i>	221
Colaboradores	225



