



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE LITERATURA DRAMÁTICA Y TEATRO

LA RELACIÓN DEL TEXTO Y EL ACTOR

TESINA QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN LITERATURA DRAMÁTICA Y TEATRO

PRESENTA:

ALEXIS POSSE VILLA

ASESORA:

LIC. MARGARITA GONZÁLEZ ORTIZ

SINODALES:

DR. ALEJANDRO GERARDO ORTIZ BULLÉ GOYRI

MTRA. ROSA MARÍA GÓMEZ MARTÍNEZ

LIC. BRICIA MARÍA DE JESÚS OROZCO PEÑA

PROF. HORACIO JOSÉ ALMADA ANDERSON



CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*I think we should never forget that language, wherever it originated,
started as noises expressing a need, a feeling, an intent,
whether of anger or frustration or desire, to another living being;
and that noise, that sound, that rhythm, came from the body as a whole.*

Cicely Berry, *From Word to play*.

*Is it not monstrous that this player here,
But in a fiction, in a dream of passion,
Could force his soul so to his own conceit
That from her working all his visage wann'd,
Tears in his eyes, distraction in's aspect,
A broken voice, and his whole function suiting
With forms to his conceit? And all for nothing!*

W. Shakespeare, *Hamlet*.

*The actor's task is to use his creative skills to transform
the story of the play into theatrical fact.*

Konstantin Stanislavsky, *An Actor's Work*.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México.

A mis padres, Amalia y Juan José, por todo su apoyo.

A mis hermanos.

A la profesora Margarita González Ortiz, quien ha sido una persona importante en mi formación como actor, me ha enseñado la responsabilidad y disciplina que conlleva serlo, mostrarme la maravilla de los textos clásicos y a quien tengo un profundo cariño.

A mis sinodales por sus observaciones.

A mi amiga Alma Belén por su amistad.

A Jesús Alberto por su compañía.

A Ivonne Lemoine y Mauricio Baylón, amigos entrañables que he encontrado en este camino del teatro.

A la profesora Natalia Traven por enseñarme a ir más allá.

A las profesoras Muriel Ricard y Carmen Mastache quienes fueron mis guías en el descubrimiento de mi voz junto con sus muchas posibilidades y potencialidades.

A Horacio Almada por recordarme que hacer teatro también se trata de disfrutarlo.

A Mauro Jiménez, mi primer maestro de teatro.

A mi profesora de inglés Lydia Flores por sus enseñanzas.

A mi profesora de griego Susana.

A César, Vania, Tyler y Maik, quienes a su muy particular manera me motivaron a terminar el presente trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I: EL TEXTO EN ESCENA: CICELY BERRY	10
I.1 Breve apreciación histórica del texto en relación a la puesta en escena	13
I.2 Texto clásico o “complejo” y contemporáneo o “naturalista”	15
I.3 El texto como un elemento de la puesta en escena	16
a) El texto y su relación con los elementos de la puesta en escena	18
I.4 La lengua y el actor	20
a) Definición	20
b) Percepción de la lengua	20
c) Voz-Lengua	23
CAPÍTULO II: CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO: COLEGIO DE LITERATURA DRAMÁTICA Y TEATRO	27
II. 1 Clases respecto a la interpretación de texto	28
a) Introducción a la Expresión Verbal y corporal	29
b) Expresión verbal	30
c) Teatro y prosa	30
d) Teatro y verso	32
II.2 Clases respecto a la interpretación de texto en otras instituciones	33
a) Centro Universitario de Teatro	33
b) Escuela Nacional de Arte Teatral	34
c) Casa Azul	35
CAPÍTULO III: EJERCICIOS EXPLORATORIOS DE TEXTOS	37
III.1 Obras	38
III.2 Ejercicios	39
a) Objetivos	39
b) Actitud hacia los ejercicios	40
III.2.1 La palabra	40
a) Vocales y Consonantes	40
b) Sílabas	43
III.2.2 Palabras	44
a) Verbos conjugados	45
b) Palabras con sustancia y palabras sin sustancia	47
c) Contraposición y repetición	49
III.2.3 La Oración	54
a) Grupos de sentido	54
b) Energía de la oración	59
III.2.4 El verso	60

a) Versos de arte mayor y versos de arte menor	62
b) Acentos de intensidad	65
c) Rima	71
d) Encabalgamiento	74
e) Estrofas	77
III.2.4 Parlamentos	82
a) Cambio de idea e imágenes	82
b) Diálogos	89
c) Monólogos	94
III.2.5 Escuchar a los otros y habitar el espacio	95
a) Secuencia de textos	95
III.2.6 Resistencia	100
III.2.7 Funcionamiento escénico del texto	101
CONCLUSIONES	107
FUENTES CONSULTADAS	110
ANEXO	
Clasificación de ejercicios exploratorios de textos de Cicely Berry	114

INTRODUCCIÓN

Esta tesina surgió en las clases de la profesora del Colegio de Literatura Dramática y Teatro Margarita González Ortiz, con quien tuve la oportunidad de cursar varias asignaturas¹ impartidas por ella y de ser su adjunto durante dos años. Primeramente, en las sesiones de estos cursos, me di cuenta que el actor no sólo ha de entrenarse vocalmente, sino que sería conveniente apropiarse de las palabras de un personaje mediante el cuerpo y la voz, pues son los medios con los que se expresa en escena para comunicarse tanto con sus compañeros en el escenario como con los espectadores. También advertí la importancia de que el actor puede acercarse al texto dramático en un primer momento, no desde un análisis literario, filosófico o filológico, pero sí desde un punto de vista escénico. De tal suerte que reconocí que el actor no sólo puede relacionarse con el texto dramático atendiendo el significado de las palabras, sino buscando su fisicidad de éstas, es decir, organizándolas en él mismo a nivel físico y vocal teniendo en cuenta el espacio escénico donde se digan.

Por tanto, en el presente trabajo tengo el objetivo de exponer cómo el actor puede relacionarse con el texto de obras dramáticas de manera práctica ligado a un punto de vista escénico, sean obras escritas en verso, en prosa o la combinación de ambas estructuras, con base en la labor de la maestra de voz y asesora de texto inglesa Cicely Berry. Esto con el fin de que el actor quien se relaciona con un texto de esta forma, es decir, involucrando su cuerpo y voz en un determinado espacio, pueda apropiarse de las palabras de un personaje, tenga un acercamiento y diferentes percepciones de él de modo que active su imaginación² y se modifique creativamente su manera de interpretarlo al abordarlo escénicamente.

Este trabajo está sustentando tanto teórica como prácticamente. Por un lado, baso esta tesina principalmente en los libros que la pedagoga inglesa escribió, incluyendo sus traducciones al español. Por otro lado, llevé a cabo una investigación de campo donde se adaptó y aplicó a un

¹*Introducción a la expresión verbal y corporal I y II, Expresión verbal I y II, Teatro y prosa, y Teatro y verso.*

²A lo largo de esta tesina demuestro que, para lograr abordar un personaje en el escenario, el actor no sólo puede activar su imaginación (crearse imágenes) mediante una lectura silenciosa, sino también encontrando las sonoridades particulares y ritmos de un texto determinado a partir de la exploración física y vocal.

contexto específico el trabajo respecto al texto y al actor que la pedagoga inglesa ha desarrollado a lo largo de su vida.

Para propiciar la relación práctica con el texto de alguna obra la profesora Margarita realizó ejercicios exploratorios con sus alumnos basados en los que la maestra de voz y asesora de texto inglesa C. Berry ha desarrollado, en los cuales hay un involucramiento físico de los participantes. Dichos ejercicios constituyen una de las partes principales del presente trabajo los cuales registré, les di un orden³ y los describo en el presente trabajo con la intención de que puedan servir en el futuro como referencia a estudiantes de actuación o de cualquier área del quehacer teatral interesados en cómo los actores pueden explorar el texto dramático de una manera práctica. La pedagoga inglesa no considera los ejercicios como una metodología ni éstos llevan un orden; sin embargo, puede haber unos más complejos que otros; éstos pueden, de acuerdo con ella, adaptarse o aplicarse según las necesidades del momento. Durante mi experiencia siendo participante y observador de estas exploraciones también me di cuenta que éstas, además de abrir las diferentes posibilidades escénicas de un texto, pueden proporcionar información relevante de un personaje que antes no se había considerado, por ejemplo, lo que desea, su conflicto, la manera en que se relaciona con los otros, su postura, o, por su puesto, su manera de hablar. Por tanto, estas exploraciones pueden cambiar gradualmente la percepción que un actor tenía al principio de un personaje y funcionan a la vez como un camino para apropiarse de su lenguaje.⁴

Cabe aclarar que en este trabajo explico la aplicación y adaptación de la visión de C. Berry a un contexto mexicano universitario (Colegio de Literatura Dramática de la Universidad Nacional Autónoma de México) con textos principalmente clásicos de los Siglos de Oro Español (desde la *Celestina* escrita en 1499, s. XVI y s. XVII) en prosa y en verso. El criterio de esta elección es que, además de pertenecer al período histórico de mayor esplendor de la lengua española, son obras que, por sus estructuras y vocabulario particulares, como señala la maestra de voz inglesa,

³Me basé en los índices de los libros de C. Berry para llevar a cabo el orden de los ejercicios exploratorios.

⁴Resulta importante mencionar que a lo largo de este trabajo utilicé el término “lenguaje” refiriéndome a una de las definiciones del diccionario de la Real Academia Española: “conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente”. Tomo esta definición, pues las palabras de un personaje, a pesar de estar generalmente escritas, fueron concebidas por el dramaturgo para ser dichas por un actor y ser recibidas por los espectadores; y éstas nos hablan de un carácter. Fuente: <http://dle.rae.es/?id=N7BnIFO>, consultado el 18 de septiembre de 2017.

sensibilizan al actor en cuanto a las palabras, ritmos, imágenes y significados al ser dichos y escuchados, pues fueron escritos con el objetivo de ser oídos más que para una lectura visual.⁵

En el primer capítulo de esta tesina abordo el trabajo respecto al texto que C. Berry ha hecho desde una perspectiva escénica en obras primordialmente shakesperianas. De igual forma, describo brevemente a dos estudiosos del teatro, José Luis Ibáñez y Vicente Fuentes, quienes se han interesado en el estudio del texto dramático de obras clásicas de los Siglos de Oro Español desde un punto de vista escénico. Explico brevemente la apreciación histórica del texto dramático en relación con la puesta en escena. Hago la distinción entre el texto clásico o “complejo” y el contemporáneo o “naturalista”. Expongo al texto como un elemento fundamental en la puesta en escena. Explico la importancia del actor de relacionarse con su lengua y la de apropiarse del lenguaje de una obra de teatro para lograr comunicarse tanto con sus compañeros de escena como con el público.

En el segundo capítulo, expongo el contexto y las condiciones en las que se llevó la aplicación, adaptación y creación de ejercicios exploratorios de texto a partir de los de la maestra de voz inglesa, o sea, en el Colegio de Literatura Dramática y Teatro de la UNAM. De tal manera que describo las clases, a cargo de la profesora del mismo colegio, Margarita González Ortiz⁶, las cuales están enfocadas a abordar problemas de interpretación de textos clásicos del periodo antes mencionado. Estas asignaturas son *Teatro y Prosa* y *Teatro y Verso*; aunque también considero a *Introducción a la expresión verbal y corporal* y *Expresión Verbal*, pues también se vinculan con el trabajo del texto en escena. Después, describo las clases respecto a la interpretación de texto en otras instituciones como son el Centro Universitario de Teatro, la Escuela Nacional de Arte Teatral y Casa Azul. Esto con el fin de que el lector tenga un punto comparativo entre las asignaturas respecto al texto y el tiempo que se les designa en las diferentes instituciones y las del Colegio de Literatura Dramática y Teatro.

⁵Me refiero a las obras shakesperianas; sin embargo, considero con base en la investigación de campo descrita más adelante, que las obras de los Siglos de Oro Español pueden funcionar a sensibilizar el oído del actor, pues éstas fueron escritas principalmente para ser escuchadas.

⁶La profesora Margarita González Ortiz ha estudiado con el profesor José Luis Ibáñez principalmente obras clásicas. Ella tuvo el acercamiento a las lecturas de Cicely Berry en las sesiones de este profesor dentro del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPITT) “Entre Celestinas y Narcisos”

En el tercer capítulo describo los ejercicios exploratorios de texto que se han adaptado, aplicado y creado a partir de los de C. Berry dentro del contexto del Colegio de Literatura Dramática y Teatro de la UNAM. Primero menciono las obras que se exploraron en las clases de la profesora Margarita González Ortiz, los objetivos generales y bases de los ejercicios; después explico cada uno de ellos aplicados a una escena o extracto específico de una obra de teatro.

Parte de la información sobre C. Berry y su trabajo sobre el texto están escritos en inglés, por tanto, para sustentar esta tesina cito algunos pasajes que traduje al español de uno de sus libros que aún no está traducido, así como de artículos de páginas web de habla inglesa que exponen su labor y escribo la versión original al pie de página.

Al final del trabajo, incluyo un anexo de la clasificación de los ejercicios exploratorios de texto que la pedagoga inglesa ha escrito en sus libros. Esto con el fin de que el lector tenga un punto comparativo entre los ejercicios descritos en el tercer capítulo y los de la maestra de voz.

CAPÍTULO I: EL TEXTO EN ESCENA: CICELY BERRY

“We live in a literal age:
‘this is what this means, that is what that means’...
instead of discovering how you feel by speaking it”.

C. Berry, *Where Words prevail*

Cicely Berry, nacida el 17 de mayo de 1926, ha puesto atención al lenguaje de obras dramáticas, especialmente a las de William Shakespeare. Ella ha sido referencia para Vicente Fuente y José Luis Ibáñez, quienes han trabajado con textos clásicos en español de los Siglos de Oro. Cada uno de ellos dentro del contexto de su propio país ha desarrollado una labor respecto a la manera en que el actor puede abordar el lenguaje desde una perspectiva escénica. La primera lo ha llevado a cabo principalmente en Inglaterra, el segundo en España y el tercero en México. Sin embargo, los dos últimos han adaptado la labor de la maestra de voz a su propio contexto y a las necesidades de los actores de cada lugar. Hay que enfatizar que el acercamiento al texto no lo han hecho desde un carácter filológico, literario o filosófico en un primer momento, pues ellos han buscado aproximarse a éste de manera práctica, es decir, desde el escenario.

C. Berry fue directora de voz de la *Royal Shakespeare Company*⁷ de 1969 a 2014; fue maestra de voz de la escuela ubicada en Londres *Central School of Speech and Drama*; y trabajó en el *Theatre For A New Audience*, además de asesorar, en cuanto al manejo del texto, a diferentes montajes alrededor del mundo. Colaboró con directores como Trevor Nun, John Barton y Terry Hands⁸; ellos influyeron en ella en cuanto a cómo abordar escénicamente el texto en escena. Con el primero de ellos trabajó principalmente el equilibrio entre la capacidad de los actores para llenar vocalmente el espacio y que no se perdiera el significado de las palabras, así como la sensación de intimidad con el público; con el segundo se enfocó lo concerniente a la velocidad que el actor emplea al pronunciar un texto y que a la vez las palabras mantuvieran su particular energía y

⁷La *Royal Shakespeare Company* es una compañía en Inglaterra que representa obras clásicas tanto de Shakespeare como de sus contemporáneos e inclusive de otras épocas (por ejemplo, griegas o actuales) buscando una conexión con el público actual. En esta compañía hay asesores de voz y de texto para que los actores tengan una aproximación al lenguaje de las obras dramáticas donde haya la involucración del cuerpo de cada uno de ellos. Fuente: <https://www.rsc.org.uk/about-us/>, consultado el 15 de abril de 2017.

⁸Ellos fungieron como directores de la *Royal Shakespeare Company*.

textura; y al tercer director le interesaba que los actores manejaran los ritmos, las estructuras y las figuras retóricas de un texto, y a la vez a ella le importaba que no se perdiera la organicidad al pronunciar las palabras.⁹ Sin embargo, ella misma menciona que Peter Brook fue su mayor influencia al trabajar con él en el montaje de *Sueño de una noche de verano* de Shakespeare en 1970 porque aprendió el verdadero arte de escuchar.¹⁰ De igual manera fue *dialogue coach* (asesora de diálogo para actores) en las películas *El último emperador* (1987), *Belleza robada* (1996) ambas bajo la dirección del director y guionista italiano Bernardo Bertolucci, y fue *voice specialist* (especialista de voz) en el filme *Titus* (1999) bajo la dirección de la directora estadounidense de teatro, ópera y cine Julie Taymor.

C. Berry fue profesora de la *Central School of Speech and Drama* durante diez años, su área era la técnica vocal; por lo tanto, se enfocaba en aspectos de relajación, respiración y la de los músculos involucrados en producir las palabras; es decir lengua y labios, así como la mandíbula. Gradualmente, se dio cuenta que la poesía podía ser de ayuda para entrenar el oído de los actores, de tal forma que se sensibilizaran al ritmo y a la cadencia de textos dramáticos. De esta manera se dio cuenta que el entrenamiento no sólo debía ser vocal, sino que también el actor necesitaba apropiarse del lenguaje de una obra para poder ser transmitido al público mediante la voz y el cuerpo.¹¹

C. Berry puede ser considerada, como he mencionado de alguna u otra manera, *text coach*, o sea, asesora o instructora de texto en el teatro o *Voice Person* (persona encargada de la preparación vocal de los actores) como ella misma lo denomina. Esta figura dentro del teatro no es frecuente, pues se da por hecho que el actor está completamente a cargo de encontrar y dar el significado a las palabras que van a ser dichas. No obstante, Cicely señala que este trabajo, en la medida de lo posible, lo debería guiar el asesor de voz de cualquier compañía profesional de teatro en colaboración con el director. Para ella, esta figura sería la facilitadora en ofrecer las diferentes posibilidades en que puede explorarse un texto, considerando siempre que cada actor tiene su manera particular de acercarse al lenguaje.¹²

⁹Cicely Berry, *From Word to play: a handbook for directors*, Londres, Oberon Books, 2008, págs. 34-35.

¹⁰Ibidem, pág. 37.

¹¹Ibidem, pág. 37.

¹²Ibidem, pág. 15.

Vicente Fuentes y José Luis Ibáñez

Por otro lado, Vicente Fuentes y José Luis Ibáñez han prestado atención al tema del lenguaje en nuestro idioma de obras clásicas de los Siglos de Oro Español. Ellos han abordado y cuestionado cómo es que el lenguaje de estas obras funciona actualmente en su contexto respectivo.

Vicente Fuentes es asesor de verso de la *Compañía Nacional de Teatro Clásico*¹³ de España, profesor de voz y lenguaje de la *Real Escuela Superior de Arte Dramático* y parte de su formación teatral la llevó a cabo con C. Berry. Él tradujo dos de las obras de la maestra de voz, desde su propia perspectiva. En 2013 en Sorihuela, Salamanca, creó el *Centro Fuentes de la Voz* cuya finalidad es la investigación teórico-práctica en torno a la voz y la palabra como medio de comunicación y su aplicación en el ámbito teatral. En este lugar además se imparten cursos enfocados no sólo a la voz, sino también a las diferentes maneras en que el actor puede acercarse al texto, especialmente a obras clásicas.¹⁴ En México, a la par, existe el *Centro de Estudios de la Voz*, el cual es una institución enfocada a la técnica vocal y su relación con el lenguaje hablado.¹⁵

José Luis Ibáñez, director de teatro y profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México, también se ha dedicado a investigar cómo el lenguaje de las obras clásicas puede funcionar escénicamente. Él tuvo la oportunidad de conocer personalmente a la maestra inglesa. Un aspecto al que Ibáñez le da una gran importancia es el de ayudar al público a que reciba las palabras dichas por los actores. De tal suerte que sea cual sea la técnica actoral o la perspectiva con que se aborde un montaje, las palabras de una obra tendrían que llegar siempre al público. Entre las obras clásicas que ha realizado se encuentran *La gatomaquia* de Lope de Vega, *La vida es sueño* de Calderón de la Barca, *La fierecilla domada* de W. Shakespeare y *El Divino Narciso* de Sor Juana Inés de la Cruz. Recientemente se dedica, dentro de sus actividades académicas, a la investigación colegiada del montaje de *Peribáñez y el Comendador de Ocaña* de Lope de Vega.

¹³La CNTC fue fundada en 1985 y está enfocada a la preservación, producción, recuperación y difusión del teatro anterior al siglo XX con énfasis al periodo del Siglo de Oro Español y al verso clásico. Ha llevado a cabo más de 85 producciones no sólo en España sino por toda Europa y América. (Fuente: <http://teatroclasico.mcu.es/la-comp/que-es-la-cntc/>, consultado el 10 de abril de 2017)

¹⁴Fuente: <http://www.fuentesdelavoz.com/el-centro/objetivos/>, consultado el 18 de septiembre de 2017.

¹⁵Fuente: <http://ceuvoz.com.mx/site/>, consultado el 18 de septiembre de 2017.

I.1 Breve apreciación histórica del texto en relación a la puesta en escena

A través del tiempo la concepción del texto en relación a la puesta en escena ha cambiado. Según Patrice Pavis, existe dos etapas respecto al texto y la puesta en escena: el logocéntrico y el escenocéntrico. En su *Diccionario del teatro* se refiere a la primera como aquella (hasta fines del siglo XIX) en el que el texto era la parte primordial del arte dramático, mientras el hecho escénico era posterior y considerado superficial¹⁶; por tanto, el texto mismo tenía su propio valor sin necesidad de su representación. Por el otro lado, Pavis describe lo siguiente respecto a la etapa escenocéntrica, en la cual la palabra pierde valor:

Con la decadencia del historicismo y del deseo de tratar sincrónicamente el fenómeno teatral, se prepara un cambio a fines del siglo XIX.¹⁷ Las sospechas suscitadas por la palabra como depositaria de la verdad y de la liberación de las fuerzas inconscientes de la imagen y el sueño provocan una exclusión del arte teatral del campo del verbo: la escena y todo lo que en ella se puede realizar es promovido al rango de organizador supremo del sentido de la representación. A. ARTAUD marca la cumbre de esta evolución hacia la pureza estética y el vigor de la formulación: 'Un teatro que somete al texto a la puesta en escena y la realización, es decir, todo lo que tiene de específicamente teatral, es un teatro idiota, de locos, invertidos, gramáticos, tenderos, anti-poetas y positivistas, es decir, de occidentales' (1964a. IV:49-50).¹⁸

De igual forma conviene mencionar que el acercamiento actoral al texto hasta finales del siglo XIX estaba centrado en la declamación y las palabras que decían los actores parecían no tener significado, por tanto, se empezaron a buscar otros caminos para la interpretación. Así pues, Constantin Stanilavski, entre finales del siglo XIX y principios del XX desarrolló una metodología actoral en la cual el lenguaje no era su prioridad sino la psicología del personaje; por lo tanto, se produce un cambio en la manera de abordar la actuación, influyendo así en varias partes del mundo. Por ejemplo, en Estados Unidos, durante el siglo XX, a Lee Strasberg le importó que el actor hiciera uso de sus emociones a voluntad para la creación del personaje; mientras Stella Adler dio

¹⁶ Fuente: <http://pavis.pcazorla.com/#texto-y-escena>, consultado el 14 de abril de 2017.

¹⁷ Ya antes el escritor alemán Gotthold Ephraim Lessing en la segunda mitad del siglo XVIII había distinguido que el texto dramático es una creación y la puesta en escena es otra; él señaló que no se podía estudiar al montaje teatral desde una perspectiva literaria. Gotthold Ephraim Lessing, *Dramaturgia de Hamburgo*, traducción de Feliu Formosa, México, Cien del Mundo, 1997, págs. 54-55.

¹⁸ Fuente: <http://pavis.pcazorla.com/#texto-y-escena>, consultado el 14 de abril de 2017.

gran importancia a las circunstancias del personaje (lugar, clase social, la relación con los otros personajes, jerarquía, antecedentes, etcétera). En contraste, esta manera de abordar obras dramáticas no podía aplicarse completamente a las obras como las de W. Shakespeare o a los dramaturgos de los Siglos de Oro Español, pues lo que predomina en éstos es la abundancia de vocabulario, es decir, había un choque entre el naturalismo que deseaban los actores imponer a las palabras y el lenguaje exacerbado de los textos clásicos.¹⁹

Otro factor que pudo hacer que el texto perdiera fuerza en cuanto a la puesta en escena fue la llegada del *Teatro Posdramático*. Según el estudioso alemán Hans-Thies Lehman, quien ha estudiado las nuevas formas de hacer teatro desde los años 60s, señala que este tipo de representaciones ya no se centra en el texto como su cualidad fundamental, sino en recursos visuales como las proyecciones, auditivos como la música o corporales como la danza. Generalmente no hay un texto que anteceda al montaje de una obra, este puede surgir conforme al proceso de una puesta en escena y no hay una estructura dramática establecida. Algunos representantes de este tipo de teatro a nivel mundial son Robert Wilson, Heiner Müller, Pina Baush y Tadeusz Kantor.²⁰ En México pueden mencionarse a Alberto Villarreal y al grupo *Lagartijas Tiradas al Sol*.

La pedagoga inglesa menciona que actualmente no se debería perder de vista la importancia del texto dramático en el teatro sin importar la época o las condiciones en que fue concebido respecto a la puesta en escena. Ella propone que sería conveniente encontrar el equilibrio entre la organicidad y verdad de la palabra y sus ritmos, musicalidad, resonancias, vibraciones y tonalidades particulares.²¹

¹⁹Cicely Berry, *Texto en acción: la guía definitiva para que el actor y el director exploren el texto durante los ensayos*, trad. de Vicentes Fuentes, Madrid, Fundamentos, 2014, pág. 85. pág. 47.

²⁰ Fuente: https://monoskop.org/images/2/2d/Lehmann_Hans-Thies_Postdramatic_Theatre.pdf, consultado el 18 de septiembre de 2017.

²¹ Berry, *Texto en acción...*, pág. 48.

I.2 Textos clásico o “complejo” y contemporáneo o “naturalista”

C. Berry divide a los textos dramáticos con base en el lenguaje empleado por sus autores al momento de crearlas: clásicos o “complejos” y contemporáneos o “naturalistas”.

Por un lado, el texto clásico o “complejo” tiene una estructura rítmica particular, hace uso de la imagería o figuras retóricas y posee un lenguaje distinto al del habla común y tiende a ser poético. Puede estar escrito tanto en verso como en prosa.²² En este tipo de textos se aborda verdades humanas de diferentes maneras a las del texto contemporáneo; es decir, ambos pueden abordar temas similares, pero de maneras distintas. Ejemplo de este tipo de obras son las de los Siglos de Oro Español y las de W. Shakespeare.

Por otro lado, el texto contemporáneo o “naturalista” está normalmente escrito en prosa. La acción se desarrolla a través de la progresión, discusión y argumentación de ideas. El lenguaje es cercano al habla cotidiana. En este tipo de textos, expone Stella Adler a lo largo de *The Art of Acting*, es importante principalmente la justificación de cada acción, encontrar el motivo por el cual cada uno de los textos es dicho, las circunstancias de los personajes y sus objetivos. Se puede poner como ejemplo las obras de los dramaturgos norteamericanos Arthur Miller, Lillian Hellman o las de la mexicana Luisa Josefina Hernández.

También C. Berry considera que el actor normalmente está más involucrado en montajes de obras contemporáneas y podría tener una forma de abordarlo.²³ No obstante, al abordar textos clásicos lo tendrá que llevar a cabo de diferente manera y, consecuentemente, el estilo de actuación posiblemente cambiará.²⁴ En las obras clásicas lo que abunda es el lenguaje, de tal manera que se vuelve necesario estudiarlo, analizarlo y cuestionarlo escénicamente con detenimiento. De manera diferente sucede en las contemporáneas, en las cuales el actor ha de dar preferencia a otros aspectos y el trabajo con el texto muchas veces se vuelve secundario.

²²Cicely Berry, *El actor y el texto*, trad. de Juan Combariza y Martha Guerrero, México, Paso de Gato, 2016, pág. 50.

²³Ibidem, pág. 51.

²⁴Este enunciado no es definitivo, pues un texto, durante una puesta en escena, puede ser abordado de diferentes maneras; por ejemplo, una obra escrita realista puede ser realizada de forma farsica o viceversa. Esto dependerá de cada montaje en particular.

Ambos tipos de textos pueden compartir características, pues las antes mencionadas son generalizaciones que hace la maestra de voz ya que cada obra, aunque sea del mismo autor, es diferente.

1.3 El texto como un elemento de la puesta en escena

C. Berry expone que tendría que explorarse escénicamente las posibilidades sonoras del lenguaje de cualquier obra de teatro en el espacio de representación, de tal manera que el director tendría que considerar “la palabra como parte de las cualidades artísticas de la obra”²⁵, dicho de otra manera, habría que tomar en cuenta al texto como uno de los elementos fundamentales de la puesta en escena.

Además ella considera que parte del trabajo de los directores y los actores es que el lenguaje, principalmente de obras clásicas, pueda ser traído al presente; es decir, encontrar formas que el significado de las palabras pueda ser comunicado al público de hoy en día.²⁶ También expone que habría que ir más allá del sentido literal de la palabra, o sea, investigar y encontrar las particularidades sonoras y los ritmos del lenguaje, su dinámica en el espacio escénico, y cómo al sonarlo nos transporta al universo de la obra.²⁷

No obstante, no existe un interés muy frecuentemente en el texto como un elemento de la puesta en escena, pues se da por hecho como menciona C. Berry que es un trabajo únicamente del actor. Alude asimismo que, al hacer el trabajo de mesa con los actores el director puede llegar a interesarse más por hacer un análisis del contenido, discutir los temas o pensar cómo logrará comunicar su discurso²⁸ con una determinada obra que por explorar la manera en que un texto puede llegar a sonar y funcionar en el espacio. Al director podría importarle más los motivos de un personaje, sus antecedentes, sus objetivos o la trayectoria de éste, pero no por las palabras que conforman al personaje, las cuales tienen que sonar en un espacio determinado. En cambio, para acercarse al universo de la obra durante los ensayos suele proponer que se lleven a cabo

²⁵Berry, *Texto en acción...*, pág. 85.

²⁶Ibidem, pág. 18.

²⁷Cicely Berry, *La voz y el actor*, trad. de Vicente Fuentes, Barcelona, Alba, 2006, pág. 12.

²⁸“...el discurso de la puesta en escena es la organización de materiales textuales y escénicos según un ritmo y una interdependencia propias del espectáculo puesto en escena”. Fuente: <http://pavis.pcazorla.com/#discurso>, consultado el 18 de septiembre de 2017.

improvisaciones o que el actor encuentre paralelismos de sus propias experiencias con las del personaje que va interpretar para conectarse con éste.²⁹

La maestra de voz señala que habría que dar un tiempo de exploración al lenguaje de una obra y estar abiertos a lo que éste puede aportar a una puesta en escena.³⁰ El principio de la obra de *El perro del hortelano* (Jornada I, escena 1, versos 1-4) de Lope de Vega puede ser un ejemplo claro de cómo el espectador puede involucrarse en el universo de la obra a partir del texto. Los siguientes diálogos pueden transportar a los espectadores a su ficción no sólo cuando es leída a través de los ojos, sino también cuando es leída en voz alta; además puede provocar en el público el interés de querer seguir oyendo:

TEODORO

Huye, Tristán, por aquí.

TRISTÁN

Notable desdicha ha sido.

TEODORO

¿Si nos habrá conocido?

TRISTÁN

No sé; presumo que sí.³¹

Este es un claro ejemplo de que Lope de Vega escribió esta obra para ser escuchada y atraer la atención de los oyentes en seguida. Esto lo noté, no sólo cuando leí estas líneas en una lectura silenciosa, sino cuando fueron leídas en voz alta en la clase de *Teatro y verso* de la profesora Margarita. C. Berry dice al respecto:

Un texto resuena dentro de nosotros de forma profunda e inesperada. Creo que no podemos aprehender su significado total hasta que no le damos voz, es decir, hasta que no lo decimos en voz alta comprendiendo su significado, pero sin anticipar su verdad lógica ni su verdad emocional, y no es tarea fácil.³²

²⁹Berry, *From Word to Play...*, pág. 9.

³⁰Berry, *Texto en acción...*, pág. 20.

³¹Felix Lope de Vega Carpio, *El perro del hortelano*, Madrid, Castalia, 2000, pág.77.

³²Berry, *Texto en acción...* pág. 25.

El actor, al pronunciar estas palabras, como diría C. Berry, tendrá que dar tiempo al espectador a que las escuche o ayudarle a distinguir las diferentes partes de un parlamento³³ como éste, en donde la acción y la palabra convergen, para que de esta manera active la imaginación del público a partir de la sonoridad de las palabras y suscite su curiosidad de seguir oyendo.³⁴ El actor que represente a Teodoro tendría que lograr, mediante el lenguaje de la obra, que los espectadores conecten y se pregunten con la primera palabra “huye”: ¿de quién o de qué tiene que huir? Después, este personaje se dirige a un interlocutor, los espectadores se cuestionarán el por qué tiene que huir y luego dice “por aquí” y viene la pregunta: ¿hacia dónde se dirigirán estos personajes? Finalmente, vienen dos últimos parlamentos: “¿si nos habrán conocido?” y “No sé; presumo que sí”; el público se preguntará quiénes los habrán reconocido o visto. No hay que olvidar que el público que asiste a una representación no tiene el libreto presente para seguir la obra, lo recibirá a través de la voz y acción del actor; de tal forma que resulta necesario atender el lenguaje sonora y espacialmente en relación con los oídos de los espectadores. Aunque más adelante abordaré más detalladamente la definición de la lengua, C. Berry dice también que “toda obra de teatro tiene su universo propio y nos transporta a él mediante su lengua. Y entiendo por lengua no sólo el significado de las palabras, sino también el sonido, la estructura y el ritmo del idioma, las imágenes e incluso las pausas”.³⁵

a) El texto y su relación con los elementos de la puesta en escena

La relación de los elementos de la puesta en escena y el texto depende en gran medida (no siempre) de las decisiones que el director tome. Él puede decidir generalmente de qué recursos se valdrá y cómo los empleará para construir la ficción en escena.

Por un lado, el director lee un texto y se forma una imagen sobre cómo hará un montaje tomando decisiones antes de comenzar la puesta en escena pues tiene un tiempo limitado para estrenar. Por tanto, ya tiene en mente cómo será la escenografía, el vestuario, la iluminación, la música, los efectos sonoros y en algunos casos los recursos multimedia. No sólo eso, sino ya contar

³³“En una obra de teatro, intervención hablada y de cierta extensión de un actor”. Fuente: <http://dle.rae.es/?id=Rx1JbgP>, consultado el 18 de septiembre de 2017.

³⁴Berry, *Texto en acción...*, pág. 34.

³⁵Ibidem, pág. 18.

con el maquillista, el dramaturgista, y, cuando la obra así lo requiere, asesores de combate escénico, asesor corporal y asesor vocal.

Por otro lado, si algún director tiene el tiempo para explorar algún texto con los actores y así lo desea, puede tomar decisiones respecto al montaje que esté realizando sin ningún tipo de apresuramiento. Dicho de otra manera, hacer un tipo de laboratorio para investigar, cuestionar y explorar el texto dramático para encontrar sus posibilidades escénicas. Por ende, explorar una escena de todas las maneras posibles que se le ocurran tanto al director como a los actores, que se diga un mismo texto de diferentes o explorarlo en varios lugares del espacio escénico. O también si se está realizando un montaje de una obra escrita en una época diferente a la nuestra o contemporánea, pero en otro contexto social, puede haber palabras que ya no se utilicen o sean totalmente desconocidas. El director podría entonces tomarse un tiempo suficiente para explorar esas palabras y encontrar alguna manera que conecten con el público al cual se dirige antes de tomar alguna decisión. El punto es agotar las distintas posibilidades de un mismo texto al sonarlo en un espacio. Y a partir de esto el director considere gradualmente con más detenimiento de qué elementos escénicos se valdrá para expresar lo que él quiere, pues podría suceder que algún elemento que en un principio se pensaba necesario tener físicamente, después no lo sea o viceversa. Consecuentemente, al actor se le abrirían varias posibilidades de decir un texto en escena al abordarlo de esta manera, de tal manera que no tomará decisiones inmediatas sobre cómo abordar un personaje escénicamente, es decir, lo estudiará con mayor detenimiento.³⁶

Puede decirse entonces que tendría que encontrarse un equilibrio entre los elementos de la puesta en escena, lo que el director pretende comunicar con una obra y el texto. Estos factores tendrían que funcionar eficazmente para que se pueda contar una historia y compartirla al público.

³⁶Un ejemplo de esta manera de abordar una puesta en escena es el montaje de *Hamlet*, en el cual he estado participando, a cargo del profesor Horacio Almada que está realizando actualmente en la Facultad Filosofía y Letras, de tal manera que no se ha decidido cuestiones de producción como el vestuario o escenografía ni siquiera se ha dicho qué actores representarán a los personajes de la obra. Hasta ahora se le ha dado prioridad a conocer el texto y explorarlo escénicamente de tantas maneras como ha sido posible.

I.4 La lengua y el actor

a) Definición

La lengua es el medio, apunta C. Berry, por el cual podemos comunicar la manera en que pensamos y nos sentimos a los otros seres humanos. Las palabras que se usan, el orden en que se dicen y la manera en que son dichas transmite parte del carácter o personalidad de quien las emite.³⁷

Esto también sucede con los personajes de las obras de teatro, quienes usan palabras determinadas, tienen una sintaxis particular, métrica propia —en el caso de obras en verso—, o tienen estructuras singulares, las cuales pueden mostrar parte de su carácter. Así pues, una de las tareas del actor es la de comunicar a los espectadores tanto lo que piensa como lo que siente un personaje a través de las palabras.

b) Percepción de la lengua

La lengua puede ser percibida de varias maneras. A continuación, se describen tres puntos de vista en las cuales pueden percibirse.

Punto de vista histórico

La lengua no ha sido percibida de la misma manera a través de los tiempos, de forma que se ha modificado el modo en que los seres humanos se han relacionado. Primeramente, es necesario mencionar que la palabra primero fue dicha y después se volvió escrita. Antes existía una tradición oral donde las comunidades se reunían a escuchar historias que se transmitían de una generación a otra y la lengua hablada tenía una importancia por encima de la escrita; sin embargo, hubo un cambio cuando la imprenta fue inventada en 1440 y fue posible que se imprimieran gran cantidad de libros. No obstante, este cambio no fue inmediato, Margit Frenk señala lo siguiente: “el advenimiento de la imprenta no eliminó de cuajo el multiseccular hábito de leer en voz alta, de modo que la lectura puramente visual, silenciosa, sólo se fue generalizando poco a poco y tardaría mucho tiempo en imponerse”.³⁸ En los Siglos de Oro de España, por ejemplo, la mayor parte de la

³⁷Berry, *La voz y el actor...*, pág. 17.

³⁸Margit Frenk, *Entre la voz y el silencio: la lectura en tiempos de Cervantes*, México, Fondo de Cultura Económica, 2005, pág. 89.

población no estaba alfabetizada, la lengua se percibía principalmente por el oído, sólo las clases más altas y con mejores posibilidades económicas podían acceder a una lectura visual y silenciosa.

Hoy en día, por el contrario, esta tradición oral parece estar cada vez más alejada. Nuestra manera de relacionarnos con la lengua tiende a ser más visual que auditiva. Por ejemplo, podría resultar extraño que alguien leyera un libro en voz alta con otras personas alrededor. Todo esto trae como consecuencia que se piense que no hay necesidad de estar en presencia del otro. Sin embargo, el teatro no es un mero hecho visual en solitario, sino que los parlamentos de los personajes necesitan ser dichos para poder comunicarlos a los espectadores, convirtiéndose así en una experiencia grupal similar a la tradición oral.

C. Berry apunta que al leer en voz alta un texto, sobre todo los que fueron creados para ser escuchados como las obras de W. Shakespeare o las obras del Siglo de Oro español, no sólo aportan una experiencia intelectual, sino también que el lenguaje puede apelar a nuestras emociones, sentimientos y sensaciones. El lenguaje, al ser escuchado de esta manera, el espectador puede percibirlo como violento, pasional, rudo, áspero, suave, etcétera; y el actor podría ser capaz no sólo de comunicar lo que las palabras dicen literalmente, sino también provocar una respuesta del subconsciente del espectador al suscitar la risa o el llanto.³⁹ También dice lo siguiente respecto a la lectura silenciosa y la de en voz alta:

Cuando leemos usamos el cerebro para interpretar lo que leemos, de modo que nuestra imaginación trabaja con menor libertad que cuando decimos las palabras en voz alta. Por eso, la labor del actor consiste en explorar mediante la verbalización las palabras procedentes del papel impreso que previamente ha memorizado, para que lleguen a la imaginación de forma diferente.⁴⁰

Respecto a todo lo anterior puede decirse que el actor tendría que ser consciente sobre qué tanto escucha, cómo escucha, y qué tan abierto está a escuchar a los otros seres humanos en una época donde la comunicación es cada vez más virtual. Sería conveniente entonces que los actores sensibilizaran su escucha a la lengua en los diferentes contextos que le rodean, de igual modo a las

³⁹Berry, *From Word to Play...*, pág. 8.

⁴⁰Berry, *Texto en acción...*, pág. 18.

sonoridades particulares de cada obra, pues no es lo mismo escuchar una obra de Lope de Vega a una de Sor Juana Inés de la Cruz dado que sus estructuras y ritmos no son los mismos.

Punto de vista educativo

Otra cuestión relacionada con la manera en que la lengua es percibida es la educación recibida desde los primeros años escolares. En mi experiencia los educadores enseñan a seguir ciertas reglas gramaticales y de ortografía, y a leer de una manera “correcta”. Se dejan de lado los significados de las palabras, la riqueza de éstas, el placer a escucharlas y leerlas y sobre todo la de distinguir a la lengua como una manera de comunicación de los seres humanos. Por estas razones se podría percibir la lengua como un ente ajeno a nosotros, en vez de ser nuestra y emplearla. Pongamos el caso de la actitud hacia los textos clásicos los cuales pueden llegar a ser considerados aburridos y a los que sólo los intelectuales pueden acceder. El actor, menciona C. Berry, puede tener ciertas resistencias a los textos clásicos como por ejemplo las siguientes:

a) Razón cultural: piensan que estos tipos de textos están relacionados un cierto tipo de educación a la cual sólo las clases altas pueden acceder.

b) Sienten que el lenguaje es menos real ya que le resulta muy formal; esto sucede debido a que parte de su formación actoral en cuanto a la creación de personaje lo han basado en el factor emotivo.⁴¹

Punto de vista de la retórica

Por otro lado, C. Berry señala que quién conoce su lengua y sabe emplearla tiene poder. Como ejemplo tenemos a los políticos, quienes convencen a la gente para que voten por ellos y éstos ganen las elecciones.⁴² A esta manera de persuadir al otro mediante el empleo de las palabras

⁴¹Berry, *El actor y el texto...*, pág. 49-50.

⁴²Berry, *Texto en acción...*, pág. 33.

Aristóteles lo llamó retórica.⁴³ Al momento de querer persuadir al otro mediante el uso del lenguaje hay tres factores a considerar:

I. Ethos: La credibilidad de principio a fin de quien dice un discurso.

II. Pathos: La emotividad con que es dicho.

III. Logos: La calidad argumentativa con la que es dicho.⁴⁴

La retórica está relacionada con una de las tareas de los actores, quienes por su parte tendrían que manejar las palabras de una obra en la manera en que ellos lo deseen para tener el poder de compartirlas y causar una reacción en el espectador, y sobre todo mantener el interés del público en la ficción. Esto es más evidente cuando aborda textos clásicos como las obras de W. Shakespeare o las de los Siglos de Oro de Español, pues en éstas tienen gran abundancia de lenguaje y los dramaturgos emplean gran cantidad de figuras retóricas como la metáfora.

Asimismo, no habría que perder de vista que un personaje por lo general desea algo y una forma de lograrlo es empleando su lenguaje o su “retórica”. De tal manera que se vuelve indispensable que el actor diera un lugar fundamental a las palabras para la construcción de un personaje apropiándose de su lenguaje no sólo racionalmente sino también física y vocalmente y lograra internalizarlo en su ser para comunicarlo con efectividad.

c) Voz-lengua

C. Berry explica que usualmente se pone más atención en las técnicas vocales, pero se deja de lado el trabajo del texto de modo que parece haber una separación entre la voz del actor y la palabra, no obstante ella señala que deberían estar íntimamente relacionadas al abordarlas en escena.⁴⁵ Así como las metodologías de voz buscan la libertad de ésta y hacerla propia, como por ejemplo la

⁴³Aristóteles, *Retórica*, introducción, traducción y notas por Quintín Racionero, Madrid, Gredos, 1999, págs. 173-174.

⁴⁴Ibidem, págs. 176-177.

⁴⁵Berry, *El actor y el texto...*, pág. 13.

técnica *Linklater*⁴⁶, de la misma manera se podría buscar formas para hacer propio el lenguaje y abordarlo con libertad. Respecto a la relación de la lengua y el sonido, ella apunta lo siguiente:

Es importante clarificar e informar la palabra, porque la palabra es el resultado de lo que piensas y de lo que sientes, y es lo que, finalmente, repercute en el público. La palabra debe ser clara como el agua y no estar desequilibrada por el tono; por otra parte, cuanto más pleno sea el sonido, más convincente y satisfactorio será para el oído. Este equilibrio es vital.⁴⁷

El actor necesitará, pues, no sólo tener una voz que proyecte y sea clara, sino que tendrá que apropiarse de las palabras de cada una de los textos que vaya a abordar, a menos que se trate de una obra que carezca de parlamentos.

El actor, además, tendrá que romper con los hábitos que ha desarrollado a lo largo de su vida, no sólo vocales sino también de lenguaje. Señala que nuestra manera de relacionarnos con la lengua y la manera en que lo empleamos está condicionada principalmente por factores como el entorno que nos rodea, nuestra experiencia personal y nuestra actitud hacia la lengua.⁴⁸ De tal forma que otro punto importante a considerar es sobre qué tanto los actores conocen su propia lengua y la emplean para comunicarse con los demás, porque de una u otra manera esto se reflejará al momento de trabajar sobre un texto específico en el escenario. Esto puede verse durante los ensayos de alguna obra teatral. Primeramente, C.Berry menciona que el actor, al aprenderse un texto de memoria, sólo tiene en su mente páginas en blanco con letras negras. Por consiguiente, no atiende las imágenes y las posibilidades sonoras del texto. Después, al llegar al ensayo pudo haber hecho previamente un sobre análisis que lo aleja del texto. Y tercero, el actor está más preocupado por mostrar un resultado que por un proceso; de allí a que se apresure a imponer un significado a las palabras del personaje. Esto sucede también porque los montajes en escena de hoy en día, en la mayoría de ocasiones, tienen una fecha para ser estrenados y no siempre hay un tiempo para la exploración y el descubrimiento.

También puede observarse que durante las presentaciones con el público un actor diga todas las palabras de la misma manera; por lo tanto, a los espectadores todo le suena igual. El actor

⁴⁶Técnica vocal enfocada en “la libertad de la voz natural a través de una progresión de ejercicios al servicio de la libertad de expresión” Fuente: <http://www.libros.unam.mx/digital/V4/8.pdf>, pág. 17, consultado el 18 de septiembre de 2017.

⁴⁷Berry, *La voz y el actor...*, pág. 279.

⁴⁸Ibidem, pág. 17.

tiende a hacer un tono estandarizado y no da importancia a las palabras que está pronunciando. El actor puede darles el mismo significado tonal a todas las palabras, pues impone una emoción generalizada; por ejemplo, dos o más oraciones o un texto de mayor extensión de un personaje podría sonar a enojo, sin que los espectadores escuchen las ideas, imágenes o pensamientos que las palabras podrían comunicar de tal modo que podría perder interés. C. Berry menciona que “es a través de las palabras que encontramos las posibilidades del sonido. Creo que esta conciencia excesiva del sonido entorpece nuestra respuesta ante las palabras, y de alguna manera nos impide pensar apropiadamente a través de ellas”.⁴⁹

Es necesario apuntar que la lengua hablada, a diferencia de la escrita, tiene ciertas características como ritmos, sonoridad, cadencias, tonos, texturas, pausas y musicalidades, dependiendo de quién las diga y el contexto en que las palabras son dichas. Por consiguiente, el actor tendría que encontrar estas particularidades de su personaje a interpretar sea una obra clásica o una contemporánea. Y al abordar el texto en escena, sería conveniente que el actor cuestionara el funcionamiento escénico⁵⁰ de cada una de las líneas del dramaturgo junto con sus energías particulares y que éstas tengan conexión con los espectadores.

Después de haber expuesto todo lo anterior, encuentro conveniente citar a continuación a la pedagoga inglesa, pues ella hace la siguiente observación respecto a cómo los actores tendrían que considerar las palabras que conforman a los personajes:

Creo que tendemos a usar las palabras como si pertenecieran ya sea a nuestra razón o a nuestras emociones, de modo que las hacemos o bien sólo literales y lógicas, o bien sólo emocionales. No las usamos como nuestros pensamientos en acción, los cuales están siempre en movimiento y cambiando, y son el resultado de ambos: pensamiento y emoción.⁵¹

Para aproximarse al lenguaje, C. Berry ha desarrollado como ya fue mencionado ejercicios para que el actor pueda percibirlo de diferentes maneras y apropiarse de él. El carácter de éstos es práctico, los ha desarrollado a lo largo de los años y se han ido modificado de acuerdo a las circunstancias que se le han presentado. Ella ha estado en diversos países donde ha impartido

⁴⁹Berry, *El actor y el texto...*, pág. 27.

⁵⁰Me refiero a funcionamiento escénico del texto al sentido, durante el proceso de montaje o de exploración, que le da el actor y el director a las palabras que constituyen a un personaje con el fin de que signifiquen a los espectadores.

⁵¹Berry, *El actor y el texto...*, pág. 16.

cursos sobre el lenguaje, tanto a actores profesionales como estudiantes, prisioneros y a una diversidad de personas en diferentes contextos. Considera que el lenguaje puede ser acercado a los que tienen menos oportunidades a la educación y más desventajas. De ahí la razón que, más adelante en el presente trabajo, se describan ejercicios de acercamiento y percepción del lenguaje específicamente con alumnos del Colegio de Literatura Dramática y Teatro de la UNAM.

CAPÍTULO II:

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO:

COLEGIO DE LITERATURA DRAMÁTICA Y TEATRO

La investigación de campo la llevé a cabo en el Colegio de Literatura Dramática y Teatro en las clases de la profesora Margarita González Ortiz. En estos cursos es donde tuve contacto con la aplicación y adaptación de los ejercicios exploratorios de texto a partir de los de Cicely Berry. Primero describo el contexto y las condiciones en que se llevaron dichas exploraciones de textos. Después hago un estudio comparativo del CLDyT con otras tres escuelas profesionales de teatro en cuanto a sus asignaturas de interpretación de texto: Centro Universitario de Teatro, Escuela Nacional de Arte Teatral y Casa Azul. Una de las principales diferencias es que en el CLDyT se estudia tanto el aspecto literario como al escénico, mientras las otras tres están enfocadas a la formación de actores. Respecto al CUT, ENAT y Casa Azul sólo hice la revisión de los planes de estudio.

El Colegio de Literatura Dramática y Teatro forma parte de la Universidad Nacional Autónoma de México. La licenciatura tiene una duración de cuatro años dividida en ocho semestres. Está conformada en tres ciclos: introductorio, formativo y de titulación. El primer ciclo tiene una duración de dos semestres; el segundo de cuatro; y el último de, dos. Se otorga el título de Licenciado en Literatura Dramática y Teatro.

En el actual plan de estudios hay cinco áreas de enseñanza: Actuación, Dirección, Diseño y Producción, Dramaturgia y Teatrología. El alumno tiene que cursar 54 asignaturas en total (320 créditos): 39 son de carácter obligatorio (260 créditos), de las cuales seis son consideradas obligatorias de elección y 15 (60 créditos) son optativas.

Hay una ruta sugerida de asignaturas para cada una de las áreas de enseñanza; sin embargo, los alumnos pueden elegir el camino que ellos deseen. Por ejemplo, hay asignaturas optativas sugeridas para el área de actuación, pero un alumno del área de dramaturgia puede cursarlas y viceversa.

II.1 Clases respecto a la interpretación de texto

Las clases de la licenciatura que se enfocan en lo respectivo a la interpretación de textos son *Teatro y Prosa* y *Teatro y Verso*; no obstante, también se aborda en asignaturas como *Introducción a la Expresión Verbal y Corporal 1 y 2* y *Expresión Verbal 1 y 2*.

Teatro y Prosa y *Teatro Verso* forman parte del ciclo formativo de la licenciatura, y según la ruta sugerida por el mismo colegio, es recomendable cursarlas en quinto y sexto semestre, después de haber cursado las asignaturas de *Expresión Verbal 1 y 2*. Pero los alumnos pueden cursarlas en cualquier semestre (tercero, cuarto, quinto, sexto, séptimo u octavo), pues el plan de estudios propicia esta flexibilidad. Las asignaturas de *Expresión Verbal 1 y 2* también forman parte del ciclo formativo, son de carácter optativo y se sugiere tomarlas en el tercer y cuarto semestre, aunque, igual que las anteriores dos, pueden ser cursadas en cualquier semestre a excepción del primero y el segundo. *Introducción a la Expresión Verbal y Corporal 1 y 2* es, a diferencia de las anteriores asignaturas, de carácter obligatorio y es parte del ciclo introductorio. Las asignaturas están planeadas para que se aborde tanto el aspecto teórico como el práctico. Cada una de las asignaturas tiene un total de treinta y dos sesiones y cada una de ellas es impartida dos veces a la semana con duración de dos horas cada clase, o sea sesenta y cuatro horas al semestre.

Hay varios grupos para cada una de las asignaturas y son impartidas por profesores con diferentes formaciones. Cabe mencionar que los docentes tienen derecho a la libertad de cátedra en la cual se estipula que el material de estudio no se limita a lo acordado en el plan de estudios ni hay una sola metodología a seguir.⁵² Además, los alumnos pueden escoger en las asignaturas *Teatro y Prosa*, *Teatro y Verso* y *Expresión Verbal 1 y 2* al grupo y profesor de su preferencia. Para este trabajo me enfoco solamente en las clases de la profesora Margarita González Ortiz que es donde llevé a cabo la investigación de campo.

Las asignaturas que a continuación se mencionan forman parte de la ruta sugerida del área de actuación, pero, como ya se dijo antes, pueden ser cursadas por alumnos de cualquier otra área. Conviene decir que, en estas asignaturas, además de quienes están inscritos, pueden ser tomadas

⁵²La libertad de cátedra es un derecho que está reglamentado en el *Estatuto del personal académico de la Universidad Nacional Autónoma de México* en el artículo 6º, inciso I: “Realizar sus actividades (el docente) de acuerdo con el principio de cátedra e investigación de conformidad con los programas aprobados por el respectivo consejo técnico, interno o asesor” [...]. Fuente: <http://www.dgelu.unam.mx/nac1-1.htm>, consultado el 4 de abril de 2017.

por ‘oyentes’, quienes están interesados en cursarlas, pero no están inscritos oficialmente. Dependerá de las condiciones de cada profesor aceptar a estos alumnos.

a) **Introducción a la Expresión Verbal y Corporal 1⁵³ y 2⁵⁴**

Esta clase está dividida en dos semestres. La profesora atiende cuestiones técnicas y físicas del cuerpo como la alineación de columna, calentamiento, ejercicios para fortalecimiento y vocalizaciones con el objetivo de que los alumnos tengan una mejor conciencia corporal de la voz. Mientras llevé a cabo la investigación de campo durante el primer semestre (*Introducción a la Expresión Verbal y Corporal 1*), los alumnos exploraron vocal, corporal y espacialmente un soneto de los Siglos de Oro Español, *Desmayarse, atreverse, estar furioso* de Lope de Vega, que finalmente presentaron a público. Esto con el fin de que los estudiantes se aproximaran vocal y corporalmente a un texto para que después lo compartieran con espectadores. En el segundo semestre (*Introducción a la Expresión Verbal y Corporal 2*) los alumnos trabajaron con la obra *Diálogo entre el amor y un viejo* de Rodrigo de Cota. Está escrita en versos del siglo XV y la profesora se enfocó en sensibilizar a los alumnos a las palabras y estructuras de un texto las cuales eran desconocidas y ajenas en un principio, pero que finalmente ellos, en la mayoría de los casos, se las apropiaron, no sólo racionalmente, sino física y vocalmente siendo conscientes del espacio donde las decían.

⁵³En el actual plan de estudios se establece el siguiente objetivo de la asignatura *Introducción a la expresión verbal y corporal 1*: “Propiciar el entrenamiento, apropiación y desarrollo de las capacidades psicomotoras del estudiante”. Fuente: <http://teatro.filos.unam.mx/files/2013/08/98551777-TEATRO-TOMO-II.pdf>, página 23, consultado el 16 de enero de 2017.

⁵⁴En el actual plan de estudios se establece el siguiente objetivo de la asignatura *Introducción a la expresión verbal y corporal 2*: “Ejercitar y desarrollar los elementos fundamentales para la expresión verbal y corporal en el escenario”. Fuente: <http://teatro.filos.unam.mx/files/2013/08/98551777-TEATRO-TOMO-II.pdf>, página 39, consultado el 16 de enero de 2017.

b) Expresión Verbal 1⁵⁵ y 2⁵⁶

Esta asignatura está igualmente dividida en dos semestres. Se llevó a cabo un entrenamiento tanto del cuerpo como de la voz y se buscó integrar una a la otra. También a lo largo del semestre los alumnos exploraron tanto vocal, corporal y espacialmente un fragmento de la obra *Bodas de sangre* de Federico García Lorca. La profesora adaptó, aplicó y creó ejercicios a partir de los de C. Berry para explorar el texto en escena. Asimismo, la maestra invitaba a los alumnos a cuestionar a lo largo del curso cómo es que pueden organizar en ellos mismos el lenguaje de una obra, tanto verbal como corporalmente, de manera que pudieran comunicarlo y se propiciaran impulsos creativos.

Al final, como en la clase antes mencionada, los estudiantes tuvieron la tarea de que el texto asignado a cada uno de ellos, de la obra estudiada durante el semestre, fuera compartido a los espectadores.

c) Teatro y Prosa⁵⁷

Esta asignatura tiene una duración de un semestre y aunque no es una obligación, lo deseable es haber cursado las asignaturas *Expresión Verbal 1* y *2*. El objetivo de esta clase es integrar, equilibrar y vincular el instrumento vocal y corporal con el texto de una obra y cuestionar su funcionamiento escénico para lo cual se estudiaron en diferentes semestres las obras clásicas *La Dorotea*⁵⁸ y *La Celestina*.⁵⁹ Normalmente los alumnos llegaban a la clase con poco o ningún

⁵⁵En el actual plan de estudios se establece el siguiente objetivo de la asignatura *Expresión Verbal 1*: “Revisar, evaluar y reorientar los procesos técnicos para la utilización adecuada de la voz en la interpretación actoral”. Fuente: <http://teatro.filos.unam.mx/files/2013/08/98551777-TEATRO-TOMO-II.pdf>, página 195, consultado el 16 de enero de 2017.

⁵⁶En el actual plan de estudios se establece el siguiente objetivo de la asignatura *Expresión Verbal 2*: “Explorar las relaciones factibles entre las posibilidades de expresión (verbales-corporales-faciales) para su aplicación en la interpretación actoral”. Fuente: <http://teatro.filos.unam.mx/files/2013/08/98551777-TEATRO-TOMO-II.pdf>, página 197, consultado el 16 de enero de 2017.

⁵⁷En el actual plan de estudios se establece el siguiente objetivo de la asignatura *Teatro y prosa*: “Consolidar los conocimientos teóricos y prácticos de la interpretación verbal a partir de textos en prosa”. Fuente: <http://teatro.filos.unam.mx/files/2013/08/98551777-TEATRO-TOMO-II.pdf>, página 222, consultado el 16 de enero de 2017.

⁵⁸Félix Lope de Vega Carpio, *La Dorotea*, Madrid, Castalia, 1987, 496pp.

⁵⁹Fernando de Rojas, *La Celestina*, Madrid, Castalia, 2001, 631pp.

contacto con obras clásicas; el más cercano fue el que tuvieron en las asignaturas de *Historia Teatral 3 y 4* donde se estudian obras de los Siglos de Oro Español y de W. Shakespeare. Cabe mencionar que la profesora partió de la idea que cada uno de los alumnos es diferente y se acercan al lenguaje en su propia manera.

Unos de los objetivos de la clase fue percibir el lenguaje de una obra a través del sonido, de tal manera que se leía en voz alta durante varias sesiones escenas de las obras y se ponía atención a que cada una de las líneas del texto fuera recibida por los demás compañeros. No se buscó una lectura correcta o incorrecta. Más bien, la profesora hizo conscientes a los alumnos que la manera en que está escrito un texto no necesariamente es la manera de decirlo. De tal suerte que ellos notaron que los signos de puntuación no indican la manera de decir una oración o son signos fonológicos, sino que atienden el funcionamiento sintáctico; por ejemplo, los alumnos podían creer que una coma era una pausa, o un punto y coma, una pausa más larga; sin embargo, percibieron que un punto, un signo de interrogación o afirmación indican un cambio y éste puede llevarse a cabo de diferentes maneras en escena dependiendo de la creatividad del actor.

Tampoco fue un objetivo abordar en un principio una obra clásica desde una perspectiva arqueológica, antropológica o histórica; por ejemplo, no se buscaba pronunciar las palabras como se cree que eran dichas en el momento en que fue escrita. Tampoco se pretendió decir las palabras de una obra con un acento específico como el español sólo por ser escrito en España. Los alumnos tuvieron un acercamiento a estas estructuras de una manera inocente (sin juicios de valor) a través de la voz y el cuerpo; es decir, sin ideas preconcebidas o un análisis previo. También fue cuestionado a lo largo del curso cómo vincular y comunicar el lenguaje de una obra clásica al contexto mexicano del siglo XXI, por su parte C. Berry dice lo siguiente respecto a actualizar la dinámica de las obras, ella habla particularmente de las de W. Shakespeare, pero que bien puede aplicarse a otras obras:

Cuando comencé a trabajar, yo pienso que los actores sentían que tenían oírse poéticos y embellecidos todo el tiempo. Ahora no deseamos eso. Actualmente los actores tienen una tarea difícil. No queremos escuchar las obras de Shakespeare como eran dichas hace veinte años: queremos escucharlas para el tiempo presente para que de esta manera podamos quedar atrapados en sus

historias que todavía suceden hoy en día. Sin embargo, aún deseamos escuchar todos aquellos sonidos que son parte integral del significado de las palabras de sus obras. Es una mezcla tramposa.⁶⁰

Otra parte del curso fue destinada a explorar las posibilidades escénicas de las obras estudiadas, y se aplicaron, adaptaron y se crearon ejercicios a partir de los de C. Berry. Asimismo, los alumnos pudieron exponer dudas que se presentaban durante el curso respecto a la escena que estaban abordando como preguntas acerca de la estructura de algún parlamento en específico. Al final del curso los alumnos presentaron una escena y tenían que enfocarse principalmente en estos aspectos: el funcionamiento escénico de cada una de las líneas, de la escena dentro de la unidad dramática y la de que los parlamentos fueran recibidos por los espectadores.

d) Teatro y Verso⁶¹

Esta asignatura también tiene una duración de un semestre. Puede ser considerada como la continuación de *Teatro y Prosa* y sería conveniente haberla cursado, aunque, como ya fue mencionado antes, cualquier alumno inscrito puede tomarla. No se buscó la correcta pronunciación del verso, sino que los estudiantes se sensibilizaran al sonido de éste, organizaran el lenguaje de una obra versificada en su cuerpo y voz, pudieran comunicarlo al público, buscaran su funcionamiento escénico, así como sus posibilidades de explorarlo imaginativamente en el espacio.

En esta clase los alumnos tuvieron que poner atención tanto a la sintaxis como a la métrica de la estructura versificada y como una y otra pueden estar en concordancia o en discrepancia. De

⁶⁰Traducción libre de una entrevista hecha a Cicely Berry en el 2016. Texto original: When I started working, I think actors felt they had to make it sound poetic and beautiful all the time. Now, we don't want that. Actors today have a very difficult job. We don't want to hear Shakespeare spoken as it was even 20 years ago: we want to hear it spoken for now so that we can get involved in the stories that are still happening in their different ways. And yet we still want all those sounds which are integral to the meaning to come through. It's a tricky mix. Fuente: <http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/theatre-dance/features/cicely-berry-interview-an-audience-with-the-rscs-formidable-voice-coach-a6907771.html>, consultado el 17 de septiembre de 2017.

⁶¹En el actual plan de estudios se establece el siguiente objetivo de la asignatura *Teatro y verso*: “Consolidar los conocimientos teóricos y prácticos de la interpretación verbal a partir de textos en verso”. Fuente: <http://teatro.filos.unam.mx/files/2013/08/98551777-TEATRO-TOMO-II.pdf>, página 224, consultado el 16 de enero de 2017.

igual manera ellos revisaron las características del verso como, por ejemplo, el encabalgamiento, hiato, la sinalefa, diéresis, rimas y acentos de intensidad; además distinguieron diferentes estructuras versificadas como la décima, el romance, el soneto, entre otras. Esto no sólo lo revisaron de manera teórica, sino que lo abordaron primero prácticamente. Por lo tanto, exploraron la estructura versificada tanto vocal como corporalmente en el salón de clases, y se aplicaron, adaptaron, crearon y surgieron ejercicios a partir de los de C. Berry para explorar espacialmente el lenguaje de la obra estudiada para que se abrieran otras percepciones de la misma.

Los alumnos cuestionaron el funcionamiento escénico de cada una de las obras estudiadas dándose cuenta que cada una ella funcionaba de manera diferente. Igualmente, los estudiantes hicieron conscientes las similitudes y diferencias entre el texto en prosa y en verso, como por ejemplo la irregularidad del primero, confrontada con la regularidad del segundo en cuanto al número de sílabas por verso.

Finalmente, los alumnos presentaron una escena donde se enfocaron en el funcionamiento escénico del texto de la obra.

II.2 Clases respecto a la interpretación de texto en otras instituciones

El Centro Universitario de Teatro y la Escuela Nacional de Arte Teatral son escuelas públicas y están enfocadas a la actuación en teatro, mientras Casa Azul es de carácter privado y parte de su plan de estudios está dirigido a la formación actoral para cine y televisión. Para ingresar al CUT, ENAT o Casa Azul, a diferencia de al Colegio de Literatura Dramática y Teatro, es necesario realizar una audición.

a) Centro Universitario de Teatro

La licenciatura está denominada bajo el nombre de *Teatro y Actuación* y forma parte de la Universidad Nacional Autónoma de México. Tiene una duración de cuatro años y está dividida en ocho semestres que a su vez se segmenta en dos ciclos: formativo (primer, segundo, tercer, cuarto,

quinto y sexto semestres) y de profesionalización (séptimo y octavo semestres). Los alumnos toman un total de 55 asignaturas, de las cuales dos son obligatorias de elección y no hay asignaturas de carácter optativo. Hay cinco campos de conocimiento: actuación, cultura teatral, cuerpo y movimiento, músico-vocal y formación humanística. La asignatura que es impartida actualmente respecto a la interpretación de texto es *Expresión Verbal* y es cursada por los alumnos durante cuatro semestres.

Expresión Verbal I: Lenguaje e imaginación (tercer semestre)

Expresión Verbal II: La energía del texto en el cuerpo del Actor (cuarto semestre)

Expresión Verbal III: Introducción al verso español (quinto semestre)

Expresión Verbal IV: Lectura e interpretación del verso español (sexto semestre)⁶²

b) Escuela Nacional de Arte Teatral

La licenciatura tiene una duración de cuatro años y está dividida en ocho semestres. Su plan de estudios está dividido en cinco áreas: movimiento, voz, actuación, pensamiento y una complementaria. Las asignaturas respecto a la interpretación de texto se encuentran dentro del área de voz:

Taller de lectura (primer semestre)

Interpretación Verbal I (segundo semestre)

Interpretación Verbal II (tercer semestre)

Interpretación verbal III (cuarto semestre)

⁶²Fuente: <http://www.cut.unam.mx/>, consultado el 16 de enero de 2017.

Teoría y técnica de versificación (cuarto semestre)

Interpretación del verso dramático I (quinto semestre)

Interpretación del verso dramático II (sexto semestre)⁶³

c) Casa Azul

Esta licenciatura tiene una duración de tres años y está dividida en seis semestres. Las asignaturas respecto a la interpretación de texto son las siguientes:

Voz y Dicción 1 (primer semestre)

Voz y Dicción 2 (segundo semestre)

Expresión Verbal 1 (tercer semestre)

Expresión Verbal 2 (cuarto semestre)

Verso 1 (quinto semestre)

Verso 2 con asesoría par al montaje (sexto semestre)⁶⁴

Las asignaturas respecto a la interpretación de texto en estas tres escuelas son de carácter obligatorio, mientras en el Colegio de Literatura Dramática y Teatro no lo son. En el CUT y Casa Azul hay una atención al verso durante dos semestres, en la ENAT de tres semestres y en el CLDyT sólo de uno. Además, en el CLDyT solamente hay una asignatura que está destinada a atender textos escritos en prosa, mientras en las otras escuelas no está especificado. Finalmente, puede deducirse que la razón por la que las asignaturas son obligatorias en el CUT, ENAT y Casa Azul es porque estas escuelas están enfocadas a la formación de actores.

⁶³Fuente: <http://www.enat.bellasartes.gob.mx/2014-01-20-22-16-17/licact.html>, consultado el 16 de enero de 2017.

⁶⁴Fuente: <http://casazul.com.mx/plan-de-estudios/>, consultado el 16 de enero de 2017.

Otra de las diferencias es que, en el CUT, ENAT y Casa Azul no hay un énfasis al aspecto literario como en el Colegio de Literatura Dramática y Teatro. No obstante, se le da más tiempo a atender el lenguaje en el CUT, ENAT y Casa Azul que en el CLDyT.

CAPÍTULO III: EJERCICIOS EXPLORATORIOS DE TEXTOS

“Often the pleasures to be gained from the sounds and rhythms of words are more important to the poet than the literal meaning of the words—in fact the sounds and rhythms create meaning”.

Thomas Carper, *Meter and meaning*

En el presente capítulo describo una serie de ejercicios que fueron llevados a cabo en las clases de la profesora Margarita González Ortiz principalmente con textos dramáticos clásicos de los Siglos de Oro Español escritos en prosa, verso y la combinación de ambas estructuras. Las exploraciones fueron de carácter práctico, de tal manera que el acercamiento a estos textos fue escénico más que literario.

Como ya he mencionado estos ejercicios fueron aplicados, adaptados y creados a partir de los C. Berry; incluso algunos se inventaron durante las clases de la profesora Margarita. Con base en mi experiencia en los cursos y lo que expresa la pedagoga inglesa no necesariamente deben llevar un orden o son una metodología a seguir con rigor; éstos podrían adaptarse de acuerdo a las necesidades y al contexto del momento. Los ejercicios son medios y no finalidades, pues con ellos se pretende, en primer lugar, un acercamiento y sensibilización al lenguaje de una obra, en especial al de los clásicos. Consecuentemente, se espera que quienes los realicen tengan confianza en el lenguaje, lo hagan suyo, activen su imaginación y sean capaces de comunicarlo.

C. Berry menciona que sería conveniente comenzar por recitar poesía para conseguir una voz libre y también por lo siguiente:

Por el mero hecho de recitarla (la poesía) con un cierto análisis ya aprendes mucho sobre ella. Pero su valor para el actor, tanto si vas a interpretar a Shakespeare, Lope o Calderón u otras obras de teatro poético, es que aumenta la sensibilidad hacia las palabras, los ritmos y significados que te vienen desde el sonido, significados que no pueden ser explicados

necesariamente y que van más allá de nuestra mente lógica consciente. Estos significados provienen de una elección precisa de las palabras y de sus asociaciones.⁶⁵

Por esta razón las primeras exploraciones fueron aplicadas a sonetos o cualquier composición poética que no forme parte de alguna obra. Después, se abordaron textos dramáticos.

Hay ejercicios tanto grupales como individuales. Éstos fueron realizados siempre en compañía de otros compañeros, al menos como observadores; aunque esto no quiere decir que no se pudieran llevar a cabo de manera solitaria. Las exploraciones las guió la profesora y unas cuantas veces las dirigí yo cuando fui adjunto. Considero que las exploraciones no sólo se pueden hacerse en clases respecto a la interpretación de textos sino también durante ensayos de alguna obra.

III.1 Obras

Las obras en que se llevó a cabo los ejercicios exploratorios de texto durante la investigación de campo, la cual duró cuatro semestres en las asignaturas mencionadas en el capítulo II, fueron:

-Textos en prosa:

La Celestina de Fernando de Rojas.

La Dorotea de Lope de Vega.

-Textos en verso:

El perro del hortelano de Lope de Vega.

El villano en su rincón de Lope de Vega.

El Divino Narciso de Sor Juana Inés de la Cruz.

La vida es sueño de Pedro Calderón de la Barca

La hija del aire de Pedro Calderón de la Barca

La cena del rey Baltasar de Pedro Calderón de la Barca

⁶⁵Berry, *La voz y el actor...*, pág. 197.

De igual manera se exploraron la obra *Bodas de sangre* de Federico García Lorca —cuya estructura está conformada en prosa y en verso—, sonetos del Siglo de Oro Español, uno de Lope de Vega y otro de Francisco de Quevedo, y pequeños fragmentos de obras de Shakespeare en su idioma original como son *Hamlet* y *Macbeth*.

Estas obras fueron escritas, en especial las del periodo del Siglo de Oro, para ser escuchadas, más que para una lectura silenciosa. Margit Frenk dice al respecto que “muchos autores del Siglo de Oro Español escribirían anticipando una posible y pronta conversión de sus letras en sonido, hablarían con sus oyentes desde aquí y ahora que -imaginariamente- compartían con ellos” [...].⁶⁶

III.2 Ejercicios

a) Objetivos

Lo que se pretendió con las exploraciones al realizarlas fue lo siguiente:

- Escuchar y sentir el lenguaje de una obra dramática.
- Acercarse al lenguaje de una obra clásica a partir de la voz y el cuerpo en un determinado espacio.
- Volver familiar lo desconocido.
- Encontrar la energía, sonoridad, musicalidad, texturas, cadencias y ritmos particulares de cada uno los parlamentos, oraciones y palabras de un personaje.
- Gradualmente hacer propio el lenguaje de la obra en cuestión.
- Tener otras percepciones que antes no se tenía de un texto determinado.
- Alejar la presión o angustia para decir un texto de manera correcta o incorrecta.
- Buscar libertad en el lenguaje.
- Encontrar el equilibrio entre sonido y significado.
- Poder comunicar el lenguaje con la mayor libertad posible.

⁶⁶Frenk, *Entre la voz y el silencio...*, pág. 51.

b) Actitud hacia los ejercicios

Antes de llevarlos a cabo los participantes tuvieron que considerar lo siguiente:

- Estar dispuesto al descubrimiento o revelación.
- No juzgar.
- No existe un ejercicio correcto o incorrecto.
- Estar dispuesto a equivocarse.
- No tener ideas preconcebidas.
- El ejercicio puede o no funcionar.
- Es recomendable buscar las palabras desconocidas en un diccionario.

III.2.2 La palabra

Estos primeros ejercicios estuvieron centrados en explorar, encontrar y percibir las particularidades sonoras de las palabras en una manera a la que no se está acostumbrado.

a) Vocales y Consonantes

Aislar las letras

Esta exploración consistió en percibir cada una de las vocales y consonantes de un texto a partir del oído y no de la línea escrita. La vocal es un sonido emitido donde no hay obstrucción para la salida del aire. La consonante es un sonido donde sí hay una obstrucción para la salida del aire.

Los participantes tuvimos que percibir las vocales y consonantes de manera aislada y en conjunto. Primero cada uno exploró su nombre para que lo percibiéramos de una manera diferente a la usual.

Cuando se llevó a cabo esta exploración primero los participantes exploramos nuestros propios nombres. En este caso pongo como ejemplo el mío.

Alexis Posse Villa.

I. Cada uno de los participantes pronunciamos nuestro propio nombre

II. Cada uno pronunciamos únicamente las vocales:

A e i o e i a

III. Emitimos el sonido de cada uno de las consonantes, no lo deletreamos:

l c s p s v ll

IV. Pronunciamos de nuevo todas las palabras y cada uno de los participantes dijo si percibió su nombre de manera diferente: varios logramos apreciar las cualidades sonoras de nuestros nombres, así como de sus vocales y consonantes, pero en otros no fue así.

Después se procedió con un soneto de Lope de Vega. Fue asignado a cada participante un verso y se exploró como en el ejemplo anterior:

Desmayarse, atreverse, estar furioso,
áspero, tierno, liberal, esquivo,
alentado, mortal, difunto, vivo,
leal, traidor, cobarde y animoso;
no hallar fuera del bien centro y reposo, 5
mostrarse alegre, triste, humilde, altivo,
enojado, valiente, fugitivo,
satisfecho, ofendido, receloso;
huir el rostro al claro desengaño, 10
beber veneno por licor süave,
olvidar el provecho, amar el daño;
creer que un cielo en un infierno cabe,
dar la vida y el alma a un desengaño;
esto es amor, quien lo probó lo sabe.⁶⁷

Al trabajar en grupo la profesora repartió un verso a cada uno de los participantes sin importar que se repitiera. Procedimos como en el ejemplo anterior: todos dijimos en grupo el soneto, cada uno procedió a pronunciar las vocales del verso asignado, después las consonantes y

⁶⁷Félix Lope de Vega Carpio, *Lírica*, España, Castalia, 1999, pág. 136.

luego todas las palabras. Finalmente, se repitieron todos los versos en el orden en que está escrito en el soneto.

Durante el ejercicio varios de los participantes distinguimos lo siguiente al comentarlo:

-De nuestra forma de relacionarnos con un texto, pues algunos comentamos que al decir nuestros nombres veíamos la hoja de papel en blanco con las letras negras y otros que se dejaban guiar más por el sonido de las vocales y consonantes.

-Pudimos percibir, en la mayoría de los casos, los músculos que más intervienen en la formación de las vocales y las consonantes: lengua y labios, así como de la mandíbula.

-También advertí que entre más relajados estén los músculos que interviene en la producción de vocales es más fácil comunicarlas y los oyentes escuchan con más claridad lo que se está diciendo.

-Noté también que este ejercicio, tanto en mí como en otros participantes, nos alejó de la idea de querer comprender y dar un significado inmediato a cada una de las palabras en vez de escuchar sus sonoridades particulares.

-Poco a poco, conforme fue transcurriendo el ejercicio, pude llegar a apreciar lo que dice el soneto desde otro lugar, es decir, a partir del sonido. De hecho, por la manera en que está escrito me percaté que se trataba del tema del amor cuando reconocí y se me reveló que el verbo conjugado “es” da todo el sentido a la composición de Lope de Vega. De tal suerte, que tuve una mayor comprensión del texto a partir de la exploración sonora del soneto.

-Al decirlo otra vez teníamos que dar un lugar especial al verbo conjugado “es” para que los observadores pudieran captar el sentido del soneto; esto dependía de la creatividad de cada uno de los participantes, es decir, hacían una pausa, un gesto, un movimiento acompañado del verbo, etcétera.

- Deduje que cuando pronunciamos algún texto en escena, hay que encontrar la energía necesaria de cada una de las vocales y consonantes para poder comunicar las palabras de un personaje a los espectadores.

a) Sílabas

Abiertas y cerradas

El siguiente ejercicio fue respecto a las sílabas y se llama “abiertas y cerradas”. Este consistió en dividir un texto en sílabas. Los participantes empezaron por explorar sus propios nombres.

Pongo como ejemplo mi propio nombre:

A-le-xis Po-sse Vi-lla

I. Primero la profesora distinguió para los alumnos las sílabas “abiertas” de las “cerradas”: las primeras también son llamadas “libres” y son aquellas que terminan en vocal; mientras las segundas, también llamadas “trabadas” terminan en consonante.

II. Después se procedió con el ejercicio: cuando las sílabas eran “abiertas”, los involucrados abrían los brazos y cuando eran “cerradas” se abrazaban a ellos mismos y cerraban sus cuerpos. El paso de una sílaba a otra tenía que ser continuo sin temor a equivocarse. Por tanto, no teníamos que detenernos en pensar tanto en si se trataba de una sílaba “abierto” o “cerrado”, de tal manera que dejáramos reaccionar al cuerpo libremente.

Luego exploramos de esta manera el siguiente soneto de Francisco de Quevedo:

A fugitivas sombras doy abrazos;
en los sueños se cansa el alma mía;
paso luchando a solas noche y día
con un trasgo que traigo entre mis brazos.
Cuando le quiero más ceñir con lazos, 5
y viendo mi sudor, se me desvía,
vuelvo con nueva fuerza a mi porfía,
y temas con amor me hacen pedazos.
Voyme a vengar en una imagen vana
que no se aparta de los ojos míos; 10
búrlame, y de burlarme corre ufana.
Empiézola a seguir, fáltanme bríos;
y como de alcanzarla tengo gana,

hago correr tras ella el llanto en ríos.⁶⁸

Se llevó a cabo como el ejercicio anterior: se leyó en grupo el soneto, se repartió a cada uno un verso, cada uno lo exploró reconociendo las sílabas “abiertas” y “cerradas” y se repitió todo el soneto en orden. También se realizó en pareja: un participante decía las sílabas “abiertas” y el otro las “cerradas”.

Advertí con esta exploración lo siguiente:

-Los participantes nos involucramos con el lenguaje tanto corporal como vocalmente, no solamente lo racionalizamos. Es decir, sentimos que las palabras se volvían parte de nuestros cuerpos.

-Reaccionamos realmente al lenguaje cuando fue percibido de esta otra manera, pues cada uno de los involucrados no estábamos obligados a decirlo “correctamente”.

-Poco a poco el sentido del soneto fue surgiendo y las imágenes aparecían; no fue necesario querer comprenderlo a la primera, pues primero se trató de escucharlo y sentirlo. Además, al pasar de una sílaba a otra no teníamos tiempo de pensar en los significados de cada una de las palabras ya que la atención estaba en la sonoridad de los versos.

-De igual modo, los participantes apreciamos con los dos ejercicios arriba explicados la cualidad sonora de las consonantes y vocales, las sinalefas⁶⁹ y la energía que cada uno necesita para decir cada una de las palabras.

III.2.1 Palabras

Estos ejercicios estuvieron enfocados a la exploración de palabras dentro de un texto. No se exploraron como palabras aisladas sino su funcionamiento dentro de alguna oración que constituya el parlamento de algún personaje.

⁶⁸Francisco de Quevedo, *Obra Poética I*, España, Castalia, 1999, pág. 525.

⁶⁹Es la unión en una sílaba de dos o más vocales próximas de diferentes palabras. Fuente: <http://dle.rae.es/?id=XwSi7PN>, consultado el 18 de septiembre de 2017.

a) Verbos conjugados

Me di cuenta que es conveniente, además de que la profesora Margarita lo mencionó constantemente en las clases, que el actor identificara los verbos conjugados de cada una de las oraciones que conforman algún parlamento que esté trabajando o quiera explorar. Esto porque los verbos conjugados son los que dan sentido a cada una de las ideas contenidas en un texto; de tal manera que, si quitamos el verbo de alguna oración, no tienen ningún sentido las demás palabras. Además, si no se les da la importancia necesaria al momento de decirlos, el espectador podría perderse algún aspecto relevante de la obra. Esto no significa que el actor tenga necesariamente que enfatizarlo, pero sí dar tiempo a que los espectadores lo escuchen. Un verbo conjugado tiene persona, tiempo y modo. Ejemplo:

Amarán:

Modo: indicativo

Tiempo: futuro

Persona: segunda del plural (ustedes)/ tercera del plural (ellos).

El verbo importante

Los verbos conjugados se exploraron de la siguiente manera, le di el nombre de “el verbo importante”:

I. Dos alumnos seleccionaron un texto a explorar y lo leyeron en voz alta.

II. Después lo repitieron el texto nuevamente en voz alta, pero esta vez cuando había un verbo conjugado, los participantes saltaban. Si había duda sobre si un verbo estaba conjugado o no, los participantes se podían preguntar quién realizaba la acción y en qué momento (presente, pasado o futuro); si no existía respuesta a ninguna de estas preguntas, posiblemente no lo era. En este caso se exploró un fragmento del texto de *La Dorotea* (Acto I, escena cuarta); Julio, el ayo de Fernando, habla acerca de los sueños:

JUL. Con poca gracia te **levantas**.

FER. Mil desasosiegos **he tenido** esta noche.

JUL. ¿No **has dormido**?

FER. Poco, y con mil congojas.

JUL. Del calor **serían**.

FER. No, sino del primer sueño.

JUL. ¿Qué **soñabas**?

FER. Una confusión de cosas.

JUL. ¿Qué sueño **hay** tan claro que no **sea** confuso? Los que grave y suavemente **duermen**, **dice** el filósofo que no **sueñan**; pues **soñaste** y con fatiga, no **tenías** quieto el ánimo. Los que **sueñan**, no por otra causa **piensan** que ven lo que **sueñan**, que porque la inteligencia **está** constante y sosegada; lo que **acontece** al ligero sueño, no al que por mucho calor se **recoge** a la parte interior. **Soñamos** lo que **hemos hecho** o **queremos** hacer, y también de lo que **deseamos nacen** tales imaginaciones y pensamientos; por eso **es** opinión del mismo que los virtuosos **sueñan** mejores cosas que los malos, viciosos y de perversas costumbres. [...].⁷⁰

III. Finalmente lo leyeron otra vez en voz alta con la conciencia de los verbos conjugados.

Otra variable de este ejercicio fue designar los verbos conjugados a otros participantes y que cada uno lo repitió en voz alta cuando era su turno. Si alguien lo realizaba de manera solitaria se daba un golpe suave en alguna parte de su cuerpo cuando aparecía un verbo.

Con este ejercicio reconocí lo siguiente:

-El texto puede aclararse a partir de este ejercicio.

-No es lo mismo recibir sonoramente cada una de las ideas a sólo verlas sobre el papel.

-Por un lado, el actor puede comprender o seguir lo que se dice el texto mediante una lectura visual.

Por otro, él puede cuestionarse si es capaz de comunicar las ideas mediante el sonido.

⁷⁰Lope de Vega, *La Dorotea*..., págs. 90-91.

-También percibí que las oraciones no siempre están escritas en orden directo, es decir, sujeto, verbo y complemento.⁷¹ La manera en que están colocados los verbos da una sonoridad particular a las oraciones en el oyente y pueden causar diferentes sensaciones.

-De esta manera noté que una de las primeras tareas del actor sería asegurarse que cada una de las ideas sean recibidas por los espectadores y que los verbos conjugados tienen un papel importante.

b) Palabras con sustancia y palabras sin sustancia

Durante las exploraciones, distinguí que hay palabras dentro de un texto que remiten a una imagen o pueden producir una asociación en quien las escucha, es decir, tienen sustancia o contenido como los términos manzana, ave o fuego. Por otro, existen aquéllas con las cuales no se produce ningún tipo de asociación, como, por ejemplo, conjunciones, preposiciones, artículos o algunos tipos pronombres.

Palabras con y sin sustancia

Este ejercicio consistió en distinguir las palabras con sustancia de las que no la tenían y notar la manera en que se relacionaban entre ellas. No era necesario que los participantes supieran con seguridad, al realizar la exploración, si se trataba de una preposición, conjunción, artículo o algún tipo de pronombre.

I. Los participantes leyeron el texto completo en voz alta, podía ser en prosa o en verso. En este caso escogieron un extracto de la obra de *La Celestina* (Acto I, escena 1). Es el primer encuentro de los personajes de Calisto y Melibea.

II. Leyeron el texto nuevamente en voz alta e identificaron aquellas palabras que por sí solas no tenían significados y se las asignaron a otros compañeros, quienes las repitieron. Si los participantes tenían duda sobre si se trataba de una palabra con sustancia o sin sustancia, podían preguntarse si la palabra los remitía a una imagen o lo asociaban con algo; si no era así, posiblemente era una conjunción, preposición, artículo o algún tipo de pronombre. No había

⁷¹Los dramaturgos del Siglo de Oro Español hacían frecuentemente uso de la figura retórica del hipérbaton, la cual consistía en la modificación del orden de las palabras dentro de una oración para fines expresivos.

acierto o error, pues cuando otros compañeros realizaron la exploración, podía haber palabras que significaban muy pocos a algunos, de tal forma que la consideraban una palabra sin contenido, mientras a otros les representaba gran valor. Así quedaron distribuidas las palabras desde mi perspectiva (las negritas representan las palabras sin sustancia):

CAL.- **En** esto veo, Melibea, **la** grandeza **de** Dios.

MEL. - ¿**En qué**, Calisto?

CAL.- **En** dar poder **a** natura **que de tan** perfecta hermosura **te** dotasse **y** facer **a** mí, inmérito, tanta merced **que** verte alcançasse **y en** tan conveniente lugar **que** mi secreto dolor manifestarte pudiese. **Sin** duda incomparablemente es mayor **tal** galardón **que el** serviçio, sacrificio, devoción **y** obras pías **que por** este lugar alcançar tengo yo **a** Dios ofrescido, **ni** otro poder mi voluntad humana puede cumplir. ¿Quién vido **en** esta vida cuerpo glorificado **de** ningún hombre **como** ahora **el** mío? **Por** cierto, **los** gloriosos sanctos, **que se** deleytan **en** la visión divina, no gozan más **que** yo ahora **en el** acatamiento tuyo. **Mas ¡o** triste!, **que en** esto diferimos: **que** ellos puramente se glorifican **sin** temor **de caer de tal** bienaventurança **y** yo **me** alegro **con** recelo **del** esquivo tormento **que** tu ausencia **me** ha **de** causar. [...].⁷²

III. Leyeron el texto nuevamente sin decir las palabras que se consideraba que no tenían contenido.

IV. Leyeron el texto por cuarta vez, y los participantes repitieron la palabra que se les asignó anteriormente cuando era su momento.

IV. Leyeron el texto otra vez siendo conscientes tanto de las palabras con contenido como las que no lo tienen. Cada participante comentó si hubo alguna modificación en su percepción del texto que se exploró:

-Las palabras con contenido o sustancia se volvieron más presentes tanto para quien realiza el ejercicio como para quienes observan y escuchan. Personalmente podía seguir en mis oídos con mayor claridad el texto cuando los participantes lo repitieron por última vez.

-Los participantes, así como los observadores del ejercicio, nos dimos cuenta de la importancia de las palabras que no tienen contenido por sí mismas, pues sin ellas una idea no podría tener sentido. Además, éstas hacían que se cohesionara la energía de una oración al decirla en voz alta;

⁷²De Rojas, *La Celestina...*, págs. 211-212.

de otro modo los oyentes sólo escucharían palabras sueltas sin que hubiera una relación entre ellas. De esta manera se puso en evidencia que ambos tipos de palabras eran necesarias para poder comunicar las ideas del parlamento a los espectadores.

-El verbo conjugado “veo” es lo que da sentido a toda la escena. De esta manera se activó la imaginación de los participantes, pues había mayor comprensión de lo que sucedía en la escena explorada en cada repetición del texto. Por tanto, se reveló la percepción que tiene Calisto respecto a Melibea en este momento de la obra. Así pues, el actor quien interprete a Calisto sabe la forma en que el personaje reacciona frente a Melibea; esto podría ayudar a los actores a establecer una relación en escena.

-Todas las palabras dentro de un parlamento son importantes. Cada una de ellas tiene un valor especial al momento de decirlas en un escenario.

c) Contraposición y repetición

Contraposición

Un ejercicio para acercarse a un texto fue la contraposición de palabras. La profesora o yo cuando fungí como adjunto de la clase decidíamos qué tipo de contraposición se podía explorar al leer el texto con anterioridad. En este caso se contrapuso lo abstracto y lo concreto. Utilizamos un extracto de la obra de *La Celestina* (Acto I, escena 7). El personaje de Pármeno le cuenta a Calisto acerca de la vida que llevaba con Celestina.

PÁRMENO. - Señor, yva a la plaça y traýale de comer, y acompañávala; suplía en aquellos menesteres que mi tierna fuerza bastava. Pero de aquel tiempo que la serví, recogía la nueva memoria lo que la vejez no ha podido quitar. Tiene esta buena dueña al cabo de la cibdad, allá cerca de las tenerías, en la cuesta del río, una casa apartada, medio caýda, poco compuesta y menos abastada. Ella tenía seys oficios, conviene a saber: labranderá, costurera, perfumera, maestra de fazer afeytez y de fazer virgos, alcahueta y un poquito hechizera. [...].⁷³

I. Primero la profesora o yo leíamos el texto completo en voz alta. Podía ser llevado a cabo tanto en grupo como individualmente.

⁷³Ibidem, pág. 241.

II. Después, se designaba un lado del salón para distinguir las palabras que eran concretas y otro donde estaban las abstractas.

III. El participante o participantes se colocaban en medio de los dos puntos designados para las palabras abstractas y concretas. La profesora procedía a decir el texto y cada vez que el participante identificaba una palabra concreta él se iba del lado designado para este tipo de palabras y lo mismo sucedía con las abstractas. Si existía alguna duda para distinguir, el participante podía quedarse en medio.

Al realizar el ejercicio, los sustantivos del anterior texto quedaron distribuidas de la siguiente manera desde mi perspectiva:

Concreto

señor
plaza
dueña
ciudad
tenerías
río
cuesta
casa
labranderera
costurera
perfumera
maestra
afeites
virgos
alcahueta
hechicera

Abstracto

menesteres
fuerza
tiempo
memoria
vejez
oficios
seis

Finalmente, se procedió a repetir el texto completo; y los participantes podían, entonces, comentar su experiencia con el ejercicio:

-Me di cuenta con la exploración del texto anterior que hay más palabras concretas que abstractas, de tal modo que podía cuestionarme si este personaje tiende a hablar en términos concretos y no sólo en este parlamento sino a través de toda la obra.

-Al volver a repetir el texto, las palabras que se distinguieron se volvieron más presentes de lo que fueron la primera vez, o sea, ya no eran sólo letras escritas sobre el papel.

-También al llevar a cabo este ejercicio se empezó a activar la imaginación. Al saber de lo que el personaje de Pármeno hablaba, los participantes encontraban nuevas maneras de decir el texto a los observadores, quienes disfrutaban de escuchar el parlamento después de la exploración ya que apareció la comicidad del texto. Esto demostró que los participantes se habían apropiado en cierto grado del texto.

A lo largo del curso la profesora Margarita expuso que se podía llevar a cabo otras contraposiciones:



Repetición

Durante las clases de *Teatro y prosa* y *Teatro y verso* de los textos clásicos tanto los alumnos como yo al ser adjunto advertimos que había repeticiones de ciertas palabras que llegaban a crear cierta musicalidad en el oído del espectador al principio de una oración. Esta figura retórica se llama

anáfora.⁷⁴ Este siguiente ejercicio se trató principalmente de escuchar y descubrir la sonoridad de algún parlamento a partir de esta repetición.

I. Primero un participante leyó el texto propuesto en voz alta. En este caso se escogió el pronombre “yo” de la obra *La Celestina* (Acto XX, escena 3), pues antes de realizar este ejercicio me di cuenta que había varios “yo” entonces la profesora Margarita propuso explorarlo. El fragmento es el momento antes de que Melibea se arroje de una torre.

II. Después el participante procedió a identificar el pronombre personal “yo” en el texto tocando alguna parte de su cuerpo.

MEL.- Padre mío, no pugnes ni trabajes por venir adonde **yo** estó, que estorvaras la presente habla que te quiero fazer. Lastimado serás brevemente con la muerte de tu única fija. Mi fin es llegado, llegado es mi descanso y tu pasión, llegado es mi alivio y tu pena, llegada es mi acompañada hora y tu tiempo de soledad. No havrás, honrrado padre, menester instrumentos para aplacar mi dolor, sino campanas para sepultar mi cuerpo. Si me escuchas sin lágrimas, oirás la causa desesperada de mi forzada y alegre partida. No la interrumpas con lloro ni palabras; si no, quedarás más quejoso en no saber por qué me mato que doloroso por verme muerta. Ninguna cosa me preguntes ni respondas, más de lo que de mi grado decirte quiziere, porque, cuando el corazón está embargado de pasión, están cerrados los oídos al consejo, y en tal tiempo las fructuosas palabras, en lugar de amansar, acrecientan la saña. Oye, padre mío, mis últimas palabras y, si como **yo** espero las recibes, no culparás mi yerro. Bien vees y (oyes) este triste y doloroso sentimiento, que toda la ciudad hace. Bien ves este clamor de campanas, este alarido de gentes, este aullido de canes, este grande estrépito de armas. De todo esto fuy **yo** la causa. **Yo** cobré de luto y xergas en este día casi la mayor parte de la ciudadana caballería; **yo** dejé hoy muchos sirvientes descubiertos de señor; **yo** quité muchas raciones y limosnas a pobres y vergonzantes; **yo** fuy ocasión que los muertos tuviesen compañía del más acabado hombre que en gracia nació; **yo** quité a los vivos el dechado de gentileza, de invenciones galanas, de atavíos y bordaduras, de habla, de andar, de cortesía, de virtud; **yo** fuy causa de que la tierra goce sin tiempo el más noble cuerpo y más fresca juventud que al mundo era en nuestra edad criada. Y porque estarás espantado con el son de mis no acostumbrados delitos, te quiero más aclarar el hecho. [...].⁷⁵

⁷⁴Elena Beristaín, *Diccionario de retórica y poética*, 3ª edición, México, 1992, pág. 50.

⁷⁵De Rojas, *La Celestina...*, págs. 585-587.

I. El participante contó las veces en que el pronombre “yo” fue dicho.

II. Finalmente procedió a decir el texto otra vez en voz alta.

Durante el ejercicio me surgieron las siguientes preguntas:

1. ¿Qué pasaría si se deja de lado el pronombre personal “yo” pues en la lengua española no resulta necesario mencionar el pronombre personal porque ya está implícito en el verbo conjugado? ¿Sonaría diferente para el espectador?

2. ¿Cómo se puede abordar escénicamente cada “yo”? ¿Cómo es diferente uno del otro?

Con estas preguntas me percaté que el lenguaje de una obra no sólo son palabras escritas sobre papel como ya he mencionado, sino que el actor se convierte en un tipo de guía en escena de los espectadores para que estos últimos reciban los parlamentos.

Después del ejercicio y al comentarlo en grupo notamos lo siguiente:

-Al notar la repetición del pronombre personal “yo” apareció el tema de la culpa, el cual en la primera lectura no se había revelado.

- Cada “yo” nos introduce a cada una de las ideas que explica Melibea a su padre; de tal manera que los observadores del ejercicio pueden escuchar con mayor claridad de lo que está hablando el personaje.

Otro ejemplo más es un parlamento de la obra de *La Dorotea* donde la repetición de las palabras *tú* y *qué* crean una cierta musicalidad en quien está escuchando el parlamento:

Gerarda— ¡**Tú** cantando, **tú** alegre, **tú** vestida de gala, Dorotea! ¡**Tú** tocada con cintas verdes!
¡**Tú** cadena y joyas! ¿**Qué** novedad es ésta? ¿**Qué** te ha sucedido? ¿**Qué** te has hallado, niña?
¡**Qué** diferente que estás de lo que estos días! Luzido se te ha el regalo, Bien aya pan que presta, y moza que le come.⁷⁶

Esta repetición de palabras puede revelarnos aspectos del personaje, el estado emotivo o algún otro aspecto. Por ejemplo, en el parlamento de Gerarda, cuando se llevó a cabo la exploración en las clases de la profesora Margarita apareció la sorpresa de este personaje respecto

⁷⁶Lope de Vega, *La Dorotea*..., págs.584-585.

a Dorotea y se hicieron presentes cada una de las causas por las que estaba sorprendida a través de las preguntas. Con esta exploración, la participante ya no tuvo que pensar en el estado de ánimo del personaje, sino que éste apareció a partir de la sonoridad del lenguaje.

III.2.3 La Oración

Ahora expongo la manera en que se exploró la oración dentro de un parlamento. Antes ya expliqué exploraciones de palabras por separado. En esta sección describo cómo se exploraron las palabras en su conjunto y su relación entre ellas dentro de un enunciado, es decir, la sintaxis. Ésta se define como la “parte de la gramática que estudia el modo en que se combinan las palabras y los grupos que éstas forman para expresar significados, así como las relaciones que se establecen entre todas esas unidades”.⁷⁷

En otras palabras, esta parte está enfocada en cómo se trabajó con cada una de las oraciones de ciertos parlamentos para poder comunicarlas a los espectadores. Noté en las clases de *Teatro y prosa* y *Teatro y verso* que, para que el actor se apropiara de las palabras y logre una comunicación con el público, sería conveniente que pusiera atención a los grupos de sentido o sirremas, los cuales son explicados a continuación.

a) Grupos de sentido

Los grupos de sentido según Antonio Quilis son “partes de la oración que se presentan estrechamente unidas en el enunciado: cuando hablamos o leemos, nunca hacemos pausa entre ellas. Denominamos sirremas la agrupación de estas partes que no permiten una pausa en su interior”.⁷⁸ Por tanto, el actor tendría que darse cuenta qué palabras dentro de una oración van juntas para que hagan sentido en el oído del espectador. Por ejemplo, veamos el inicio de uno de los soliloquios más conocidos —traducido al español— que dice el personaje de Hamlet: “Ser o no ser, de eso se trata” [...].⁷⁹

⁷⁷Fuente: <http://dle.rae.es/?id=XzfiT9q>, consultado el 12 de febrero de 2017.

⁷⁸Antonio Quilis, *Métrica española*, 9ª. ed., Barcelona, Ariel, 1996, pág. 74.

⁷⁹William Shakespeare, *Hamlet*, trad. de Tomás Segovia, México, 2011, pág. 151.

Un actor podría decirlos de las siguientes maneras:

1. ser o/ no ser/ de eso de trata
2. ser/ o / no ser/ de eso se trata
3. ser/ o no ser/ de eso se trata

En el primer caso el actor al juntar la palabra *ser* y *o* el espectador escuchará “cero”, por tanto, el público no oirá “ser” ni la conjunción “o” sino un número. En el segundo y tercer caso se distingue sonoramente el primer verbo en infinitivo “ser” de la conjunción “o”. No obstante, en la segunda posibilidad al ser dicha la conjunción “o” separada de “no ser” sonaría como si hubiera un rompimiento y se podría perder el sentido del texto para el espectador. El actor decidirá finalmente cómo lo dirá, pero lo mejor sería privilegiar la manera en que lo recibirán los espectadores a través de sus oídos. La tercera opción de las tres mencionadas arriba es la más conveniente.

Según Antonio Quilis, los sirremas son los siguientes, es decir, las palabras que nunca se separan al ser dichas:

1. Sustantivo + adjetivo: «el perro blanco».
2. Sustantivo + complemento determinativo: «el libro de Luis».
3. Verbo + adverbio: «Juan come bien».
4. Pronombre átono, preposición, conjunción y artículo + el elemento que introducen: «el perro va por allí».
5. Tiempos compuestos de los verbos y perífrasis verbales: «ha llovido mucho», «no dejamos de ser nosotros mismos».
6. Palabras con preposición: «salir de paseo», «salir con Juan».
7. Las oraciones adjetivas especificativas, que precisamente se oponen a las explicativas por ausencia de pausa en las primeras y presencia de pausa en las segundas: «Los alumnos que viven lejos llegan tarde», frente a «Los alumnos, que viven lejos, llegan tarde».⁸⁰

Sin embargo, no podría decirse que el actor tenga obligatoriamente que seguir estos señalamientos, pues sólo estaría siguiendo reglas, lo importante es que los distinga sonoramente en su oído, la manera en que resuenan en él y lo que hace con ellas creativamente en el escenario,

⁸⁰Quilis, *Métrica española...*, pág. 74-75.

sin dejar de lado a los espectadores. También hay que tomar en cuenta que cada persona escucha de manera diferente. Algunas serán más sensibles a los sonidos y a la manera en que se agrupan sonoramente ciertas palabras dentro de una idea, mientras otras podrían escuchar que cada uno de los elementos de una oración van todos juntos al ser dichas.⁸¹

Veamos otro ejemplo de la obra *La Dorotea*:

JUL. Con poca gracia te levantas.

FER. Mil desasosiegos he tenido esta noche.

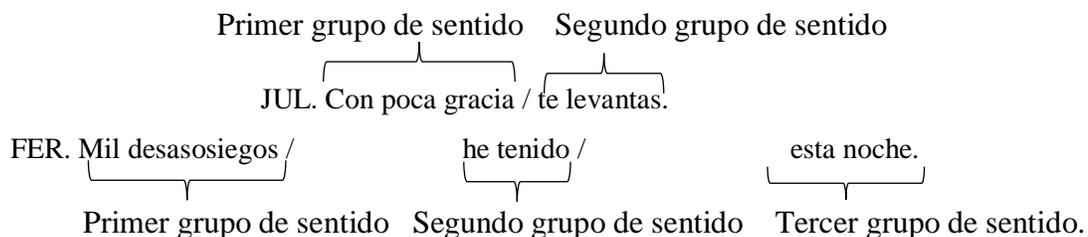
[...].⁸²

Estos dos parlamentos no están escritos en orden directo, es decir: sujeto, verbo y complemento. Ya había mencionado antes que esta figura retórica de cambiar el orden de una oración se llama hipérbaton⁸³ y era utilizada por los dramaturgos de los Siglos de Oro Español para fines expresivos para quienes lo oían. El orden directo es:

JUL. Te levantas con poca gracia

FER. He tenido mil desasosiegos esta noche.

No obstante Lope de Vega decidió un orden indirecto. Esto cambia —por el orden en que están escritas las palabras— la sonoridad de los parlamentos y su efecto sonoro en el oyente o interlocutor. Los grupos de sentido serían los siguientes:



Otro ejemplo más es una oración de un parlamento del personaje Pármeno de *La Celestina*:

⁸¹En las clases de la profesora Margarita González Ortiz siempre se pone énfasis en este aspecto, pues los grupos de sentido o sirremas son para que el espectador reciba mediante el sonido (voz del actor) el sentido de la oración. De tal manera que no tiene que ver sólo con la emoción o la interpretación del actor, sino con comunicar y compartir las ideas o imágenes de la obra que se esté abordando.

⁸²Lope de Vega, *La Dorotea...*, pág. 90.

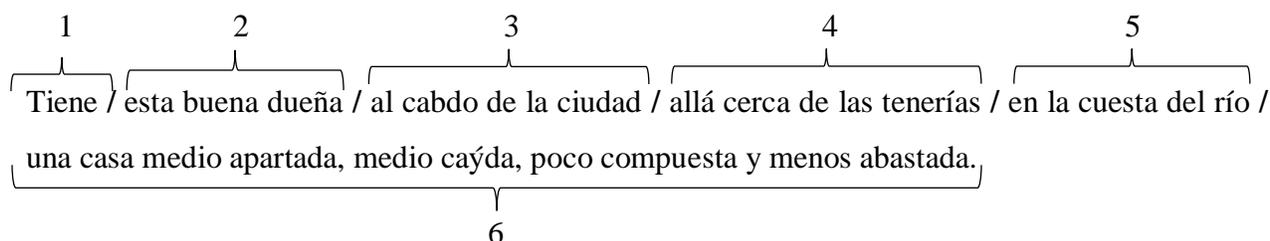
⁸³Ver nota 29.

“Tiene esta buena dueña al cabdo de la ciudad, allá cerca de las tenerías, en la cuesta del río, una casa medio apartada, medio caýda, poco compuesta y menos abastada”.⁸⁴

El orden directo de la oración anterior podría ser:

Esta buena dueña tiene una casa apartada, medio caída, poco compuesta y menos abastada al cabo de la ciudad allá cerca de las tenerías en la cuesta del río

Los grupos de sentido son los siguientes:



Como puede observarse los grupos de sentido no necesariamente corresponden a los signos ortográficos que están escritos. Estos signos están ahí para una lectura visual, pues señalan al lector el funcionamiento sintáctico de la oración y no necesariamente son indicaciones sobre cómo el texto debe ser dicho.

Los grupos de sentido se exploraron de la siguiente manera. Este ejercicio requirió de varios participantes.

I. Un alumno seleccionó una oración. En este caso escogió una oración de la obra de *La Dorotea*: “Es la condición de las mujeres tan temerosa, y imprímese en su cobardía tan fácilmente la más mínima amenaza, que ella tuvo la culpa de mi atrevimiento”.⁸⁵

II. Con la ayuda de la profesora se asignó un grupo de sentido a cada uno de los participantes y lo dijeron en voz alta. Sin embargo, algunos de los que realizaron este ejercicio y los observadores señalaron que ellos escuchaban de manera diferente los grupos de sentido y agrupaban las palabras de la oración de diferentes maneras. Finalmente, la profesora ayudó a los participantes a decidir cuáles eran los grupos de sentidos más convenientes y explicaba que el oído del espectador es lo que el actor habría de privilegiar, pues son ellos los que reciben los parlamentos.

⁸⁴De Rojas, *La Celestina...*, pág. 241.

⁸⁵Lope de Vega, *La Dorotea...*, pág. 280.

probablemente los observadores no recibían la idea completa. A lo largo de los cursos se exploró oraciones tanto cortas como largas, de esta manera los alumnos se daban cuenta cuánto aire necesitaban para decir la oración y comunicarla al público. Este trabajo tomó tiempo pues también implicó un proceso de sensibilización de los alumnos al lenguaje de cada obra y sobre todo de confianza en el sonido y no sólo en la palabra escrita.

C. Berry dice lo siguiente, que se puede relacionar con los grupos de sentido:

Es importante recordar que [...] en un texto, sea en prosa o en verso habrá siempre espacios; estos ayudan a que el sonido y significado de las palabras puedan ser recibidos por quien escucha. Esto no es una pausa, es simplemente un momento de suspenso entre palabras y pensamientos [...] no se trata de retrasar o demorar a decir una línea, sino de crear en el oyente una sensación de suspenso y de que desee escuchar más.⁸⁶

b) Energía de la oración

Dibujar líneas en el espacio

Como ya mencioné, una oración representaba una idea y unidad en la exploración anterior. El siguiente ejercicio fue para sentir la energía total de una oración tanto vocal como corporalmente.

I. Una participante escogió una oración y la leyó en voz alta. Ella utilizó la oración anterior para este ejercicio.

II. Estableció un punto de partida y otro de llegada dentro del lugar donde se llevó a cabo la exploración.

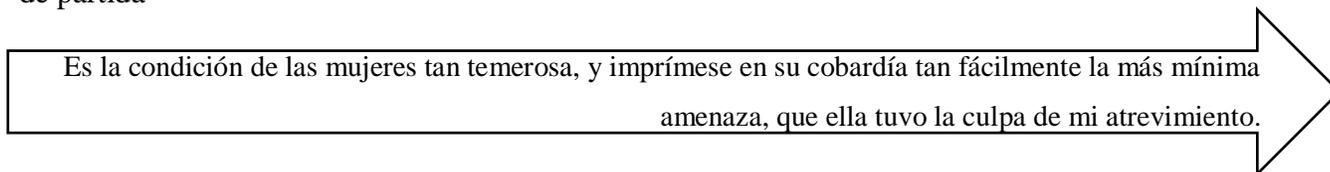
III. Ella dijo la oración mientras iba caminando desde el punto de partida al punto de llegada. La profesora le indicó a la participante que tenía que ser precisa al decir el texto, pues no tenía que terminarlo antes o después ni hacer ningún corte a mitad del recorrido.

⁸⁶Traducción libre. Texto original: It is so important to remember that within the rhythm of a section of text, be it prose or poetry, there will be spaces -i.e. moments where the sound, the meaning, can drop into the ear of the listener. This is not a pause, it is simply a moment of suspense between words or thoughts: Edith Evans used to call it 'poise'. I think that expresses it beautifully, for it does not in any way hold up the line, rather it subtly creates in the listener a sense of suspense and of wanting to hear more. Berry, *From Word to Play...*, pág. 24.

Punto

Punto de llegada

de partida



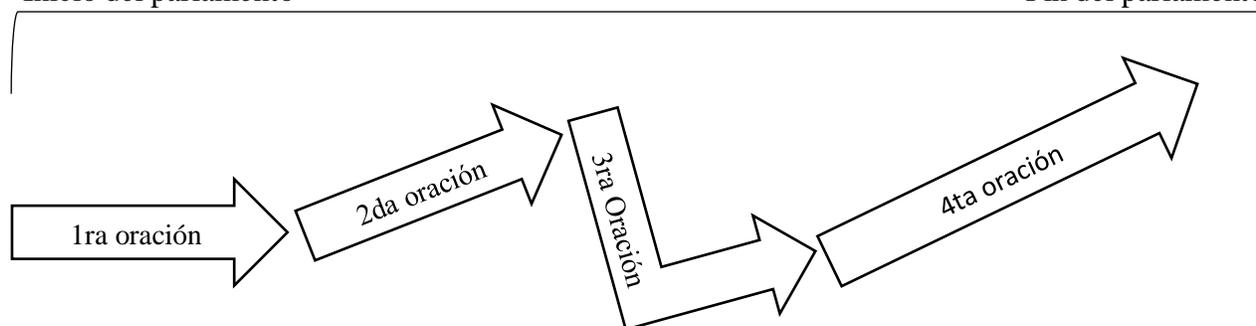
IV. Finalmente ella repitió libremente la oración.

El recorrido que se hizo no tenía que ser en línea recta, podía ser en curva o en zigzag o de cualquier otra forma; de lo que se trataba era tener claro el punto de partida y el de llegada; es decir, darle una dirección a la energía de la oración.

También se hizo este ejercicio con varias oraciones, es decir, dibujar con el cuerpo y la voz varias líneas en el espacio donde se llevó a cabo la exploración, de tal manera que cada oración correspondía a una línea:

Inicio del parlamento

Fin del parlamento



Con este ejercicio realicé la siguiente reflexión: una oración necesita una dirección al ser dicha, es decir, el actor tiene que saber específicamente a quién o a quienes va dirigido cada uno de los parlamentos y que esto involucra tanto al cuerpo como a la voz y no siempre tiene que haber movimiento físico.

II.2.4 El verso

Los siguientes ejercicios estuvieron enfocados a textos versificados con la intención de que el actor se hiciera consciente de su estructura y se la apropiara a partir del involucramiento de la voz y el cuerpo. También se pretendió que quienes realizaron los ejercicios sensibilizaran su escucha a este tipo de estructuras; esta sensibilización tomó tiempo. Cabe mencionar que los ejercicios descritos

en las demás secciones del presente capítulo también se llevaron a cabo en textos versificados. Estas exploraciones fueron realizadas principalmente en la clase de *Teatro y verso*.

Al tener un acercamiento a las características de la estructura versificada, me percaté que el conocimiento de éstas son una herramienta para el trabajo actoral, no un fin o reglas a seguir que obstaculicen la creatividad.

Definición de verso

Un verso según Antonio Quilis:

Es la unidad más pequeña, la menor división estructurada que encontramos en el poema. Sólo tiene razón de existir cuando se encuentra en función de otro u otros versos, formando parte primero de la estrofa y luego del poema. En esta función se organizan las demás unidades rítmicas menores: los acentos, la cantidad, la rima, la pausa, etc.⁸⁷

Además de esta definición más formal, se puede considerar al verso simplemente como una línea dentro de una estructura versificada, pues, durante los cursos antes mencionados no se trataba de que los alumnos fueran especialistas, sino de la manera en que asimilaban y apropiaban de las palabras vocal y corporalmente en el espacio escénico.

Las estructuras versificadas son estudiadas por la métrica; ésta según Antonio Quilis, “se ocupa de la especial conformación rítmica de un contexto lingüístico estructurado en forma de poema”.⁸⁸

Definición de ritmo

El ritmo respecto al habla puede considerarse como “una especial ordenación de los elementos que constituyen la cadena hablada, tanto estrictamente fónicos (cantidad, intensidad, tono y timbre), como lingüísticos (fonema, sílaba, palabra, orden de las palabras, oración)”.⁸⁹ C. Berry, por su lado menciona que el ritmo, además, puede determinar parte del carácter de algún

⁸⁷Quilis, *Métrica española...*, pág. 15.

⁸⁸Ibidem, pág.13.

⁸⁹Ibidem, pág. 13.

personaje, su estado emotivo en un momento determinado de una obra, su manera de pensar o su forma de relacionarse con otros personajes.⁹⁰

Cabe señalar que el ritmo dentro de las estructuras versificadas es más evidente, como se podrá observar en la parte respecto a los acentos de intensidad. En las estructuras prosificadas también se puede percibir un cierto ritmo al ser dichas en voz alta; sin embargo, no llega a ser tan regular como en la versificación. C. Berry menciona respecto a la prosa, lo cual podría aplicarse a textos en español, que “se necesita estar atento a la sintaxis del pensamiento ya que ésta te da la cadencia de las frases —es decir la manera como las inflexiones deben moverse y elevarse”.⁹¹

También, el ritmo de un parlamento de un personaje sea en verso, prosa o la combinación de ambas estructuras, al abordarlo escénicamente, también puede modificarse por las circunstancias dadas del personaje, su carácter, el lugar de ficción, por ejemplo, si se encuentra en un exterior o interior, el espacio escénico donde se represente una obra, el público o cualquier inconveniente que pueda surgir en el momento de decir el texto.

a) Versos de arte mayor y versos de arte menor

Identificación de versos

Este primer ejercicio tuvo la finalidad de distinguir, mediante el sonido, los tipos de versos de acuerdo a su número de sílabas: los de arte mayor y los de arte menor. Los primeros tienen nueve sílabas o más y los segundos tienen ocho o menos.⁹²

I. La profesora designó en el salón un lugar para los versos de arte mayor y otro lado opuesto a los de arte menor. A manera de introducción la profesora indicó a los participantes comenzar por identificar el número de sílabas de nuestro propio nombre. Pongo como ejemplo mi nombre:

A- le- xis- Po- sse- Vi- lla

⁹⁰Berry, *Texto en acción...*, pág. 29-30.

⁹¹Berry, *El actor y el texto...*, pág. 321.

⁹²Antonio Quilis distingue también los versos compuestos; éstos son aquéllos que están compuestos por doce sílabas o más; por lo tanto, puede haber una cesura, es decir, se dividen en dos partes.

II. Cada participante dijo su nombre y contó el número de sílabas diciéndolo en voz alta. Mi nombre tiene siete sílabas, por tanto, correspondió al lado designado para los versos de arte menor.

La profesora dijo varios versos que los participantes repitieron en voz alta, contaron el número de sílabas y decidieron si se trataba de un verso de arte mayor o de uno menor. Incluso se exploraron canciones como el himno nacional mexicano, el cual está constituido por versos de arte mayor pues tiene diez sílabas cada uno.

Con este ejercicio de identificar los versos de arte mayor o menor los participantes experimentamos lo siguiente:

- Algunos comentaron, como en los primeros ejercicios, que se dejaban guiar por el sonido de las vocales y consonantes, y otros necesitaron ver las letras para poder contar las sílabas por las que está conformado su nombre.

- Poco a poco durante la exploración algunos dijimos que sensibilizamos nuestra percepción auditiva sobre si se trataba de sonidos largos o cortos. Además, pudimos identificar algunas características propias del verso como la sinalefa, el hiato y la diéresis⁹³. Pero, no era necesario tener conocimiento de estas características en un inicio, más bien se trató de distinguirlos gradualmente a través del sonido.

A partir de estas exploraciones noté que los personajes pueden hablar tanto en versos de arte mayor como menor. Como ejemplo estas dos escenas de la obra *El villano en su rincón* (Acto tres):

Escena XVIII

LISARDA. A tomar tu parece
 del nuevo traje he venido.

⁹³Antonio Quilis en su obra *Métrica española* da las siguientes definiciones de estas características del verso:

Sinalefa: sucede “cuando una palabra termina en vocal (o vocales) y la siguiente comienza por vocal (o vocales, se computan, junto con las consonantes que formen sílaba con ellas, como una sola sílaba métrica”. Págs.41-42.

Diéresis: sucede “cuando las dos vocales que forman un diptongo se pronuncian separadas dando lugar cada una de ellas a dos sílabas diferentes”. Pág. 42.

Hiato: “es el fenómeno contrario a la sinalefa: la vocal final de una palabra y la primera de la siguiente se mantienen como sílabas diferentes”. Pág. 42.

Estos fenómenos arriba mencionados modifican el número de sílabas que el oyente o espectador escucha.

FELICIANO. Nunca mejor le has tenido
porque tienes nuevo ser. 2685
Dame esos brazos, Lisarda,
porque has doblado mi amor
con verte en el justo honor
de tu condición gallarda.

LISARDA: Mas, ¿si me padre me viera? 2690

FELICIANO. Pienso que perdiera el seso.

FILETO. Parabién del buen suceso,
ama y señora, te diera,
a saber la cortesía
con que te habemos de hablar. 2695

LISARDA: Éstos, ¿han de ir al lugar?

FELICIANO: No tan presto, hermana mía,
porque en mi servicio quedan.
Y quédate a Dios; que voy
a vestirlos, porque hoy 2700
por París honrarme puedan. (*Vase*)

LISARDA: Dios te guarde.

BRUNO: Oficio honrado,
pardiez, hemos de tener.

FILETO: Que ya no queremos ver 2705
el azadón ni el arado.

(*Vanse los criados*)

Escena XIX

LISARDA: De grado en grado amor me va subiendo,
que también el amor tiene su escala,
donde ya mi bajeza a Otón iguala,
cuya grandeza conquistar pretendo.

Fortuna, a tus piedades me encomiendo. 2710

Ya llevo en la derecha mano el ala
con que he llegado a ver del sol la sala
por la región del aire discurriendo.

No me permitas humillar al suelo
si a tu cielo tu mano me llevare. 2715

Hazme cristal al sol, no débil hielo.
Agora es bien que tu piedad me ampare;
que no es dicha volar hasta tu cielo,
sin clavo firme que tu rueda pare.⁹⁴

El personaje de Lisarda está hablando en versos octosílabos (ocho sílabas). Al quedar sola habla en versos endecasílabos (once sílabas). Al decir estas dos escenas en voz alta puede notarse que la sonoridad y ritmo de cada una es distinta para quien las esté escuchando, de tal manera que hay un cambio de situación a partir de la misma estructura propuesta por el dramaturgo, en este caso por el número de sílabas por verso que designó para el personaje de Lisarda.

Los actores tienen que estar atentos a que los cambios de los personajes pueden estar dados por la estructura que el dramaturgo propuso; el personaje de Lisarda no es la misma cuando habla en versos octosílabos a cuando habla en versos endecasílabos. La actriz que haga este papel, dependiendo de su sensibilidad, podría modificarse imaginativamente tanto vocal y corporalmente al pasar de una estructura a otra, de tal forma que la manera de decir el parlamento cambiaría.

b) Acentos de intensidad

Identificar los acentos

Otro de los ejercicios para acercarse a la estructura versificada fue el de identificar los acentos de intensidad dentro de un verso con el cuerpo y la voz. Fue realizado en grupo. Un acento de intensidad es donde hay mayor potencia o fuerza en ciertas sílabas dentro de un verso. Por su parte Antonio Quilis menciona que “el acento es el alma de las palabras, pero también es el alma del

⁹⁴Félix Lope de Vega Carpio, *El villano en su rincón*, Madrid, Espasa Calpe, 1963, págs. 105-106.

verso. De la posición de las palabras acentuadas depende gran parte de la belleza del verso y de la estrofa”.⁹⁵

Para explorar los acentos de intensidad cada participante empezó por su propio nombre. Pongo como ejemplo el mío:

Alexis Posse Villa

I. Los participantes dijimos nuestros nombres y saltamos en donde escuchamos los acentos (las sílabas en negrita representan los acentos de intensidad):

Alexis Posse Villa

Después procedimos a encontrar los acentos de intensidad de algún texto versificado.

I. Todos los participantes comenzamos a caminar sobre el espacio donde se llevó a cabo la exploración. La profesora leyó el texto versificado en voz alta, y los participantes lo repitieron; dijo a los participantes un verso a la vez. En este caso seleccionó un texto de la obra *El Divino Narciso*: (cuadro primero, escena 1):

Naturaleza Humana:
Gentilidad, Sinagoga,
que en dulces métricas voces
a Dios aplaude la una, 20
y la otra celebra a un hombre:
escuchadme lo que os digo,
atended a mis razones,
que pues soy madre de entrambas,
a entrambas es bien que toque 25
por ley natural oírme.⁹⁶

II. Los participantes seguimos caminando por el espacio y repetimos otra vez el texto, verso por verso, pero esta vez la profesora dio la indicación de brincar en donde cada uno escucháramos los

⁹⁵Quilis, *Métrica española...*, pág. 19.

⁹⁶Sor Juana Inés de la Cruz, *Obras completas*, vol. 3 teatro sacro y profano, México, Fondo de Cultura Económica, 1998, pág. 23.

acentos de intensidad. No importó realmente que no todos saltáramos en la misma sílaba, pero sí debía haber precisión en qué lugar del verso se saltaba.

III. Finalmente un participante leyó de nuevo el texto enfatizando los acentos de intensidad.

Para identificar los acentos de intensidad dentro de algún verso se hizo este ejercicio también:

I. En parejas, un participante frente a otro decía el texto antes mencionado. El compañero que no decía los versos puso las manos abiertas a una distancia considerable frente al otro compañero. El participante que decía los versos daba un golpe suave pero preciso en su mano cuando había algún acento de intensidad.

II. Después cambiaron de rol, y procedieron como en el punto anterior. Realmente no importaba si los acentos de intensidad no eran escuchados en la misma sílaba en un principio; lo importante era escuchar cómo se modificaba lo que era dicho en un verso si se ponía el acento en uno u otro lugar. Los acentos de intensidad quedaron distribuidos de la siguiente manera (las negritas señalan los acentos):

Naturaleza Humana:

Gentilidad, Sinagoga,

que en **dulces** métricas **voces**

a **Dios** aplaude la **una**, 20

y la **otra** celebra a un **hombre**:

escuchadme lo que os **digo**,

atended a mis **razones**,

que pues **soy** madre de **entrambas**,

a **entrambas** es bien que **toque** 25

por **ley** natural oírme.

Con estos ejercicios los participantes dijimos lo siguiente:

- Involucramos tanto nuestros cuerpos como nuestras voces sin tener que comprender o hacer un análisis del texto en un principio, de tal manera que nos alejaba de la presión de dar un significado inmediato a las palabras.

- Se me reveló el sentido de los versos a partir del sonido, es decir, hubo una mayor comprensión de lo que se hablaba en el fragmento escogido.

- Pudimos distinguir que una de las diferencias primordiales del verso y la prosa es la regularidad del ritmo; en el primero es muy evidente, pero en el segundo no.

- Varios de los participantes reconocimos con este ejercicio que el primer acento siempre variara de posición, pero que la penúltima sílaba de cada verso siempre está acentuada. De tal manera que llegué a la conclusión que es conveniente que el actor no la pase por alto porque puede suceder que los espectadores no sólo no percibirán el ritmo sino también de lo que se habla. Esto no quiere decir que cuando se diga un verso tenga que enfatizarse los acentos.

- Esta exploración fue un camino que ayudó a encontrar la energía del verso.

- Al final escuchamos con mayor precisión el fragmento seleccionado al seguir en nuestros oídos al participante que lo repitió por última vez, lo cual demostró que hubo una cierta apropiación de las palabras.

Línea

Otra manera de explorar los acentos de intensidad dentro de algún verso fue la siguiente.

I. La profesora seleccionó un fragmento, lo leyó en voz alta y los participantes lo repetimos.

II. La profesora formó una línea con participantes de acuerdo al número de sílabas del verso. En este caso exploramos los primeros parlamentos del personaje de la Muerte de la obra *La cena del rey Baltasar*:

MUERTE:

Yo, divino profeta Daniel,
de todo lo nacido soy el fin,
del pecado y la embidia hijo cruel,
abortado por áspid de un jardín; 655
la entrada para el mundo me dio Abel,
mas quien me abrió la puerta fue Caín,

donde mi horror introducido ya,
ministro es de las iras de Iobá. [...].⁹⁷

III. Cada uno dijo una sílaba en el orden del verso, y cuando algún participante escuchaba el acento de intensidad saltaba en la sílaba que se le asignó.

IV. Los participantes repetimos el verso varias veces hasta que encontramos los acentos de intensidad y fue fluido el paso de una sílaba a otra y de un verso a otro.

Los acentos de intensidad quedaron distribuidos de la siguiente manera (las negritas indican los acentos):

MUERTE:

Yo, divino profeta **Daniél**,
de **todo** lo nacido soy el **fin**,
del **pecado** y la **embidia** hijo **cruel**,
abortado por **áspid** de un **jardín**;
la **entrada** para el **mundo** me dio **Abel**,
mas quien me abrió la puerta fue **Caín**,
donde mi **horror** introducido **ya**,
ministro **es** de las **iras** de **Iobá**. [...].

Al reflexionar sobre el ejercicio pude notar lo siguiente:

-Observé que hay tres acentos de intensidad; esto se debe a que hay más de ocho sílabas. Sin embargo, no lo percibí como una regla; por el contrario, son necesarios los tres acentos para que el oyente pueda captar el sentido y el ritmo de la línea. Por lo tanto, que el actor sólo comprenda la idea no es garantía que el oyente o espectador pueda recibir lo que es dicho en los versos, resulta necesario poner atención en el ritmo.

-Si un acento de intensidad era cambiado de lugar, los versos eran percibido de otras maneras.

⁹⁷Pedro Calderón de la Barca, *Autos sacramentales*, México, Porrúa, 2002, pág. 16.

-En el primer verso existe un hiato⁹⁸, el cual si no era distinguido sonoramente no habría armonía con los otros versos pues todos tienen diez sílabas; de tal manera que el oyente percibiría que le faltaría algo, es decir, una sílaba.

-Percibí que las palabras acentuadas parecen ser las más importantes para el personaje de la Muerte cuando las dice; esto también podría definir los acentos de intensidad. Por tanto, la forma del lenguaje y el contenido se encuentran íntimamente relacionados.

Asimismo, cuando fui adjunto apliqué este ejercicio a un verso de un soneto de W. Shakespeare en su idioma original para que los alumnos, además de notar que la métrica es diferente de la española, no era necesario ser bilingües para escuchar los ritmos y musicalidades de otra lengua. Este verso es el pentámetro yámbico el cual consiste en cinco acentos de intensidad alternados sin importar el número de sílabas: la primera sílaba no es acentuada y la segunda sí. En un principio los participantes que hicieron el ejercicio no tenían que saber esta información, más bien se trataba de descubrirlo y sobre todo de escuchar y sentir el lenguaje.

I. Designé una sílaba o sonido de algún verso de un soneto de Shakespeare a cada uno de los participantes. En este caso se escogió un verso del soneto 18: “Shall I compare thee to a summer’s day”.⁹⁹

II. La única instrucción dada fue que sólo podían saltar en las sílabas pares. Los conjuntos de letras marcadas en negritas, los cuales representan un sonido cada uno, indican que sólo cinco participantes tuvieron que saltar:

Shall **I** compare thee **to** a summer’s **day**

III. Los participantes procedieron con el ejercicio y saltaron en el sonido o sílaba par y lo repitieron hasta que se volvió fluido.

IV. Finalmente, algunos participantes individualmente dijeron todo el verso completo marcando los acentos de intensidad, tocando alguna parte de su cuerpo o simplemente decirlo.

Pude advertir lo siguiente con el ejercicio anterior:

⁹⁸Véase nota 55.

⁹⁹William Shakespeare, *Sonetos*, edición bilingüe, versión de Fernando Marrufo, México, UNAM, 2012, pág. 66. Este verso se traduce en la misma edición pág. 67 como: *¿Podría compararte a un día de mayo?*

- En un principio a varios de ellos los notaba tímidos porque no conocían el idioma; sin embargo, conforme transcurría el ejercicio, iban teniendo más confianza en las palabras que decían. Fueron capaces de transmitir el ritmo del verso antes explorado a los observadores. Las palabras de Shakespeare se convirtieron en cuerpo y voz, y algunos participantes comentaron que de esta manera no volverían olvidar el ritmo del pentámetro yámbico.

También, exploré con los alumnos los versos que dicen las brujas de Macbeth de la misma manera. A la medida de este verso se le llama trocaico y se trata de un sílaba o sonido acentuado y otro sin acentuar; es decir, al revés del yámbico. Las letras en negrita indican el acento de intensidad: “**Double, double, toil and trouble; / fire burn and cauldron bubble**”.¹⁰⁰

Asimismo, con este ejercicio reforcé lo del anterior; los alumnos escucharon y sintieron los ritmos y tal vez percibieron algo del contenido a partir del sonido de las palabras de W. Shakespeare en su idioma original.

c) Rima

El ejercicio que sigue fue para identificar la rima dentro de alguna estructura versificada. La rima, según Antonio Quilis, es “la total o parcial identidad acústica, entre dos o más versos, de los fonemas situados a partir de la última vocal acentuada. Lo importante en la rima es la percepción de una igualdad de timbre: es, por lo tanto, un fenómeno acústico, no gráfico” [...].¹⁰¹

En este ejercicio fueron necesario varios participantes. El número de participantes que llevó a cabo el ejercicio dependió del número de versos que exploramos.

I. Primero, la profesora leyó cada uno de los versos y los participantes se formaron en una línea y la repitieron. En este caso seleccionó un soneto de la obra *El perro del hortelano*:

DIANA Mil veces he advertido en la belleza, 325
gracia y entendimiento de Teodoro,
que a no ser desigual a mi decoro,

¹⁰⁰William Shakespeare, *Macbeth*, editado por William C. Carrol, Estados Unidos, Bedford/St Martin's, 1999, pág. 77.

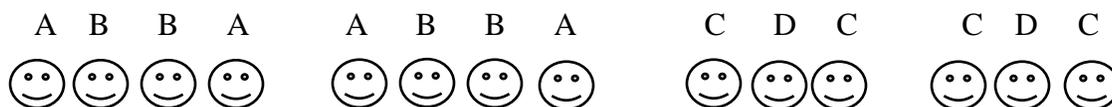
¹⁰¹Quilis, *Métrica española...*, pág. 31.

estimara su ingenio y gentileza.
Es el amor común naturaleza;
mas yo tengo mi honor por más tesoro; 330
que los respetos de quien soy adoro
y aun el pensarlo tengo por bajeza.
La envidia bien sé yo que ha de quedarme;
que si la suelen dar bienes ajenos,
bien tengo de que pueda lamentarme, 335
porque quisiera yo que, por lo menos,
Teodoro fuera más, para igualarme,
o yo, para igualarle, fuera menos.¹⁰²

II. La profesora asignó a cada uno de los participantes un verso, lo repitieron, y les indicó que pusieran especial atención a la última sílaba acentuada y la dijeran en voz alta. Las últimas sílabas acentuadas quedaron de la siguiente manera:

Verso 1: eza	Verso 5: eza	Verso 9: arme	Verso 12: enos
Verso 2: oro	Verso 6: oro	Verso 10: enos	Verso 13: arme
Verso 3: oro	Verso 7: oro	Versos 11: arme	Verso 14: enos
Verso 4: eza	Verso 8: eza		

III. Los participantes se tomaron de la mano con los compañeros que tenían una sílaba o sonido similar y quedaron distribuidos de la siguiente manera: ABBA, ABBA, CDC, CDC¹⁰³



IV. Al final un participante dijo todo el fragmento con la consciencia de las últimas sílabas acentuadas y de las palabras finales en cada verso:

¹⁰²Lope de Vega, *El perro del hortelano...*, pág. 89.

¹⁰³La tipología de los versos arte mayor es representada generalmente con letras mayúsculas, mientras los de arte menor con minúsculas.

De esta manera, en mi función de adjunto, exploré un soneto de Shakespeare en su idioma original con los alumnos. En este caso exploré el soneto XVIII de Shakespeare:

Shall I compare thee to a summer's day?
Thou art more lovely and more temperate:
Rough winds do shake the darling buds of May,
And summer's lease hath all too short a date:
Sometime too hot the eye of heaven shines,
And often is his gold complexion dimm'd;
And every fair from fair sometime declines,
By chance, or nature's changing course, untrimm'd;
But thy eternal summer shall not fade
Nor lose possession of that fair thou owest;
Nor shall Death brag thou wander'st in his shade,
When in eternal lines to time thou growest;
So long as men can breathe, or eyes can see,
So long lives this, and this gives life to thee.¹⁰⁴

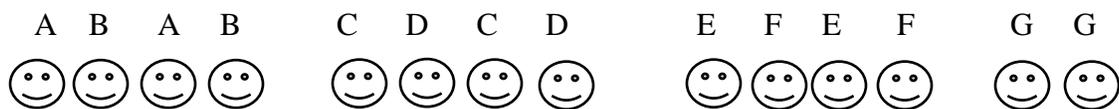
I. Les indiqué a los participantes formarse en una línea.

II. Dije cada uno de los versos y los participantes sólo repitieron la última sílaba acentuada o sonido como en el ejercicio anterior.

¹⁰⁴William Shakespeare, *Sonetos...*, pág. 66. Este soneto es traducido en esta edición de la siguiente manera, pág 67:

¿Podría compararte a un día de mayo?
Eres mucho más bello y más tranquilo;
El capullo perece, cuyo tallo
El viento corta con delgado filo.
A veces brilla el sol, y demasiado,
Y a veces no se aprecia su belleza
Al cubrirla un espeso y gris nublado
Que ordena a su placer Naturaleza.
Mas tu verano en cambio lucirá
Sin perder un tomín de su atractivo
Y la muerte no te nos llevará
Si en estos versos te mantengo vivo.
Mientras el hombre lea, sé que sí,
Vivirán estas líneas, que te dan vida a ti.

III. Después de repetir todo el soneto, indiqué que se tomaran de las manos con quienes compartían un sonido similar. La rima quedó de la siguiente manera:



Al observar este ejercicio puedo expresar lo siguiente:

-Los alumnos se percataron de las rimas a partir del sonido con el texto involucrando sus cuerpos y voces, y la manera en que resonaba en ellos las últimas sílabas.

-Se dieron cuenta que el lenguaje tienen una sonoridad y hay que sonarlo para descubrirlo.

-Se hizo evidente la musicalidad de los sonetos a partir de la identificación de las rimas.

-Asimismo, llegué a conclusión que el actor necesita saber cuál es la estructura del texto que esté diciendo para poder saber dónde hay cambios o transiciones, de tal forma que no todo suene igual a los espectadores. Con esta exploración se hizo muy evidente los cambios que hay dentro del sonetos cuando fueron dichos por última vez, pues algunos observadores comentaron que quien lo decía sabía dónde había alguna modificación, no sólo de contenido sino de ritmo, por tanto, ellos podían seguir mejor en sus oídos los sonetos.

d) Encabalgamiento

Como ya se ha mencionado antes dentro de un parlamento, cada uno de los versos tiene un ritmo regular. Sin embargo, éste puede modificarse cuando hay un desajuste entre la sintaxis y la métrica, de tal manera que ocurre el encabalgamiento y esto modifica la manera en que los espectadores reciben las líneas de un parlamento.

Por su lado, Antonio Quilis define el encabalgamiento como “un desajuste que se produce en la estrofa cuando una pausa versal no coincide con una pausa morfosintáctica”.¹⁰⁵ Por ejemplo, veamos este parlamento del personaje de Semíramis de la obra *La hija del aire* (Jornada primera). Las flechas indican los encabalgamientos.

¹⁰⁵Quilis, *Métrica Española...*, pág. 74.

Semíramis: Dos acentos

que a un tiempo el aire veloz
 pronuncia, dando a mi oído 45
 los dos equivocación
 por no haberlos escuchado
 jamás —que jamás llegó
 a mi noticia el ruidoso
 aparato de su voz— 50
 la cárcel romper intentan
 donde aprisionada estoy
 desde que nací, porque
 confusamente los dos
 me elevan y me arrebatan: 55
 éste que dulce sonó,
 con dulces halagos, hijos
 de su misma suspensión;
 éste que, horrible, con fieros
 impulsos, tras quien me voy, 60
 sin saber dónde, y que iguales
 me arrancan del corazón
 blandura y fiereza, agrado,
 ira, lisonja y horror;
 cuándo un estruendo a esta parte, 65
 cuándo a ésta una admiración;
 ésta adormece el sentido,
 ésta despierta el valor,
 repitiéndome los ecos
 del bronce y de la canción... 70¹⁰⁶

En los versos anteriores pude notar lo siguiente cuando fue leído en voz alta en las clases y se puso atención a los encabalgamientos:

¹⁰⁶Pedro Calderón de la Barca, *La hija del aire*, México, Cátedra, Red Editorial Iberoamericana, 2002, pág. 71.

- “el aire veloz” necesita del verbo “pronuncia” para que tenga sentido en quien está escuchando; es decir, no se pueden separar al ser dichos en voz alta porque quienes lo oíamos nos preguntábamos ¿qué hace el aire veloz?
- “haberlos escuchado” necesita de “jamás”, pues forman una sola idea.
- “ruidoso” necesita de “aparato” pues está describiendo a este último.
- “estoy” busca a “desde que nací” para completar la idea.
- “los dos” necesita de “me elevan y me arrebatan”, pues nos preguntábamos qué es lo que los dos ruidos le provocan a Semíramis.
- “hijos” necesita de “de su misma suspensión”, pues la primera palabra demuestra en los oídos de los oyentes pertenencia de la segunda parte.
- “fieros” busca “impulsos” pues está describiéndolo.
- “blandura y fiereza, agrado, ira, lisonja y horror” podrían decirse seguidos sin hacer ningún tipo de pausa, pues todos conforma el objeto directo del verbo conjugado “arrancan”.
- “repitiéndome los ecos” necesita de “del bronce y de la canción”; la primera parte demuestra pertenencia de la segunda.

El actor podría preguntarse si debería distinguir un verso de otro en una estrofa al ser dicho, por tanto, el espectador recibiría mejor el ritmo. O, por otro lado, tendría que dar prioridad a la sintaxis para que el público reciba la idea de lo que está diciendo; es decir, no hacer una pausa entre un verso y otro cuando haya un encabalgamiento. Una tercera opción es encontrar un equilibrio de tal manera que se concilie la métrica y la sintaxis en el actor, tanto vocal como corporalmente, y en el oído del espectador.

Salto

Para explorar un encabalgamiento se realizó a cabo el siguiente ejercicio.

- I. Un participante leyó en voz alta el parlamento.
- II. Lo volvió a leer y cuando había un encabalgamiento saltaba.
- III. Finalmente, lo leyó de nuevo en una sola respiración siendo consciente de la implicación energética del encabalgamiento.

El participante pudo darse cuenta de lo siguiente al comentar el ejercicio:

-Cuando saltó en el encabalgamiento, pudo distinguir el cambio que hay de un verso a otro, y el participante notó que era necesaria más energía, lo cual implicaba también tomar más aire.

-Dijo que no podía detenerse en cada verso o hacer una pausa, pues lo que se dice en el parlamento no lo hubieran recibido quienes estábamos observando.

Por mi parte, pude deducir lo siguiente:

-El encabalgamiento puede mostrar parte del carácter del personaje o su estado anímico. En este caso Semíramis está en un momento de mucha tensión y exaltación.

-Se modifica la respiración de quien lee en voz alta el texto siendo consciente y sintiendo los encabalgamientos, es decir, respira como el personaje.

-No es necesario decir el parlamento con un cierto tono de voz para mostrar el estado emotivo del personaje, pues esto ya lo muestran las palabras por la manera en que fueron escritas por el dramaturgo.

-Los encabalgamientos no son reglas a seguir, pueden no ser tomados en cuenta; se trata de que el actor se vuelva consciente de ellos para que decida qué hará con este conocimiento en escena.

-Una última señalización: cuando llevé a cabo estos ejercicios y los observé, pude ver que no puede considerarse de manera aislada cada uno de los versos pues funcionan dentro de una estrofa. La estrofa, a su vez, funciona dentro de un parlamento dicho por un personaje en una determinada escena con ciertos personajes, de tal modo que se esto modifica también la manera en que es dicho un texto.

e) Estrofas

Sabemos que cuando hay una agrupación de versos se le llama estrofa. Antonio Quilis señala lo siguiente respecto a la relación de los versos y estrofas:

Un verso aislado no es realmente nada, ni siquiera un verso: es una sentencia o un enunciado de cualquier tipo. Para que un verso pueda ser considerado como tal, tiene que estar con otro u otros versos, en función de una unidad superior a ellos mismos que llamamos estrofas.¹⁰⁷

Durante mi proceso en las clases de *Teatro y verso* como adjunto y alumno me di cuenta que antes de querer comprender de lo que se trata cada estrofa de un parlamento, sería conveniente que el actor distinguiera, como una opción, la forma en que está estructurada. De tal manera que podría formularse las siguientes preguntas.

¿Por cuántas estrofas está conformado el parlamento?

¿Por cuántos versos está conformado cada estrofa?

¿Por cuántas oraciones está conformada cada estrofa?

¿Por cuántas oraciones está conformado el parlamento entero?

¿Por cuántas sílabas está conformado cada verso?

¿En qué palabras están los acentos de intensidad en cada uno de los versos?

Veamos como ejemplo un monólogo del personaje de Segismundo dentro de la obra *La vida es sueño* (Segunda Jornada, escena XIX):

SEGISMUNDO. Es verdad; pues reprimamos

esta fiera condición,

esta furia, esta ambición,

por si alguna vez soñamos.

Y sí haremos, pues estamos

en mundo tan singular,

que el vivir sólo es soñar;

y la experiencia me enseña,

que el hombre que vive, sueña

lo que es, hasta despertar.

Sueña el rey que es rey, y vive

con este engaño mandando,

disponiendo y gobernando;

y este aplauso, que recibe

2150

2155

2160

1

2

¹⁰⁷Quilis, *Métrica española...*, pág. 89.

prestado, en el viento escribe y en cenizas le convierte la muerte (¡desdicha fuerte!); ¡que hay quien intente reinar viendo que ha de despertar en el sueño de la muerte!	2165	3
Sueña el rico en su riqueza, que más cuidados le ofrece; sueña el pobre que padece su miseria y su pobreza; sueña el que a medrar empieza, sueña el que afana y pretende, sueña el que agravia y ofende, y en el mundo, en conclusión, todos sueñan lo que son, aunque ninguno lo entiende.	2170 2175	3
Yo sueño que estoy aquí, destas prisiones cargado; y soñé que en otro estado más lisonjero me vi. ¿Qué es la vida? Un frenesí. ¿Qué es la vida? Una ilusión, una sombra, una ficción, y el mayor bien es pequeño; que toda la vida es sueño, y los sueños, sueños son. ¹⁰⁸	2180 2185	4

Uno puede darse cuenta que este parlamento está compuesto por cuatro estrofas¹⁰⁹, cada una compuesta de diez versos octosílabos. La primera contiene dos oraciones, en la tercera y cuarta hay sólo una oración en cada una y la última está conformada por una oración al principio y de

¹⁰⁸Pedro Calderón de la Barca, *La vida es sueño*, Barcelona, Cátedra, 2012, pág. 160.

¹⁰⁹Este tipo de estrofas se llaman décimas y según Antonio Quilis en *Métrica española* dice que “generalmente, el tema de la estrofa se plantea en los cuatro primeros versos. Después de la pausa del cuarto verso: es un ascenso y descenso de ideas, cuya transición se encuentra en el quinto verso” (pág. 110).

dos preguntas con sus respectivas respuestas. A partir de esta información, el actor puede darse cuenta de la estructura de cada una de las estrofas dentro de un parlamento; por lo tanto, puede notar los cambios y las relaciones que se forman dentro de ellas.

Primero el actor puede distinguir cada una de las estrofas; uno puede darse cuenta que se habla de algo diferente en cada una de ellas. Hay una introducción o planteamiento en la primera, la segunda y la tercera funcionan de apoyo a la primera y la última es la conclusión o cierre de todo el parlamento. Esto nos habla del carácter del personaje de Segismundo en este momento de la obra.

Sería conveniente que el actor pusiera atención en cada una de las estrofas, pudiera distinguir cada una de las ideas de cada estrofa, los acentos de intensidad y la rima de cada una de ellas. Esto lo podría hacer a partir de los ejercicios exploratorios explicados en este trabajo. Pongamos como ejemplo la primera estrofa:

-Conformada de diez versos octosílabos, de arte menor. No hay que olvidar que el acento de intensidad está normalmente en la penúltima sílaba, aunque podría estar en la última si la palabra es aguda, sin que deje de ser un verso octosílabo.

-Los acentos de intensidad están en las palabras que parecen ser las más importantes del parlamento o para el personaje. De tal suerte que el actor podría darles especial atención al momento de decirlas, o tener en cuenta que son palabras donde hay más energía en cada verso que, si pasan desapercibidas, los espectadores no recibirán el ritmo y el sentido en que habla el personaje.

verso 1: verdad, reprimamos.

verso 2: fiera, condición.

verso 3: furia, ambición.

verso 4: alguna, soñamos.

verso 5: sí, estamos.

verso 6: mundo, singular.

verso 7: vivir, soñar.

verso 8: experiencia, enseña.

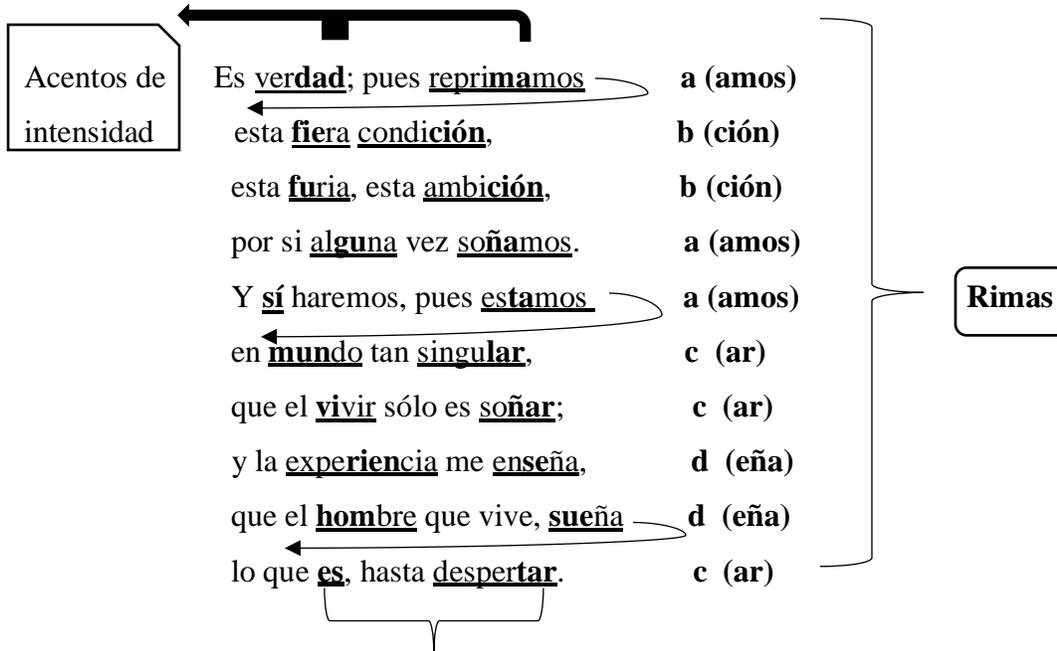
verso 9: hombre, sueña.

verso 10: es, despertar.

-El actor tendría que distinguir, tanto para él como para el público, que hay dos ideas en esta primera estrofa sin que se pierda el ritmo ni el sentido, pues hay tres encabalgamientos. En el

primer enunciado el verbo “reprimamos” busca “esta fiera condición”; en el segundo “estamos” busca “en mundo tan singular” y en el noveno “sueña” busca “lo que es”.

-El análisis de la primera estrofa explicado anteriormente quedaría representado gráficamente de la siguiente manera:



Palabras subrayadas, las más importantes: las que tiene mayor energía.

-El anterior análisis no muestra necesariamente cómo debería ser dicho un parlamento versificado, sino que el actor tendría que cuestionarse qué hará imaginativamente con todos estos descubrimientos en el escenario. Cuando fungí como adjunto más que cuando fui alumno de la profesora Margarita, me di cuenta que varios de los alumnos llegaban con herramientas que les permitían abordar imaginativamente la escena final del semestre, pues ya se habían apropiado en cierto grado del lenguaje de un parlamento. De igual manera, ellos encontraban darles sentido a las palabras de sus textos por la manera en que las abordaban escénicamente no sólo a ellos mismos sino a los espectadores invitados a las presentaciones finales.

III.2.4 Parlamentos

Los siguientes ejercicios estuvieron enfocados a la exploración de parlamentos principalmente de los diálogos y monólogos. Las exploraciones enseguida mencionadas tuvieron el objetivo de:

- Descubrir la energía de un parlamento en su totalidad.
- Percibir los cambios internos que hay dentro de un parlamento.
- Darse cuenta de la manera en que está conformado un parlamento.

a) Cambio de idea e imágenes.

Cambio de idea

Este primer ejercicio parecía muy sencillo; sin embargo, ayudó a la participante a distinguir las diferentes ideas dentro de un parlamento.

I. En este caso se escogió el conjuro que hace el personaje de Celestina dentro de la obra del mismo nombre (Acto tercero, escena tres). Primero la participante leyó el texto en voz alta.

II. Ella volvió a leerlo y la profesora le indicó que cada vez que hubiera un punto y seguido o punto y aparte, o sea en un cambio de oración, la participante tenía que trasladarse a otro lugar distinto al que estaba. Ella tenía que ser muy precisa, primero debía de moverse, llegar al lugar y después decir el texto.

CEL. (Sola)- Conjúrote, triste Plutón, señor de la profundidad infernal, emperador de la corte dañada, capitán sobervio de los condenados ángeles, señor de los sulfúreos fuegos, que los hirvientes étnicos montes manan, gobernador y veedor de los tormentos y atormentadores de las pecadoras ánimas, regidor de las tres furias, Tesífone, Megera y Aleto, administrador de todas las cosas negras del reyno de Stigie y Dite, con todas sus lagunas y sombras infernales y litigioso caos, mantenedor de las bolantes arpías, con toda la otra compañía de espantables y pavorosas ydras. // **(CAMBIO DE LUGAR)** // Yo, Celestina, tu más conocida cliéntula, te conjuro por la virtud y fuerza de estas vermejas letras; por la sangre de aquella noturna ave con que están escriptas; por la gravedad de aquestos nombres y signos que en este papel se contienen; por la áspera ponzoña de las bívoras de que este azeite fue fecho, con el qual unto este hilado, vengas sin tardanza a obedecer mi voluntad y en ello te embuelvas y con ello estés

sin un momento te partir, hasta que Melibea con aparejada oportunidad que aya lo compre.
// **(CAMBIO DE LUGAR)** // Y con ello de tal manera quede enredada que, quanto más lo mirare, tanto más su corazón se ablande a conceder mi petición, y se le abras y lastimes de crudo y fuerte amor de Calisto, tanto que, despedida toda honestidad, se descubra a mí y me galardone mis passos y mensaje. // **(CAMBIO DE LUGAR)** // Y esto hecho, pide y demanda de mí a tu voluntad. // **(CAMBIO DE LUGAR)** // Si no lo hazes con presto movimiento, ternásme por capital enemiga; heriré con luz tus cárceles tristes y oscuras, acusaré cruelmente tus continuas mentiras, apremiaré con mis ásperas palabras tu horrible nombre. // **(CAMBIO DE LUGAR)** // Y otra y otra vez te conjuro. // **(CAMBIO DE LUGAR)** // Y así, confiando en mi mucho poder, me parto para allá con mi hilado, donde creo te llevo ya embuelto.¹¹⁰

III. Ella contó el número de veces que se trasladó.

IV. Lo volvió a leer otra vez.

La participante y los observadores de la exploración pudimos apreciar lo siguiente al comentar el ejercicio:

-El parlamento está conformado por siete oraciones. Cada una representa una idea diferente, aunque están relacionadas una con la otra.

-Unas oraciones son largas y otras cortas, por tanto, cada una tiene una energía diferente y la respiración de la participante se modificó.

-La participante comentó que notó y sintió las transiciones que hay cuando se mueve de un lugar a otro, es decir, al personaje le sucede algo antes de decir la siguiente oración o hay un impulso para decirla, no surgen de la nada.

-Una de las ganancias más importantes es de lo que se habla en cada oración; esto por supuesto, por los comentarios hechos, nos tomó más tiempo en darnos cuenta de ello que a otros:

1. En la primera es la invocación de Plutón, las maneras en que es nombrado y se describe quién es.
2. En la segunda Celestina hace referencia a ella en tercera persona y menciona los diferentes

¹¹⁰De Rojas, *La Celestina...*, págs. 292-295.

ingredientes que está usando para conjurar a Plutón para que ayude con su acometido, el cual consiste en que Melibea en que compre su hilado. La participante se dio cuenta que hay una didascálica implícita; en este caso el personaje de Celestina menciona los elementos que ella necesita para representar este parlamento.

3. En la tercera se habla del posible efecto que el hilado, donde va envuelto Plutón, causará en Melibea: enamorarse de Calisto.
4. Celestina le pide y demanda a Plutón que se cumpla todo lo que le ha pedido.
5. Ella le advierte a Plutón las posibles consecuencias en caso de que no le ayude.
6. Plutón es conjurado otra vez.
7. La Celestina termina el conjuro y parte; no hay una acotación que indique que la Celestina sale; es decir, está implícito en el parlamento.

También se exploró durante las clases con diversos textos preguntas, exclamaciones y afirmaciones como en el ejercicio anterior. Además, esta exploración no sólo pudo llevarse en textos en prosa sino también en verso.

C. Berry dice lo siguiente respecto al ejercicio anterior:

Permite al actor estar en cada pensamiento y habitarlo antes de moverse. Tiene que ver con cómo pensamos en la vida ordinaria; siempre nos estamos moviendo a diferentes partes de nuestro cerebro, de nuestra experiencia y de nuestra intuición [...] Los pensamientos en sí mismos son acciones; un pensamiento lleva al siguiente y despierta la curiosidad del oyente [...] Se trata de estar “en” el pensamiento, “en” la palabra y eso nunca es fácil.¹¹¹

Además de lo anterior explicado por C. Berry, lo cual —pude observar— sucedió en varios de los participantes, noté un cambio de la primera vez que leyeron su texto a cuando presentaron su escena final de la asignatura correspondiente e hicieron, no sólo esta exploración, sino también varias de las explicadas en el presente trabajo:

¹¹¹Traducción libre. Texto original: It allows the actor to sit in each thought and inhabit it before moving on. It is very much to do with how we think in ordinary life, we are always moving to different parts of our brain, of our experience and our intuition, as we think through a moment of change. The thoughts in themselves become actions, one thought impelling the next -and the weakens the listener's curiosity. But also, the exercise allows to the actor to sit in and occupy each thought as it happens, and not go on to the next before the one thought has impinged truly on the mind: it is being 'on' the thought, 'on' the word — and that it is never easy. Berry, *From word to play...*, pág. 116.

- Los alumnos comprendían de lo que hablaban.
- Había cambios. El personaje no era el mismo al inicio de un monólogo que al final.
- Eran conscientes del valor de cada una de las oraciones y cada una de ellas tenían diferentes sonoridades y matices cuando las decían.
- La imaginación se volvió activa, pues había concordancia entre lo que decían y lo que hacían en el escenario, es decir, tenía un sentido.

Imágenes

Este ejercicio fue para distinguir las diferentes imágenes de las que un personaje está hablando dentro de una obra, se llevó a cabo con varios participantes.

I. Un participante leyó el texto completo en voz alta. En este caso fue escogido un fragmento de la obra *El villano en su rincón*, donde Juan Labrador habla del lugar del cual es dueño (Acto 1º, escena VI, versos 350-391):

JUAN. ¡Gracias, inmenso cielo,
a tu bondad divina!
No tanto por los bienes que me has dado,
pues todo aqueste suelo
y esta sierra vecina
cubren mis trigos, viñas y ganado,
ni por haber colmado
de casi blanco aceite
destas olivas bajas,
a treinta y más tinajas,
donde nadan los quesos por deleite,
sin otras, de henchir faltas,
de olivas más ancianas y más altas;
no porque mis colmenas,
de nidos pequeñuelos,
de tantas avecillas adornadas,
de blanca miel rellenas,
que al reírse los cielos

convierten de estas flores matizadas;
ni porque estén cargadas
de montes de oro en trigo
las eras que las trojes
sin tempestad recoges,
de quien Tú, que los das eres testigo,
y yo, tu mayordomo,
que mientras más adquiero, menos como;
no porque los lagares,
con las azules uvas
rebozen por los bordes a la tierra,
ni porque tanto pares
de bien labradas cubas
puedan bastar a lo que octubre encierra;
no por aquella sierra
cubra el ganado mío,
que allá parecen peñas,
ni porque mis señas,
bebiendo de manera agota el río,
que en el tiempo que bebe,
a pie enjuto el pastor pasar se atreve;
las gracias más colmadas
te doy porque me has dado
contento en el estado en que me has puesto.

[...].¹¹²

II. Él leyó nuevamente el texto, pero esta vez con la ayuda de otros participantes fue distinguiendo las imágenes que están escritas en el texto. La profesora les indicó a los participantes, quienes no decían el texto, que hicieran con sus cuerpos las imágenes que estaban siendo dichas por el compañero que estaba leyendo el parlamento. Si las imágenes implicaban movimientos, los participantes procedían a hacerlos.

¹¹²Lope de Vega, *El villano en su rincón...*, págs. 17-18.

III. Finalmente se leyó otra vez el texto, recorriendo cada una de las imágenes con ayuda de los compañeros.

Otras maneras que se llevó a cabo este ejercicio sólo con una persona fueron las siguientes:

-Mientras el participante decía el texto hizo cada una de las imágenes con todo su cuerpo. No importaba si formaban figuras estilizadas, bien hechas o literales, se trataba de implicar realmente su voz y cuerpo. Después, leyó el texto otra vez en voz alta.

-Con objetos distinguió cada una de las imágenes que estaban siendo descritas por el personaje.

- El participante dibujó sobre una hoja de papel lo que el personaje estaba diciendo.

-También se aplicó a este texto el ejercicio de lo concreto y lo abstracto.¹¹³

Los participantes y los observadores expresamos lo siguiente al realizar estos ejercicios:

-Las imágenes de las se hablaba se volvían concretas y había una mayor comprensión de lo que hablaba el personaje. En el parlamento anterior de manera grupal percibimos las siguientes imágenes:

1. El cielo al que primero se dirige el personaje.
2. El suelo, tierra donde vive Juan Labrador, lo cual remite a un ambiente rural.
3. La sierra más próxima.
4. Trigos, viñas, ganados.
5. Las olivas del blanco aceite.
6. Tinajas donde nadan quesos.
7. Las olivas que, entre más altas estén, más maduras son.
8. Las colmenas rellenas de miel blanca en los cuales hay nidos pequeños donde viven avecillas.
9. Al reírse los cielos, las avecillas convierten el néctar que extrajeron de las flores en miel.
10. Los montes de trigo de la tierra del personaje.
11. Aparece la figura de dios cuando menciona la palabra “Tú”, y como su mayordomo Juan

¹¹³Véase página 48.

Labrador.

12. El artefacto (lagares) donde las uvas son trituradas y donde el zumo es vaciado (cubas), de tal manera que se puede inferir que en la tierra de Juan Labrador se hace vino.

13. Se habla de otra sierra, que parece son peñas, donde hay ganado que bebe de un río.

14. El pastor que se atreve a pasar cuando el ganado bebe del río.

15. Juan Labrador le da las gracias otra vez a los cielos.

-Los participantes y los observadores nos dimos cuenta cuando hay un cambio de imagen a otra, pero éstas están relacionadas unas con otras, pues remiten al campo.

-Cuando uno de los alumnos repetía el texto después del ejercicio, los observadores seguíamos con claridad cada una de las imágenes en nuestros oídos.

C. Berry menciona que las imágenes dichas por los personajes están íntimamente relacionadas al carácter del personaje, ella señala lo siguiente:

- Los personajes viven donde encuentran sus imágenes.
- Las imágenes son a menudo muy extravagantes (en el caso de los textos clásicos o “complejos”), y debemos encontrar la manera de entrar en ellas.
- Las imágenes nunca son sólo descriptivas, siempre surgen de una necesidad interior del personaje: debemos observar la disciplina absoluta de la imagen, y no dejarnos llevar románticamente por ella, eso sólo generaliza, y finalmente la hace sentimental.
- Por lo general suele haber una lógica de desarrollo en las imágenes: debes estar atento a las escaleras.
- Siempre hay algún tipo de búsqueda en el personaje acerca de la naturaleza del ser.¹¹⁴

El actor que interprete cualquier texto donde parte del fragmento sean imágenes, tiene que tener en cuenta que éstas no son descriptivas, sino que tiene que mostrar que el personaje necesita decir las y la forma en que las estructuró el dramaturgo conforma parte de su carácter. Por ejemplo, en el fragmento anterior, el actor tendría que mostrar la necesidad de Juan Labrador de agradecer a dios. Así pues, surge esta pregunta: ¿cómo surge en el actor la necesidad de decir un parlamento como el de Juan Labrador donde las imágenes parecen extravagantes? Considero que cada actor

¹¹⁴Berry, *El actor y el texto...*, pág. 187.

la respondería de manera diferente, pues esto depende de qué tanto conecte con un texto en un primer momento, cuánto tiempo y cómo lo trabaja antes de llegar a un resultado.

Una manera de hacer las palabras orgánicas y encontrar la necesidad de decirlas fueron las exploraciones que se hicieron en las clases de la profesora Margarita. Las palabras, en este caso las imágenes, en un primer momento eran ajenas y lejanas, pero después de los ejercicios poco a poco se hacían familiares a los alumnos, las hacían suyas y surgía en ellos el deseo de decirlas.

b) Diálogos

Estos ejercicios estuvieron enfocados a la exploración de diálogos. Los primeros estuvieron destinados a agudizar la escucha de lo que dice el otro compañero mientras dice su texto, y para la concientización de la estructura de los parlamentos. El cuarto fue para explorar cada una de las oraciones de los diálogos y el último sobre hacer preguntas sobre el texto que un participante estuviera diciendo.

Última palabra

I. Primero las participantes escogieron una escena de la obra *El villano en su rincón* (Acto primero, escena X, versos 636-679) y la leyeron en voz alta. Los personajes de Lisarda y Belisa están planeando un encuentro de la primera con el cortesano con quien desea casarse:

LISARDA. ¿Qué dirás, Belisa mía,
de lo que ha pasado aquí?

BELISA. Digo que como la gente
del lugar toda entrará
a ver al Rey, si allá está,
puedes muy honestamente
verle y ver si está con él
el que las joyas te dio.

LISARDA. Digo que le he visto yo,
Belisa, y muy cerca de él.

BELISA. ¡Cosa que fuese señor

de importancia!

LISARDA. No quisiera
que tan grande señor fuera
como imposible mi amor.
Pero vamos a saber
lo que hizo la fortuna;
que quien nació sin ninguna
¿de qué la puede temer?
Mas tenga este desengaño
mi padre, Juan Labrador;
que no lo ha de ser mi amor
sin hacer a mi honor daño.
Yo no nací, mi Belisa,
para labrador por dueño:
para mí su estilo es sueño,
y su condición es risa.
Yo me tengo de casar,
por mi gusto y por mi mano,
con un hombre cortesano,
y no en mi propio lugar.

BELISA. ¿No me llevarás contigo?

LISARDA. Conmigo te llevaré.
Para corte me crié;
su estilo y leyes bendigo.

BELISA. Vamos, y deja el aldea.

LISARDA. ¡Ay, si hablase aquel señor!

BELISA. No es imposible tu amor,
como título no sea.

LISARDA. Puédele mi padre dar
dote de cien mil ducados.

BELISA. Ducados hacen ducados
con duques te has de casar. (Vanse)¹¹⁵

¹¹⁵Lope de Vega, *El villano en su rincón...*, pág. 27.

II. Las participantes se colocaron una frente a otra y volvieron a decir el texto en voz alta, pero esta vez la compañera que no estaba diciendo su texto tenía que poner atención a la última palabra del parlamento de la otra, la repetía en voz alta y procedía a decir su diálogo. Entonces la otra compañera, quien primero dijo su parlamento, hacía lo mismo.

III. Volvieron a decir el diálogo otra vez y tuvieron que notar si había algún cambio después de haber hecho este ejercicio.

Palabra más llamativa.

Otra variante fue notar la palabra que más llamaba la atención del texto que decía la otra compañera.

I. Las participantes leyeron el texto en voz alta.

II. Leyeron de nuevo el texto. Y la participante que no estaba diciéndolo ponía atención a la palabra que más le llamaba la atención, sin preguntarse o detenerse a pensar en la razón, la repetía y procedía a decir su diálogo. Después la otra participante hacía lo mismo al escuchar el parlamento de su compañero.

III. Finalmente las participantes volvieron a decir el diálogo y notaron si había algún cambio.

De espaldas

Este ejercicio tuvo el objetivo de escuchar las resonancias de los diálogos dentro de un parlamento.

I. Las participantes se pusieron de espaldas.

II. Una decía su texto y la otra lo repetía. Después, la que había repetido su texto, decía el suyo para que la otra lo dijera.

III. Finalmente dejaron de estar de espaldas y cada una repitió sus respectivos parlamentos.

Las participantes comentaron que notaron lo siguiente después de haber realizado las dos anteriores exploraciones:

-En primer lugar, hubo una mayor atención a lo que estaba diciendo la otra compañera.

-Percibieron la relación de un diálogo con el otro.

-Entre todo el grupo llegamos a ver la progresión del diálogo:

1. Primero ambos personajes hablan sobre la posibilidad de que Lisarda pueda ver a un hombre que le dio joyas. Determinan que es muy probable que se pueda encontrar con él.

2. Después hablan sobre la condición del hombre y el de ellas. El primero pertenece a la corte y las segundas son labradoras. Lisarda piensa que ella no nació para el campo ni para casarse con un labrador, de tal modo que quiere casarse con un cortesano.

3. Belisa expresa su deseo de querer irse con ella a la corte en caso de que Lisarda se case con el hombre que ella desea.

4. Lisarda determina que con el dinero de su padre podrá llegar a casarse con tal hombre.

Pude notar cambios en los alumnos que llevaron a cabo estas exploraciones y abordaron en el escenario sus escenas seleccionadas para su examen final:

- Su imaginación se activaba: por ejemplo, se cuestionaban la relación de los personajes y lo que deseaba cada uno de ellos en un momento determinado de la obra, y esto les funcionaba como un camino para abordar en escena a sus personajes.

- Aunque ya tuvieran sus textos aprendidos de memoria, no se anticipaban a lo que iba a decir el otro compañero, es decir estaban en el momento, en el presente.

Correr después de un punto

Este ejercicio funcionó para agudizar la escucha, pero también para descubrir la energía de los diálogos y de cada una las oraciones de los diálogos.

I. Dos participantes se colocaron lo más distanciados uno del otro en el espacio.

II. Cada uno dijo su texto y, cuando había un cambio de idea, los dos se trasladaban al lugar del otro. Había que ser muy preciso: primero, uno decía el texto hasta llegar a un punto; después los dos participantes corrían al lugar del otro al mismo tiempo; luego, el otro compañero decía su texto. Fue necesario que se vieran a los ojos para y correr y trasladarse al lugar del otro compañero.

III. Al final dijeron sus textos una vez más.

Pude percatarme de lo siguiente:

-Algo sucede entre una idea y otra y una oración te lleva a la otra. Después de correr hay una transición entre una idea y otra, lo cual, pude observar cuando dijeron el texto por última vez, significó un momento para que los participantes que estaban en escena reaccionaran a lo que se estaban diciendo uno al otro. También había un momento de reflexión o meditación antes de responder o seguir con la siguiente línea.

Cuestionar

Este ejercicio se trató sobre cuestionar lo que está diciendo el otro.

I. Se leyó en voz alta el texto. Se escogió el ejemplo anterior.

II. Cada participante decía su parte y cuando uno terminaba su parlamento el otro le hacía alguna pregunta relacionada con lo que dijo; el otro trataba de responder la pregunta sin tardarse demasiado. Así se procedió con todos los parlamentos hasta el final.

III. Volvieron a decir todo el texto.

Pude notar lo siguiente:

-La relación de la escena o fragmento de diálogos con todo el resto de la obra.

-Las relaciones de los personajes que se mencionan en los diálogos pero que no están presentes.

-Los participantes se hacen conscientes sobre qué tanto saben de la obra.

-La escena que se exploró se relaciona con todo el resto de la obra.

c) Monólogo

Interlocutores

Este ejercicio estuvo enfocado a explorar los interlocutores de un monólogo. Cabe aclarar que varios de los ejercicios de las otras secciones también se aplicaron y adaptaron a monólogos.

Este ejercicio consistió en identificar dentro de un monólogo hacia qué o a quiénes se dirige un personaje. Fue necesario la ayuda de otros participantes.

I. La participante leyó el monólogo que ella misma escogió. En este caso exploró el monólogo de Pleberio, de la obra *La Celestina*, después del suicidio de su hija Melibea (Acto XXI, escena única).

II. Leyó el texto otra vez, pero esta vez con otros compañeros; la participante distinguió los diferentes interlocutores a los que el personaje se dirige; es decir, cada uno de los otros compañeros era un interlocutor; éstos se pusieron en diferentes lugares del espacio. Mientras iba diciendo el parlamento y aparecía un interlocutor, ella se movía hacia algún compañero y tocaba alguna parte de su cuerpo y le decía el texto. Cuando aparecía otro interlocutor se trasladaba a otro compañero y seguía diciendo el parlamento.

III. Finalmente, leyó todo el parlamento otra vez, teniendo en cuenta a los interlocutores.

Tanto ella como quienes observamos el ejercicio nos percatamos de lo siguiente:

-Los interlocutores a los que se dirige el personaje de Pleberio:

1. A Alisa, la esposa del personaje.
2. A las personas que escuchan el monólogo.
3. Se dirige a sí mismo.
4. A la fortuna.
5. A la vida.
6. Al amor.

-El personaje le habla de manera diferente a cada uno de los interlocutores; por tanto, hay una relación distinta con cada uno de ellos.

-A pesar de que en un monólogo haya varios interlocutores; el interlocutor real es el público, que es quien lo está escuchando; de tal manera que cuando la alumna presentó su escena

en el examen, quienes lo observamos podíamos distinguir en nuestros oídos y con las acciones que realizaba a los personajes a quienes se dirigía.

Esta exploración también se pudo llevar a cabo, en vez de personas cuando no había las suficientes, con objetos. Asimismo, los ejercicios que están descritos en los demás incisos como, por ejemplo, el de imágenes o el de distinción de ideas se aplicaron y adaptaron a monólogos para ver la manera en que se desarrolla.

Finalmente, después de las exploraciones se les invitó a los alumnos a reflexionar sobre lo que expresa C. Berry acerca de los monólogos:

Los monólogos tienen algo muy interesante y enigmático: permiten muchas posibilidades a la hora de tomar decisiones, porque aunque la forma es la misma (la exposición de la hipótesis, seguida del desarrollo de la argumentación, que lleva a la conclusión) refleja los pensamientos de un único personaje. Creo que esto le plantea al actor dos interrogantes: ¿El personaje ya ha tomado una resolución antes de empezar a hablar, pero necesita expresar sus pensamientos en voz alta para aclarar su postura o para justificarse? ¿O bien el personaje parte de una idea o pensamiento inicial sin saber cómo acabará y son las propias palabras las que alimentan la evolución del pensamiento, y así se llega a una resolución? ¿Qué es antes, pues? ¿El pensamiento o la palabra? Creo que puede ocurrir en ambos sentidos.¹¹⁶

III.2.5 Escuchar a los otros y habitar el espacio

a) Secuencia de textos

Escuchar a los otros

Este ejercicio tuvo el objetivo de explorar una escena con el involucramiento de varios participantes y que cada uno fuera consciente de todos los demás.

I. Primero la profesora seleccionó un texto, en este caso fue un fragmento de la obra *Bodas de sangre* (Acto tercero, cuadro primero). Fue necesario usar una mesa.

¹¹⁶Berry, *Texto en acción...*, pág. 192.

Salen tres leñadores.

Leñador 1: ¿Y los han encontrado?

Leñador 2: No. Pero los buscan por todas partes.

Leñador 3: Ya darán con ellos.

Leñador 2: ¡Chisss!

Leñador 3: ¿Qué?

Leñador 2: Parece que se acercan por todos los caminos a la vez.

Leñador 1: Cuando salga la luna los verán.

Leñador 2: Debían dejarlos.

Leñador 1: El mundo es grande. Todos pueden vivir de él.

Leñador 3: Pero los matarán.

Leñador 2: Hay que seguir la inclinación: han hecho bien en huir.

Leñador 1: Se estaban engañando uno a otro y al fin la sangre pudo más.

Leñador 3: ¡La sangre!

Leñador 1: Hay que seguir el camino de la sangre.

Leñador 2: Pero sangre que ve la luz se la bebe la tierra.

Leñador 1: ¿Y qué? Vale más ser muerto desangrado que vivo con ella podrida.

Leñador 3: Callar.

Leñador 1: ¿Qué? ¿Oyes algo?

Leñador 3: Oigo los grillos, las ranas, el acecho de la noche.

Leñador 1: Pero el caballo no se siente.

Leñador 3: No

Leñador 1: Ahora la estará queriendo.

Leñador 2: El cuerpo de ella era para él y el cuerpo de él para ella.

Leñador 3: Los buscan y los matarán.

Leñador 1: Pero ya habrán mezclado sus sangres y serán como dos cántaros vacíos, como dos arroyos secos.

Leñador 2: Hay muchas nubes y será fácil que la luna no salga.

Leñador 3: El novio los encontrará con luna o sin luna. Yo lo vi salir. Como una estrella furiosa. La cara color ceniza. Expresaba el sino de su casta.

Leñador 1: Su casta de muertos en mitad de la calle.

Leñador 2: ¡Eso es!

Leñador 3: ¿Crees que ellos lograrán romper el cerco?

Leñador 2: Es difícil. Hay cuchillos y escopetas a diez leguas a la redonda.

Leñador 3: Él lleva buen caballo.

Leñador 2: Pero lleva una mujer.

Leñador 1: Ya estamos cerca.

Leñador 2: Un árbol de cuarenta ramas. Lo cortaremos pronto.

Leñador 3: Ahora sale la luna. Vamos a darnos prisa.

Leñador 1:

¡Ay luna que sales!

Luna de las hojas grandes.

Leñador 2:

¡Llena de jazmines de sangre!

Leñador 1:

¡Ay luna sola!

¡Luna de las verdes hojas!

Leñador 2:

Plata en la cara de la novia.

Leñador 3:

¡Ay luna mala!

Deja para el amor la oscura rama.

Leñador 1:

¡Ay triste luna! ¡Deja para el amor la rama oscura!¹¹⁷

II. La profesora repartió a cada uno de los participantes un parlamento. Colocamos la mesa en medio del espacio donde se realizó el ejercicio; la probamos con anterioridad pues tenía que ser segura y los participantes debían subirse con facilidad.

II. Los participantes comenzamos a caminar por todo el espacio y dijimos en voz alta en el orden del texto la parte que se nos había asignado con la consciencia que teníamos que ser escuchados por los otros.

III. Comenzamos a aumentar la velocidad hasta que llegamos a trotar y después a correr por todo el espacio. Dijimos todo el texto asignado otra vez, pero esta vez nos subimos a la mesa y lo

¹¹⁷Federico García Lorca, *Obras completas*, Tomo II, Madrid, Aguilar, 1987, págs. 772-776.

dijimos en voz alta involucrando todo nuestro cuerpo. El pasar de un texto a otro tenía que ser fluido y en el orden asignado.

IV. Repetimos los textos hasta que hubo fluidez en el turno de un compañero a otro.

V. Finalmente todos paramos.

Me percaté de lo siguiente después de realizar el ejercicio:

-Se reveló a partir de este ejercicio que la acción de esta escena ocurre en el exterior y los sonidos que escuchan los personajes de los leñadores. Esto transportó a los participantes, conforme iba sucediendo el ejercicio, al lugar donde se desarrolla esta escena, de tal manera que surgieron otras maneras de decir el texto.

- A partir de este ejercicio pude deducir que también pueden aparecer aspectos relevantes de una escena a partir de una lectura silenciosa. Sin embargo, el objetivo del ejercicio fue involucrar el cuerpo y la voz del actor y que haya una reacción auténtica al lenguaje de una determinada escena antes que desear comprenderla y quererle dar un significado. Además, se trataba de que los participantes sintieran en ellos mismos la energía y ritmo de una determinada escena.

-Las personas involucradas durante la exploración comenzamos primero por poner atención al texto asignado y gradualmente a escuchar al de los demás, pues tenían que estar atentos al parlamento que va antes que el de ellos.

-Advertí que, pues unos cuantos comentamos, el texto funciona a partir del de los demás, de tal manera que tiene sentido cuando va acompañado de los demás parlamentos, pues aislado no tenía significado. Dicho de otra manera, hay que escuchar al otro para ser consecuentes, no necesariamente lógicos, para que haya una comunicación real entre los actores en escena.

Habitar el espacio

Este ejercicio fue una variante del anterior. Tuvo el objetivo de explorar las posibilidades sonoras de un texto en un espacio determinado en este caso el Aula-Teatro *Justo Sierra* ubicado en el área de teatros de la Facultad de Filosofía y Letras.

I. Se utilizó el texto anterior.

II. La profesora nos asignó un texto a cada uno y lo repetimos en voz alta.

III. Los participantes comenzamos a caminar por todo el espacio.

IV. Cada participante dijo el texto que se le designó en orden del fragmento seleccionado. El texto lo exploramos de las siguientes maneras:

-Lo dijimos con el mayor volumen posible, pero que todavía todos los otros participantes pudieran oír con claridad las palabras, ideas o imágenes del parlamento designado.

-Lo dijimos con el volumen más bajo, pero que todavía todos los otros participantes pudieran oír con claridad las palabras, ideas o imágenes del parlamento designado.

-Lo dijimos un volumen medio, siempre y cuando se siguieran escuchando las palabras, ideas e imágenes del parlamento en todo el espacio.

V. El texto lo exploramos desde diferentes lugares del espacio escénico, incluyendo las gradas, espacio designado para los espectadores.

Al finalizar el ejercicio y reflexionar sobre él pude deducir lo siguiente:

-Este ejercicio ayudó a que se exploraran las posibilidades sonoras de un texto dentro de un determinado espacio escénico. Por tanto, se estableció cuál es el volumen más bajo o el más alto en donde todavía las palabras de un texto puedan ser percibidas por los demás. De igual manera percibimos las zonas donde se escucha mejor el texto y en cuáles no. De tal suerte que hubo alumnos en su examen final de *Expresión verbal* que eran conscientes dónde estaban las zonas fuertes donde los espectadores podían escuchar mejor los parlamentos.

-Infiero que este ejercicio puede aplicarse cuando no se conoce con anterioridad el espacio escénico en donde se representará una obra y sólo hay poco tiempo para que los actores se familiaricen con éste.

Cabe enfatizar que uno de los mayores cambios que aprecié en los alumnos y en mí fue que la voz cambia, y no sólo con este ejercicio sino con todos los demás. De esto me percaté por lo siguiente:

-Al haber una involucración del cuerpo junto con la voz en las exploraciones, encontramos resonadores que nunca habíamos experimentado.

-Éramos conscientes de las circunstancias del personaje, es decir del momento dramático en que determinadas palabras eran dichas.

-Éramos conscientes del espacio escénico. No se podía decir un texto de la misma manera en un lugar pequeño como el Salón de Ensayos, o en uno grande como el Aula-Teatro *Justo Sierra*.

- Había una intención de que las palabras llegaran a los espectadores.

III.2.6 Resistencia

Retener y soltar

Finalmente, describo un ejercicio que he desarrollado y aplicado en algunos montajes en los cuales he participado fuera de las clases de la profesora Margarita. Este consistió en propiciar en los participantes la necesidad de decir un texto a partir de vencer una resistencia. Se llevó a cabo tanto en monólogos como en escenas con dos personajes.

Este ejercicio se aplicó a monólogos.

I. Primero el actor dijo su monólogo.

II. Después, los otros actores retuvieron su cuerpo y le indiqué que tenía el objetivo de zafarse de ellos mientras decía el texto para llegar al otro lado del espacio escénico donde se llevó a cabo la exploración. Los actores no debían dejar que el participante se soltara. Siempre entre todos cuidábamos que nadie resultara lastimado.

III. Los actores soltaron al participante cuando éste terminaba su parlamento y él volvió a decir el texto a todos los que estábamos ahí.

La manera en que se llevó a cabo con escenas de dos personajes fue la siguiente:

I. Les indiqué a los participantes que se pusieran lo más lejano posible uno del otro y se dijeran sus textos.

II. Luego, la mitad de los actores retuvo el cuerpo de un actor y la otra mitad el del otro. Les indiqué a los participantes como el ejercicio anterior que ellos tenían que zafarse con el objetivo de llegar al otro compañero mientras decían el texto. Los actores que retenía a los participantes no debían dejar que estos se soltaran.

III. Los otros actores soltaron a los participantes y les indiqué que dijeran de nuevo sus parlamentos uno al otro.

Con este ejercicio aprecié lo siguiente:

-El lenguaje de un personaje puede ser muy poderoso debido a que se propició en los participantes alcanzar un objetivo utilizando las palabras de sus parlamentos, así pues, nació el deseo de decirlas.

-Los impulsos de los actores se hicieron presentes, ya no iba algún tipo de inhibición en decir el texto con total libertad, pues no estaban pensando en cómo decirlas.

-En el ejercicio aplicado a las escenas de dos personajes, los participantes escucharon con atención y disposición a recibir lo que uno y otro dijo, es decir, estaban en presente.

III.2.7 Funcionamiento escénico del texto

Ya he mencionado en el presente trabajo que en algún momento el actor ha de atender el funcionamiento escénico del texto, es decir la manera en que trasladará o traducirá imaginativamente las palabras que dice un personaje al escenario durante un montaje. Dicho funcionamiento debería estar en relación con el público, pues son ellos los receptores de la obra. Se pueden explorar las posibilidades escénicas de un texto; sin embargo, esto dependerá de la misma producción del montaje y de cuándo se estrenará la obra. Pongo como ejemplo el principio de la obra *La hija del aire* (versos 1-70).

(Dice MENÓN dentro los versos siguientes)

MENÓN: Haced alto en esta parte,
y en uno y otro escuadrón
divididos, saludad
con salva al Rey mi señor.

(Tocan cajas, y dice LISÍAS a la otra parte.)

LISÍAS: Cantad aquí, mientras llega
el rey a estos montes hoy;
y a aquellas salvas de Marte
sucedan las del Amor.

MÚSICOS: Coronado de laureles,
lleno de fama y de honor,
vuelva el valeroso Nino
a los montes de Ascalón.

(Ha de haber una puerta de una gruta al lado izquierdo, y dentro den golpes, y dice SEMÍRAMIS dentro.)

SEMÍRAMIS: Tiresias, abre esta puerta,
o a manos de mi furor,
muerte me dará el verdugo
de mi desesperación.

(Sale TIRESIAS, viejo, vestido de pieles largas, como sacerdote antiguo, y dice los versos siguientes con admiración)

TIRESIAS: Allí trompetas y cajas,
de Marte bélico horror;
allí voces y instrumentos,
dulces lisonjas de Amor,
escucho; y cuando informado
de tan desconforme unión
de músicas, a admirarme
en las causas de ella voy,
estos golpes que a esta puerta
se dan, y en mi corazón,
a un tiempo me han detenido.
¡Confuso y medroso estoy!

MENÓN: (Dentro.)
Haced salva, que ya el Rey
desde aquí se descubrió.

LISÍAS: (Dentro.)
Vuelva la música a dar

al aire su dulce voz.

MÚSICOS: (Dentro)

A tanta admiración

suspenso queda en su carrera el Sol.

(En la gruta SEMÍRAMIS, suenan golpes)

SEMÍRAMIS: Tiresias, si hoy no dispensas

las leyes de esta prisión,

donde sepultada vivo,

la muerte me daré hoy.

TIRESIAS: Del acero de mi vida

ya tres los imanes son;

éste llama con más fuerza,

a responder a éste voy.

¿Qué das voces?

(Se abre la puerta, y sale SEMÍRAMIS, vestida de pieles)

SEMÍRAMIS: Dos acentos,

que a un tiempo el aire veloz

pronuncia, dando a mi oído

ambos de equivocación,

por no haberlos escuchado

jamás, que jamás llegó

a mi noticia el ruidoso

aparato de su voz,

la cárcel romper intentan

donde aprisionada estoy

desde que nací; ¿porqué

confusamente los dos

me elevan y me arrebatan?

Éste que dulce sonó,

con dulces halagos, hijos

de su misma suspensión;

éste que horrible, con fieros

impulsos, tras quien me voy,

sin saber dónde; que iguales

me arrancan el corazón
blandura y fiereza, agrado
y ira, lisonja y horror;
cuándo, un estruendo a esta parte,
cuándo a ésta una admiración;
ésta adormece al sentido,
ésta despierta el valor,
repitiéndome los ecos
del bronce y de la canción...

[...].¹¹⁸

Con base principalmente en la investigación de campo que llevé a cabo en las clases antes mencionadas, deduje que es necesario cuestionar la manera en que funciona un texto dramático en escena. Esto lo ejemplifico a continuación con el fragmento anterior:

-En un principio la acotación indica que el personaje de Menón dice su parlamento dentro de algún lugar. El actor puede cuestionar en qué lugar en un espacio escénico específico es ese “dentro”; por ejemplo, ese “dentro” puede estar fuera del escenario y los espectadores sólo oirán las voces de los actores o el director no hará caso de la indicación del dramaturgo y explorará el inicio de la escena dentro del escenario a la vista del público. Esto con el fin de los posibles efectos que tendrá en el público.

-Cabe señalar que conforme se va leyendo o explorando una escena el actor habrá de cuestionarse y buscar las palabras desconocidas en algún diccionario. Esto con el fin de que la palabra tenga un significado para él al decirla, tenga un mejor acercamiento a la ficción o universo de la obra y finalmente decida qué hará con ella en escena. Además, conocer estas palabras, nos acercan al contexto en que una obra fue escrita; por ejemplo, en las obras de los Siglos de Oro Español puede haber palabras que ya no estén en uso o que tenían diferentes significados a los de ahora. A partir de esta información, tanto el actor como el director podrán tomar decisiones respecto al montaje como que el actor encuentre una manera, por ejemplo, un gesto conocido acompañado de texto, para que cierta palabra en desuso o desconocida tenga una conexión con el público de un contexto determinado.

¹¹⁸Calderón de la Barca, *La hija del aire...*, págs. 69-71.

-Los primeros versos dichos por Menón indican que hay dos escuadrones que se encuentran fuera del escenario que tocan tambores. También hay músicos fuera quienes cantan, pero en un lugar distinto de donde habla Menón. A partir del texto nos enteramos que se espera la llegada del rey Nino a los montes de Ascalón y el sonido de tambores junto con la música son para recibirlo. Se puede inferir que estos sonidos se van acercando poco a poco y que en algún momento los espectadores verán a los músicos y a quienes tocan los tambores. Luego se indica que ha de haber una puerta de una gruta donde se escuchan golpes en la cual se encuentra el personaje de Semíramis. Este último personaje se siente afectada por los sonidos que escucha, se siente desesperada, de tal manera que surge la pregunta sobre cómo o desde qué postura la actriz dirá su parlamento cuando escucha estos sonidos. Hay tres lugares fuera del escenario donde se escucharán cuatro parlamentos, música y sonido de tambores. Los actores, junto con el director, pueden decidir y explorar de dónde vendrán todos estos sonidos y parlamentos.

-Después de estos primeros cuatro parlamentos aparecerá el primer personaje que los espectadores verán en escena, Tiresias. El actor que represente a Tiresias tendrá que tener claro donde se dirá cada uno de los parlamentos y de dónde vendrán los sonidos, pues con su texto se dirige a cada uno de ellos. El actor decidirá si hará, al decir su texto para que el público pueda seguir lo que dice, alguna acción mientras se dirige a cada uno de los espacios de donde provienen los sonidos y parlamentos. Por ejemplo, sólo los señalará con una mano a cada uno, caminará hacia ellos o hará alguna otra acción que acompañe al texto. El actor puede explorar si una acción la hará antes, durante o después del texto, pues esto hará que tenga diferentes efectos en el espectador; esto dependerá de la creatividad y las habilidades de cada actor. No hay que olvidar las acciones que ejecute un actor, la manera cómo camine el personaje que represente, su vestuario, la situación o cualquier elemento relacionado con la puesta en escena habrá de modificar la forma en que es dicho un texto.

-Se escuchan de nuevo a Menón, Lisías, músicos, Semíramis y sonidos fuera del escenario, lo cual implica que los espectadores todavía no han visto a ninguno de estos personajes. Tiresias, va hacia la puerta de la gruta y la abre porque Semíramis lo amenaza con que se suicidará. Puede verse al personaje de Semíramis vestida de pieles, quien al igual que Tiresias, se dirige a los sonidos que ella escucha, y mediante su texto nos enteramos la manera en qué es afectada por cada

uno de ellos; por tanto, la actriz ha de tener claro el lugar de sus interlocutores para que cada uno de sus parlamentos tengan una dirección.

CONCLUSIONES

La relación entre la voz y la palabra es fundamental. No debería haber una separación entre estas dos. De tal manera que el actor no sólo debería entrenarse vocalmente; sino también encontrar caminos como la descrita en esta tesina para que pueda apropiarse de las palabras de un personaje y las comunique con libertad.

La relación entre el actor y el texto de obras dramáticas propuesta en el presente trabajo la cual es de manera práctica funcionó para las obras clásicas de los Siglos de Oro Español, pero eso no quiere decir que no puedan aplicarse a obras de otro tipo. Este acercamiento al texto puede ayudar a no tener una actitud anticipada o ideas preconcebidas sobre cómo un parlamento debería ser dicho. Más bien se trata de estar abierto al descubrimiento y a la revelación. Al mismo tiempo, esta aproximación exige al actor detenerse en cada letra, sílaba, palabra, oración, parlamento y escena. Por supuesto, no todas las obras tienen que explorarse de esta manera, pues hay algunas que no tengan parlamentos o se privilegie la imagen sobre la palabra, como es el caso de las obras consideradas posdramáticas.

Tanto el actor como el director tiene que tomar en cuenta el oído del espectador, pues para ellos se hace teatro. De ahí, que se vuelve necesario considerar al texto dramático uno de los elementos fundamentales de la puesta en escena. Por consiguiente, es deseable que se dé un tiempo para explorarlo en el espacio escénico sobre todo si se trata de obras donde hay una abundancia de lenguaje. Sin embargo, esto no siempre podrá lograrse, pues generalmente habrá una fecha de estreno y se dará prioridad a otros aspectos de un montaje.

La imaginación es esencial en el trabajo del actor, pues sin ella las palabras de un personaje no tienen sentido. Dicho de otra manera, el actor tendría que saber lo que desea su personaje, dónde se encuentra, hacia dónde se dirige, cuáles son los antecedentes inmediatos y cuál es su relación con los otros personajes para que los parlamentos tengan sentido. De igual manera, el actor no sólo tiene que activar su propia imaginación, sino también la de los espectadores, es decir, transportarlo al universo de la obra despertando su interés.

Así pues, una de las mayores diferencias que noté durante la investigación de campo y mi experiencia en escena entre los textos clásicos y contemporáneos es la manera que el actor aborda un personaje. Un aspecto que aprecié es que en el texto clásico o “complejo” como son los de W. Shakespeare o los de los Siglos de Oro Español las circunstancias del personaje por lo general hay que buscarlas en el texto. No obstante, en el texto contemporáneo o “naturalista” el dramaturgo las circunstancias del personaje no siempre son evidentes, por tanto, el actor tiene que crearlas. De tal manera que la forma en que un actor se aproxima a un personaje a otro se modifica.

Los ejercicios exploratorios aquí propuestos a partir de los de C. Berry no son definitivos, de tal manera que pueden modificarse en función de sus finalidades exploratorias y adaptarse a las necesidades de cada actor. Estos tuvieron esencialmente el objetivo de apropiarse de las palabras de un personaje involucrando el cuerpo y la voz, activar la imaginación de los participantes y ser capaz de comunicarlas. Es necesario mencionar que no se aplicaron los ejercicios de C. Berry tal cual ella los describe en sus libros, pues ella los llevó a cabo a la lengua inglesa, mientras que en las clases descritas en el capítulo II, fue necesario adaptarlos a las particularidades del idioma español hablado en México, específicamente con estudiantes del Colegio de Literatura Dramática y Teatro de la UNAM.

Advertí, en las clases de la profesora Margarita, que para lograr comunicar las palabras de un personaje es necesario que el actor tenga el deseo de decirlas. Este deseo no siempre está presente, por tanto, el actor tiene que propiciarlo, pues el texto puede parecer lejano a nosotros. Este deseo de comunicación se propiciaba cuando se realizaban los ejercicios de texto, pues al ser de carácter práctico, los participantes conectábamos con las palabras de una manera inusual, se nos rebelaba sus energías, ritmos, sonoridades particulares y su fuerza de sorprender al oyente.

A partir de las exploraciones realizadas en la clase de la profesora Margarita también pude observar tanto en mí como en sus alumnos que algunos de ellos encontraban la voz del personaje y no había una imposición de ésta. La voz del personaje surgía en gran parte de las cualidades sonoras, texturas, cadencias y ritmos de las palabras. Asimismo, percibí que la palabra hablada puede llegar a ser muy poderosa ya que puede tocar las emociones tanto de quien las dice como quien escucha. En el proceso de apropiarse de las palabras de un personaje, los alumnos de la profesora Margarita no sólo se modificaron tanto verbal y corporalmente, sino que algunos llegaron interiorizarlas después de un cierto tiempo y lograron comunicarlas más allá de su sentido

racional. Desde mi experiencia, no sólo oía la lógica de algunos parlamentos, sino que experimenté sensaciones; los llegué a percibir rudos, ligeros o pasionales, lo cual conectó con mis emociones.

Concluyo que el actor tiene que encontrar la conexión entre el texto, la voz, el cuerpo, circunstancias del personaje y espacio escénico. De tal suerte que el actor se apropia de las palabras cuando es capaz de comunicar el significado de éstas, sus ritmos, sonoridades, cadencias y musicalidades a los espectadores implicando tanto el cuerpo y la voz siendo consciente de las circunstancias del personaje y del espacio escénico donde las diga.

Finalmente, cada actor tiene su manera particular de acercarse a las palabras de un personaje: algunos harán un análisis para poder entender lo que están diciendo, de lo contrario no se sentirán seguros, y otros preferirán no comprender todo desde el principio para dejarse sorprender. Asimismo, durante un periodo de ensayo el director puede pedir que los actores lean una escena e inmediatamente la improvisen; otros cuestionarán el motivo o causa por la que cada personaje dice determinadas líneas, otros más pedirán al actor que parafrasee lo que dice un parlamento o que lo explique para saber si lo comprendió. En fin, puede haber muchas maneras de relacionarse con el texto de una obra. La que aquí se propuso es sólo una de las varias que pueden existir. Y considero que el acercamiento al lenguaje aquí expuesta no sólo puede funcionar en actores, sino en cualquier tipo de estudiantes de todo nivel educativo o en cualquier persona interesada en conocer su lengua.

FUENTES CONSULTADAS

BIBLIOGRAFÍA

ADLER, Stella, *The Art of Acting*, Nueva York, Applause, 2000.

ALATORRE, Antonio, *Los 1001 años de la lengua española*, Fondo de Cultura Económica, México, 1995, 342pp.

ARISTÓTELES, *Retórica*, introducción, traducción y notas por Quintín Racionero, Gredos, Madrid, 2000, 462pp.

BERISTAÍN, Elena, *Diccionario de retórica y poética*, 3ª edición, Porrúa, México, 1992, 520pp.

BERRY, Cicely, *El actor y el texto*, traducción de Juan Combariza y Martha Guerrero, Paso de Gato (Colección de Artes Escénicas. Serie Teoría y Técnica), México, 2016, 464pp.

_____, *From Word to Play: A Handbook for Directors*, Oberon Books, Londres, 2008, 183pp.

_____, *La voz y el actor*, traducción y adaptación de Vicente Fuentes, Alba, Barcelona, 2006, 286pp.

_____, *The Actor and the Text*, Applause Books, Nueva York, 1992, 303pp.

_____, *Texto en acción: la guía definitiva para que el actor y el director exploren el texto durante los ensayos* traducción de Vicente Fuentes, Fundamentos, Madrid, 2014, 292pp.

_____, *Text in Action: A Definitive Guide to Exploring Text in Rehearsal for Actors and Directors*, Random House, Londres, 2007, 286pp.

CALDERÓN DE LA BARCA, Pedro, *Autos sacramentales*, Porrúa, México, 2002, 426pp.

_____, *La hija del aire*, Cátedra, Red Editorial Iberoamericana, México, 1990, 330pp.

_____, *La vida es sueño*, edición de Ciriaco Morón, trigesimocuarta edición, Cátedra, Barcelona, 2012, 203pp.

_____, Pedro, *Teatro mitológico; Autos sacramentales*, Castalia, Madrid, 2001, 495pp.

CARPER, Thomas, *Meter and Meaning*, Routledge, Nueva York, 156pp.

CRUZ, Juana Inés de la, *Obras completas*, vol. 3 teatro sacro y profano, Fondo de Cultura Económica, México, 1988.

DE ROJAS, Fernando, *La Celestina*, Castalia, Madrid, 2001, 631pp.

FRENK, Margit, *Entre la voz y el silencio*, Fondo de Cultura Económica, México, 2005, 222pp.

GARCÍA LORCA, Federico, *Bodas de Sangre, obras completas tomo II*, Aguilar, Madrid, 1987, 1227pp.

- GÓMEZ TORREGO, Leonardo, *Gramática didáctica del español*, octava edición, Ediciones SM, Madrid, 2002, 543pp.
- HETHMON, Robert H., *El método del Actor's Studio: conversaciones con Lee Strasberg*, traducción de Charo Álvarez y Ana María Gutiérrez Cabello, Fundamentos, España, 2011, 302pp.
- LESSING, Gotthold Ephraim, *Dramaturgia de Hamburgo*, traducción de Feliu Formosa, Cien del Mundo, México, 1997, 570pp.
- QUEVEDO, Francisco de, *Obra Poética I*, edición de José Manuel Blecua, Castalia, España, 1999, 702pp.
- QUILIS, Antonio, *Métrica española*, 9ª edición, Ariel, Barcelona, 1996, 240pp.
- Real Academia Española, Diccionario*, Espasa Calpe, Madrid, 2002, 10 volúmenes.
- Real Academia Española, Diccionario de Autoridades*, Gredos, Madrid, 2002, tres volúmenes.
- SHAKESPEARE, William, *Hamlet*, traducción de Tomás Segovia, Ediciones Sin Nombre, México, 2011, 348pp.
- _____, William, *Macbeth*, editado por William C. Carroll, Bedford/St Martin's, Estados Unidos, 1999, 394pp.
- _____, William, *Sonetos*, edición bilingüe, versión de Fernando Marrufo, segunda edición, UNAM, 2012, 339pp.
- STANILAVSKI, Konstantin, *An actor's work: a student's diary*, traducción y edición de Jean Benedetti, Routledge, Nueva York, 2008, 693pp.
- VEGA CARPIO, Lope Félix de, *El perro del hortelano*, Castalia, Madrid, 2000, 210pp.
- _____, *El villano en su rincón*, Espasa Calpe, Madrid, 1963, 238pp.
- _____, *La Dorotea*, Castalia, Madrid, 1987, 496pp.
- _____, *Lírica*, edición de José Manuel Blecua, Clásicos Castalia, España, 1999, 390pp.

INTERNET

- BARNET, Laura, *Cicely Berry, voice coach to the stars*, The Guardian, Londres, 2011, <https://www.theguardian.com/stage/2011/jul/24/cicely-berry-voice-coach> (consulta: el 20 de abril de 2017).
- BOYÁS GÓMEZ, David Alejandro, *José Luis Ibáñez, una vida*, México, 2013, <http://www.siempre.com.mx/2013/07/jose-luis-ibanez-una-vida-en-el-teatro/> (consulta: el 4 de abril de 2017).

CENTRO de Estudios de la Voz, *¿Qué es el CEU Voz?*, México, <http://ceuvoz.com.mx/site/> (consulta: el 18 de septiembre de 2017).

CENTRO Universitario de Teatro, Universidad Nacional Autónoma de México, <http://www.cut.unam.mx/> (consulta: el 16 de enero de 2017).

COMPAÑÍA Nacional de Teatro Clásico, España, *¿Qué es la Compañía Nacional de Teatro?*, <http://teatroclasico.mcu.es/la-comp/que-es-la-cntc/> (consulta: el 10 de abril de 2017).

CULTURA UNAM, *Mtro. José Luis Ibáñez Maestro en dirección teatral*, Universidad Nacional Autónoma de México, <http://www.grandesmaestros.unam.mx/dr-jose-luis-ibanez/> (consulta: el 4 de abril de 2017).

DIRECCIÓN General de Estudios de la Legislación Universitarias, *Normatividad Académica de la UNAM*, Universidad Nacional Autónoma de México, <http://www.dgelu.unam.mx/nac1-1.htm> (consulta: el 4 de abril de 2017).

ELLIS, Scott, *The body in the voice*, American Theatre, Estados Unidos, 2010, <http://www.americatheatre.org/2010/01/01/the-body-in-the-voice/> (consulta: el 25 de abril de 2017).

ESCUELA Nacional de Arte Teatral, *Licenciatura en Actuación*, México, 2017, <http://www.enat.bellasartes.gob.mx/2014-01-20-22-16-17/licact.html>, consultado el 16 de enero de 2017. <http://casazul.com.mx/plan-de-estudios/> (consulta: el 16 de enero de 2017).

FACULTAD de Filosofía y Letras, *Programas de estudios del plan de estudios de la licenciatura de Literatura Dramática y Teatro*, Universidad Nacional Autónoma de México, <http://teatro.filos.unam.mx/files/2013/08/98551777-TEATRO-TOMO-II.pdf> (consulta: el 16 de enero de 2017).

FUENTES de la Voz, <http://www.fuentesdelavoz.com/>, España, (consulta: el 18 de septiembre de 2017).

INDEPENDENT, *Cicely Berry interview: The RSC's formidable voice coach reveals how to capture the sound of Shakespeare*, Londres, <http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/theatre-dance/features/cicely-berry-interview-an-audience-with-the-rscs-formidable-voice-coach-a6907771.html> (consulta: el 17 de septiembre de 2017).

LEHMANN, Hans-Thies, *Postdramatic Theatre*, traducido al inglés por Jürs-Munby, Nueva York, Routledge, 2006,

https://monoskop.org/images/2/2d/Lehmann_HansThies_Postdramatic_Theatre.pdf (consulta: el 28 de septiembre de 2017).

OCAMPO, GUZMÁN, Antonio, *La libertad de la voz natural, el método Linklater*, Universidad Nacional Autónoma de México, 2013, <http://www.libros.unam.mx/digital/V4/8.pdf> (consulta: el 18 de septiembre de 2017).

PATRICE, Pavis, *Diccionario teatral interactivo*, <http://pavis.pcazorla.com/#texto-y-escena> (consulta: 14 de abril de 2017).

_____, *Diccionario teatral interactivo*, <http://pavis.pcazorla.com/#discurso>, consulta: 18 de septiembre de 2017).

REAL Academia Española, *Lenguaje*, <http://dle.rae.es/?id=N7BnIFO> (consulta: el 18 de septiembre de 2017).

_____, *Parlamento*, <http://dle.rae.es/?id=Rx1JbgP>, (consulta: el 18 de septiembre de 2017).

_____, *Sinalefa*, <http://dle.rae.es/?id=XwSi7PN> (consulta: el 18 de septiembre de 2017).

_____, *Sintaxis*, <http://dle.rae.es/?id=XzfiT9q> (consulta: el 12 de febrero de 2017).

ROYAL Shakespeare Company, *About Us*, Londres, <https://www.rsc.org.uk/about-us/> (consulta: el 15 de abril de 2017).

ANEXO

Clasificación de ejercicios exploratorios de textos de Cicely Berry

Extraje parte de los índices de los libros *The Actor and the Text*, *Text in Action* y *From Word to Play* de Cicely Berry; y las traducciones del primero y el segundo al español, *El actor y el texto* y *Texto en acción*; el tercero no está traducido.

Esta es la manera en que Cicely Berry clasifica sus ejercicios en *The Actor and the Text*. Se cita parte del índice de este libro en donde se puede observar la manera en que ella plantea los ejercicios de texto:

Part TWO: Shakespeare— Setting out the Rules

Chapter Three: Metre and Rhythm

Chapter Four: Structures, Energy, Imagery and Sound.

1 Energy through the text

2 Antithesis

3 Substance of the word

4 Discovery and Movement of Thought

5 Nature of the image, its logic, and its inquiry into nature

6 Argument and emotion

7 Word games and patterns

8 Structure of speeches

Part THREE: Shakespeare— the Practical Means

Chapter Five: Introduction to the Exercises

Chapter Six: Substance of the Text

1 Sounds: vowels and consonants

2 Hearing the language: substance of text

3 Language fabric

Chapter Seven: Metre and Energy

1 Metre

2 Energy through the text

3 Subversion— or making your language your own

Chapter Eight: Acting, Text and Style

Chapter Nine: Further Points of Text

- 1 Prose
- 2 Heightened music
- 3 Scene structures
- 4 Recap on speech structures
- 5 Sonnets

Part Ten: Relating to Other Texts

- 1 Jacobean text
- 2 Restoration text
- 3 Formal modern text
- 4 Modern text

Part FOUR: Voice Work

Chapter Eleven: Preparation

- 1 Finding the space
- 2 Using poetry
- 3 Cadence and tone

Chapter Twelve: Further Voice Exercises¹¹⁹

Esta es la manera en que son clasificados los ejercicios en el índice de la traducción del anterior libro, titulado en español *El actor y el texto*:

SEGUNDA PARTE

SHAKESPEARE: PRECISANDO LAS REGLAS

III. Metro y ritmo

IV. Estructuras, energía, imágenes y sonido

TERCERA PARTE

SHAKESPEARE: EL SENTIDO PRÁCTICO

V. Introducción a los ejercicios

VI. La sustancia del texto

VII. Metro y energía

VIII. Actuación, texto y estilo

IX. Otros aspectos del texto

X. En relación con otros textos

CUARTA PARTE

¹¹⁹Cicely Berry, *The Actor and the Text*, Londres, Appaluse Books, 1992, págs. 5-6.

EL TRABAJO DE LA VOZ

XI. Preparación

XII. Más ejercicios de voz¹²⁰

Esta es la manera en que los ejercicios son clasificados en *Text in Action* en su índice:

Part Two: Uncovering the layers

4 About the Exercises

5 The Voice Itself

6 Collective Work

7 The Subtext

8 Structures

9 Dialogue and Resistance

10 Landscapes of the Mind

11 Alignments and Symbols

12 Working the Space¹²¹

Así es como Vicente Fuentes clasifica los ejercicios en la traducción del anterior libro titulado *El texto en acción*:

Segunda parte:

DESCUBRIENDO CAPAS

4. SOBRE LOS EJERCICIOS

La voz en sí misma

Trabajo colectivo

Trabajo específico sobre el texto

Los temas

Estilo y espacio

El trabajo propiamente dicho

Lista de ejercicios

5. LA VOZ EN SÍ MISMA

¹²⁰Berry, *El actor y el texto...*, págs. 7-8.

¹²¹Berry, *Text in Action...*, págs. 1-2.

Ejercicios de respiración

Secuencia I. Respiración y relajación en sillas

Secuencia II. Respiración y relajación en el suelo

Secuencia III. Respiración y relajación, trabajo individual

Secuencia IV. Arraigar la respiración

Secuencia V. Encontrar la vibración del cuerpo

Secuencia VI. Fuerza

Secuencia VII. El texto

Secuencia VIII. Progresión

Secuencia IX. Más resonancias

Secuencia X. Asentarse en la voz

6. TRABAJO COLECTIVO

Contar historias

Ejercicios

7. EL SUBTEXTO

El mundo de la obra

Ejercicios

El vocabulario del personaje

Ejercicios

Diálogo entre personajes

Ejercicios

Escaleras de pensamiento

Ejercicios

La palabra propiamente dicha

Ejercicios

8. ESTRUCTURAS

El pentámetro yámbico

Ejercicios

La energía del verso

Ejercicios

La Cesura

Ejercicios

Estructura de texto

Ejercicios

La duración de las vocales y consonantes

Ejercicios

Textos

Cómo se conforma un texto

El monólogo

Antítesis

Ejercicios

Aliteración y asonancia

Rima

Juego de palabras

Ejercicios

Prosa

Ejercicios

Resumiendo

9. DIÁLOGO Y RESISTENCIA

Diálogo

Ejercicios

Resistencia

Retener al actor

Cortar el paso

Construir barreras

Captar la atención

Manipulación

10. PAISAJES DE LA MENTE

Imaginación/memoria. Ejercicios

Paisaje interno frente a paisaje externo

Espacios en la mente

Dibujar

Imágenes

Inquietud/Soledad. Ejercicios

11. ALIANZAS Y SÍMBOLOS

Política. Ejercicios

Establecer vínculos

La conspiración

Tomar ventajas sobre los demás

A jugar

Concretar los pensamientos. Ejercicios

Hacer que un objeto simbolice un pensamiento o un concepto

Construir un altar o una estructura para representar los sentimientos y las ideas

Encontrar la idea principal

12. TRABAJAR EL ESPACIO

Ejercicios en el espacio¹²²

Así son clasificados en *From Word to Play* en su índice:

Section Two

The Work Itself

Chapter Three

Introductory Workshop

Chapter Four

Group Work on Form and Structure

Chapter Five

Displacement Strategies

Section Three

Voice and Space

Chapter Six

Working the Space

Chapter Seven

Vocal Preparation¹²³

Una posible traducción sería la siguiente:

Sección dos

El trabajo en sí mismo.

Capítulo tres

Taller introductorio

Capítulo cuatro

¹²²Berry, *Texto en acción...*, págs.5-8.

¹²³Berry, *From Word to Play...*, pág. V.

Trabajo en grupo sobre forma y estructura

Capítulo cinco

Estrategias de desplazamiento

Sección tres

Voz y espacio

Capítulo seis

Trabajando el espacio

Capítulo siete

Preparación vocal¹²⁴

¹²⁴Ibidem, traducción libre.