



**UNIVERSIDAD DE GRANADA**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DPTO. LINGÜÍSTICA GENERAL Y TEORÍA DE LA LITERATURA

PROG. T.<sup>a</sup> DE LA LITERATURA Y DEL ARTE Y LITERATURA COMPARADA

**EL DISCURSO TEATRAL DESDE LA SEMIÓTICA Y LA  
LINGÜÍSTICA DEL DISCURSO: SUPUESTOS TEÓRICOS  
Y POSIBILIDADES DIDÁCTICAS**

TESIS DOCTORAL

VÍCTOR RAMÍREZ MONTES

DIRECTOR

DR. FRANCISCO LINARES ALÉS (UGR)

Granada, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Víctor Ramírez Montes  
ISBN: 978-84-9163-998-5  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/53616>



Todo este universo es un libro en el que cada uno de nosotros es una frase. Ninguno de nosotros, por sí mismo, propone más que un pequeño sentido, o una parte de sentido; sólo en el conjunto de lo que se dice se percibe lo que cada uno realmente quiere decir.

F. Pessoa, *La muerte del príncipe*

D. PEDRO.— ¿Eres tú quién habla, o quién?  
DOÑA INÉS.— Esto es hacer, no es hablar.

Lope de Vega, *El caballero de Olmedo*

El teatro es vida alucinada e intensa.  
No es el mundo, ni manifestación a la luz del sol  
ni comunicación a voces de la realidad práctica.  
Es una ceremonia ilegal, un crimen gustoso e impune.  
Es disfraz y «travestí»: actores y público llevan antifaces,  
llevan distintos trajes o van desnudos.  
Nadie se conoce, todos son distintos,  
todos son los «otros», todos son intérpretes del aquelarre.  
El teatro es tentación siempre renovada,  
cántico, lloro, arrepentimiento, complacencia y martirio.  
Es el único cercado orgiástico y sin evasión;  
es el otro mundo, la otra vida, el más allá de nuestra conciencia.  
Es medicina secreta, hechicería, alquimia del espíritu,  
fabuloso furor sin tregua.

Francisco Nieva, *Teatro furioso*



A José Ramón y Carlos.

A mi querida Geidys.

A mi madre, siempre.



## AGRADECIMIENTOS

Vaya por delante el hecho de que estas palabras, tanto por la altura intelectual de los mencionados, como no menos debido a mi impericia, no alcanzarán de ningún modo a señalar, ni en cantidad ni en calidad (ni calidez), a todas aquellas personas o instituciones que han contribuido en alguna medida a la consecución de este trabajo por el que opto a la graduación académica como doctor.

A la Universidad de Málaga, Facultad de Filosofía y Letras, donde me adentré en el jardín de las letras y di mis primeros pasos como filólogo. Porque no solamente pasé por allí, sino que, como el profesor Manuel Crespillo diría, ella también pasó por mí, cambiándome para siempre. Y porque allí la filología es algo más que un título académico o un documento acreditativo de la administración. Al profesor y amigo, Dr. Enrique Baena, baluarte de la Teoría de la Literatura. Mi reconocimiento para él y su valiosísima labor: Vd. me abrió esta puerta.

A la Universidad de Granada, por acogerme con una hospitalidad inmerecida. Por abrir un delta de posibilidades antes ni siquiera imaginadas en cuanto a los campos de estudio y las perspectivas de análisis. Por ofrecerme la oportunidad de compartir aula con una pléyade de profesionales, mis profesores del programa de doctorado en T.<sup>a</sup> de la Literatura y del Arte y Literatura Comparada, sin cuyo magisterio estas páginas no habrían sido posibles. De manera especial a la doctora M.<sup>a</sup> Ángeles Grande, por su irrestricta generosidad, por constituir un modelo ético, una manera de ser y estar en la teoría, las humanidades y ejercicio de la docencia en general. También al Dr. Domingo Sánchez-Mesa, a las doctoras Alicia Relinque y Sultana Wahnón, y a los doctores Manuel Cáceres y Antonio Carvajal. Por fin, al Dr. Antonio Sánchez Trigueros, por el baño de humildad y la lección de dialéctica que me proporcionó en la defensa de mi TFM. Valiosa enseñanza.

A los compañeros de aquel inolvidable curso de doctorado (2010-2011) con el que comenzó todo esto, por combinar, en una extraña e infrecuente aleación, humildad, altruismo epistémico y compromiso. No puedo dejar de mencionar, por lo tanto, a Alejandro Arozamena, Marta Peña y Ana Hidalgo. Cuánto aprendí de vosotros.

Al Dr. Francisco Linares (UGR), quien no solo ha guiado y tutorizado el proceso de investigación que ha desembocado en este trabajo, sino que ha sido un referente



inspirador desde que tuvo a bien trabajar conmigo y pudimos trabar mayor conocimiento y amistad. Se me antoja demasiado complicado encontrar palabras, suficientemente laudatorias y agradecidas, para expresar la admiración que le profeso así como la deuda personal y profesional que he contraído con su persona. La confianza depositada en mí por el Dr. Linares, su sabiduría y esplendidez, su dialogismo antidogmático (resulta tautológico decirlo), y, por fin, el acicate y motivación que nuestros encuentros y conversaciones me han proporcionado todos estos años, constituyen las bases y el fundamento con que este trabajo se ha construido. Así, pues, si algún logro hubiere en esta investigación, sea compartido; si error o defecto, atribúyase solamente a mí.

A los prestigiosos profesores e investigadores con quienes tuve el honor de compartir atril y coloquio en el II Seminario Internacional de Estudios Teatrales en la Universidad de Granada y el Centro Sociocultural Fernando de los Ríos de Albolote. Ya con nombre propio, al Dr. Francisco Gutiérrez Carbajo (UNED), al Dr. Francisco Vicente Gómez (UM), al Dr. Francisco Morales Lomas (UMA), y a la Dra. M.<sup>a</sup> Jesús Orozco Vera (US). Al dramaturgo José Moreno Arenas, cuyo espléndido teatro he tenido la oportunidad de conocer directamente: por su amistad y generosidad.

A todos los profesores, colegas y cómplices docentes de la enseñanza media, porque, a pesar del estado de cosas, no me cansaré de repetir que representan un caudal de conocimientos prácticos insoslayables, sin los que, además, mis propuestas didácticas habrían carecido de un sostén crucial. A todos los estudiantes a los que he tenido la suerte y el honor de dar clase: por su afecto, comprensión e inestimable colaboración como «conejiillos de indias» para mis experimentos e incursiones heurísticas. Gracias asimismo por su paciencia, entusiasmo y apertura mental. Téngase, pues, muy presente que el eco de sus recomendaciones, críticas y sugerencias impregna las páginas que siguen. Tanto las de los compañeros como las de mis alumnos.

A todos esos profesores e investigadores de diversas universidades e instituciones a los que he importunado con mis consultas y correos electrónicos, ya que, sin haberlos conocido o haber sido siquiera alumno de ellos, no solo me han concedido respuesta, sino que con algunos de ellos he llegado a establecer una prolija y provechosa correspondencia. Entre otros, el prof. Robert de Beaugrande (D.E.P.), el Dr. Daniel

Cassany (UAB), el Dr. Teun A. Van Dijk (UPF), y el académico de la Real Academia Española, Salvador Gutiérrez Ordóñez.

A mi familia, pareja y amigos más cercanos y estrechos, por acompañarme, seguirme y aun soportarme, a lo largo de estos años de intensa labor docente e investigadora. Lamento haberles robado tanto tiempo y atención. Gracias también por soportarme y quererme cuando más los necesitaba. Su apoyo y cariño han sido la piedra angular (quizá también «de toque») para que *yo* haya podido finalizar este trabajo. Aunque, a tenor de todo lo anterior, ¿tiene todavía sentido que *nos sirvamos* de ese pronombre o flexión verbal?



# ÍNDICE

---

INTRODUCCIÓN \_\_\_\_\_ V

UN APUNTE SOBRE LA METODOLOGÍA \_\_\_\_\_ XVI

## I. PRIMERA PARTE: EL DISCURSO Y SUS DISCIPLINAS

1. LAS DISCIPLINAS DEL DISCURSO \_\_\_\_\_ I—1

2. LA SEMIÓTICA \_\_\_\_\_ I—2

2.1. Génesis e inicios \_\_\_\_\_ I—2

2.2. La semiótica del arte y del discurso literario \_\_\_\_\_ I—8

2.3. La semiótica del teatro \_\_\_\_\_ I—16

3. PARADIGMAS Y TRANSFORMACIONES DE LA LINGÜÍSTICA \_\_\_\_\_ I—21

3.1. El paradigma formal y el paradigma funcional \_\_\_\_\_ I—22

3.2. Las aperturas semántica y pragmática \_\_\_\_\_ I—24

3.2.1. Una primera translingüística: la enunciación \_\_\_\_\_ I—26

3.2.2. Generativismo y funcionalismo \_\_\_\_\_ I—30

4. LA LINGÜÍSTICA DEL DISCURSO \_\_\_\_\_ I—34

4.1. La Pragmática lingüística \_\_\_\_\_ I—35

4.2. La Lingüística del texto \_\_\_\_\_ I—37

4.3. El Análisis del discurso \_\_\_\_\_ I—41

5. SEMIÓTICA Y ANÁLISIS DEL DISCURSO: CONCOMITANCIAS \_\_\_\_\_ I—43

6. CONCEPTO DE DISCURSO \_\_\_\_\_ I—47

7. LA COMPETENCIA DISCURSIVA \_\_\_\_\_ I—56

**II. SEGUNDA PARTE:**  
**EL DISCURSO VERBAL EN EL TEATRO**

<b>1. TEXTO, PALABRA Y ESPECIFICIDAD TEATRAL</b>	<b>II—69</b>
<b>2. LA RENOVACIÓN ESTÉTICA DE LA ESCENA EN EL SIGLO XX</b>	<b>II—83</b>
<b>3. EL SIGNO VERBAL EN EL TEATRO</b>	<b>II—87</b>
<b>4. MODALIDADES DISCURSIVAS DEL TEATRO I: ACOTACIONES Y PARATEXTOS</b>	<b>II—92</b>
4.1. Acotaciones	II—92
4.2. Paratextos	II—101
<b>5. MODALIDADES DISCURSIVAS DEL TEATRO II: EL DISCURSO DIRECTO DE LOS PERSONAJES</b>	<b>II—105</b>
5.1. El diálogo: apuntes previos	II—105
5.2. Diálogo, dialogismo y dialéctica	II—107
5.3. El diálogo teatral o discurso plurigestionado	II—116
5.4. Veinte características fundamentales del diálogo teatral	II—121
5.5. Los discursos monogestionados: monólogo y soliloquio	II—148
5.5.1. Conclusiones: para una tipología de los discursos monogestionados	II—163
5.6. El discurso directo en el relato y el teatro	II—168
5.7. Tipología comparativa de discursos directos en la narrativa y el teatro	II—187
<b>6. LA PALABRA EN ESCENA</b>	<b>II—218</b>
6.1. Actor y enunciación escénica	II—218
6.1.1. Máscara, persona y personaje	II—218
6.1.2. Actor y enunciación	II—222
6.1.3. Actor e instancias pragmáticas de la enunciación teatral	II—224
6.1.4. Verbalidad, paraverbalidad y conjunto escénico	II—227
6.1.5. Actor y puesta en espacio del texto	II—229
6.1.6. El actor como orador	II—231
6.1.7. Dicción	II—232
6.1.8. Declamación	II—235
6.2. La puesta en voz. Los elementos paraverbales	II—236
6.2.1. La voz: análisis, descripción y valores	II—237
6.2.2. El componente paraverbal: análisis, descripción y valores	II—251
<b>7. CONCLUSIONES Y REPERCUSIONES DIDÁCTICAS</b>	<b>II—263</b>

### III. TERCERA PARTE:

#### LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA Y EL TEATRO

<b>1. PARADIGMA DEL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO ESPAÑOL</b>	<b>III—277</b>
1.1. El currículo oficial: Lengua castellana y literatura, y asignaturas afines al teatro	III—277
1.2. Divergencias entre teoría y práctica en la educación pública: LCL	III—284
<b>2. TEATRO Y DIDÁCTICA</b>	<b>III—301</b>
2.1. Panorama, tendencias y desafíos	III—301
2.2. El teatro y la enseñanza-aprendizaje de la comunicación en contexto	III—307
2.3. La enseñanza desde el teatro: ¿medio o fin?	III—312
<b>3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS</b>	<b>III—319</b>
3.1. Comunicación escrita	III—319
3.1.1. Leer (y hablar)	III—319
3.1.2. Escribir (y leer)	III—343
3.2. Comunicación oral	III—391
3.2.1. Hablar (y escuchar(se))	III—393
3.2.2. Escuchar (y observar)	III—408
3.3. Secuencias mixtas	III—423
3.3.1. Una unidad didáctica	III—423
3.3.2. Breve descripción de un proyecto de puesta en escena: El tacto inútil	III—435
<b>4. CONCLUSIONES</b>	<b>III—439</b>
<b>5. ANEXOS</b>	<b>III—443</b>
5.1. Textos producidos por los estudiantes	III—443
5.2. Documento de coordinación interdisciplinar para el profesorado involucrado	485
5.3. Documento para la dilucidación y asignación de tareas al alumnado	489
5.4. Documentos de evaluación para el desarrollo de las sesiones de trabajo	492
<b>TABLA DE FIGURAS E IMÁGENES</b>	<b>497</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>500</b>
<b>RELACIÓN DE OBRAS DRAMÁTICAS, TEXTOS TEATRALES, OBRAS NARRATIVAS Y ANTOLOGÍAS POÉTICAS CITADAS Y/O USADAS COMO EJEMPLOS</b>	<b>538</b>



## INTRODUCCIÓN

El planteamiento teórico de este trabajo se circunscribe al dominio de lo que se denominará como «disciplinas del discurso», tomando más concretamente como referencia el marco metodológico de la Semiótica, pero también de la Pragmática lingüística y el Análisis del discurso, que se pueden situar, *mutatis mutandis*, bajo el mismo marbete. Para U. Eco (2000: 23), un «dominio» representa un conjunto de intereses comunes que, aun cuando no se encuentren unificados, pueden llegar a alcanzar tal estado. En este sentido, parece plausible presumir que las tres disciplinas, al menos en sus últimos y más recientes estadios respectivos, se interesan de alguna forma por el lenguaje más allá de su estructuración sistémica, puesto que aspiran a interpretar y rastrear en los textos las huellas (cognitivas, sociales) del evento comunicativo, de cuyo proceso son resultado, y contando, pues, con las diversas instancias pragmáticas que conforman su enunciación, así como los diversos marcos contextuales inmediatos o mediatos (políticos e ideoculturales) que lo envuelven.

De todo ello se dará cuenta en diversos apartados de la primera parte del trabajo, de manera que vayan cubriendo un expediente que, aunque sucinto, excederá, seguramente, la elaboración de un simple panorama general. Porque se trata, en suma, de rastrear las líneas maestras que, conforme van transformándose la Semiótica y la Lingüística, permiten ampliar los marcos epistemológicos y metodológicos desde los que se ha concebido los fenómenos asociados al lenguaje y la comunicación humanos para desembocar en la noción más amplia, inclusiva y, si se nos permite, apegada a los hechos, de «discurso», así como concebir esquemas o modelos que, a pesar de la reducción que opera indefectiblemente en este tipo de operación, no traduzcan el desempeño de la comunicación humana, literalmente, a un circuito cerrado<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Algo, que, no obstante, resultó en otro momento coherente con las teorías (cibernética y matemática) de las que partía tal concepción, donde la crítica podría centrarse entonces en la ineficaz extensión de este esquema más allá de las teorías desde las que se concibió. Para comprender la ampliación y distinto modelado que suponen otros esquemas comunicativos, véase, *v. gr.*, el conocido acróstico «SPEAKING» de D. H. Hymes (1972) acerca de los elementos que intervienen en todo «evento comunicativo», donde se consignan componentes como el «género» de interacción» (*Genre*) o la «secuencia de actos» (*Act sequences*); o véase, asimismo, el modelo de M.<sup>a</sup> V. Escandell (1996: 38), que contempla la «relación social» entre los interlocutores e, igualmente, la «información pragmática», entre la que se destaca la «intención comunicativa». Por último puede consultarse la reformulación realizada por K. Kerbrat-Orecchioni (1997: 27), donde tiene en cuenta lo que ella denomina «competencias cultural e ideológica».



Se desplegará, por tanto, una somera reseña histórica sobre la génesis e inicios de la Semiótica general, de sus principios y modelos; pero también, de su aplicación al discurso artístico y, en concreto, al teatral, donde su incidencia es *dramática*. Seguiremos con las modificaciones y cambios de perspectiva acontecidos en la Lingüística, guiados por la división en paradigmas que establece S. Dik (1980), y siempre tratando de adoptar, asimismo, una perspectiva posicionada en congruencia con las dimensiones semióticas del discurso: sintaxis, semántica y pragmática. Se pasará revista a la Teoría de la enunciación, decisiva para comprender los vericuetos comunicativos del teatro, así como al Generativismo y el Funcionalismo, corrientes ciertamente enfrentadas.

Esto nos conducirá, en un tercer epígrafe, a poder hablar propiamente de las «disciplinas del discurso», donde acometer la genealogía, evolución y aplicaciones de las tres disciplinas citadas en el primer párrafo: Pragmática (lingüística), Lingüística del texto (LT, en adelante) y Análisis del discurso (AD). A tenor de que la primera puede entenderse como un «dominio» propio o como un componente en la visión más extensiva de Semiótica o AD, en cualquier caso quedará en cierta manera subsumida a las anteriores, ya que se puede decir que todo análisis pragmático es en alguna medida «análisis semiótico del discurso», pero no al contrario. Como se sabe, en un primer momento la dimensión sintáctica fue privilegiada tanto en Semiótica como en Lingüística. Mientras que la LT, por su parte, parece poder ubicarse en el compartimento de precedente del AD y primer intento de integración operativa de los métodos pragmáticos<sup>2</sup> en un estudio de mayor amplitud comprensiva.

Por último, se realiza una reflexión teórica para dilucidar las distintas acepciones que el término «discurso» aglutina, y qué idea o, por mejor decir, de qué constelación de conceptos nos serviremos en los distintos momentos de la investigación. Para poder alcanzar con garantías mínimas este objetivo, será necesario, a fuer del itinerario recorrido, poner tal concepto en relación con las principales dicotomías atinentes a las disciplinas y teorías revisadas. Corrientes que, además, resultan condicionantes y estructuradoras de todo nuestro pensamiento científico sobre el lenguaje, sus usos y productos: «oración / texto»; «enunciado / enunciación»; «oralidad / escritura»; «competencia / actuación»; «sistema / uso»; «texto / contexto»; etc. Con el apartado de

---

<sup>2</sup> «Métodos», desde el punto de vista de la aplicación de determinados sistemas de categorías y conceptos a un campo concreto de la realidad bajo especie de «objeto».

«Competencia discursiva» se cierra esta primera parte de la investigación, de consuno con los objetivos didácticos últimos (no únicos) que se proponen, y que por ende atraviesan el grueso de la misma.

En la segunda parte del trabajo, se acomete el análisis del discurso verbal en el teatro, de su relación con otras prácticas escénicas y espectaculares, e igualmente del lugar del texto y la palabra en el marco de su práctica histórica, así como de su asedio teórico. Se parte del convencimiento, en este sentido, de que los contextos intelectuales y científicos de cada época se dejan sentir de algún modo en todas las esferas del conocimiento, incluidas las artes. Se seguirá un itinerario que irá desde lo general hasta lo más concreto y se partirá, inicialmente, de una noción amplia de discurso teatral, ya que aquí se puede considerar todo un *collage* de discursos, de géneros (en el sentido bajtiniano), de textos y documentos, cada uno con maneras diversas de manifestarse y significar. Para las aclaraciones y matizaciones pertinentes se tomarán como base los resultados de la primera parte del trabajo en lo concerniente a las diversas concepciones de discurso que se pueden manejar, según el caso.

El teatro se nos presenta, desde una perspectiva teórica, como una bella pero inasible y cuasi monstruosa criatura, que tiene algo de espejismo, puesto que, tras desembocar en alguna medida en la realidad, en la representación, se desvanece enseguida; y también tiene algo de perpetua tentación y riesgo, como en el circo. Si la vida, según Heidegger advertía, solo puede comprenderse, históricamente, esto es, hacia atrás, el teatro, seguramente, hacia adelante. Pero las líneas anteriores seguramente no sean más que una impresión subjetiva y metafórica. La opacidad teórica, así como la dificultad de contraste empírico confluyen en un arte que, precisamente por eso, está recubierto por una pátina de misterio, por un marchamo de hermetismo.

Nuestra actitud debe ser distinta, puesto que estos, si no prejuicios, creencias acríticas, lejos de *elevantar* el aprecio o reconocimiento que se atribuyen al arte teatral, lo *alejan*, sí, pero porque tienen quizá buena culpa de las dificultades para asignar un estatuto científico a la «teatología»: entre otras cosas porque, a juzgar por eso mismo, desde el primer momento se plantea la imposibilidad de fijar su objeto o incluso su existencia como tal. Por consiguiente, el malentendido se orienta en un sentido epistemológico: como Klinkenberg (2006: 36) señala, una disciplina se define mucho menos por su objeto que por su metodología, ya que la segunda establece la óptica de

asedio del primero, y en consecuencia, unos contornos que se van haciendo menos difusos según las hipótesis se van acercando a las conclusiones.

Desde la constatación de esos caracteres peculiares del teatro, de los discursos que produce directamente o genera indirectamente dentro y fuera de la sala, el trabajo se propone establecer sendos deslindes teóricos sobre las realidades componentes del hecho teatral, que en ningún caso ni al mismo tiempo resultan condiciones necesarias ni suficientes. Sugerimos el error que constituye —sensiblemente distinto de una dialéctica negativa— la *excentricidad* teórica «texto o escenocéntrica» (Marinis, 1997), consistente en tomar como base adversa, sistemáticamente y en bloque, lo que la otra corriente de pensamiento arguye. Algo que, por tanto, más por contumacia que por coherencia puede desembocar no ya en la incapacidad de elegir la opción mejor fundamentada —si es que se trata de elegir o excluir—, sino en establecer la incompatibilidad *a priori* entre perspectivas<sup>3</sup>. De este modo, albergamos la convicción de que, al margen de la incontestable coherencia que guarda con los propósitos de este trabajo, el discurso verbal es una vía de acceso al hecho teatral perfectamente válida y legítima.

Posteriormente, serán verificados algunos de los cambios fundamentales que han acontecido en el panorama escénico europeo durante el s. XX; algo que, en realidad, nos haría retroceder a las últimas décadas del XIX. Las distintas poéticas y *contrapoéticas* surgidas resultan de una fecundidad manifiesta en la renovación estética del teatro occidental, y los efectos suscitados se dejan sentir además en nuevas formas de textualidad y, más tardíamente, en los nuevos discursos teóricos que intentarán dar cuenta de estos mismos movimientos de exploración plástica y acústica del teatro. Así, y en contraste con la reducción escénica —cuando no, directa eliminación— de la palabra que reclamaban algunos sectores desde una especie de impostura o culto a la transgresión, se erige con fuerza la palabra teórica del director, del escenógrafo, en suma, de los «hombres de teatro», de suerte que los discursos teóricos del teatro se multiplican, constatándose una notable atención a todo lo que versase en alguna medida sobre la faceta escénica del hecho teatral.

---

<sup>3</sup> «El objetivo no consiste en tomar partido contra el texto o a favor de la *performance* o la actuación, sino en situar los componentes del evento teatral para, ojalá, afinar su comprensión global. En resumen, importa poco el hecho de transitar o no a través de la textualidad. El espectáculo bosqueja el modelo real de una construcción fantasmal: la escena se relaciona más bien con un correlato imaginario. Plantear *a priori* el problema del texto significaría crear un falso dilema» (Helbo, 2012: 13).

En cuanto a los apartados (4) y (5), donde se analizan las diferentes modalidades discursivas del teatro, se parte del supuesto de que, de manera análoga a como la corriente de la lingüística generativa y transformacional desplazó el descriptivismo, actualmente, las aspiraciones universalistas de comprimir en una *gramática* la multiplicidad de manifestaciones que presenta cualquier lengua natural, lenguaje o discurso artísticos se nos antoja complejísima, si no imposible. Y ello a pesar del evidente atractivo que, en el marco de la *generative enterprise*, el objetivo del desvelamiento de la creatividad humana o la prestigiosa matematización científica de su metalenguaje irradiaban. La irreductible heterogeneidad del discurso verbal en el teatro y la necesaria parcialidad (cultural, subjetiva) son tomadas, sin embargo, como acicate, como resorte para hacer todo lo que esté en nuestra mano por ser precisos, congruentes y rigurosos, y, asimismo, aceptar con saludable realismo y optimismo bien informado las limitaciones que las pretensiones de este tipo comportan.

Tal y como se lleva a cabo con la noción *en bruto* de «discurso», se establecen primeramente distinciones —esperamos que de calado— entre porciones afines al pensamiento científico sobre el universo comunicativo: «diálogo, conversación, dialogismo y polifonía, dialéctica...» Elementos todos necesarios para acometer el análisis y clasificación de las modalidades discursivas que, a continuación, se distribuirán en esquema, y elementos que tampoco se echan en falta al cotejar la nómina de ejemplos, según la muestra seleccionada, donde parecen encontrar su refrendo.

Entre otros aspectos, se intentan localizar los aspectos lingüísticos y semiótico-discursivos<sup>4</sup> del uso del lenguaje verbal denominado como cotidiano que subyacen estilizados en las manifestaciones discursivas de los denominados textos dramáticos, así como la elucidación de su interrelación (pre-vista de algún modo en las acotaciones cuando hay una textualidad precedente) con los demás códigos que se integran en la dimensión oral del cualquier acto comunicativo (elementos kinésicos, proxémicos y paraverbales).

Sin embargo, no parece posible realizar tal itinerario sin atender a una estructura tan peculiar como la de los intercambios comunicativos que el teatro pone de manera performativa sobre el escenario. Habida cuenta de ello, pero, considerando asimismo los objetivos para la tercera parte del trabajo, se fija la atención en el hecho de que, a lo

---

<sup>4</sup> Evidentemente, una de las premisas de las que partimos consiste en que un «texto es un artificio sintáctico-semántico-pragmático» (Eco, 1993: 96).

largo de cualquier texto o representación teatral, se re-crean una serie de contextos discursivos a través de unos personajes (personas del discurso) que «dicen» el discurso sobre un escenario, que pone en juego, además de lo situacional, *i. e.*, del espacio y el tiempo (*hic et nunc* de la enunciación), el aspecto psicosocial: un componente cultural fundamental en tanto en cuanto el teatro, como cualquier producto artístico de estatuto ficcional, puede, *v. g.*, re-presentar con fidelidad lo esperable, lo socialmente programado de cualquier situación (*La casa de Bernarda Alba*) o pulverizar estas convenciones de manera prácticamente irrestricta (*Luces de Bohemia*).

Complejidad de análisis, huelga decir, en absoluto gratuita, sino más bien coherente con la dificultad derivada de las múltiples y constantes dialécticas que intervienen en la conformación de la especificidad del hecho teatral: desde la tensión literatura / espectáculo hasta la polaridad objetividad / subjetividad, pasando por la misma dialéctica arte / vida. Naturalmente, el compromiso de aducir, tanto en ésta como en la siguiente parte del trabajo, el mayor número de ejemplos posible, en aras de clarificar y sostener con mayor solidez nuestros argumentos, es serio, como ya se ha dicho y, de consuno con lo mismo, puede consultarse el apartado de bibliografía dedicado a la relación de los textos y espectáculos mencionados o citados.

El análisis, fijación y establecimiento de tipos se llevará a cabo mediante el instrumental conceptual seleccionado en la primera parte del trabajo, de forma que se ponga también a prueba su operatividad para el campo del discurso verbal en el teatro, en contra de opiniones como las de P. Pavis (2008: 136). Las nociones de la narratología constituirán, asimismo, un apoyo. Que la teoría del relato y el drama, o mejor dicho, de lo épico y lo trágico, nacieron trenzadas, es un hecho que no se debe ignorar, sobre todo, ateniéndonos a la *Poética* como referente de todo estudio que se interese por la palabra artística. Por otra parte, parece razonable aprovecharse, igualmente, de la coincidencia en el uso de discursos directos y en el fructífero intercambio no solo de elementos de contenido, sino también de estrategias o procedimientos que entre ambos modos de representación acontecen desde que prácticamente se tiene noticia de ellos. La consideración de la «epización» histórica y teórica del teatro desde el episodio de «El retablo de Maese Pedro», en *El Quijote*, hasta *Incendios*, de W. Mouawad, sin olvidar desde luego a Brecht, resulta más fructífera si se pone en conexión con la «mimetización» creciente del relato hasta el siglo pasado. Las nociones de «monogestión / plurigestión», más amplias que las de monólogo y diálogo,

y seguramente menos polisémicas que dialogismo y monologismo, vendrán asimismo en auxilio de nuestras reflexiones.

En (6) se continúa la línea de investigación de otros trabajos, como los de Pavis (2000) o A. Ubersfeld (1997, 2004) que han venido a llenar el vacío teórico existente sobre el estudio de la palabra y el efectivo desenvolvimiento discursivo sobre el escenario, en el marco de los estudios disciplinares y científicos, es decir, fuera del campo de la pedagogía teatral. El desafío que plantea esta cuestión puede medirse con relación a la envergadura de lo que simplemente un estudio técnico de la prosodia y paraverbalidad comporta. En cualquier caso, se trata de un último paso imprescindible para que la arquitectura teórica del trabajo se sostenga, y para que vea refutadas o infirmadas, pero sobre todo, modificadas y matizadas, algunas de las hipótesis que se presumen al inicio y desarrollo de la investigación. En este sentido, este trabajo profundizará en el vínculo entre voz, cuerpo y palabra, de lo que se desprende, al mismo tiempo, un enfoque sobre el actor y las condiciones escénicas de enunciación. Asimismo, descueña la relevancia del ritmo como categoría potencialmente útil para unificar, estableciendo conexiones, la tríada anterior.

Por último, se relacionan las conclusiones, pero puestas en conexión con las repercusiones que para el ámbito docente en la educación media parecen desprenderse. De esta manera, se establece un gozne con la tercera y última sección del trabajo, si bien el primer apartado también terminaba con una reflexión de índole didáctica sobre la competencia.

La tercera parte, «La adquisición de la competencia discursiva y el teatro», se propone un objetivo triple, ya que tratará de justificarse, tomando como base los resultados de las dos secciones anteriores: i) el interés que el discurso verbal en el teatro puede suscitar para la didáctica de la lengua castellana con fines comunicativos en la educación secundaria; ii) la adecuación de un enfoque metodológico desde las disciplinas del discurso para presentar los contenidos y vertebrar nuestra praxis; iii) la formulación de distintas propuestas concretas para el aula, en lo que supondrá un reinterpretación del currículo de la enseñanza media desde el paradigma del teatro, pero también en favor de una dignificación y revalorización de éste.

Con estos propósitos nos detendremos primeramente en conocer y analizar de manera crítica el currículo de la materia de Lengua castellana y literatura (LCL), pero

también en comentar de manera breve el de otras materias afines al teatro. A pesar de la buena noticia que parecía ser, tras la LOMCE, la inclusión en 4º de la ESO y 2º de bachillerato de dos asignaturas cuya denominación reza «Artes escénicas y danza», veremos que se detectan ciertos fallos e incoherencias en un diseño curricular que no termina de otorgar continuidad, lugar y *plenipotencia* (por decirlo en los términos económicos que son tan caros al nuevo discurso legislativo) al teatro y sus diferentes enfoques de estudio, ni como forma literaria, ni como, al decir de Helbo (2012, *passim*), «espectáculo vivo».

Aunque se plantee la transdisciplinariedad de las propuestas didácticas, ya que parecen poder contribuir y encontrar encaje en las mencionadas asignaturas o en otras como Literatura universal, la crítica se centrará en las divergencias observadas entre: i) las distintos estratos humanos que conforman el conglomerado educativo de la enseñanza de LCL<sup>5</sup>: profesorado, administración gubernamental, investigadores universitarios y pedagogos; ii) sus productos: teorías, leyes, manuales y diversas maneras de entender y llevar a cabo la praxis.

Se usará para ello un esquema en que las diversas intersecciones entre las parejas de conceptos «teoría oficial / operativa» y «práctica oficial / operativa» (Beaugrande, 2002: 41 y ss.) se estima arrojarán algo de luz sobre el complejo y delicado estado de cosas actual en el ámbito educativo en general, y del asunto y materia que nos ocupa en particular —acaso del grueso de las humanidades en la educación secundaria.

A continuación, serán confrontados los objetivos a los que debería aspirar una materia como LCL, esto es, la consecución de una suficiente competencia comunicativa, con cómo el teatro puede contribuir a ello, incidiendo en un tipo de destreza específica, la discursiva, que no obstante, y como se puede leer en la primera parte, excede la primera idea a que pudiera inclinar sobre su alcance: ¿no consiste acaso la comunicación en la capacidad de producir e interpretar discursos en diversos contextos? Se analizarán los retos a que se enfrenta un tipo de enseñanza que persiga estas metas y cómo el teatro, ya como medio, ya como fin último, tanto da, se sitúa en plena encrucijada de la casuística de problemas teóricos y prácticos que acucian a la educación contemporánea: la intermedialidad, el magisterio de la cultura audiovisual, la necesidad de mejorar las habilidades atingentes a la expresión oral, etc.

---

<sup>5</sup> La metaforización apelmazante no es ningún lapsus.

En verdad, se reflexiona sobre lo que, *prima facie*, ya parece de entrada una realidad meridiana, y es que el teatro supera, con mucho, las posibilidades didácticas de otros discursos artísticos en el contexto de la comunicación verbal. Sin embargo y a pesar de que esta idea circula y hasta se acepta en líneas generales —aunque sea con una conciencia callada—, constituye una de las motivaciones y postulados de esta investigación que, no obstante, se necesita una argumentación seria, rigurosa y sistemática. Un conjunto de razones que, aunque no agote sus enormes posibilidades didácticas y pedagógicas, aclare en alguna medida por qué y cómo el teatro puede coadyuvar de manera tan destacada en cualquier programa de enseñanza-aprendizaje de la competencia discursiva y, por ende, de la comunicación en contexto.

Desde la perspectiva educativa en los institutos, la atención prioritaria a la poesía en el estudio de la literatura únicamente se ha visto amenazada por la explosión de los estudios sobre el relato, que ha tenido, desde el paradigma estructuralista a partir de la segunda mitad del siglo pasado, un refrendo evidente en las aulas españolas a principios de éste. Se están viviendo seguramente ahora las consecuencias de ese tenaz protagonismo del relato en todas las esferas de la vida social, no solo educativa o académica; una suerte de agotamiento que incluso ha querido atribuirse a la novela, en crisis a tenor de su progresivo alejamiento de la ficción.

Hemos vivido seguramente una época en la que el relato (o los relatos) parecía(n) poder fagocitarlo prácticamente todo y constituir ese elemento omnicomprendido que facultase la interpretación de los aspectos más variopintos de nuestra existencia: así, se lo ha postulado —tanto da si explícita o implícitamente— como clave capaz de definir, *metanarrativamente*, el mismo relato del devenir humano, desde su primera función instrumental para la supervivencia y aun éxito de nuestra especie, hasta las estrategias retóricas, persuasivas, publicitarias y propagandísticas de la campaña que contribuyó a poner por primera vez en el despacho oval un político negro.

Siempre ha habido, sin embargo, una tensión inherente, una dialéctica con las artes de la representación escénicas, con el teatro, que, a más de poder dar cuenta del relato de alguna manera, es decir, siquiera *mostrándolo*, posee rasgos específicos y elementos particulares que ninguna otra práctica artística puede ofrecer. Y ello no solamente por lo que se refiere al componente espectacular, en cuya concomitancia podemos situar a los entretenimientos masivos del deporte, la música comercial, o, en



otro orden, a la tauromaquia, sino, más bien, por una poderosa manera de aprehender el mundo, de darle forma a lo informe que constituye el cúmulo de la inabarcable y confusa experiencia humana, estructura al caos constante e impredecible de los hechos, acontecimientos y vicisitudes que constituyen el vivir cotidiano, y conferir sentido al sinsentido (o viceversa) de este entramado simbólico que son nuestras sociedades políticas.

De este modo, desde los años 70, puede afirmarse, con Goffman, que ha habido un movimiento intelectual, una tendencia interpretativa, un sesgo, paralelo al del *boom* del relato y la narratividad: el de un entendimiento e instrumentalización del teatro como sistema simbólico de mediación para explicar y *re-presentar* cualquier aspecto de nuestro mundo social, cultural e incluso idiosincrásico y personal, es decir, trascendiendo (¿transgrediendo?) significativamente su espacio estético propio. Algo así como una omnipresencia del *theatrum mundi*, como telón de fondo incluso en los momentos de más intenso prestigio de la narratividad. El reclamo del teatro, de su estudio cabal, de su insoslayable protagonismo educativo viene también motivado por este cambio de horizonte, o cuanto menos, de coexistencia con el del relato, por no incurrir en el monismo contrario.

En el tercer apartado de esta última parte de la investigación se jalonan, por último, una serie de propuestas didácticas según los cuatro ejes que establece la legislación vigente: la «oralidad / escriturad», por un lado; la emisión y recepción, por otro. Se profundiza en la idea de que hecho teatral es la única práctica artística que resiste con entereza el deslinde metodológico de la administración, e incluso, que va más allá, puesto que hace permeables las fronteras entre los aspectos orales y escritos de la comunicación, así como entre emisión y recepción, planteando que la línea divisoria sea, en última instancia, discontinua. De ahí las secuencias mixtas que maridan e integran congruentemente la atención a las diversas destrezas comunicativas, si bien los ejercicios y actividades anteriores también lo son en alguna medida, pero menos por su misma articulación o metodología que por los rasgos esenciales del teatro.

Se reclama la lectura de textos dramáticos como práctica incomprensiblemente olvidada o disminuida en cualquier plan lector escolar; se postula el monólogo y el soliloquio como discursos válidos y fructíferos para cualquier tipo de expresión, oral o escrita; se plantea una nómina de estrategias y ejercicios de escritura de discursos teatrales (no únicamente dramáticos) que plantea una pluralidad fuera del alcance de

otros discursos artísticos, más allá, por ejemplo, de la reseña. En suma, se trata de un conato de establecer propuestas que merezcan la denominación de ponerse bajo el marbete de «lecto-escritura», así como de un aprovechamiento suficiente de las potencialidades que para la expresión oral alberga el teatro, toda vez que la interpretación de escenas o representaciones de obras ya lo justificarían sobradamente. Y, por supuesto, de convergencia entre teoría oficial y teoría operativa en el marco de la educación media.

Finalmente se considera que el teatro añade un genuino valor estético y estatuto ficcional a su discurso, en contraste con otras prácticas cotidianas que también se dejarían seccionar por el antedicho esquema convencional (una entrevista, un mitin o una conferencia), al par que proporciona un horizonte cognoscitivo triple: el de la propia práctica escénica circunscrita a su contexto artístico, *i. e.*, a una praxis dramatúrgica circunstanciada; el de las prácticas discursivas consuetudinarias que recrea —y cuyas raíces prácticas no esconde, sino que, antes bien, desvela o desenmascara—; por fin, el de todo el horizonte ideocultural del que es, de manera particular, producto y productor, constructo y constructor, de manera universal, emblema.

Sirva como ejemplo sencillo *Muerte de un viajante*, donde pueden apreciarse las alteraciones espaciotemporales que plantean las acotaciones y pueden además imaginarse las repercusiones escénicas que reclamaría una puesta en escena de ese texto, en lo que para aquel momento representaba una audaz propuesta dramatúrgica dentro del circuito que correspondía a una obra de este tipo; donde merece la pena, asimismo, detenerse en los diálogos que remedan estilizados y cargados de particular dramatismo los intercambios de la oralidad cotidiana; y donde, en última instancia, caben dos horizontes, el concreto de la América deprimida de mediados del siglo pasado, y el de la tragedia universal del hombre —Willy Loman no es sino un quídam, un mero adlátere— liquidado en su individualidad por una sociedad deletérea, pero también por un sistema erróneo de creencias del que hubiera de responsabilizarse en alguna medida.

## UN APUNTE SOBRE LA METODOLOGÍA

Según lo antedicho, la primera parte del trabajo puede decirse que se centra en el dato, sin llegar a constituir en absoluto un ejercicio de historicismo puro o erudición, como diría el Dr. Gómez Moriana, autocomplaciente; mientras que la segunda parte se ocupa más bien del signo y del discurso, de sus formas estructurantes, sentidos contingentes y valores específicos, en el proceso de la comunicación artística.

Desde un punto de vista general, nuestro esquema y método de trabajo se adscribe al de los sistemas hipotético-deductivos que Braithwaite advierte en la estructura de los sistemas científicos en general (*apud* Talens, 1980: 18). La dinámica sería ésta: se esgrimen unas tesis de primer nivel que habrán de concretarse en unas conclusiones de nivel 3, que a su vez dimanarán de un nivel intermedio 2, resultado de las deducciones de las hipótesis del nivel 1, pero que, al mismo tiempo, constituyen el conjunto de premisas precedentes a este nivel inferior tercero.

Para el conjunto de este trabajo, puede establecerse, en sentido amplio, la siguiente correlación: el nivel 1 se correspondería con la primera sección, donde se articulan unos conceptos generales sobre el lenguaje artístico (Semiótica general), incluido la lengua natural primaria a la que superpone (Lingüística) y a los complejos sígnicos en que resulta (Semiótica del discurso artístico); el nivel 2 se manifiesta en las conclusiones que obtendremos de nuestro análisis del discurso en el teatro, un hecho artístico concreto; y el nivel 3, no será una comprobación empírica exhaustiva sobre una obra concreta, sino una aplicación didáctica, lo que, por otro lado, también supondrá un interesante cotejo en el aula. Siempre nos ha parecido que una manera certera de comprobar el poder explicativo de una teoría es contrastarlo con la utilidad que para el alumnado no versado pueda tener. En cualquier caso, el nivel de proposiciones intermedias, que comprende la segunda sección, se asienta sobre constantes ejemplos y alusiones a obras artísticas de referencia.

Por último, y en la medida en que la metodología de la Semiótica impregna esta investigación, se hace necesario por tanto comentar brevemente cómo opera tal disciplina; esto, además, podrá quizá arrojar algo de luz sobre el concepto de «cientificidad» que se maneja actualmente en el paradigma de los estudios del discurso.

Bobes Naves (1997, 1999) considera que la teoría de la literatura es el conocimiento científico de las obras literarias, y defiende la posibilidad de hablar de una ciencia de la literatura, es decir, de un saber científico sobre los textos literarios. En este contexto, la autora distingue muy claramente entre metodología, como conjunto de reflexiones sobre el modo de adquirir conocimiento, y epistemología, como discurso crítico acerca de las posibilidades cognoscitivas que ofrece un determinado camino metodológico hacia el conocimiento de un objeto. No obstante y, como Pizarro (apud Chicharro, 1994: 156) señala, «toda metodología no es sino un estado operativo de la teoría, lo que supone el reconocimiento de una ligazón íntima entre método y objeto».

Hablar de metodología es, por tanto, hacerlo también sobre epistemología; y sería tal vez mejor hablar por tanto de aparatos teórico-metodológicos. En ese sentido, algunos de los primeros estudios que enarbolaban la bandera de la Semiótica no se diferenciaban prácticamente en nada —y eso en el mejor de los casos— de los ejercicios estructuralistas que llevaban en boga décadas; ello sin duda debido a un estado todavía poco desarrollado de la teoría semiótica. Actualmente y frente a lo que ocurre con otras disciplinas, la Semiótica se caracteriza por ser uno de los enfoques que ofrece más amplias perspectivas, al considerar el fenómeno de la comunicación en su conjunto, dentro del cual se integran en consecuencia todos los hechos y problemas relativos al autor, la obra literaria y el lector. En ese sentido, la metodología de esta disciplina se nutre y puede echar mano, según la ocasión y en coherencia con sus planteamientos de partida, no de los procedimientos, pero sí de las pesquisas de teorías históricas o autoriales; sociológicas (que partan del texto a la sociedad o viceversa); psicoanalíticas; pragmáticas, sin olvidar todo el acervo teórico sobre el código y el mensaje, según la lingüística o teoría literaria que se maneje.

El factor de dinamicidad en la concepción de los hechos ha sido fundamental para este cambio, no solo en la Semiótica, sino también en la Lingüística, cuyo discurrir paralelo al de aquélla hacia un enfoque discursivo se verá a continuación. Lo voluble, lo irrepitable de cada manifestación discursiva requiere sin duda una ruptura con la perspectiva que enfoca el lenguaje y sus productos de habla como objetos, cuyo carácter discreto y estable viene a ser la reproducción de los modelos de las ciencias clásicas, que hunden sus raíces en las consideraciones de Kant sobre el «deber ser» de los objetos de estudio científicos.

Sin embargo, de lo que se trata es de analizar los fenómenos complejos, abiertos y dinámicos del uso del lenguaje o, en el caso del teatro, de los lenguajes. En razón de lo mismo, ha habido un notable acercamiento en el paradigma de los estudios del lenguaje a las ciencias técnicas o aplicadas, lo que se traduce en el paso de lo discreto a lo escalar, de lo estructural a lo contextual, de las explicaciones formales y falsables a las funcionales y probabilísticas, de la corrección a la adecuación y/o aceptabilidad (Escandell, 1996: 226 y ss.), etc. En cualquier caso, ambos ángulos, lejos de ser incompatibles, son fructíferamente compaginables, y, es más, vistos desde la férula de la cientificidad, podemos decir que ambos parten de unas consideraciones epistemológicas que, por lo general, se pueden adscribir al concepto de ciencia estándar: aportan datos, llegan a conclusiones, y reducen (aunque en el caso de la Semiótica, más bien, se amplía) el objeto de estudio a un nivel determinado para facilitar su estudio. En suma: cumplen con los principales presupuestos que requiere toda ciencia.

Además de que jamás lo hubiera conseguido, una modelización teórica perfecta que describiese y predijese cualquier estado del sistema, da igual si estructural o generativa, hubiera invalidado inmediatamente su cientificidad, pues aquella teoría compatible con todo, nada dice (Bernárdez, 1995: 25 y ss.). Todo ello, no obstante, se comprenderá mejor después de la lectura de la primera parte<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Como constata F. Vicente, «la filosofía de la ciencia nos permite situarnos a nivel metodológico en un marco más amplio desde el que podemos comprender mejor que las teorías, todas, por un lado, son parciales y sólo se ocupan de ciertos conjuntos de datos, y que, por otro lado, son aproximadas y, por lo tanto, no están libres de errores» (1987: 1460)

**I. PRIMERA PARTE:**  
**EL DISCURSO Y SUS DISCIPLINAS**

## 1. LAS DISCIPLINAS DEL DISCURSO<sup>7</sup>

Las disciplinas del discurso, la Semiótica y la Lingüística<sup>8</sup>, no siempre lo fueron, en razón de lo cual se realizará un acercamiento a las mismas desde una perspectiva diacrónica, revisando autores y obras fundamentales, hasta llegar al estadio en el cual dichas disciplinas cumplan este requisito previo o alcancen ese estatuto.

Siempre que se acomete una empresa de este tipo es ineludible poner al lector sobre aviso ante ciertos defectos de parcialidad, simplificación o esquematismo posibles en el resultado final. Es indudable, por supuesto, que en todo dominio, cada modelo sigue unas líneas de evolución, que en ocasiones se intersecan con la de otros, y también que siempre hay intentos de sincretismo, así como modelos intermedios cuando no liminares e inclasificables ciertamente, o, en fin, que simplemente la realidad es mucho más compleja. A despecho de esto, puede decirse que en el proceso de documentación, al transitar estas articulaciones y profundizar en sus resortes, suele repararse en relaciones inadvertidas previamente, al par que se edifica un conocimiento significativamente más sólido del que se partía, hecho éste importante para un trabajo de estas características, en el que no solo se buscan fines puramente cognoscitivos, sino también la demostración de una serie de competencias metacognitivas.

Quisiéramos aducir asimismo que nuestra formación entrevera un bagaje en filología, lingüística, didáctica y, en último término, teoría de la literatura, por lo que, antes de nada, se nos antojaba imprescindible una primera revisión del utillaje conceptual y metodológico del que se iba a hacer uso, buscando, ya se dijo antes, la máxima interconexión y coherencia entre los elementos de tan ingente arsenal teórico, pero sin incurrir por supuesto en un delirante afán de exhaustividad. Esperamos, en fin, no parir, como dijo Nietzsche, «un centauro».

---

<sup>7</sup> ADVERTENCIA: en este y los siguientes epígrafes de esta la primera parte del trabajo se referirán autores y obras con fecha de su edición príncipe, que no aparecen en la bibliografía general, pues únicamente lo hacen en calidad indicativa; en otros casos, cuando sí aparezcan y nos interese, además, señalar, en razón del recorrido histórico que nos proponemos, la fecha original de publicación, ésta aparecerá en primer lugar separada por una barra de la fecha de la edición que efectivamente hemos manejado y que es la que se debe tener en cuenta para encontrar el título en la bibliografía final (con la excepción de que únicamente nombremos una obra del autor); por último —y esto debe hacerse extensivo a todo el trabajo—, a pesar de que seguimos en lo fundamental el sistema APA, hacemos caso omiso de lo que establece para «obras clásicas» (2010: 178), por lo que, al margen de la sujeción al sistema de citación universal, en la bibliografía podrán encontrarse las ediciones que se han usado.

<sup>8</sup> Lo cual, evidentemente, no quiere decir que no existan otras, como la Retórica —no entendida como mero almacén de tropos, claro está—, la Poética clásica o la Hermenéutica.

Se busca, por lo tanto, una congruencia entre los tres módulos del trabajo. En consecuencia, esta primera parte arrojará ya cierta luz sobre el modo, o mejor, los modos de asediar la palabra teatral, así como los sustantivos cambios metodológicos operados desde el formalismo más tenaz hasta la búsqueda de una enseñanza de habilidades comunicativas que incluya, redirigida, esa reflexión sobre la forma.

## 2. LA SEMIÓTICA

### 2.1. Génesis e inicios

Como teoría de los signos, la Semiótica o Semiología<sup>9</sup> (del griego «σημείον») se encuentra implícita en muchos lugares y momentos de la historia del pensamiento occidental. Desde la Antigüedad, zócalo ineludible, con los pensadores de la Estoa, primeros en elaborar una teoría triádica del signo, Platón (*Cratilo*, *El Sofista*) y Aristóteles (*Peri hermeneias*), en su querella nominalista; hasta el Medievo, con Roger Bacon (*De signis*), quien ya prefigura el signo icónico, Juan Duns Escoto (*Super librum Elenchorum*), o Guillermo de Ockham, (*Ordinatio*, *Summa totius logicae*), pasando por S. Agustín (*De doctrina christiana*, *De Magistro*).

En este último, se localizan motivaciones de orden didáctico en su atención al signo, con aportaciones que son medulares: i) la defensa del signo como objeto pertinente para la reflexión filosófica; ii) la convención (*signa data*), así como el mentalismo en la concepción misma del signo; iii) el enlace entre teoría de los signos y teoría del lenguaje; iv) el germen de la distinción entre lenguaje objeto y metalenguaje; v) un estudio sintáctico, semántico y pragmático que impide ya hablar de signo, pues requiere hablar más bien de acontecimiento sígnico o semiosis.

---

<sup>9</sup> A pesar de que, a día de hoy, según J. G. Maestro (2002: 11-12), los dos términos pueden utilizarse como sinónimos, ya que «ni la realidad literaria ni las exigencias metodológicas parecen obligarnos [...] a una discriminación pormenorizada de tales vocablos, más allá de una trayectoria histórica que sitúa a la semiología dentro de una tradición europea y continental [...], a la vez que identifica a la semiótica con una tradición cultural anglosajona», queremos dejar constancia de que sí se han señalado diferencias que trascienden lo geográfico por lo que se refiere a la fisonomía y amplitud de la esfera que recubren ambos términos, sugiriendo, prácticamente, dos opciones epistemológicas y no sólo metodológicas, como generalmente se aduce (Granger, 1968; Talens *et al.*, 1981; Todorov y Ducrot, 1983; Pavis, 2008; Klinkenberg, 2006). Nosotros, en cualquier caso, seguiremos la recomendación del profesor Maestro y otros que, por otras razones, se expresan en un sentido similar (Kowzan, 1997; Romera Castillo, 1998).



Mención aparte merece asimismo Santo Tomás, en su perseverante reflexión acerca del papel mediador de la mente entre signo y realidad. El Aquinate, que aglutina y perfecciona la gnoseología aristotélica, el legado patrístico, y otras líneas como la (*parva*) lógica y la gramática especulativa de los modistas, distingue entre *verbum* (signos inteligibles, conceptuales, cognitivos) / signos instrumentales (materiales, sensibles), y establece para los segundos una mediatez discursiva hacia la cosa representada o significada, que explícitamente denomina «discurrir»: «pasar de una cosa al conocimiento de la otra» (*De veritate*, q.8, a. 15, c.).

Como Beuchot (2004: 74 y ss.) atestigua, existe, además, toda una tradición semiótica de raigambre tomista en el Siglo de Oro peninsular. El interés por el signo en este contexto se justifica por la conexión con cuestiones concernientes al misterio de la Trinidad, que se presentaba como una suerte de semiois, y los Sacramentos, que se concebían asimismo como signos de la gracia de Dios. Ejemplo muy sugestivo de esto último es *De septem novae legis sacramentis summarium* de Bartolomé de Ledesma, que amplía, a través de sus disputaciones y cuestiones surgidas a colación de las Súmulas, la teoría del dominico Domingo de Soto. El portugués Fonseca y el vallisoletano Báñez efectúan, en cambio, una depuración, podría decirse pedagógica, de los materiales, al suprimir lo superfluo (paradojas y disquisiciones sin salida) y estructurar mejor el inventario de contenidos.

Todos estos autores muestran ya una compleja comprensión de la operación representativa que todo signo conlleva, sea incluyendo «moción» y «motivación» hacia lo designado, como ocurre con los conceptos o representaciones de la facultad intelectual (*verbum*, en la teoría de Sto. Tomás), sea con la mediación sensible con que se desempeña el signo instrumental. Francisco de Araujo, en un sincretismo entre ontología y lógica, pone el énfasis en la naturaleza relacional del signo, que se conecta con lo *signatum* así como con el cognoscente. Para ello, aprovecha la sofisticada teoría escolástica de las relaciones, en que se distinguen rangos y alcances diversos. Cosme de Lerma es, por fin, aquel que lima las asperezas que bajo forma de objeción se habían planteado a las tesis tomistas sobre el signo, reformula y enmienda concepciones anteriores, y es autor, entre cosas, de una definición de signo que guarda singular parecido con la de Peirce, dos siglos después, pues viene a decir aproximadamente que signo es aquello que representa a la facultad cognoscitiva algo distinto de él.

Hasta aquí se aprecia una conciencia sobre la importancia de la naturaleza y funcionamiento de los signos, pero no la voluntad o el proyecto de su estudio sistemático u homogéneo. Habrá que esperar, así pues, hasta el s. XVII para que J. Locke inaugure la denominación de «σημειωτική» en su *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690)<sup>10</sup>, donde identifica lógica y semiótica, y revisa algunas de las concepciones escolásticas, por ejemplo, sobre la naturaleza esencial del signo formal (Eco, 2000: 251), cuya validez no obstante no es totalmente cancelada, como su influencia posterior en Peirce demuestra. Dicho esto, señalaremos que, en nuestro balance histórico, rechazamos el lugar común de la diatriba hacia la escolástica: nos sorprende, muy al contrario, el rigor y la altura que alcanzan las reflexiones semióticas de estos pensadores, en el marco de la filosofía, y constreñidos por el fin último de la teología. Un repaso somero sobre las principales obras arriba señaladas nos exonera de mayores precisiones. Para seguir, pueden citarse, en la estela de Locke a Leibniz, Condillac, Diderot, etc.

El gesto fundacional de la disciplina se producirá casi dos siglos después, en un marcado contexto de espíritu cientifista. Será además un gesto doble, pues progresará paralela pero independientemente a uno y otro lado del Atlántico. De cualquier manera, la semiótica del estadounidense Ch. S. Peirce y la semiología del ginebrino F. de Saussure supondrán el perfilamiento del estatuto científico y de autonomía para una teoría centrada en el estudio de los signos.

Como puede intuirse, según el caso, se parte de posiciones epistemológicas muy distintas: Peirce, filósofo interesado por prácticamente todos los campos de la experiencia humana —entre ellos, el teatro ocupa un lugar destacado— ubica en una perspectiva lógica el fenómeno semiótico. El objetivo que se propone es formalizar el proceso por el que el hombre aprehende «semiósicamente» la realidad, *i. e.*, los procesos cognitivos y las condiciones de significación, a través de la abstracción de los caracteres generales de los signos, tras su observación empírica, y en el marco concreto de una «gramática especulativa», que formaría parte de las matemáticas<sup>11</sup>. El ginebrino,

---

<sup>10</sup> Galeno (s. II. D. C.) ya había designado con el mismo término a la ciencia de los síntomas en medicina. Posteriormente, en los siglos XVI y XVII Paré y Mersenne usarían este término igualmente en el ámbito clínico.

<sup>11</sup> Si bien es cierto que en Saussure también hay un interés constante por las matemáticas, pues parece haber un empeño en introducir, por ejemplo, la geometría en la lingüística, o, al menos, adoptar eventualmente algún punto de vista matemático sobre los fenómenos que observa y las conclusiones que extrae en el desarrollo de su investigación (*Vid.* Mounin, 1972). Tal vez se tratara de ese *calculus*

lingüista profundamente influido por la sociología de E. Durkheim, cifra, por su parte, una homología entre el sistema de los signos lingüísticos, abstraído en el rígido constructo de la *langue*, y otros sistemas de significación sociales como «la escritura, el alfabeto de los sordomudos, los ritos simbólicos, las formas de cortesía, las señales militares, etc.» (Saussure, 1945: 43)<sup>12</sup>, pues todos ellos tienen en común el hecho de «transmitir ideas»<sup>13</sup>, si bien el lingüístico es «el más importante de todos estos sistemas»<sup>14</sup>. De aquí se desprenden consecuencias importantes para comprender, como podrá comprobarse, la historia posterior del estructuralismo y de la semiótica, en una primera fase: en primer término, el hecho de que el sistema del lenguaje verbal, a pesar de encontrarse subsumido a la más general ciencia de la semiología, se toma como modelo para estudiar y pensar el resto de sistemas semióticos, pues

*la lengua, el más complejo y el más extendido de los sistemas de expresión, es también el más característico de todos; en este sentido la lingüística puede erigirse en el modelo general de toda semiología, aunque la lengua no sea más que un sistema particular (pág. 94).*

Lo cual tiene la ventaja de aprovechar la capacidad metalingüística o de «secundaridad» del lenguaje humano, pero también la desventaja de abrir la posibilidad de caer en el prurito de convertir en hecho para o pseudo-lingüístico todo aquello que cae fuera del dominio de aquél, en un reduccionismo panlingüista que puede desembocar en errores importantes desde el punto de vista gnoseológico. En segundo lugar, la cita del *Curso* permite focalizar otro aspecto fundamental de toda la teoría saussureana, a saber: su mentalismo, pues, si bien Saussure admite que la lengua es una institución social e, igualmente, que la semiología es el estudio «de la vida de los signos

---

*ratiocinator* con el que soñaba Leibniz. En cualquier caso, Saussure señala que la semiología no podría ser aquella ciencia neutral, meramente formal e incluso matematizada de manera abstracta como lo es la lógica y hasta la lingüística ya que el universo semiótico es el vasto dominio de lo social y explorarlo sería unirse a la investigación sociológica, antropológica, psicológica, etc. Por lo que la semiótica habrá de recurrir a todas aquellas ciencias en un gesto inter o multidisciplinar, a más de elaborarse, en primer lugar, una teoría de la significación antes de formalizar sus sistemas estudiados. La ciencia del signo resulta, por lo tanto, inseparable de una teoría de la significación y del conocimiento, de una gnoseología.

<sup>12</sup> ADVERTENCIA: en todas las citas, estén o no integradas en el cuerpo del texto, los subrayados o comillas, a no ser que se diga lo contrario, serán del autor citado.

<sup>13</sup> *Ibid.*

<sup>14</sup> *Ibid.*

en el seno de la vida social»<sup>15</sup>, acaba por subsumir ésta a una psicología, social, pero al fin y al cabo, psicología.

Los dos aspectos citados se oponen radicalmente al pensamiento peirceano, que, por un lado, trata de ubicar el lugar de los signos lingüísticos en el *continuum* de la totalidad sígnica<sup>16</sup>, a través de inferencias; y que, por otro, se caracteriza por su antimentalismo, evidente por ejemplo en la ubicación del proceso de significación (*Representamen* → *Interpretante*) en el sistema de los signos, y no en la mente de los individuos<sup>17</sup>.

Sea como fuere, la suerte de ambos autores ha sido distinta. La asistematicidad, volubilidad y complejidad del pensamiento de Peirce, cuyos conceptos están en constante reelaboración, así como la ingente cantidad de material inédito y por traducir, pueden considerarse razones que expliquen el menor desarrollo o aprovechamiento que, obviamente dependiendo del ámbito, puede atribuírsele. En este sentido, Kowzan (1997b: 248) señala, para el dominio de los estudios teatrales, que en

*los trabajos de Peirce, tanto los que han sido publicados como los que permanecen inéditos, siguen siendo una mina inexplorada. Se trata no solamente de buscar en ellos ideas y conceptos generales aplicables a la semiótica del teatro, sino de leer todo lo que ha escrito, teniendo en cuenta su vivo interés por el teatro.*

Por su parte, las consideraciones de Saussure sentaron indudablemente las bases para la lingüística moderna, cuya realización tiene como más claro exponente el estructuralismo o la glosemática posteriores; y asimismo, constituyen el germen para una semiótica, en constante diálogo con aquéllas. Por último, es digno de mención el interesante intento de sincretismo entre los dos paradigmas semióticos que fue el

---

<sup>15</sup> *Ibid.*

<sup>16</sup> Para Peirce la semiótica se define como la teoría de la naturaleza esencial y de la variedad fundamental de toda semiosis posible.

<sup>17</sup> Es interesante la distinción que posteriormente establecerán I. M. Lotman y B. Uspenski entre «semiótica del signo» (Peirce) y «semiótica del lenguaje como sistema sígnico» (Saussure). En la primera se focalizaría la relación del signo con el significado y el proceso de semiosis, mientras que en la segunda el signo aislado no constituye el objeto de estudio, sino el lenguaje. Lotman y Uspenski adscribirán la Escuela de Tartu al segundo punto de vista (1996: 169). Otra distinción relacionada, que también es interesante, es la que Vicente (1989: 1461) señala que Segre adelantaba ya a finales de los sesenta: la semiótica de raigambre peirceana se perfilaría como interpretativa y creativa, frente a la de cuño saussureano, semiótica del código.

llevado a cabo a mediados de los setenta por el semiótico italiano U. Eco en su *Tratado de semiótica general* (1976).

E. Cassirer (*Filosofía de las formas simbólicas*) es otro de los autores que informa la semiótica moderna y puede considerarse canónico. Conocido por acuñar el sintagma *animal symbolicum*, rubrica un monumental y ambicioso proyecto filosófico. Uno de sus méritos es enunciar *avant la lettre* una de las tesis definitorias (y quizá más controvertidas ulteriormente) de la segunda etapa de la semiótica y que puede entenderse como que la realidad no *crea* el discurso, sino que es el discurso el que *conforma* (nuestra percepción de) la realidad —en consonancia con las tesis de Sapir-Whorf. Así, el lenguaje no es un mero denominador de la realidad, sino que la *articula* y *conceptualiza*<sup>18</sup>. De igual suerte, existen, según este filósofo alemán, otros medios en la cultura con esa capacidad simbólica (término que aquí amplía considerablemente su campo semasiológico), como son el mito, la religión, el arte, etc., con lo que sugiere, en la línea de Rickert o Dilthey, la posibilidad de una semiótica de la cultura.

La tradición lógica, que ya contaba con el antecedente de Locke y Peirce en el ámbito anglosajón, y que tenía sus propios epígonos en Europa con R. Carnap (*Sintaxis lógica del lenguaje*), miembro del famoso Círculo de Viena, tiene otra de sus figuras señeras en CH. W. Morris (*Fundamentos de la teoría de los signos; Significado y significancia*), quien precisamente trabajó en la Universidad de Chicago con aquél último. Su teoría, que parte de Peirce, ha sido acusada de reduccionismo, debido a su cariz behaviourista, pero tiene el mérito de una sistematización rigurosa. Se trata, desde luego, de un estudio empírico del proceso de la semiosis por el cual los signos afectan la conducta factual y potencial del ser humano; sin embargo, las apreciaciones y puntualizaciones que realiza sobre aspectos relativos a la semántica, procedentes de los logros de G. Frege (*Estudios sobre semántica*) y de C. K. Ogden e I. A. Richards (*El significado del significado*) nos parecen valiosas<sup>19</sup>.

Aclara o, al menos, pone algo de orden Morris en cuestiones como la distinción entre *designatum* y *denotata*, así como la implicación mutua entre éstos, y con el resto

---

<sup>18</sup> Como veremos en la segunda sección de nuestro trabajo, la convulsión finisecular de las artes escénicas (Antoine, Fort, Stanislavski, etc.), en la línea de la crisis del resto de artes —no escénicas— se basa en la puesta cuestión de un modo de representar la realidad que había entrado en crisis, sobre todo si se tiene en cuenta lo anterior: la realidad misma consistiría en su operación representativa y en el producto de la misma.

<sup>19</sup> Para una discusión exhaustiva del triángulo semiótico, *vid.* Eco, 1994; Otaola, 2004.

de aspectos de la semiosis. Pero quizá, su aportación más importante o afortunada es aquella que distingue tres dimensiones en el proceso semiótico, a saber: las relaciones de los signos entre sí o dimensión sintáctica, las relaciones de los signos con el *objeto*, dimensión semántica, y las relaciones con el sujeto que utiliza los signos o dimensión pragmática<sup>20</sup>. De este modo, Morris (1985: 90) llega a la conclusión de que

*Los significados no han de situarse como existencias en cualquier lugar en el proceso de semiosis, sino que han de caracterizarse en términos de este proceso globalmente considerado.*

De manera que refuta, v. g., la idea de que el significado de un texto consiste tan sólo en la suma del significado de sus componentes, puesto que también depende de su relación con otros signos, lingüísticos y no lingüísticos, que se hallan fuera del texto, debiéndose tomar en cuenta, por tanto, tres factores de semiosis: *signo*, *significación* (u objeto o denotación) e *interpretante*. A ellos se agregarían además los elementos que dan su dimensión pragmática a la semiosis, i. e.: el *contexto* y el *intérprete*, agente del proceso.

De filiación saussureana es el último investigador que es incluido en este apartado: se trata de E. Buysens, autor de *Los lenguajes y el discurso* (1943). Su orientación es netamente funcionalista, aunque también son interesantes algunas de sus consideraciones sobre la comunicación, de cuya semiótica se considera uno de sus fundadores. Desafortunadamente, sus consideraciones sobre hechos artísticos en esta obra son escasas. Por otra parte, su sistema conceptual no tuvo demasiada repercusión, tal vez por la arbitrariedad de sus criterios.

## 2.2. La semiótica del arte y del discurso literario

El arte no tarda mucho en erigirse como uno de los territorios más atractivos para los nuevos semiólogos. En la archicitada comunicación que J. Mukařovský presentó en el VIII Congreso Internacional de Filosofía (1934), «El arte como hecho semiológico», se postula el estudio de la obra de arte, «que es al mismo tiempo signo,

---

<sup>20</sup> Tales dimensiones se corresponden, *grosso modo*, con las de «Gramática pura», «Lógica» y «Retórica pura» en que Peirce, dentro de su modelo semiótico, dividía la lógica de los signos.

estructura y valor» (1971: 28), como uno de los dominios de la semiótica, con tal vehemencia que el mismo autor llega a afirmar que

*Sin una orientación semiológica el teórico del arte sucumbirá siempre al intento de considerar la obra de arte como una construcción puramente formal o incluso como reflejo inmediato de disposiciones psíquicas o fisiológicas del autor, o de la realidad expresada distintamente por la obra y de la situación ideológica, económica, social y cultural del correspondiente medio social (ibid., pág. 35).*

En el mismo ensayo sorprende encontrar ya argumentos de indudable modernidad e inagotable interés, como el de la doble configuración del signo artístico, en tanto en cuanto «autónomo» (de función estética *sui generis*), e igualmente, «comunicativo», hecho que, según el checo, se manifiesta de manera diáfana en las obras de arte verbal y, asimismo, en la pintura y la escultura: artes que tienen en común con la anterior la posesión de un «tema»<sup>21</sup>.

Se rompe, de esta forma, con el autotelismo que muchos neokantianos argüían para el dominio del arte. Otro argumento es el de la «relación indirecta», no de «reflejo pasivo», que entabla la estructura de la obra con el resto de estructuras socio-históricas que lo envuelven, así como el de la transformación dialéctica de la obra artística debido a su especial configuración semiológica. Lo primero es enormemente relevante pues insinúa una relación productiva y no solo re-productiva de la mimesis e, igualmente, una liberación en la referencia ancilar a la realidad inmediata, a la manera que siempre se había postulado para el arte. Como se sabe, esta tesis ha encontrado después brillantes defensores. Se trata, en suma, de un ideario que adelanta ya la superación del inmanentismo y ahistoricismo de ciertas prácticas estructuralistas posteriores, y que será asimismo objeto de constantes paráfrasis, directas o indirectas.

Con todo, el modelo de semiología que esboza Mukařovský es de base estructural lingüística, pues reconoce el considerable grado de desarrollo de esta corriente respecto a los estudios que se basan en esta metodología pero para los lenguajes artísticos, por lo que recomienda su aplicación a la problemática específica de la literatura. No en vano,

---

<sup>21</sup> Se tiende a pasar por alto el hecho de que el resto de las artes también poseen esta función comunicativa, con lo que se da a entender que la función comunicativa solo existe en el ámbito de estas manifestaciones artísticas. Ello no es así, lo que hay es una diferencia de grado: en el dominio de, por ejemplo, la danza, tal función se da, pero parece «oculta», mientras que en el de la música o la arquitectura «deviene completamente invisible» (*ibid.*, pág. 33).

El Círculo lingüístico de Praga se nutre de las reflexiones del (proto) estructuralismo literario filoformalista (Jakobson, Tynianov), lo que justifica esta doble raíz genética de la nueva semiología (estructural), que es al mismo tiempo estética y lingüística, sin llegar a confundirse con ésta última, empero. Desafortunadamente, a pesar de la clara formulación del autor checo y de las advertencias que ya en su momento emitieron los mismos formalistas, hubo una importante *contaminatio* en el estudio literario por parte de otras disciplinas. En ese sentido, la hipertrofia de los estudios lingüísticos postsaussureanos seguirá pesando, para bien o para mal, en la historia posterior de la semiótica y el estructuralismo literario.

Otro capítulo es, en esta línea de investigación, el de la Glosemática que, como el estructuralismo, realiza igualmente un conato de aplicación, en este caso, del modelo semiótico hjemsleviano, a los estudios literarios. Dicho esfuerzo se materializa, entre otros, en los trabajos de Stender-Petersen (*Esquisse d'une théorie structurale de la littérature*) y S. Johansen (*La notion de signe dans la glossématique et dans l'esthétique*).

En Francia, a mediados de siglo, las ideas del formalismo ruso y el Círculo de Praga cristalizarán en lo que A. García Berrio (2006) denomina «neoformalismo», marbete este más adecuado que el de «estructuralismo». Desde luego, la disparidad de intereses, decisiones epistemológicas y opciones metodológicas que llevan a cabo estos autores desaconseja su agrupación indiferenciada. Muy sucinta y sumariamente puede decirse que, por influjo de C. Lévi-Strauss, se acomete el estudio de todos los campos culturales desde un prisma lingüístico que, más que una semiología, instaure una «translingüística» (Barthes, 1971), hecho que, para ser justos, invertía la propuesta de Saussure. Al abrigo de las ideas de N. Chomsky, se produce además en los estudios literarios un interesante viraje en el trabajo de muchos de estos autores, intersecándose términos como «estructura profunda / superficial» o «transformación», con las pesquisas saussureanas, que, por otra parte, empezaban ya a agotar sus resultados. Esto desembocará, efectivamente, en la crisis de estructuralismo y de la misma semiótica, al menos en la forma como se entendía hasta ese momento.

Así, uno de los intereses fundamentales y prácticamente comunes a este momento es el del asedio de las formas narrativas. El descubrimiento, no sólo de las unidades y sus reglas de combinación, sino también de su «gramática» y de unos «universales narrativos», es el objetivo en el que coincidieron varios de estos autores,



entre ellos: Barthes (*Introducción al estudio estructural del relato*), T. Todorov — búlgaro— (*Gramática del Decamerón*), A. J. Greimas —lituano— (*Del sentido: Ensayos semióticos*), G. Genette (*Discurso del relato, Nuevo Discurso del relato*), J. Courtés (*Introducción a la semiótica narrativa y discursiva*), etc.; llenando así un vacío crítico cuyas únicas aunque brillantes salvaguardas se reducían en la práctica a los trabajos del folclorista V. Propp (*Morfología del cuento*) y el postformalista ruso M. Bajtín (*Teoría y estética de la novela*)<sup>22</sup>. Aunque considerablemente reducido a su aspecto sintáctico, en este punto se puede hablar ya de una incipiente semiótica del discurso.

Mayo del 68 supuso para el terreno de los estudios literarios, como para tantas otras cosas, la reivindicación de una nueva inteligibilidad, así como la denuncia de «abusos» anteriores. Los escritos del grupo Tel Quel, del que formaba parte J. Kristeva, marcan el punto de inflexión. Simplificando bastante, puede decirse que los *excesos* antedichos se concentraban en tres aspectos fundamentales:

i) una tendencia a la homogeneización, a la uniformidad en todo lo que atañía a lo humano-cultural, algo que, en última instancia, fue admitido por el mismo Barthes («la tentación antropológica»);

ii) un segundo *esplendor* de la «literariedad» («material», por decirlo con Bajtín), con la consiguiente desproporción en la descripción de los fenómenos relativos a la materia verbal con que se construyen los textos literarios, después de una cuasi-fagocitación de la teoría de la literatura por parte de la lingüística, consecuencia de la definición (exclusiva) de la literatura en virtud de su peculiar estructura verbal;

iii) conectado directamente con i); la asunción acrítica o «normalizada» de los presupuestos epistemológicos de la lingüística desde la que se habían emitido estos juicios: principalmente la atención exclusiva a y edificación semiótica sobre el concepto de *langue*, marginando la *parole* o su (pseud) homólogo chomskiano *performance*. Y es que como Ricoeur (2006: 17) advierte, el espectacular desarrollo y resultados de la lingüística saussureana sólo fueron posibles

---

<sup>22</sup> García Berrio, 1989: 39 y ss.

*bajo la condición de encerrar entre corchetes el mensaje en beneficio del código, el acontecimiento para el bien del sistema, la intención en beneficio de la estructura, y la arbitrariedad del acto en provecho de la sistematización de las combinaciones dentro de los sistemas sincrónicos.*

Una de las consecuencias más importantes de todo este movimiento teórico se cifra en el fecundo diálogo establecido con las corrientes lingüísticas de un nuevo paradigma en el seno de la lingüística, denominado *funcional* o *comunicativo* (S. Dik, 1978), sobre el que se abundará en el siguiente epígrafe.

Por el momento señálese que dos son los grandes logros que resultan de este cambio de orientación: de un lado, una renovada y redefinida atención al texto; de otro, la redefinición del hecho literario incorporando la dimensión pragmática del discurso. Tras este gesto, se devuelve la literatura al conjunto de los hechos sociales, donde interactúa con otras estructuras, al par que se «rehumaniza», pues hay unos sujetos emisores especialmente competentes, así como unos sujetos receptores en cuya conciencia transindividual se encuentra la convención de lo literario. Con ello, el *mensaje* («objeto real») quedaría, pues, definido como la expresión y producto intersubjetivo de la relación entre esos sujetos (*cf.* Eagleton, 1998)<sup>23</sup>. Tomando distancia al respecto, resulta llamativo lo circular de trayecto, el periplo, pues, como se vio, muchas de estas tesis ya se encontraban, en alguna medida, formuladas en Mukařovský.

Muy atento a las formulaciones de este último y, en general, a toda la tradición formalista y estructural que le precedía se encontraban I. Lotman y su Escuela de Tartu, quienes, en efecto, elaboraron un extraordinario trabajo genealógico sobre las fuentes de tales corrientes. En esta escuela confluyen además de estas tradiciones la cibernética, la teoría de la comunicación y el análisis matemático-estadístico, entre otros, con lo que el ansiado perfil interdisciplinar de la semiótica comenzaba aquí a trazarse hasta adquirir en los trabajos de estos autores, su forma, sin duda, más perfecta hasta el momento.

A pesar de manifestarse abiertamente crítico hacia el estructuralismo literario (*Lecciones de poética estructural*), el primer trabajo de Lotman que nos llega (*Estructura del texto artístico*, 1970), se enmarca, como su título indica, en su mismo

---

<sup>23</sup> Para Mallarmé, el texto no se puede reducir a la estructura oral o escrita, sino que nos obliga a presentar un «entorno» de esta estructura de la que es el efecto presente y desplazado (*apud* Kristeva, 1978).

ámbito. Sin embargo, una vez leído el libro, nos viene a la mente aquello que decía Brecht en *Los días de la Comuna*: «antes de abolir el mando, hay que haber aprendido a mandar» (2001: 73). Por suerte, el petersburgués no pretendía abolir el estructuralismo, pero sí rebatir y superar algunas de las formulaciones de un estructuralismo particular: el de raigambre jakobsoniana.

El planteamiento es éste: partiendo de lo que él denomina como «sistema modalizante secundario», *i. e.*, una estructura de comunicación que se superpone al nivel de la lengua natural o «sistema primario», define la obra de arte como «un texto de este lenguaje» (1988: 20), y el texto artístico verbal más concretamente como «un significado de compleja estructura», en el que todos «sus elementos son elementos del significado»<sup>24</sup> y «nada es casual»<sup>25</sup>, pulverizando de esta forma la clásica dicotomía forma/contenido<sup>26</sup>. La inmanencia del estructuralismo anterior se supera, no obstante, en afirmaciones de carácter pragmático como ésta acerca de la recepción artística: «El valor informacional de la lengua y del mensaje dados en un mismo texto varía en función de la estructura del código del lector, de sus exigencias y esperanzas»<sup>27</sup>. Donde debe recalcarse, sin embargo, que se habla de valor informacional, no literario o estético; ya que

*En una obra de arte de talento todo se percibe como creado ad hoc. Sin embargo, más tarde, al pasar a formar parte de la experiencia artística de la humanidad, la obra se convierte toda ella en lenguaje para las futuras comunicaciones estéticas, y lo que era casualidad de contenido en un texto dado se torna código para la posteridad (ibid.).*

Con ello se mantiene el valor depositario del texto, en su estructura, como salvaguarda del sentido y valor estéticos, pero que adquiere, no obstante, unas relaciones, dialécticas si se quiere, con las expectativas del lector, las normas estéticas de la época, los clisés argumentales, etc. Actitud ésta, hay que decir, que contrasta con otras formas de reacción a la crisis estructuralista, como puedan ser la del Barthes de

---

<sup>24</sup> Pág. 23.

<sup>25</sup> Pág. 29.

<sup>26</sup> «Es evidente que no se puede hacer semejante identificación. Ante todo porque el lenguaje de una obra de arte no es en modo alguno *forma*, si conferimos a este concepto la idea de algo externo respecto al contenido portador de la carga informacional. El lenguaje del texto artístico es en su esencia un determinado modelo artístico del mundo y, en este sentido, pertenece, por toda su estructura, al *contenido*, es portador de información» (pág. 30).

<sup>27</sup> Pág. 32.

S/Z, la más radical del desconstruccionismo derridiano (*De la gramatología*) o la misma del Eco de *Obra abierta*.

La última nota que nos gustaría apuntar es la de la apertura extratextual<sup>28</sup> que Lotman señala para el texto artístico, hecho que tendrá una importante repercusión para todo el desarrollo de los trabajos posteriores de la semiótica:

*La obra de arte, que representa un determinado modelo del mundo, un cierto mensaje en el lenguaje del arte, no existe simplemente al margen de este lenguaje, así como al margen de los demás lenguajes de comunicaciones sociales. [...] las conexiones extratextuales de la obra pueden ser descritas como la relación del conjunto de elementos fijados en el texto respecto al conjunto de elementos del cual se efectuó la elección del elemento empleado dado (pág. 69).*

Independientemente de que este apartado se ha concentrado en los intereses de I. Lotman circunscritos al estudio de la estructura de los textos literarios, por coherencia con el título que rotula este epígrafe, así como por la línea cronológica seleccionada, debe advertirse de que la polimorfa curiosidad del grupo por todas las manifestaciones de la comunicación humana, incluyendo como objetos de investigación la práctica totalidad de los fenómenos culturales, productos de la cultura humana y mecanismos de intercambio de información interpersonal, surge y se desarrolla en paralelo a los estudios literarios reseñados en la denominada etapa «tectónica» o «neoestructuralista»<sup>29</sup> —de hecho, el primer estudio de Lotman sobre la tipología cultural es del 67.

Ahora bien, sí que se puede advertir un segundo período en la producción lotmaniana y de Tartu-Moscú, denominada «dinámica» o «postneoestructuralista», en la que los intereses teóricos, así como la forma de acercarse a los mismos cambia. La «semiosfera» constituye, en ese sentido, el más feliz logro de este período, en el que se consolida la visión *sub specie semioticae* de la escuela soviética. En analogía con el concepto biológico, se propone un constructo que funciona a modo de espacio semiótico

---

<sup>28</sup> Recordemos, con Ricoeur (2006), que, en la definición del signo dada por Saussure, aquél, en lugar de ser definido por la relación externa entre sí mismo y alguna otra cosa —relación que haría a la lingüística dependiente de una teoría de entidades extralingüísticas—, el signo es definido por una oposición entre dos aspectos que caen dentro del ámbito de una ciencia única, la de los mismos signos: el significante y el significado. Otaola (*ibid.*) distingue entre teorías tripartitas del proceso semántico, donde la referencia o el mundo extralingüístico cobra alguna importancia o funcionalidad y las teorías bipartitas, que lo reducen todo a las relaciones intralingüísticas. Es por cierto en el cambio de las primeras hacia las segundas donde surgen las enormes complicaciones terminológicas que gravitan sobre dobletes como «denotación / connotación» o «denotación / designación».

<sup>29</sup> Cáceres, *apud* Lotman, 1996: 8-9.

internamente organizado en el que y a través del que acontecen todos los fenómenos semióticos (procesos comunicativos y de almacenamiento, producción y reproducción de nueva información) de la cultura.

Habida cuenta de lo dicho, puede afirmarse que, en este punto, la Semiótica no se encontraba ya, como había sugerido Barthes, «buscándose a sí misma». Si la semiótica literaria se constituye como teoría autónoma se debe, huelga decir, a una constante reflexión metateórica sobre sus métodos, así como su objeto de estudio.

Por otra parte, y frente a otras disciplinas, el principal atractivo de la semiótica se caracteriza, en suma, por ser una de las que ofrece más amplias perspectivas, al considerar el fenómeno de la comunicación *in globo* y, por tanto, como proceso dinámico dentro del que se integran todos los hechos y problemas relativos al autor, la obra literaria y el lector. Con ello, aunque sin negar sus contribuciones, quedaba superado además el estructuralismo, cuya principal diferencia con la semiótica actual reside en su concepción teórica y especulativa del signo codificado, mientras que aquélla se orienta hacia una observación empírica y verificable —nunca ontológica, como advierte Bobes Naves (2001: 139)— del uso que adquiere el signo en cada uno de los procesos semióticos.

Como se ha visto, el estructuralismo circunscribía el signo a un sistema estable de relaciones (*estructura*), desde el cual se pretendía acceder a su conocimiento, que quedaba, ya de paso, legitimado como científico. Las posibilidades de este conocimiento se limitaban, empero, tanto en la dimensión semántica como en la pragmática, si bien en esta última más sensiblemente, al encontrarse serias dificultades para acometer siquiera el proyecto de sistematización definitiva de las múltiples variantes de uso y función de los signos en contexto.

Esto puede ejemplificarse de manera diáfana en la evolución que, en el marco de la semántica estructural, se observa por lo que respecta a la concepción que del significado se forma el *primer B. Pottier* (1968). Así, de definirse como el conjunto (*semema*) de rasgos conceptuales (*semas*) vinculados de modo fijo a una imagen acústica, es decir, como un valor inmanente de *lengua*, el significado pasa a estar integrado igualmente por un valor de *habla* complementario llamado —oximóricamente— *virtuema*, *i. e.*, una serie indeterminada de semas virtuales o connotativos (*chucho* posee el rasgo /+ *despectivo*/ frente a *perro*), que pueden derivar,

asimismo, en valores metafóricos. Naturalmente, este último «giro» recibe las críticas de varios autores —entre ellos, las de E. Coseriu—, pues contradice el enfoque sincrónico y trata también de sistematizar relaciones no estructurales e inconstantes.

A la vista de todo lo anterior, se concluye que la Semiótica de la cultura, en general, y del discurso literario, en particular, amplía el objeto de conocimiento de la poética estructuralista, al comprender no sólo el signo codificado en el sistema a tenor de la *norma*, sino el uso y la función que adquiere el signo en cada uno de los procesos semióticos de creación y transformación del sentido derivadas de la manipulación a que lo someten sus usuarios en contextos de comunicación determinados.

A pesar de lo halagüeño de las perspectivas y horizontes que quedaron abiertos al adquirir la Semiótica estatuto de disciplina autónoma y científica, en su balance actual se atisban ciertas sombras, debido fundamentalmente a las consecuencias negativas de la intensa aunque no pocas veces trivial o poco rigurosa vulgarización a que ha sido sometida en las últimas décadas (*vid.* García Maestro, 2002).

### 2.3. *La semiótica del teatro*

T. Kowzan vislumbra, en su resumen histórico de la semiótica teatral europea (1997b: 231 y ss.), unos períodos en que dividir el surgimiento, desarrollo y estado de cosas actual de dicha disciplina, tomando como punto de partida el mismo que en este trabajo se ha establecido.

De lo cual, resulta haber, en principio, una «pre-semiótica» (Antigüedad y Baja Edad Media), una «proto-semiótica» (ss. XVII y XVIII) y una «para-semiótica» teatrales. En esta última concurren, por cierto, Saussure y Peirce, cuyos modelos, desde un punto de vista general y no específicamente teatral, constituyen naturalmente ejemplos plenos de disciplina semiótica. Decimos esto, porque nos parece que, *mutatis mutandis*, esta clasificación se puede aplicar en el recorrido que nosotros llevamos hecho hasta ahora, independientemente de que, al discurrir sobre la disciplina semiótica todavía no se haya hecho uso del adyacente *teatral* para especificar un uso aplicado de la misma.

Sirva esto para advertir, de igual forma, que prácticamente todos los autores citados y otros de los que no se ha hecho mención ejemplifican y nutren sus

especulaciones no infrecuentemente con referencias al teatro, sea en su aspecto textual o espectacular: desde el ejemplo paradigmático de Aristóteles por sus consideraciones sobre la tragedia y la comedia en la *Poética*; pasando por S. Agustín, quien, en sus disquisiciones sobre la convención y naturalidad en el signo, acudía al desenvolvimiento kinésico de los histriones; hasta llegar al mismo Peirce, fascinado desde su infancia, como ya se dijo, por el teatro.

Ahora bien, la semiótica teatral o del teatro no surgirá, en sentido estricto, hasta los años treinta del siglo pasado, cuando se produce una aplicación más o menos sistemática del campo conceptual y terminológico *sema* a los diferentes aspectos del hecho teatral. De esta forma, los teóricos de la literatura y lingüistas estructuralistas, y los filósofos, principalmente los dedicados al campo de la fenomenología, así como los hombres de teatro, son los que fundamentalmente sentaron las bases de esta nueva disciplina (*ibid.*, pág. 240). El teatro pasa, en consecuencia, de ser objeto de una consideración exclusivamente literaria a interesar en el marco de las investigaciones culturales y, por tanto, en la medida en que constituye un fenómeno no solo estético-literario, sino también social.

Además, como señala Bobes Naves:

*El teatro dejaba de ser por esas fechas un arte formalizado, esquematizado, como había sido el teatro francés o el teatro de caja italiana y decorados pintados, y estaba buscando expresiones más dinámicas, más vivas, en una experimentación constante* (1997a: 69).

Así pues, el desarrollo de los medios técnicos, con las nuevas posibilidades de formas de representación y puesta en escena, así como la querrela entre el «teatro de palabras» y el teatro como «espectáculo total», donde lo verbal constituiría un elemento o código (semiótico y estético) más, perfila un contexto del que, amén del espíritu epistemológico del momento (cuyo propósito principal era adscribir los hechos culturales a la cientifidad de los objetos naturales), parece deducirse que, ante una nueva práctica teatral, se necesitaba de un nuevo instrumental teórico con que acometer su análisis. Se abundará en ello más adelante.

En cualquier caso, el gran filón para el surgimiento de la semiótica teatral lo constituye el Círculo lingüístico de Praga, alrededor del cual se reunirán los iniciadores

de la disciplina<sup>30</sup>. En la primera mitad de siglo, cuatro nombres destacan sobremanera: P. Bogatyrev, etnólogo y folklorista, postula, en «Los signos del teatro», la semiotización de todo objeto que se encuentra en un escenario, tesis fundamental para el entendimiento cabal de lo que ocurre sobre las tablas; K. Brušák, autor de «Contribución al estudio de los signos teatrales» y «Los signos en el teatro chino», refrenda, el acercamiento de estos autores a las prácticas de vanguardia y foráneas, así como su fructífero diálogo con el nuevo corpus teórico; el trabajo «La movilidad del signo teatral», de J. Honzl, director de escena y crítico dramático, resultará asimismo iluminador para el análisis de los procesos semióticos generados por los objetos del escenario; por fin, el precoz J. Veltruský, que rubrica «El hombre y los objetos en el teatro» y «El texto dramático como un componente del teatro», donde se centra, desde una perspectiva original, en los signos verbales del texto escrito.

El sustrato de estos autores se encuentra, además de en Mukařovský<sup>31</sup>, en una tradición autóctona, representada fundamentalmente por los trabajos de O. Zich, esteta experimental, filósofo y pedagogo. En su trabajo pionero *Estética del arte dramático* (1931), realiza, en efecto, una primera aproximación a la especificidad del hecho teatral como maridaje semiótico de signos icónicos y acústicos, entrando directamente en el terreno de la polémica texto/representación. Los antedichos autores beben asimismo de las ideas del Círculo de Bajtín e incorporan ciertas pesquisas de disciplinas contemporáneas como la fenomenología, cuya influencia era ya evidente en *Das Literarische Kunstwerk* (1931) de R. Ingarden, alumno de Husserl. Precisamente un artículo posterior del polaco, «Las funciones del lenguaje en el teatro», ha tenido un calado profundo en el moderno análisis semiótico del teatro, y obtiene respuesta brillante en G.<sup>a</sup> Barrientos que distingue entre «funciones teatrales del diálogo» y «funciones del lenguaje en el teatro» (2001: 58-62). En el trabajo de R. Ingarden se amplían dos de las tesis fundamentales que sobre el teatro había argüido en el trabajo anterior: la oposición texto principal/texto secundario, así como el carácter límite del texto dramático, en razón de su movilización de recursos sígnicos de diversa índole.

Desafortunadamente, el campo de los estudios teatrales no fue la excepción y, tal y como había pasado con el resto de trabajos sobre estructuralismo literario y semiología del arte (a excepción de la difusión que alcanzaron los trabajos de

---

<sup>30</sup> Una opinión contraria es la que sostiene F. Deák (1976)

<sup>31</sup> Cuyas referencias al teatro se restringen básicamente a «Intento de un análisis estructural del fenómeno del actor».



Jakobson), hicieron falta casi tres décadas para la llegada de las traducciones pertinentes y, con ello, la labor de difusión que se echaba en falta para Europa occidental.

Como consecuencia de ello, ocurre algo parecido a lo ya acontecido con Saussure y Peirce, pues se inicia en Francia una línea paralela y personal de semiótica teatral, es decir, con independencia de las pesquisas de la teoría checa. Las aportaciones más importantes son las de Barthes en los años de su personal cruzada a favor de Brecht. Se trata, pues, del Barthes de los *Ensayos críticos*, donde, v. g., plantea un programa crítico, cuya cuarta sección es la semiología («Las tareas de la crítica brechtiana»); discurre sobre la adecuada inserción de los signos de vestuario en el conjunto sémico de la obra dramática («Las enfermedades de la indumentaria teatral»), o reflexiona sobre la misma especificidad del teatro, al que se refiere como «una especie de máquina cibernética [...] una verdadera polifonía informacional» (2003: 353-354).

Ya en la segunda mitad del s. XX, uno de los autores que más ha contribuido a la semiótica del teatro es el mismo con quien se abría este epígrafe: T. Kowzan. «El signo en el teatro» (1968) se ha convertido ya en un trabajo clásico, por su práctica omnipresencia en todo estudio que trate la cuestión, siquiera para criticarlo. En dicho ensayo se intenta demostrar la existencia de un signo específicamente teatral y se postula asimismo un sistema de trece signos clasificados en distintas categorías según su cualidad sensorial, su entidad sémica, su realización espacial y/o temporal, su materia expresiva, y su agente emisor.

El año 1970 constituye un hito en la historia de la semiótica del teatro: los artículos, los ensayos y compilaciones así como los libros se multiplican en Europa y en el mundo. Después del trabajo de Kowzan se llega, de hecho, casi al centenar de trabajos en 1975. Esta eclosión se mantendrá prácticamente ininterrumpida hasta que pasa la *fiebre o moda* de los estudios semióticos —lo que evidentemente también aquí ha tenido repercusiones negativas en este ámbito. Con todo, y centrándonos en aquellos autores y respectivos trabajos cuya calidad, independientemente de las premisas de que parten o de los resultados obtenidos, está prácticamente fuera de discusión, pueden nombrarse las principales aportaciones en lengua francesa: P. Pavis (*Problèmes de sémiologie théâtrale*, 1976), A. Ubersfeld (*Semiótica teatral*, 1977), A. Helbo (*Teoría del espectáculo. El paradigma espectacular*, 1989) e italiana: F. Ruffini (*Semiotica del testo. L'esempio teatro*, 1978), M. de Marinis (*Semiotica del teatro. L'analisi testuale dello spettacolo*, 1982), aunque también se publican trabajos importantes en Alemania,

como el de E. Fischer-Lichte (*Semiótica del teatro*, 1983) o en Argentina, donde destaca la labor de la editorial Galerna: F. De toro (*Semiótica del teatro*, 1987), que es de origen chileno y ejerce la docencia e investigación en Canadá.

En España destaca sobremanera M<sup>a</sup>.<sup>a</sup> C. Bobes Naves, maestra introductora junto con J. N. Romera Castillo de los estudios semiológicos en el ámbito hispano, y autora del que durante casi tres décadas ha sido la teoría del teatro referente en España. Otro de los grandes teóricos españoles del teatro es J. L. G.<sup>a</sup> Barrientos, que, si bien no se deja encasillar como semiótico en puridad, ha hecho grandes aportaciones para sentar las bases teóricas de la semiótica teatral, comenzando por su monumental estudio sobre el tiempo teatral (*Drama y tiempo. Dramatología I*, 1991), donde logra una teoría completa del teatro que brilla por su coherencia y sistematicidad, gracias al deslinde epistemológico en teatro, drama y texto dramático. No menos importantes son las aportaciones del profesor Abuín (*El narrador en el teatro. La mediación como procedimiento en el discurso teatral del siglo XX*, 1997), quien entra en una interesante discusión con el anterior acerca de la posibilidad de facultar la instancia del narrador para el teatro.

Puede concluirse que, además de las cuestiones primeras de las que parte todo campo nuevo de investigación: su estatuto (¿ciencia o método?; ¿disciplina o dominio?), su objeto de estudio (¿cuál es la especificidad del teatro?) y las limitaciones de éste (¿texto y/o representación?), algunos de los centros de interés en que la semiótica del teatro fija su atención son: los relativos al carácter del signo específicamente teatral, su estructura, en la que reclama especial atención el problema de la referencia, sus clases y variantes, e igualmente su valor semántico y estético, así como aquellos aspectos relativos a la pragmática de la recepción por parte del público; el complejo circuito de comunicación teatral, donde, según la teoría que se maneje, se duplican o triplican las instancias entre las que los distintos procesos de semiosis se producen; el problema de la mimesis que se conecta directamente con el de ficción, y por fin, la unidad mínima significativa de análisis o segmentación teatral.

Según Pozuelo Ivancos (1997: 242) uno de los mayores méritos de la Semiótica del teatro ha sido alcanzar un acuerdo y sincretismo coherente entre el pensamiento clásico aristotélico y las modernas concepciones de la Semiología, tomando como base la actualización de conceptos tradicionales que llevó a cabo el formalismo eslavo.

### 3. PARADIGMAS Y TRANSFORMACIONES DE LA LINGÜÍSTICA

Mientras que en el apartado anterior, el mismo (relato del) devenir histórico nos ha llevado al centro de nuestros intereses: el discurso, la cultura y el teatro; en este tercer epígrafe opera desde el principio un corte de valor epistemológico. De esta forma, el eje de nuestras reflexiones seguirá siendo el del discurrir entre los distintos autores y tendencias pero además hay que decir que, sin anular la, llamémosla, otra *variable* de la ecuación, nos posicionaremos previamente a uno de los lados de la dicotomía: «sistema / uso»<sup>32</sup>.

Una puntualización tal vez necesaria para hacernos entender: si realizamos aquí esta cala es por razones obviamente metodológicas, es decir, disponemos de poco espacio y no quisiéramos repetirnos en todo lo dicho sobre el estructuralismo; pero, sobre todo, no es pertinente extenderse sobremanera en este punto, por lo cual, busquemos, dentro de unos límites, la mayor concisión. Sin embargo, y a pesar de la operatividad de usar una oposición clásica y conocida por todos, estamos persuadidos de que concebir las cosas en sentido exclusivo o excluyente no nos parece igual de provechoso en términos de didáctica o desde un punto de vista pedagógico, y más aún para la teoría, como habrá ocasión de ver en las siguientes páginas.

En este trabajo se aboga, así pues, por un proceder dialéctico, puesto que una reducción exclusivista puede tener efectos inadecuados para la consecución de los fines educativos: lo defectivo no suele ser efectivo<sup>33</sup>. Nosotros apostaremos por situarnos en un territorio *liminar*, postura que, desde luego hace pensar en la del eclecticismo, pero con la que, no obstante, existen diferencias sensibles si el objetivo es una coherente parcialidad.

---

<sup>32</sup> Este binomio se relaciona en distintos grados con otras oposiciones como «código/mensaje» (teoría de la información), «langue / parole» (protoestructuralismo saussureano), «competence / performance» (generativismo chomskiano), «ergon / energieia» (filosofía del lenguaje), algunos de los cuales ya han ido apareciendo al hilo de nuestra exposición anterior sobre la Semiótica.

<sup>33</sup> Pensamos, por ejemplo, en el valor de aquella conjunción establecida durante siglos entre Gramática y Retórica con el fin de instruir en la producción del discurso (López Eire, 1997).

### 3.1. *El paradigma formal y el paradigma funcional*

Al igual que ocurría con la modalidad inmanentista semiótica —ciertamente difícil de distinguir de la lingüística en algunos momentos<sup>34</sup>—, la esclerotización de la lingüística, su *impasse* en el nivel frástico o en la dimensiones sintáctica y fónica del lenguaje, se debe a una práctica cerrada, formal y sincrónica del estudio de las lenguas naturales, que no obstante respondía a una legítima y productiva «opción de método» (Vicente, 1989: 1464). La aceptación de la parcialidad y del agotamiento de los resultados desembocó en que se entablase el diálogo con filósofos de lenguaje, sociólogos y psicólogos, lo que, al mismo tiempo, devino en la apertura hacia los problemas compartidos, y por lo tanto, en un cambio de mentalidad que se antojaba urgente (Halliday, 1986). Las repercusiones serán sin duda importantes, pues este movimiento renovador en la lingüística se dejó sentir posteriormente en la Semiótica general y, por ende, sobre la semiótica literaria, como ya se vio en la sección anterior.

La reacción a este paradigma en el seno de las ciencias del lenguaje fue el de renovarse profunda pero *pacíficamente*, tanto por el replanteamiento de su objeto, que ahora sería necesariamente distinto, o de los fines perseguidos en el estudio del mismo, como por la admisión de un enfoque transdisciplinar, con todo lo que dicho planteamiento conllevaba para una metodología que desde el s. XIX (época de esplendor positivista) había sido fundamentalmente *segregadora*.

De manera muy esquemática, puede decirse que lo que caracterizaba al «paradigma formal», representado, *grosso modo*, por los estudios estructurales y generativos, era contemplar la relación entre sistema y actividad de manera excluyente, atendiendo solamente a uno de los dos aspectos. Tomando como base o modelo los presupuestos saussureanos, fuere para su radicalización formal (Hjemslev), fuere para su discusión y diálogo con la psicología cognitiva (Chomsky), se aislaba el sistema, la gramática como prototipo de estudio, mientras que la actividad no se tenía en cuenta sino como un corpus que proporcionaba datos empíricos —recuérdese la cita de Ricoeur.

---

<sup>34</sup> Aunque de manera algo agria, así lo señalaba Jakobson: «el egocentrismo de los lingüistas, que tratan de excluir de la esfera semiótica los signos organizados de manera diferente de los de la lengua, reduce en efecto la semiótica a un simple sinónimo de la lingüística» (*apud* Lotman y Escuela de Tartu, 1979: 13).

Así pues, lo que en un principio supuso una revolución copernicana para la lingüística —considerando el historicismo anterior— y la teoría de la literatura —considerando el biografismo— implicó, como después ha podido comprobarse, una reducción de los horizontes teóricos, o mejor, unas limitaciones, si bien coherentemente adoptadas como método para profundizar en la descripción científica de la «estructura jerárquica de la lengua», o de la «competencia lingüística» en términos «universalistas», según la Escuela.

En el «paradigma funcional o comunicativo», el acento se pone, por contra, en la actividad lingüística, en el uso que los hablantes hacen del lenguaje según los diversos contextos. Sin embargo, no se produce la exclusivización teórica que se observa en el paradigma formal. Las correlaciones que allí se presentaban o entendían como dicotomías se ofrecen ahora como parejas de términos complementarios, puede decirse. En ese sentido, habría que entender «sistema/uso» como una dualidad y no una oposición. Como se viene sugiriendo, esta actitud teórica parece decisiva para cualquier estudio teórico y también para sus posibles aplicaciones prácticas. Resulta más razonable, desde luego, concebir la comunicación como un proceso dinámico en el que las estructuras son seleccionadas por los hablantes debido a unas constricciones contextuales, y no sólo a capacidades innatas y universales o a propiedades internas al sistema o gramática del que se extraen, lo que había derivado, como se ha hecho ver, en una autonomía inaceptable de los aspectos formales.

La interconexión entre los dos polos de la dualidad resulta sin duda más fecunda, puesto que, de igual manera que comienza a construirse una lingüística del habla o la actuación, la concepción que del sistema se tenía hasta ese momento se enriquece por un interesante efecto de retroalimentación intrateórica. Lo que podría denominarse comportamiento verbal no se enfoca ahora como mera realización aséptica de un sistema dado, sino que más bien es ahora el sistema el que se enfoca como una construcción que se va elaborando por los hablantes, quienes lo *poseen* y *usan* de acuerdo con unas necesidades determinadas.

Esto implica, por tanto, una nueva concepción del sistema, así como de la competencia, ya que se entiende que ninguno de ellos debe ser analizado en sí mismo, sino, más bien, en relación con la actividad o, más exactamente, con las «funciones»<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> En lingüística, el término «función», además de ser polisémico, ha ido variando y acotando su designación incluso en un mismo campo conceptual, pero en general puede decirse que hace referencia a

que realiza todo ser humano al hablar. Un modelo de lenguaje orientado, por consiguiente, «hacia el comportamiento de la comunicación en la vida social» (Hymes, 1982: 74-75), de consuno con lo que Saussure había señalado ya.

### *3.2. Las aperturas semántica y pragmática*

Una primera y fundamental consideración de orden semiótico: en el paradigma formal, la sintaxis es autónoma respecto de la semántica, mientras que la sintaxis y la semántica lo son respecto de la pragmática, por tanto, el orden de prioridades va desde la sintaxis a la pragmática, pasando por la semántica; mientras que en el paradigma comunicativo, en cambio, la pragmática es el marco en el que deben estudiarse la sintaxis y la semántica, lo que conlleva que la semántica esté subordinada a la pragmática, y la sintaxis, a la semántica. Se trata, pues, de incardinar los aspectos formales y significativos del lenguaje y uso comunicativos en sus mismas raíces prácticas.

Esta manera de aprehender las distintas líneas de investigación requiere de nuevo la reserva que se viene haciendo notar cada vez que se simplifica un proceso cuyo desarrollo diacrónico es mucho más complejo. Comoquiera que sea, se acerca el terreno en el que las dimensiones del proceso semiótico enunciadas por Morris entrarán en fricción. La querrela semántica/pragmática está servida. Obsérvese que, tal y como son propuestas las cosas en el párrafo anterior, parece dotarse de una sorprendente autonomía a tres aspectos que, al parecer, pueden subsumirse mutuamente, y sin embargo, se encuentran íntimamente correlacionados, como demuestra su tenaz resistencia incluso a una separación metodológica.

Análogamente a lo ocurrido en la Semiótica, la apertura pragmática es la vía de acceso para los enfoques psico-socio-lingüísticos, cuyas manifestaciones concretas en el campo de las ciencias del lenguaje se materializarán, entre otros, en la psicolingüística, la sociolingüística o la etnometodología. Sin embargo, dicha entrada no estaba exenta de problemas, ya que, si estas disciplinas adoptan, en diversos grados según su estadio, un punto de vista no solo afín a la disciplina más general de la que son rama, sino también algún grado de concomitancia con otras, cabe preguntarse hasta qué punto son o qué

---

una categoría de análisis que permite describir un sistema, considerado ya, claro está, en su faceta comunicativa, y más concretamente en términos de intenciones, acciones y metas comunicativas.

tienen de lingüística. En ocasiones, sus aportaciones, como ha denunciado más de una voz incurren en aquello de que también se acusó al generativismo, y es el de teorizar sobre el lenguaje sin referirse apenas al mismo (Bernárdez, 1995; Portolés, 2007)<sup>36</sup>.

Ahora bien, aunque no se puede desacreditar sin más tal argumento, parece comprometido realizar, en razón de lo mismo, una división para la lingüística, basada en una oposición del tipo «extrínseco/intrínseco»<sup>37</sup>. En este sentido, comulgamos, aunque no en términos de «falacia», con la crítica que García Berrio (2006) realiza sobre la «compartimentización» en que Wellek y Warren (1949) disponen los materiales de su clásico manual de teoría literaria; y hacemos ahora extensiva esta reflexión al campo propio del estudio del lenguaje. Aunque, claro está, al igual que reconocemos el constante entrecruzamiento histórico (pleno de divorcios y maridajes) entre ambos dominios, base de nuestras especulaciones, admitimos igualmente sus diferencias, sin querer en ningún momento disolver ninguno de los dos a favor del otro: entendemos que la teoría de la literatura y la lingüística son, mal que les pese a algunos, disciplinas distintas pero estrechamente relacionadas.

La realidad del lenguaje, como sistema organizado de signos, es poliédrica, sin duda, pero también y, en consecuencia, inextricablemente relacionada con la mente de aquellos que lo conocen y hacen uso intersubjetivo del mismo en tanto que actores sociales circunscritos a un marco espaciotemporal específico, con todo lo que, en el orden cultural, ideológico, etc., se desprende de ese mismo marco situacional<sup>38</sup>.

Las reflexiones de las disciplinas citadas son, por lo tanto, estímulo, cuando no se encuentran implícitas y, en grado muy diverso, asimiladas en las corrientes que se focalizarán a continuación, de lo que no puede colegirse, en nuestra opinión, una depauperación en la valoración de sus logros por una supuesta atribución de *foraneidad* teórica, mas sí una justa ponderación de sus aportaciones dentro de los límites que le son propios. Ante la insistente reclamación de inter o transdisciplinariedad en el campo

---

<sup>36</sup> Desde el lado de la teoría de la literatura, González Maestro (2015) denuncia igualmente «el hundimiento actual de la teoría literaria» en razón de la construcción finisecular de teorías, que ni pueden ostentar, en su opinión, el rango de teoría, ni menos aún, de literarias, puesto que su relación con el hecho literario es nula o anecdótica.

<sup>37</sup> Estas rupturas, separaciones y fraccionamientos en binomios se nos revelan inconsistentes, ya que, tarde o temprano, aparece alguna fisura sobre la que el bloque completo se tambalea.

<sup>38</sup> Aunque postulado como ontología relativista radical, algunas veces se traslada al signo aquella máxima de Berkeley, que reza: *esset est percipi*. Ya en el s. XIII Bacon postulaba que un signo lo es «en acto» cuando significa para alguien. Y Morris (1985: 28), como Peirce, postula que «algo es un signo, si y sólo si algún intérprete lo considera signo de algo».

de las humanidades, (re)establecer una *guerrilla* disciplinar no nos parece lo más adecuado.

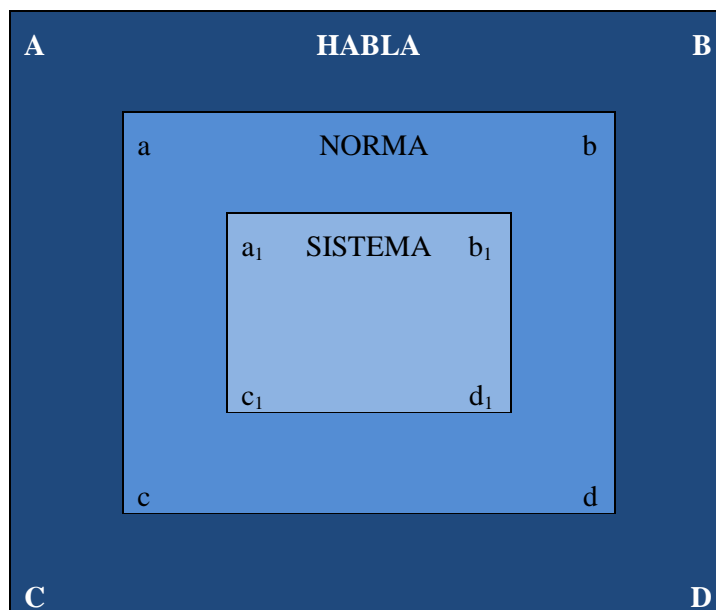
A pesar de que el mismo término derivado con que se las nombra induzca semánticamente a entender el afijo como aquél que concreta la base sobre la que se adhiere, no debe perderse de vista la naturaleza híbrida de estas formaciones, en lugar de establecer una ruptura o corte léxico tajante. Y a pesar, asimismo, de algunas discrepancias puntuales, se trata de enfoques convergentes epistemológicamente en una consideración global de los factores psico-socio-verbales que intervienen en la interacción comunicativa. Será, en consecuencia, más provechoso resaltar lo que tienen en común, a saber: la atención a la actividad comunicativa entre los hablantes; la reconsideración de las relaciones entre actividad y sistema, y entre pensamiento y lenguaje; la atención a las variedades funcionales y sociales de los comportamientos verbales; desde el carácter interdisciplinar y globalizador de su estudio.

### 3.2.1. Una primera translingüística: la enunciación

La crítica del estructuralismo se realiza, como es de esperar, no solo desde el paradigma de los estudios literarios. En los mismos años 60 y desde dentro de las mismas filas de la lingüística, E. Coseriu discute la insuficiencia de la dicotomía «lengua / habla». Para el lingüista rumano el problema de este binomio se encuentra en identificar lo individual con lo concreto y lo social con lo funcional, desligándose la lengua del sujeto, al par que se excluyen los actos lingüísticos como parte integrante de una lengua.

En este sentido, arguye Coseriu que muchos elementos del habla no son únicos u ocasionales, sino sociales —«normales»—, como parte de los hábitos discursivos de una comunidad de hablantes. De ahí que la rígida distinción entre «habla individual/lengua social» resulte contradictoria. En contraposición, propone Coseriu una rectificación de los modelos de Saussure y de Bühler, con el objetivo de considerar una dimensión social del individuo y del habla, subrayando, por tanto, la doble filiación de los actos lingüísticos del sujeto. Así llega Coseriu a su conocida tricotomía, que incluye el concepto de «norma» en relación con los de «sistema» y «habla». El conjunto puede representarse mediante una estructura cuadrangular como la siguiente:





**Fig. 1**  
(Fuente: Moreno Cabrera, 2002)

Donde el cuadrado mayor (ABCD) representa el «hablar», es decir, los actos concretos psicofónicos o gráficos en el momento de su producción; el intermedio (abcd), la «norma», esto es, la eliminación de lo individual y la conservación de los aspectos comunes y consuetudinarios, y el cuadrado menor (a<sub>1</sub>b<sub>1</sub>c<sub>1</sub>d<sub>1</sub>) el «sistema», que contiene todo lo que es abstracción y constricción constante en la conformación y uso del lenguaje; suprimiéndose así lo que es variante combinatoria en oposición a lo que es funcionalmente pertinente.

Las tesis de Coseriu suponen, en suma, el rechazo de una lingüística entendida de forma excluyente como lingüística de la lengua; en su lugar propone una «lingüística del hablar», que recoja los hechos de habla, de norma y los del sistema.

A pesar de lo valioso de estas consideraciones, es en la persona de É. Benveniste (*Problemas de lingüística general I*, 1966/1997) donde, fundamentalmente, se debe situar el origen de la distinción entre lingüística de la lengua/del discurso, así como la complementariedad de ambas, en lo que supuso, por principio, un esfuerzo por encontrar el marco para una lingüística transaccional:

*con la frase se sale del dominio de la lengua como sistema de signos y se penetra en otro universo, el de la lengua como instrumento de comunicación, cuya expresión es el discurso. Son por cierto dos universos diferentes, pese a que abarquen la misma realidad, y dan origen a dos lingüísticas diferentes, aunque se crucen a cada paso* (Benveniste, 1997: 198-199).

Adopta el lingüista francés una postura original, ya que sitúa el estudio de los signos lingüísticos como pertenecientes a un sistema en el campo de la semiótica, mientras que el del discurso se incardinaría en la semántica. Con ello, concibe una semántica que iría más allá del léxico, y que potencialmente tendría en cuenta además las relaciones con la sintaxis y la actuación verbal.

Otro de los rasgos esenciales del desarrollo de los planteamientos del lingüista francés es el de la atención a aquellos aspectos referidos a las marcas de subjetividad en el lenguaje (pronombres, tiempos verbales, adverbios, etc.), que tomará forma cuando publique su esbozo del «aparato formal de la enunciación», en el número 17 de la revista *Langage*, monografía que desempeñó un papel decisivo en el desarrollo de la Lingüística del discurso. Entre los ensayos que integran el opúsculo se encuentra aquél en el que T. Todorov establece la distinción entre *enunciado* —único objeto de la lingüística estructural— y *enunciación*, propugnando la necesidad de atender a la segunda, como ya hiciera en su momento Coseriu. No debe obviarse el hecho de que el búlgaro capitaliza como nadie la obra de M. Bajtín, precursor *avant la lettre* de una lingüística del discurso, y que ya en 1924 se expresaba en estos términos:

*La lingüística no ha sabido dominar metódicamente su objeto en todos los dominios. Apenas comienza, y difícilmente a dominarlo en el dominio de la sintaxis, poco ha hecho en el de la semasiología, no ha desbrozado absolutamente nada la sección en la que se situarían los grandes conjuntos verbales: largos enunciados de la vida corriente, diálogos, discursos, tratados, novelas, etc., porque estos enunciados pueden, y deben, ser definidos y estudiados, también ellos, de manera puramente lingüística, como fenómenos del lenguaje (1989: 49).*

Para Todorov (2013: 79-80), todo enunciado tiene dos aspectos: uno reiterable, que procede de la lengua; otro, único, que viene del contexto de enunciación. Este segundo aspecto representa, en principio, aquello que hay de individual, único, y ahí es donde precisamente se le confiere su sentido, su intención. Es la parte del enunciado donde se establece, por tanto, una relación con la verdad, la justicia, la belleza, el bien, la historia. Aquí se desborda lo lingüístico y filológico, es el *propium* del texto en situación, el sentido interdiscursivo tomado de la cadena de los textos en la comunicación verbal que se da en el interior de un dominio o esfera de uso concreto. De

este modo se une a los otros textos, no reiterables, es decir, únicos también, mediante relaciones particulares de naturaleza «dialógica»<sup>39</sup>.

Por su parte, Benveniste define la enunciación como el proceso por el cual: «el locutor se apropia el aparato formal de la lengua y enuncia su posición de locutor mediante indicios específicos, por una parte, y por medio de procedimientos accesorios, por otra» (1999: 84-85). La enunciación supone además la necesidad de consensuar entre unos interlocutores una referencia al mundo:

*Finalmente, en la enunciación la lengua se halla empleada en la expresión de cierta relación con el mundo. La condición misma de esa movilización y de esta apropiación de la lengua es, en el locutor, la necesidad de referir por el discurso, en el otro, la posibilidad de correferir, idénticamente, en el consenso pragmático que hace de cada locutor un colocutor (ibid.).*

Lo importante de estas reflexiones de Benveniste es que suponen uno de los mejores exponentes de la penetración en la lingüística, acerca de la cual se viene discutiendo, por parte de cuestiones clave procedentes de la psicología y la sociología del lenguaje.

Junto con los trabajos pioneros de Benveniste, es importante notar de nuevo la influencia de Bajtín con su concepción «dialógica» y «heteroglósica» del lenguaje. En ese sentido, los trabajos de Todorov y los posteriores en esta línea de O. Ducrot (1980) o K. Kerbrat-Orecchioni (1980/1997) establecen el puente definitivo entre los dos paradigmas lingüísticos, y que como se observa, adquiere connotaciones propias en Francia. Aquí, estas teorías servirán además de base a muchos de los postulados de la narratología literaria y contagiarán de igual modo los planteamientos textuales de Adam (1990, 1992), los semiolingüísticos de Charaudeau (1983, 1992), y ciertos acercamientos semióticos al análisis discursivo (Eco, 1979/1993; Lozano *et al.*, 1982)<sup>40</sup>.

Cabe puntualizar que las teorías de la enunciación han tenido, en la semiótica del teatro en lengua francesa, aún mayor calado que en la narratología o semiótica del texto narrativo. En Ubersfeld y Helbo, *v. gr.*, la enunciación constituye una base fundamental de sus respectivas teorías, ya que, como puede deducirse, tales planteamientos postulan

---

<sup>39</sup> Este es únicamente uno de los sentidos del término dialogismo, que se aproxima al de «intertextualidad» de Kristeva.

<sup>40</sup> *Vid.* Calsamiglia y Tusón, 2007: 12.

una doble relación entre emisor y acto discursivo, así como entre el proceso enunciativo, desde un punto de vista intratextual o escénico, como conjunto de actos discursivos y el enunciado en cuya formación intervienen.

Es evidente, atendiendo a lo primero, que la enunciación es en este sentido un concepto eficaz cuando se quiere analizar el doble proceso de comunicación que acontece en escena. Para la profesora emérita, es únicamente a través del concepto de enunciación como se puede responder a la pregunta sobre quién y en qué condiciones habla en el teatro. Para el semiólogo belga, por su parte, la categoría de enunciación debe hacerse extensiva al espectador, que, en abierta crítica al modelo unilateral jakobsoniano, se integra así en un «colectivo de enunciación», puesto que «los interlocutores se enuncian juntos en el marco del quehacer espectacular» (2012: 68).

### 3.2.2. Generativismo y funcionalismo

Otro hito fundamental para la conformación posterior de los estudios del discurso y en especial para la reconsideración del estatuto de la semántica, evidentemente desfavorecida en el panorama de la lingüística hasta ese momento, fueron las apreciaciones hechas desde la psicología cognitiva y del lenguaje (Hörman, 1982), censurando el hecho de que hasta aquel momento todo estudio semántico se confinaba al ámbito del léxico, fuera en sus versiones de la teoría de campos (estructuralismo) o de análisis componencial (generativismo). Como consecuencia, se producirá una redefinición de las relaciones entre sintaxis y semántica, a lo que se añadirá con posterioridad la entrada del «componente» pragmático al relacionar no ya significado y forma, sino significado y uso (Wittgenstein).

La *Semántica* de Lyons (1977/1980) puede considerarse punto de inflexión por su distinción fundamental entre una «lingüística de las oraciones del sistema» y otra de las «oraciones del texto o enunciados», pero sobre todo, por su reclamo de atender, junto al «referencial», el «significado social y expresivo». En este sentido, propone el lingüista inglés un verdadero ensanchamiento del campo de estudios semántico al incluir entre sus intereses todos los aspectos de la comunicación lingüística: el contenido proposicional, las formas lingüísticas, la sintaxis, el texto, la competencia comunicativa (etnometodología), la adecuación contextual, la implicaturas y los actos de habla (filosofía del lenguaje), etc. Atendiendo a la evolución de las otras líneas de

investigación en semántica analítico-funcional, como la Escuela francesa (Pottier, Greimas) y la Escuela alemana (Trier, Porzig), puede concluirse que el significado, a partir de los años setenta, se erige en base, o al menos consideración ineludible, para el estudio de la comunicación lingüística. No obstante, quedaba aún por aclarar la relación de la semántica con la sintaxis y con la pragmática, así como la que vinculaba pragmática y sintaxis, puesto que desde luego no eran reversibles.

En lo que atañe a la pareja semántica-pragmática, puede ser establecida una distinción entre aquellos autores que niegan la necesidad metodológica de tal diferenciación y los que la reclaman, en sus propios términos, de manera más o menos explícita. Así, para Benveniste, por ejemplo, la pragmática (y la sintaxis) forma parte de la semántica, puesto que, para cualquier lingüista que tome la lengua como acto de discurso, será necesario contar de manera indefectible con las instancias pragmáticas del locutor y el contexto:

*Por lo que toca a la distinción admitida en lógica [léase semiótica] entre lo pragmático y lo semántico, el lingüista -creo yo- no la encuentra necesaria. Es importante para el lógico distinguir por un lado la relación entre la lengua y las cosas, es el orden semántico; por otro, la relación entre la lengua y aquellos que la lengua implica en su juego, aquellos que se sirven de la lengua, es el orden pragmático. Pero para un lingüista, si puede ser útil recurrir a semejante subdivisión en tal o cual momento del estudio, en principio tal distinción de principio no es necesaria. A partir del momento en que la lengua es considerada como acción, como realización, supone necesariamente un locutor y supone la situación de este locutor en el mundo. Estas relaciones son dadas juntas en lo que defino como lo semántico (Benveniste, 1999: 236).*

En esta línea, tal vez con mayor rotundidad, se encuentra Halliday, para quien el sistema de la lengua tiene su base en una «semántica social» que da cuenta de las relaciones socioculturales existentes entre los hablantes de una comunidad, por lo que el componente pragmático ya se encuentra implícito en la semántica. Por el contrario, Ducrot será uno de los autores que no sólo defina la necesidad de definir un campo propio para la pragmática en contraste con la semántica, sino que llegará a polarizar sus propuestas hasta subsumir en la dimensión pragmática el mismo valor referencial o informativo, con su conocida teoría de la «orientación argumentativa» en la lengua. Ya en los años 80, con el precedente generativo que consigna el concepto de «diccionario» de Katz y Fodor (1963), que incluye «restricciones y marcadores sintácticos» en la descripción semántica de ítems léxicos, se elaboran interesantes propuestas para elaborar un modelo de representación del significado en forma de «enciclopedia», el

cual incluirá evidentemente «restricciones pragmáticas». Es lo que Eco denomina una «semántica liberal» o «en camino de la pragmática» (1992a: 294).

En contraposición a ese centón teórico que muchas veces suponía la gramática tradicional, al incluir entre sus enseres conceptos lógicos, semánticos y formales, la primera gramática generativa ponía, como se sabe, el acento en la sintaxis y ya de paso establecía algo de orden en lo que se refiere a los límites o, al menos, proponía formas de interacción específicas entre los componentes semántico y sintáctico. De las luchas intestinas en el seno del generativismo se llegó, después, a una formulación inversa que adscribía la «estructura profunda» a una semántica de base. El mejor exponente es la «gramática de casos» que, a pesar de ser formulada inicialmente como un modelo sintáctico, desemboca en un modelo donde las *infiltraciones* semánticas no quedan en una mera idealización, sino que llegan a configurar el núcleo práctico de la teoría.

La premisa de que se parte es la consideración de unas «funciones semánticas» que constituyen el «plan de composición» de la oración. Esto supone trasponer las «funciones sintácticas», por tanto, al plano superficial, con lo que quedaría invertido ya no solo el modelo sintáctico chomskiano (1957/1974, 1965/1970, 1966/1969), sino también el gramático tradicional al ser sustituidos los clásicos sumandos de sujeto y predicado por los de «predicado» y «argumentos».

Casi 50 años antes, L. Tesnière había descrito la oración o frase verbal como un breve drama que siempre consta de un proceso (verbo), unos actores («actantes») y unas circunstancias («circunstantes»)<sup>41</sup>. Teniendo en cuenta este precedente y de manera indudable el de Chomsky, C. J. Fillmore (1966) formula una serie de casos (semánticos): «agente, experimentante, instrumento, objeto, origen, meta, ubicación, tiempo, beneficiario», que constituyen, en el orden anterior, una jerarquía funcional en cuanto a su vinculación al «predicador», y que tiene repercusiones en la estructura sintáctica, pues condiciona la elección del sujeto. Para completar el modelo se ofrece una segunda categoría no ligada a la significación del verbo: el «componente

---

<sup>41</sup> Mientras que en uno de los artículos más antiguos de Volóshinov (1926) se aduce que: «El discurso es de alguna manera el “guion” de determinado acontecimiento. La comprensión viva del sentido integral del discurso debe reproducir ese acontecimiento de enlaces mutuos entre interlocutores, debe “representarlo” de nuevo, y quien comprende se hace cargo del papel del oyente. Pero para asumir ese papel, debe también comprender claramente la posición de los demás participantes (*apud*. Todorov, 2013: 84).

modalizador» de la oración, que en otros autores responde a la denominación de «periférico».

Desde una perspectiva funcional, Halliday elabora un modelo similar tomando como base las tres «macrofunciones» que él reconocía en el lenguaje («ideacional, interpersonal, textual»). Dik realiza, por su parte, ciertas matizaciones interesantes al esquema de casos; mientras que en España, Rojo (1983) propone también para nuestro idioma un repertorio de predicados y funciones, que aún hoy permanecen vigentes.

Pero lo que a nosotros nos interesa observar es cómo se van desarrollando las distintas relaciones entre las dimensiones semióticas. En este caso, puede extraerse ya una primera conclusión y es que la sintaxis *tiene sentido* a partir de la consideración de las «funciones semánticas»; concepción ésta que, como en el caso de Charaudeau (1992), se puede hacer extensiva además a todos los problemas que plantea la gramática y supone una ruptura definitiva con el antisemantismo que implícita o explícitamente había imperado en los estudios lingüísticos. En consecuencia, es evidente que opera una reestructuración en el seno mismo de la semántica léxica y oracional, así como en sus relaciones con la sintaxis, lo que desembocó en una integración distinta de la confusión anterior.

Por último, no resulta extraño el hecho de que sea a través del contraste entre sintaxis y semántica como se posibilite una primera tentativa de acceso del componente pragmático al estudio lingüístico de los enunciados. En ese sentido, se repara, v. g., en el hecho de que la adscripción de un sujeto a diversos argumentos no es solamente una cuestión de estilo o expresividad, sino que más bien responde a una serie de restricciones contextuales e intenciones comunicativas que orientan la codificación del mensaje en un sentido u otro. Cabe, pues, preguntarse si es suficiente para su descripción e interpretación un análisis formal y de significado en términos *veritativos* o de *suma componencial*, sin hacer referencia a un marco contextual que implique, en alguna medida, consideraciones pragmáticas. Si como Halliday y su escuela afirman, el texto consiste en una unidad semántica imbricada en la red de relaciones sociales, debe descartarse la «autogeneración» de sus estructuras sintácticas así como la «autoselección» de unidades paradigmáticas para crear sentido.

Las transformaciones que llevan de una estructura predicado-argumentos (semántica) a una estructura sujeto-predicado (sintáctica) son, así pues, inseparables de

hechos que guardan relación con la actividad comunicativa en el marco social, que determina la organización de la información y los propósitos del hablante («información pragmática», según Dik). Se trata de las funciones de «tema/remata», «tópico/comentario, y «foco», que dan cuenta de una organización de la información estructurada en la lengua por ciertos imperativos contextuales y psicológicos; por las que se tiende a destacar asimismo lo nuevo frente a lo conocido, o «dado por conocido»; y, por fin, que posibilitan la iniciativa del hablante de destacar o focalizar determinados aspectos del mensaje de acuerdo con distintas finalidades (*vid.* Brown y Yule, 1993; Gutiérrez Ordóñez, 1997).

#### **4. LA LINGÜÍSTICA DEL DISCURSO**

Existe una gran imbricación e intersección entre las teorías que conforman lo que se ha dado en llamar disciplinas (lingüísticas) del discurso. A veces se ha reconocido que resulta complejo distinguir paradigmas o corrientes diferentes. Es cierto que, en ciertos momentos, los campos de estudio pueden llegar a solaparse en algunos aspectos y que las discrepancias que se observan están sobre todo en las formas de concebir las relaciones entre semántica y pragmática. El *feedback* teórico en razón de la permeabilidad de sus modelos y del recíproco intercambio de sus logros ha posibilitado un constante diálogo entre dichas disciplinas, que no obstante tampoco ha desembocado en una atomización innecesaria de disciplinas o, al menos, no mayor de la existente en el paradigma formal. En esta investigación, de hecho, nos referiremos concretamente a tres: la pragmática lingüística, la lingüística del texto y el análisis del discurso, que es, más bien, una síntesis multidisciplinar.

Por mor de todo lo anterior, existe desde luego un campo conceptual compartido entre dichas corrientes, así, la habitual invocación de términos como «discurso, texto, enunciación, enunciado, contexto», entre otros, parece refrendar tal supuesto. No obstante, siempre es posible establecer diferencias importantes. Puede decirse, en consecuencia, que los fines específicos perseguidos, así como los principios rectores pertenecen a dominios distintos, independientemente de que en el curso de su desarrollo hayan proliferado, como ya se ha señalado, los intercambios. Veámoslo con más precisión.



#### 4.1. *La Pragmática lingüística*

La pragmática, en el esquema de Morris, comprende «las relaciones de los signos con los intérpretes». Esta formulación, general e inclusiva donde las haya, no tiene repercusiones de calado en la lingüística hasta que, unos veinte años después, comienza a plantearse la necesidad de desarrollar o al menos integrar en el cuerpo de estudios lingüísticos el uso de estructuras lingüísticas y no únicamente del sistema que las formaliza.

Si un poco más arriba, se ha traído a colación a Fillmore para ejemplificar el viraje operado en el marco de la lingüística generativa y sus repercusiones en la concepción de las dimensiones semióticas en el estudio del lenguaje, debe señalarse ahora que han sido autores como G. Lakoff y J. D. McCawley, quienes, también en la línea de investigación y desarrollo de una semántica generativa, han tratado de dar respuesta a problemas de significado que habían sido expuestos por filósofos del lenguaje igualmente anglosajones como J. Austin, P. F. Strawson y, muy especialmente, H. P. Grice (Otaola, 2004: 146 y ss.).

La pertinencia teórica de Chomsky en la exclusivización del componente sintáctico es, según Portolés (2007: 20 y ss.), una de las razones más importantes de que a esta disciplina hayan llegado éstos y otros muchos y heterogéneos interrogantes, que, supuestamente, no se podían tratar respetando la máxima del rigor científico, con el consiguiente efecto de incertidumbre epistemológica en que se derivó. No obstante, el mismo autor, con gran precisión, sintetiza en tres las orientaciones de la pragmática. Tomando como criterio el objeto de estudio, distingue entonces:

- Una pragmática que suple la insuficiencia de una semántica específica (la lógica) en el análisis de ciertos enunciados, para cuya asignación de condiciones veritativas, resulta imprescindible la información contextual (Gazdar, 1979). Éste será el planteamiento de base para, *v. g.*, la Teoría de la pertinencia de D. Sperber y D. Wilson, que, desde un punto de vista cognitivo, atiende principalmente «sentidos contextualmente enriquecidos» que requieren procesos inferenciales para su adecuada interpretación.

- Una pragmática que linda con los intereses de la lingüística aplicada, especialmente en lo referido a la enseñanza de lenguas extranjeras, y que identifica competencia comunicativa con competencia pragmática, por lo que se muestra muy en sintonía con la sociología, la psicología y la antropología. Aquí, y de acuerdo con la temprana propuesta de Bar-Hillel (1975), la pragmática se encuentra ya abierta a la comunicación, por lo que las limitaciones ejercidas por la atención exclusiva de problemas de significación se vería superada.
- De acuerdo con Eco (1992a) y J. Verschueren (1987, 1999), una pragmática que no constituiría un componente más de la teoría lingüística o un adlátere de la psicolingüística o la sociolingüística, sino una perspectiva capaz de ocuparse de cualquiera de estas disciplinas<sup>42</sup>. La mejor justificación para este enfoque se encuentra en Escandell (1996: 215 y ss.), quien aporta, además de argumentos de orden epistemológico, conclusiones basadas en el funcionamiento de la capacidad de lenguaje en el nivel cognitivo.

Se entiende, en consecuencia, que el corpus de teorías que se relacionan de uno u otro modo con la pragmática sea bastante heterogéneo. Desde luego, la Teoría de los actos de habla, iniciada por Austin (*Cómo hacer cosas con las palabras*, 1955) y continuada por su discípulo Searle (1965/1991, 1969/1994, 1975), pone las bases para el desarrollo de la Pragmática, pues el lenguaje pasa de ser un transmisor de contenidos a un tipo de acción socialmente codificada. La triple dimensionalidad (acto locutivo, ilocutivo y perlocutivo) de cualquier acto lingüístico así planteado, y en especial, lo referido a la dimensión ilocutiva y a los actos de habla indirectos, ha planteado más de un problema, pero en general, si se consideran revolucionarios y decisivos los logros de esta teoría, no se exagera. Por el momento, no nos detendremos en la descripción de otras teorías pragmáticas («el decir / querer decir» ducroteano; «la cooperación» griceana...), no porque ponderemos en menor medida su valor teórico u operativo, sino porque nos será imprescindible referirnos a ellas mínimamente en el curso de lo que aún queda por desarrollar de nuestro trabajo.

---

<sup>42</sup> «el uso de la lengua trae consigo *procesos cognitivos* que tienen lugar en un mundo *social* con una variedad de *restricciones* culturales, por lo que la pragmática constituye una perspectiva general cognitiva, social y cultural de los fenómenos lingüísticos en relación con su uso en formas de comportamiento» (Verschueren, *apud* Portolés, 2007: 26).

Una última consideración nos parece importante por fin, y es que son muchos los autores<sup>43</sup> que concluyen que el estudio del uso lingüístico —en todos los niveles: desde el docente de secundaria hasta el investigador— no entra en contradicción con su estudio formal, antes bien, lo reclama y completa; palabras que suscribimos plenamente. La pragmática lingüística quedaría definida, en suma, no como un nivel estructural más, sino como una manera de enfocar el análisis de los problemas lingüísticos, poniendo en relación la forma con que aparecen —susceptible de ser descrita con las herramientas de la gramática o la lingüística<sup>44</sup>— y los factores contextuales, incluidos los cognitivos.

#### 4.2. *La Lingüística del texto*

Surge la que se denomina en un principio ciencia del texto a mediados de la década de los 60 como compleción y, en última instancia, superación del estructuralismo lingüístico, así como del generativismo-transformacional chomskiano, que no obstante toma como base en sus inicios. En su génesis es esencial, al igual que ocurre con otras corrientes, la necesidad de integrar en la gramática la semántica y la pragmática (Bernárdez, 1982, 1995).

El primer reto que afronta esta corriente es naturalmente el de acotar su objeto de estudio. En este primer estadio surge la querella (gramática de la) frase/texto, cuya resolución marcará precisamente la definición del objeto, las tareas y la metodología de esta ciencia. Schmidt (1973) ofrece muy pronto, no obstante, una visión rigurosa sobre la nueva disciplina cuando señala que:

*La lingüística del texto se cristaliza como una tendencia interdisciplinaria dirigida al estudio de los signos en su propio sistema discursivo y que pone de relieve las características semióticas de los enunciados textuales, utilizando los métodos de simplificación del objeto real descrito desde los modelos de la teoría de la información (1977: 19).*

---

<sup>43</sup> Escandell, 1996: 10; Bosque, 1998; González Nieto, 2001: 208-209; Gutiérrez Ordóñez, 2002: 19-20; Portolés, 2007: 27-28.

<sup>44</sup> Los determinantes y pronombres para preparar la denotación o acto de referencia; los pronombres y los deícticos en la enunciación; como se vio anteriormente, la codificación informativa por las distintas opciones de correlación entre las funciones sintácticas y semánticas; las pausas y cesuras en dicha estructuración informativa; el acento de insistencia y anteposición, así como las estructuras (atributivas) ecuacionales o ecuandicionales en las focalizaciones; igualmente, la pausa y/o anteposición en la estructuración discursiva tópico/comento; la fijación idiomática de ciertas expresiones que ayudan a codificar los actos de habla indirectos, etc. (Gutiérrez Ordóñez, 1997, 2002; Marcos Marín *et al.*, 1997).

No en vano, el teórico alemán representa, desde Chomsky, la máxima aspiración de la disciplina lingüística a la satisfacción de los requerimientos de científicidad, hasta el punto de que pretende fundar una «ciencia empírica de la literatura», haciendo por tanto extensivas sus estadísticas y matematizaciones al dominio del arte verbal.

Sin embargo, a principios de la década de los setenta, en plena ebullición de la textolingüística como ampliación de la gramática generativa sentencial (léase oracional o frástica)<sup>45</sup>, no se encontraba todavía consolidado el estatuto del texto como unidad lingüística, menos aún, comunicativa. Antes bien, existían diversas discusiones en torno a los primeros trabajos textuales de autores clave en el paradigma general de los mismos, como T. A. Van Dijk.

Sin embargo, como ya en los años cuarenta S. Gili Gaya había intuido<sup>46</sup>, existían toda una serie de problemas que trascendían los límites de la oración y cuya atención se venía reclamando desde hacía bastante tiempo. Treinta años después, el mismo Isenberg (1977) cifra, corroborándolas en varios idiomas, las discordancias gramática textual/gramática oracional en más de medio centenar. García Berrio (1978) las resume y pondera así:

- 1) En el plano fonológico, decisiones acústicas, singularmente en el caso de la poesía —rimas, formas aliterativas, etc. —, que cuentan con una explicación de «isotopía textual global» no vinculadas a razones sentenciales.
- 2) En el plano léxico-semántico, los valores significativos últimos de un sintagma o una oración dentro del discurso no vienen definidos más que en términos contextuales que remiten al ámbito de las propiedades del aquél. Ello es

---

<sup>45</sup> Se parte de la consideración de que, si la lingüística se organiza en niveles (fonológico, morfológico, sintáctico) —como apunta Pike en su «tagmémica» (1983) — y, simultáneamente, cada nivel tiene unidades (fonema, morfema, palabra, sintagma, oración) que se integran como formantes en niveles concatenados superiores, será lógico pensar, por tanto, que el nivel cuya unidad es la oración deba estar subordinado a uno superior: el del texto. No obstante, debe considerarse esto como una primera tentativa o vertiente de los estudios sobre el texto, pues este enfoque transfrástico, entendiendo el texto como un mero nivel de estructuración de unidades menores, será superado posteriormente por aquéllos que consideran el texto como unidad lingüística superior con características radicalmente diferenciales a los del nivel frase, y por tanto, cualitativa, y no meramente cuantitativamente, distinta de la frase.

<sup>46</sup> «En un texto las frases que lo componen presentan "una trabazón de orden psíquico superior"» (1980: 325).

especialmente determinante en la literatura donde la reconstrucción contextual resulta una operación extremadamente compleja.

- 3) Las mismas razones expuestas en 1), resultan evidentes, en el plano general del componente gramatical del discurso. La noción de «redes isotópicas» supone elementos de selección morfológica, sintáctica y léxico-semántica, y está basada en correlaciones textuales suprasentenciales, cuya solidaridad a través de la relativa lejanía en el plano de manifestación oracional o frástica, se explica en términos de su proximidad y/o identidad en el plano textual. La puesta en relieve de estas relaciones se antoja imprescindible, por ejemplo, al analizar cualquier tipo de estructura argumentativa, desde una columna periodística hasta un soneto de Góngora.
  
- 4) Análogamente, ciertas propiedades pragmáticas del texto son, muchas veces, inabordables desde la perspectiva sentencial. Efectivamente, los «nexos continuativos, muchos de los morfemas aspectuales extensos, las partículas modales de refuerzo en la conversación, las presuposiciones de elementos en la narración y el diálogo...» (*ibid.*). Todas estas partículas son, sin embargo, fundamentales en el desarrollo de la competencia discursiva y funcional de cualquier hablante, por lo que su análisis y descripción resultarían inaplazables.

En este primer estadio, la ciencia del texto, como gramática textual o transfrástica, permite, en último análisis, esbozar una caracterización de la unidad texto, rompiendo con el esquema habitual y reductivo de unidades lingüísticas como mecanismo de «progresión aditiva» (morfema: sucesión de fonemas, sentencia: agrupación sintagmática de morfemas, etc.), basado, de una parte, en la consideración poco plausible de la exclusiva linealidad del discurso, de otra, en la concepción exclusiva del discurso como manifestación superficial verbal. Se concentran los esfuerzos en definir exhaustivamente las dos condiciones esenciales del texto, a saber: coherencia y cohesión, y, asimismo, se presta especial atención al texto literario<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Uno de los aspectos que interesa a la lingüística del texto es la diferencia entre ordenación lógico-cronológica y ordenación literaria de los materiales. Para el texto narrativo, v. g., se identifican los planos de la fábula y de la trama con los conceptos de «estructura macrosintáctica de base» —fundamentalmente semántica— y «estructura macrosintáctica de transformación» —fundamentalmente

En una segunda fase, la textolingüística se constituye como tal y deja de ser gramática, no considera ya el texto exclusivamente como un nivel superior y diferenciado de estructuración profunda y superficial de unidades lingüísticas menores —frases u oraciones simples o complejas—, sino también y fundamentalmente como un fenómeno comunicativo. Se trata de lo que, en última instancia, representaría el salto de la competencia lingüística, *i. e.*, fonológica, ortográfica, léxica, etc., a la competencia comunicativa de D. Hymes (1971/1995).

Para ello, se toma como punto de partida una concepción del lenguaje como principal medio de comunicación social humana y se parte, igualmente, de una concepción de la comunicación como actividad compleja, cuyo grueso de operaciones y factores interesa por igual<sup>48</sup>. En este punto se rompe con la tradición estructuralista y generativa, ya que, en principio, la lingüística del texto no cancela o aplaza lo histórico (diacronía) ni lo individual (habla / actuación) como aquéllas<sup>49</sup>.

En ese sentido, hay que notar, en fin, que la textolingüística, al proponerse realizar el estudio del proceso global de la comunicación humana, realiza un engarce efectivo entre lenguaje —sistema de signos o código— y sociedad —producción de sentido condicionada. Con este propósito, se aproxima y, de hecho, adopta los presupuestos de la teoría de la actividad comunicativa verbal, la cual se nutre de los presupuestos de la escuela británica (los antedichos Austin y Searle) e, igualmente, de la psicolingüística soviética (Vigotsky). La ventaja fundamental de ésta última deriva del hecho de estar sólidamente fundamentada sobre una teoría de la actividad social humana que, en último término, formaría parte de una más general teoría filosófica de la acción.

---

sintáctica—, respectivamente (García Berrio y Albaladejo Mayordomo, 1983). Esta nueva distinción atiende no solo a textos literarios narrativos, sino que posibilita asimismo el análisis macroestructural (Van Dijk, 1980, 1992) en sus diferentes niveles de textos líricos, dramáticos e incluso ensayístico-argumentativos.

<sup>48</sup> La textolingüística contempla aspectos tan diversos como los siguientes: el funcionamiento interno del sistema; los procesos mentales del usuario de la lengua; el carácter social del código; su funcionamiento dentro de la sociedad; su importancia, digamos, «psicológica», etc. Lo peculiar de esta disciplina es, pues, que considera entre sus premisas fundamentales la imposibilidad de estudiar estos fenómenos aisladamente. En consecuencia, se estudia tanto el proceso por el que un hablante llega a producir el texto coherente, como el procedimiento del oyente para comprender ese texto; y se consideran, asimismo, las condiciones en que se realizan esos procesos, porque no todo texto se puede producir por cualquier persona en cualquier circunstancia: un panfleto político, por ejemplo, es solo posible en determinadas circunstancias contextuales, del mismo modo que una conversación sobre el tiempo, un contrato comercial o una obra literaria.

<sup>49</sup> Que como venimos diciendo prefieren, en principio, centrarse en los aspectos del lenguaje más afines a ser estudiados con su metodología, dicho en corto: las regularidades del sistema y sus propiedades inmanentes.

Finalmente, los estudios referidos al texto se han multiplicado extraordinariamente hasta el punto de que las tentativas y perspectivas de análisis se han diversificado de manera considerable en los últimos treinta años, y la lingüística del texto es ya una parte reconocida y aceptada de los estudios lingüísticos. Se ha enfocado el texto como producto o en el proceso de su producción y de su interpretación. En la mayoría de casos se opta por una perspectiva cognitiva: de procesamiento de la información (Beaugrande y Dressler, 1981; Bernárdez, 1995), de planificación y tipología (Adam, 1992, 1996), de comprensión o recuerdo (Kintsch y Van Dijk, 1978) o de los procesos de producción e interpretación (Brown y Jule, 1983)<sup>50</sup>. Igualmente, no pueden obviarse los acercamientos semióticos (Lozano *et al.*, 1982; Petöfi, 2000) que han devenido en una Textología semiótica.

Esta última orientación de la ciencia del texto constituye un marco teórico más amplio y complejo, ya que no se subordina a ningún tipo concreto de situación comunicativa, ni se vincula a lo que se denomina «médium» (lenguaje natural), cualquiera que éste sea, y tiene como objeto la interpretación de los «comunicados» — término más amplio que el de texto y que debe entenderse como «complejo signico» — con (equi)dominio verbal, producidos o recibidos en distintas situaciones comunicativas.

#### *4.3. El Análisis del discurso*

Si bien el proyecto de la lingüística textual era ambicioso y pasó por la consiguiente etapa de entusiasmo, como igualmente sucedió con la Semiótica, parece que es en el Análisis del discurso (AD a partir de ahora) donde mejor cristalizan o, al menos, donde mejor acomodo encuentran los logros parciales de prácticamente todas — y esto no obstante motiva más de una reserva o crítica — las disciplinas que, como se ha trazado a lo largo de toda esta sección, se han acercado al lenguaje y la comunicación desde sus propios intereses, pero con fructíferos resultados. Es ese sentido, se puede decir que ha operado lo que, a nuestro parecer, constituye un segundo cambio, que

---

<sup>50</sup> Calsamiglia y Tusón, 2007: 11.

transita desde los límites del paradigma funcional hasta la conformación de una «Lingüística de la Comunicación»<sup>51</sup>.

El proyecto de tomar en consideración el texto, como forma, como producto y como proceso, es decir, en sus relaciones con el sistema lingüístico, pero también con el contexto de que es producto se realiza seguramente de la forma más lograda en esta transdisciplina. No obstante, el AD se nutre también de la pragmática y la textolingüística; los desarrollos de las tres corrientes son paralelos y hay quien ha llegado a afirmar una supuesta equivalencia entre las mismas. Veamos, en cualquier caso las diferencias que desde la perspectiva de este trabajo, al menos, sí se aprecian.

La Pragmática fue pionera en un planteamiento *transcendente* en el estudio del lenguaje, pero no suele exceder el nivel de enunciado (relativamente aislado); minimiza, como por otra parte es razonable, sus consideraciones respecto de la forma lingüística; y ofrece, por fin, indicaciones abstractas (reglas) sobre los parámetros contextuales. Además parece terminar de encontrar unificación disciplinar (el intento de Portolés en su *Pragmática para hispanistas* es el más importante llevado a cabo en este sentido). La LT, por su parte, amplió en el segundo de sus períodos la atención al contexto mediante la conceptualización de términos como «adecuación» o «intertextualidad», e igualmente, a través del desarrollo de diversas tipologías textuales basadas en criterios pragmáticos determinados; sin embargo, no ha alcanzado tampoco el grado de integración texto-contexto que se advierte en el AD. La pragmática suele incluirse entre sus postulados y análisis más bien de la manera en que lo hacía en la lingüística funcional, *i. e.*, a modo de componente.

En el AD, la tesis de partida es que el discurso consiste en una (inter)acción llevada a cabo oral o escrituralmente por unos agentes o instancias, y que no solo se circunscribe a diversos marcos contextuales (sociales y culturales), sino que los posibilita y «modela» (Van Dijk, 2000: 19 y ss.). Por supuesto que caben aún otras matizaciones: por ejemplo, si la textolingüística se centró sobre todo en los textos escritos, el AD, a tenor de sus fuentes (interaccionismo simbólico, análisis de la conversación, sociolingüística interaccional) parece haberse centrado más en el discurso oral, aunque, como Van Dijk advierte, la diferencia oralidad / escritura no debe tomarse como absoluta, sino más bien enfocada en el conjunto común de las prácticas sociales, y

---

<sup>51</sup> Algunos llegan a afirmar que «la cuestión es cómo convertir a los lingüistas en comunicólogos» (López García, 1998: 108).



de su mutua interacción —como ocurre en una conferencia. No obstante, es cierto que el diálogo y la conversación son, al contrario de lo que había ocurrido desde la Lingüística precientífica, objeto de especial atención en el marco del AD, lo cual, por cierto, reviste interés indudable para el programa de este trabajo.

## **5. SEMIÓTICA Y ANÁLISIS DEL DISCURSO: CONCOMITANCIAS**

Aunque no se suele señalar, las concomitancias entre Semiótica y AD no solo existen, sino que son interesantes. La más obvia es la que nos permite concluir, después de estas páginas, que, igual que en el paradigma de los estudios literarios, en la Lingüística se pasa de un enfoque sistémico-lingüístico a otro comunicativo en el que los últimos desarrollos de la Semiótica tienen mucho que aportar.

En el marco de los estudios lingüísticos, el AD se conforma como el punto de convergencia de todos los logros anteriores, desde el estudio del sistema hasta el de su uso contextualizado, amén de todo lo que aportan las disciplinas de algún cariz socio o antropológico, y ello no por meras razones cronológicas, sino sobre todo por motivaciones epistemológicas y metodológicas —v. g., la adopción etnometodológica del sintagma «evento comunicativo». Análogamente, la Semiótica, en su rama literaria y cultural, recoge una vasta tradición desde la lógica y el formalismo, que no resulta cancelada o ignorada, sino incorporada a su rico acervo. La clave está en la coherencia y en el rigor, pues sería contraproducente vulgarizar inadecuadamente los conceptos, simplificarlos o incurrir en falsedades pedagógicas para allanar con más rapidez el camino de integración. En ese sentido, destaca la constante reflexión metateórica y autocrítica de ambas disciplinas.

Ya en una esfera común, es también evidente el hecho de que, cuando el AD toma en consideración los gestos, distancias y aspectos verbales en el análisis de discursos orales, así como aspectos gráficos relacionados con el carácter iconoverbal de muchos textos escritos, echa mano de consideraciones de orden semiótico, por lo que también la Semiótica se integra de algún modo en el AD. Por otra parte, y con las importantes diferencias que comporta la ficción de sus productos, en lo que concierne a la literatura, hay una perceptible semejanza entre los elementos de análisis del AD y los distintos modelos de comunicación literaria planteados desde la Semiótica, puesto que

en ambos casos se parte del esquema jakobsoniano procedente de la teoría de la información. «Autor, obra y lector», por un lado, «personas del discurso y pieza textual», por otro, forman el eje fundamental de ambas disciplinas al que habría que añadir, claro está, el del contexto.

En cuanto al reclamado valor de intervención o acción social, ambas disciplinas se encuentran comprometidas en el ofrecimiento de unas herramientas críticas para la comprensión de la comunicación humana en sus medios y procesos. Este aspecto se nos revela imprescindible, sobre todo si se tiene en cuenta que nuestra contemporaneidad se configura como una realidad cuyo telón de fondo es la globalización y donde la comunicación de masas sorprende prácticamente cada día con formas más sofisticadas, que implican mediatizaciones progresivamente más sutiles y complejas. M. Costantini considera, de hecho, que «las posibilidades de renovación de la ciencia del signo residen en el examen de la complejidad real de las formas de comunicación características de nuestra sociedad más actual» (2002: 39).

Al AD concierne especialmente al desvelamiento de estrategias en el ejercicio del poder, pues se entiende que en las mismos discursos quedan insertas muchas de las estrategias de dominación que el orden establecido (política, instituciones, administración) usa para perpetuarse, ignorando las críticas que lo comprometen. En el campo de los estudios semióticos, ocupa un lugar destacado, por ejemplo, la vertiente sociocrítica en los estudios literarios, con su lectura de lo ideológico en sus posibilidades de textualización, y también con la rama de estudios en semiótica y discurso de la identidad. Los estudios de clase o género, por mencionar ejemplos significativos, constituyen asimismo un ámbito de estudios común para AD y Semiótica que convergen en este punto con la Sociología y la Antropología, así como con la Lingüística de la Enunciación.

El estudio, por su parte, de los participantes en el evento comunicativo del AD tiene su correlato en los estudios pragmático-literarios e, igualmente, en los más recientes de Estética de la recepción. Más aún, en la literatura estos problemas se complejizan extraordinariamente al dejar huellas el autor no solo en la enunciación del discurso literario, lo que ya de por sí compromete un acto creativo para una instancia ficticia que controle el discurso (narrador, pseudo-autor...), sino asimismo por lo que toca al discurso de los personajes de la historia de un drama o novela.

Pero si hay una veta interesantísima en esta parcela que constituye el estudio de las personas del discurso y los procesos semiótico-discursivos en que se ven implicados, es la de la introducción del concepto, o mejor dicho, «proceso de transducción», en el esquema comunicativo de la semiótica literaria (L. Doležel, 1986/2002). La hipótesis de que se parte, si bien más que verificable y comprobable en cualquier plano, es que todo contenido, por ser transmitido, se transforma en ese trayecto, y no solo esto, sino que dicha posibilidad es precisamente el eje a través del cual se *inoculan* de manera interesada valores ajenos al mensaje por medio de lo que se ha dado en llamar «ejecutantes intermedios».

De tal suerte que, si como ya se vio, la enunciación, en el binomio, Emisor → Mensaje, modifica el enunciado; en la díada Mensaje → Receptor, la transmisión a través de instancias intermedias modifica lo transmitido. Esto forma parte, como podrá comprobarse, del hecho teatral, puesto que el director de escena y el actor mediatizan a través de sus diversos filtros culturales el mensaje que codifica el dramaturgo en su pieza escrita. No existe, pues, lectura ingenua o adánica, ya que los mismos casos de *fidelidad absoluta*, constituyen una decisión en sí mismos.

Un ejemplo: dentro del siempre complejo circuito comunicativo del teatro llama nuestra atención el concepto francés de «animación», a través del cual se reclama una serie de intervenciones antes y después de la representación, en aras de conseguir una adecuada recepción o entendimiento posterior, algo así como una preparación del público. El *quid* de la cuestión es cómo se define la adecuación de una recepción — ¿en términos antitéticos de los de «aberración» interpretativa?— y cómo se evita el adoctrinamiento o condicionamiento empobrecedor del público. Son precisamente esos ejecutantes intermedios los que pueden, en función de sus intenciones ideológicas, modificar el contenido de ese mensaje que, al fin y al cabo, acaba por revestirse de los valores ajenos y añadidos por su lectura.

Sea como fuere, la vertiente crítica de la transducción, nos lleva directamente ya al papel del crítico, teórico o animador, en el panorama de la literatura o el teatro, ya al del profesor, periodista, o en última instancia político, como exégeta prestidigitador de la realidad, en el plano más general de la sociedad. El AD asume implícitamente este presupuesto, desconfía sistemáticamente de cualquier discurso y, precisamente, centra gran parte de sus análisis en los mensajes de esos transductores, de esas terceras

personas oficial e institucionalmente legitimadas por ciertas instancias sociopolíticas y culturales, mas no infrecuentemente *invisibles*.

Por último, es importante señalar que la concepción de la literatura como un discurso, en tanto que una más de las actividades de lenguaje dentro de cualquier estructura social, procede de posiciones que se circunscriben a la semiótica marxista, en un temprano intento de superación inmanentista. Como antecedente, es obligatorio mencionar a Bajtín, quien en su *Estética de la creación verbal* (1979), propugnaba ya el asedio de lo estético literario como una más de las actividades culturales que, por estar imbricada en la sociedad, no podía en ningún caso ser autosuficiente. Según A. Chicharro, comentando la postura de Fowler (1988),

*al conceptualizar la literatura como discurso social, se está poniendo énfasis en sus dimensiones interpersonales e institucionales, primando el análisis de la estructura textual en las partes que reflejan e influyen en las relaciones dentro de la sociedad* (1994: 437).

Con la salvedad de que el AD no privilegia ninguna zona del tejido textual, sino más bien del contexto envolvente, en términos de relevancia. Es destacable el que la atención a la dimensión interpersonal en sus aspectos de «contrato comunicativo», «cortesía» o «modalización» del discurso, e igualmente a aquellos términos relativos a los aspectos de cariz institucional, resulten preferentes en el marco de sus estudios.

Huelga decir que cada elemento es tratado con herramientas distintas y desde su perspectiva específica, según se trate de Semiótica o AD. En éste, por ejemplo, por lo que respecta al concepto nuclear de ideología y cuestiones conexas, los planteamientos difieren de los del marxismo althusseriano o bajtiniano<sup>52</sup>, pues en las últimas dos décadas se ha venido elaborando más bien una teoría cognitiva<sup>53</sup>, por mor de toda una tradición que le es propia desde el surgimiento de la textolingüística. La sociocrítica, como acaba de señalarse, constituye otra de las corrientes en que confluye estudio de los signos y las relaciones que las estructuras en que intervienen establecen con la sociedad, hasta el punto de que esta disciplina también se ha denominado como «Análisis crítico del discurso literario», si bien acomete el estudio de la ideología desde los presupuestos de la teoría de la literatura, especialmente, la de cuño dialógico.

---

<sup>52</sup> Aunque en este caso habría que decir, quizá, «neomarxismo».

<sup>53</sup> *Vid.* Van Dijk, 2003.

Tales observaciones vienen a refrendar nuestra conclusión de que, al igual que ocurre con la *última* Semiótica, resulta imposible para el AD ignorar las relaciones dialécticas entre estructura social —como contexto— y estructuras discursivas —como texto—, lo que ayuda a comprender cabalmente, además, su diferencia y superación de la pragmática y la lingüística del texto. En Semiótica como en Lingüística es imposible, como no podía ser de otra manera, reducir el estudio del lenguaje a un modelo lingüístico inmanente, llámese estructuralismo, llámese generativismo, que en cualquier caso, ignore la sociedad histórica en la que se imbrica radicalmente. De ahí la lingüística del discurso o la comunicación y de ahí también la semiótica de la cultura, por ejemplo, con su concepto de semiosfera en el que el maridaje teórico entre los distintos procesos discursivos y sociales resulta esclarecedor.

Así, pues, en un principio fue la palabra, más tarde la acción, y, por fin, la sociedad —o cultura, si se prefiere.

## 6. CONCEPTO DE DISCURSO

Ahora nos encontramos en condiciones de establecer una noción precisa de «discurso». Así, conforme la genealogía del término sea atravesada podrá pasarse revista a cada una de las distintas corrientes, teorías y modelos acerca de los cuales hemos reflexionado anteriormente. Nuestra aspiración consiste en alcanzar una concepto de discurso lo suficientemente acotado pero, al mismo tiempo, amplio, de manera que quepan bajo su dominio los particulares vínculos, estructuras y sentidos que contrae el lenguaje verbal en el teatro.

La noción de discurso debe rastrearse en la filosofía clásica, donde entraba en oposición con la de «intuición», por cuanto aquél se apoyaría en la concatenación racional de argumentos (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 179). En este sentido se aproxima al *logos* griego, del cual es frecuente traducción<sup>54</sup>. También se puede conectar

---

<sup>54</sup> «El lenguaje reproduce el mundo, pero sometiéndolo a su organización propia. Es *logos*, discurso y razón al tiempo, como vieron los griegos. Lo es por el hecho mismo de ser lenguaje articulado, consistente en una disposición orgánica de partes, en una clasificación formal de los objetos y de los procesos. El contenido por transmitir (o, si se quiere, el "pensamiento") es descompuesto así según un esquema lingüístico. La "forma" del pensamiento es configurada por la estructura de la lengua. Y la

con lo que Barthes consideraría únicamente un tipo o especie, el «discurso entimemático», intelectual, basado en un armazón bien trabado de antecedentes y consecuentes silogísticos, y distinto de los discursos metonímicos del relato o metafóricos de la lírica (1993: 95 y ss.).

En nuestra contemporaneidad el término discurso circula y es, de hecho, moneda corriente en los medios de comunicación e incluso de la misma cotidianidad para referirse al intercambio social de ideas e información, de manera genérica y no sin cierta ambigüedad. Quizá un ejemplo donde se notifiquen distintas acepciones aclare algo más el asunto.

Las columnas de opinión escritas por Mario Vargas Llosa pueden pertenecer, simultáneamente, a un discurso<sub>1</sub>, que podría denominarse «polémico», en tanto que obedecen a una función comunicativa delimitada (abundan en su producción artículos en los que toma partido por cuestiones controvertidas sobre el arte, la cultura y la política); indudablemente, al discurso<sub>2</sub> «periodístico», lo que nos remite a lo que Zayas (1994) denomina «un ámbito de uso»; y, por fin, a eso que Foucault llamaba «formación discursiva» (2002: 50 y ss.), por cuanto, como el Nobel mismo declara, un conjunto importante de su producción periodística puede circunscribirse al discurso<sub>3</sub> (de la política económica) liberal» —con la subsiguiente indefinición entre el sistema de creencias y valores de partida, y los enunciados a que da lugar.

A tenor de esto, el mismo hecho de que una misma forma de expresión, «discurso», en este caso, pueda (co)aparecer repetida, entrañando diversos sentidos, ya es indicativo en sí mismo de que existe una ramificación que reclama una mínima distinción y acotación.

Así, el discurso parece un término en el que confluye, por un lado, un sentido social algo laxo sobre la línea temática, ideológica y axiológicamente marcada, de un conjunto de producciones verbales que se adscriben, por una parte, a una clase o grupo de emisores determinado y/o a un personaje público o institución determinados (discurso<sub>3</sub> → «formación discursiva»); por otro, un sentido más escorado hacia cuestiones técnicas de diverso orden pragmatolingüístico, como en el caso de que se tome en consideración un elemento contextual como es el campo, ámbito o «dominio semiótico» (Greimas y Courtés, 1990), *v. gr.*, político, jurídico, literario, académico etc.

---

lengua a su vez revela en el sistema de sus categorías su función mediadora» (Benveniste, 1997: 27). (Comillas inglesas del autor)

(discurso<sub>2</sub>), o asimismo, la intención comunicativa, ya sea esta controversial, persuasiva o lúdica, por ejemplo (discurso<sub>1</sub>). A tenor de esto, puede deducirse que la noción de discurso reclama para su delimitación, casi como si de una especie de archilexema se tratase, considerar elementos de orden pragmático y social, y no solo de cariz lingüístico. Es decir, se halla en la encrucijada entre la sociedad, la cultura, el sistema lingüístico y su uso.

En el marco de los estudios académicos el concepto de discurso ha sido objeto de un importante desarrollo, de manera paralela al auge de las teorías pragmáticas y del análisis precisamente llamado del discurso (o de los discursos, según sugiere Adam (1999), en el cual, como ya se ha señalado, confluyen aquéllas con la textolingüística<sup>55</sup>.

Para Benveniste, discurso se encuentra muy cerca de «enunciación»:

*Bastantes nociones en lingüística, quizá hasta en psicología, aparecerán bajo una nueva luz si se las restablece en el marco del discurso, que es la lengua en tanto que asumida por el hombre que habla, y en la condición de intersubjetividad, única que hace posible la comunicación lingüística» (1997: 187).*

Se observa que el término aparece aquí como una materialización concreta de la abstracta y virtual «lengua»; y que, además, se establece como un concepto relacional, «dialógico», podría decirse, puesto que pone en conexión —como mínimo— dos subjetividades («intersubjetividad»), supuesto incondicionado para que pueda darse de manera efectiva la comunicación a través de una lengua natural. Para otros, frente al «enunciado», que constituye todavía un enfoque de la producción verbal como unidad lingüística codificada, es decir, como unidad de «estructuración en lengua, el discurso muestra un modo de aprehensión distinto de las unidades transoracionales, que conceptualiza como huellas, como productos intersubjetivos de actos de comunicación, bajo unas condiciones de producción, e incardinados en un contexto sociohistórico determinado (Guespin, 1971: 10). Otro autor que relaciona enunciado con discurso es

---

<sup>55</sup> A mediados del siglo pasado, autores como Z. S. Harris hablaban ya de «análisis del discurso» para referirse, más bien, a la lingüística del texto. Esto se explica por dos razones fundamentales: por un lado, el binomio «oración / discurso», que venía en alguna medida a sustituir al de «langue / parole»; por otro, la carencia en algunos idiomas de dos términos que proporcionarían la posibilidad de establecer matices y diferencias: «en efecto, algunas lenguas europeas que no poseen un equivalente para la palabra franco-hispano-inglesa de discurso, se han inclinado a sustituirla por la de texto y hablar de lingüística textual» (Greimas y Courtés, 1990: 126).

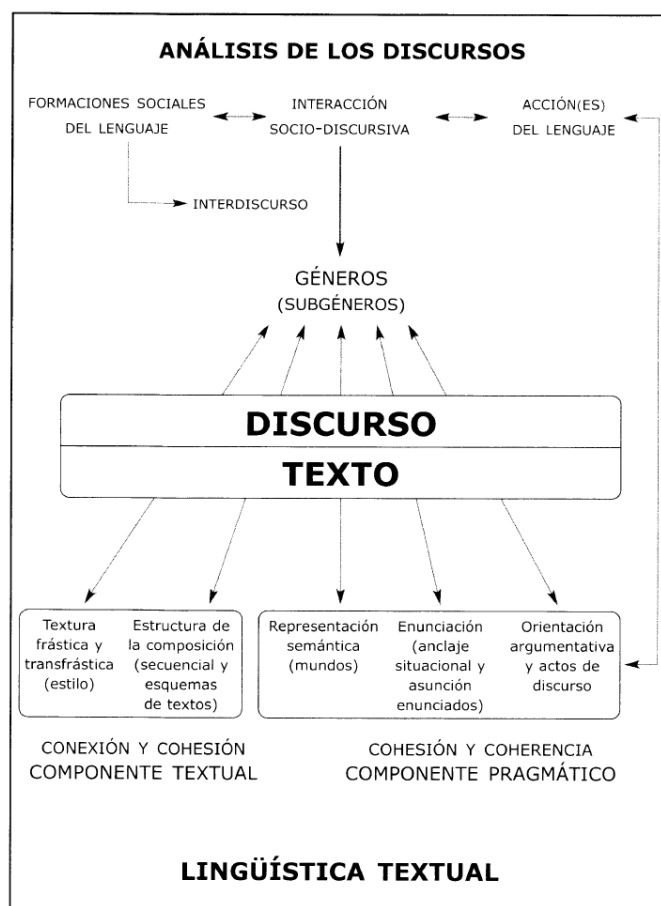
Bajtín, quien habla de «proceso de comunicación discursiva» constituido por unos eslabones, «enunciados vivientes» de una esfera determinada, cuyos límites les vienen impuestos por el cambio de los sujetos discursivos:

*porque el discurso puede existir en la realidad tan sólo en forma de enunciados concretos pertenecientes a los hablantes o sujetos del discurso. El discurso siempre está vertido en la forma del enunciado que pertenece a un sujeto discursivo determinado y no puede existir fuera de esta forma (2005a: 260).*

Algo parecido a lo anterior ocurre al contraponerlo con el concepto de «texto». El discurso parece constituir, en principio, una noción más amplia, ya que incluye los parámetros pragmáticos de la producción y la recepción, además de los aspectos contextuales. En consecuencia, «texto» quedaría subsumido por «discurso», o al menos, representaría aquél las cosas desde un enfoque más estático, del producto fijado, codificado y tipificado como unidad lingüística superior cuya sintagmática trasciende los límites sentenciales (Cortés y Camacho, 2003: 27 y ss.). Esta consideración, que sin embargo responde, más bien, a un estadio anterior de la textolingüística, ha inclinado asimismo a que, aunque haya sido de manera intuitiva o etimológica, «texto» se asocie más a los escritos, en tanto que fijados y acabados (Verschueren, 2002: 102), mientras que «discurso» se conecta más a menudo con los géneros orales, en los que parece que ese manejo, esa dimensión procesual deja en alguna medida mayor su rastro. Pensando en las conferencias o mítines, por ejemplo, es fácil advertir que esto, empero, resulta más bien aplicable a ciertas interacciones orales que responden a géneros concretos. Se verá en la característica (ii).

Una perspectiva coherente con la separación de dos objetos interrelacionados, texto y discurso, es la que adoptan Adam y Lorda (1999: 178). Así lo representan los mismos autores:





**Imagen 1.**

Donde el texto, objeto de estudio de una lingüística textual, observaría una estructura dotada de dos planos: (i) un componente que parece de orden sintáctico, pues representa la cohesión y conexión entre la textura frástica y transfrástica, pero también lo que se denomina «composición», remitente a una (proto)tipología textual basada en secuencias; (ii) otro componente, semántico-pragmático, que relaciona el orden semántico en su construcción y coherencia (clausura, unicidad y compleción), con los fenómenos concernientes a la enunciación («anclaje», *i. e.*, remisión a los sujetos y al *hit et nunc*; «asunción», *grosso modo*, polifonía y modalización), así como la ilocutividad del acto de discurso (repárese en que no ya «de habla»), denominada «orientación argumentativa», en evidente conexión con la teoría de Anscombe y Ducrot<sup>56</sup>.

<sup>56</sup> La teoría de la argumentación de estos autores —cuya denominación puede inducir a equívocos puesto que concluye en una redefinición rayana en lo radical del concepto de argumentación— postula una «orientación» intrínseca, es decir, inscrita en las mismas unidades de la lengua, al margen de los factores contextuales.

Mientras que el discurso, por su parte, encontraría el enlace con el texto en tanto que lo condiciona como acción lingüística, y que por lo tanto se conecta con la intención comunicativa del emisor. Esta acción comunicativa llevada a cabo, está condicionada, además y de manera concreta, por el tipo de interacción socio-discursiva a que se circunscribe y por un género concreto que impone sus límites y restricciones, y de manera más general, a un «interdiscurso», en tanto que remite a todas las producciones de ese mismo género discursivo desde una perspectiva socio-histórica, como «formaciones discursivas» (Foucault) atingentes a «esferas de uso» (Bajtín) donde se produce la interacción comunicativa humana: lo que actualmente se ha venido a denominar «tradición discursiva». Se deduce, en consecuencia, que el género discursivo, categoría que como ya se ha advertido trasciende el tipo textual, es el gozne entre el texto concreto y el discurso<sup>2</sup>, es decir, entendido aproximadamente (de manera en realidad más específica) en el segundo sentido que se proporcionó al principio de este capítulo.

El término discurso, por consiguiente, denuncia un cambio en la manera de concebir el lenguaje, que, de este modo, se acerca más a la actividad verbal, ya como acontecimiento o evento único que señala un uso concreto del mismo («discurso», en singular), ya como práctica social instituida, cauce de esa corriente de textos que arrastra cualquier cultura («discursos», «géneros», «interdiscurso»). El lento viraje que ha operado hasta llegar a este nuevo horizonte se explica por la incorporación de ciertos supuestos al acervo de las ciencias del lenguaje por parte de las diferentes corrientes pragmáticas. De ahí el anterior recorrido histórico y genealógico por las ciencias del lenguaje, que han llegado así a configurarse como lo que se ha dado en llamar «disciplinas del discurso» (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 181).

Si el concepto de discurso abarca entonces aspectos lingüísticos (elementos y componentes), sociales (contextuales de diverso tipo), psicológicos (intenciones, expresividad, representaciones, entorno cognitivo), y además se puede hacer extensivo a la oralidad y a la escritura, no será equivocado colegir que una noción de esta envergadura responde una realidad difícilmente abarcable y heterogénea, en constante dinamismo y cambio, por lo que sería imposible agotar todas las posibilidades o reducirla en calidad y esencia a los miles de datos de que se dispone. Se concluye entonces que, además de reclamar un enfoque multidisciplinario, una definición lo

suficientemente amplia y operativa de discurso debería contemplar los siguientes rasgos y características:

- i. Generalmente, el discurso se encuentra conformado por organizaciones transoracionales, es decir, por estructuras que trascienden la oración o frase cuantitativamente (pueden exceder con mucho sus límites extensionales, aunque también ser coincidentes), pero, sobre todo, cualitativamente (responden a un orden distinto: el de los géneros y sus tradiciones discursivas). Así, cuando nos encontramos con una oración o frase o con una determinada agrupación de las mismas, podemos interrogarnos acerca de a qué tipo de unidad nos enfrentamos, acerca de cómo sería más oportuno conceptualizarla.

Una solución interesante, con Portolés (2007: 52 y ss.), es la de entender estas estructuras como enunciados que conforman segmentos de discurso<sup>57</sup>: «miembros discursivos» que poseen el sentido que le proporciona el co-texto y contexto discursivo al que se circunscriben, pero también, «unidades mínimas intencionales de comunicación» (Ducrot) o «estímulos ostensivos verbales mínimos» (Sperber y Wilson, 1994, 2004)<sup>58</sup>. Sobre la controversia suscitada por la cuestión de si una sola oración o frase puede constituir enunciado y, análogamente, un único enunciado puede constituir un discurso, Portolés se inclina por una respuesta afirmativa, mientras que para Gutiérrez Ordóñez, sin embargo, esto no es posible<sup>59</sup>.

---

<sup>57</sup> Esta postura de Portolés se puede conectar con una de las dos posibilidades que señalan Greimas y Courtés: «La manera, más o menos implícita, de concebir el enunciado (= lo que es enunciado), determina dos actitudes teóricas y dos tipos de análisis diferentes. Para la lingüística frástica, la unidad base del enunciado es la frase: el discurso será considerado como el resultado (o la operación) de la concatenación de las frases. Por el contrario, la lingüística discursiva, tal como la concebimos, toma como unidad de base al discurso, visto como un todo de significación: las frases no son sino segmentos (o partes fragmentarias) del discurso-enunciado» (1990: 126-127). Una perspectiva así también se encontraría, a tenor de lo visto arriba, en congruencia con el enfoque bajtiniano.

<sup>58</sup> Sin embargo, esto último atañería ya a una cuestión de cariz extralingüístico que nos obligaría a identificar exactamente las intenciones y, en consecuencia, los tipos de actos (ilocutivos) que tratan de realizarse cuando se profiere cada uno de los segmentos, para así poder dirimir su autonomía o heteronomía respecto de otros en tanto que enunciados. No resulta, pues, sencillo.

<sup>59</sup> «si el enunciado, unidad de comunicación, es la piedra angular de la Lingüística, el buen sentido nos tiene que orientar a la caracterización del texto como un nuevo universo de pertinencia, superior en extensión y complejidad, y ámbito en el que tienen lugar relaciones nuevas y diferentes. No puede, por definición, existir un texto constituido por un solo enunciado, porque nunca podría ser ni fúntivo ni escenario de relaciones transoracionales» (Gutiérrez Ordóñez, 2002: 117). Sin embargo, Bajtín

- ii. El discurso constituye una forma de acción y reacción. A partir de Austin y Searle se considera que toda enunciación constituye un acto (aconsejar, prometer afirmar, interrogar...) dirigido a modificar una situación (legal, epistémica, personal). En un nivel superior de secuencias complejas Van Dijk (1993: 78) emplea el concepto de «macro-actos de habla», es decir, esos actos elementales de discurso se inscriben asimismo en actividades verbales de un tipo de interacción determinado (una consulta médica, un noticiario televisivo), algo más específico que los antedichos «ámbitos».

Es decisivo señalar, por lo tanto, que los actos de discurso no pocas veces se encuentran subsumidos o sirviendo al propósito de actividades no verbales (de hecho, solo la conversación, en tanto que entretenimiento, parece ser un fin en sí misma), de ahí que se pueda concebir un hablar-al-(inter)actuar, y no únicamente al contrario: (inter)acción hablada. La ampliación del marco de actuaciones verbales a cualquier esfera social cotidiana viene a refrendar asimismo esa entrada en escena de teorías sociológicas, psicológicas, etnológicas, antropológicas, etc. que vienen a ofrecer una comprensión más cabal de los fenómenos discursivos.

En cuanto al aspecto reactivo del discurso, su manifestación más obvia se encuentra en la conversación y el diálogo orales, ya sean formales, coloquiales, planificados o espontáneos. No obstante, y como Bajtín argumentó brillantemente, todo discurso está intrínsecamente orientado hacia otro. En alguna medida, por tanto, siempre se trata de una «coenunciación», y las diferencias son de grado, puesto que los autologismos o solipsismos de cualquier suerte representan casos especiales y extremos. Es en este contexto donde quizá el concepto de «dialogismo» adquiere un mayor impacto, toda vez que deberá ser acotado y matizado más adelante.

- iii. Esquemáticamente, puede decirse que el discurso está temporal y argumentativamente orientado por una instancia emisora (que suele multiplicarse en función de diversas circunstancias, lo que ha obligado a una

---

entiende que: «la gente habla por medio de enunciados, que se construyen con la ayuda de *las unidades de la lengua* que son palabras, conjuntos de palabras, oraciones; el enunciado puede ser constituido tanto por una oración como por una palabra, es decir, por *una unidad* del discurso (principalmente por una réplica del diálogo), pero no por eso una unidad de la lengua se convierte en una unidad de la comunicación *discursiva* (2005a: 264).

ampliación categorial: transducción, responsabilidad, animación, locución...) hacia un fin, hacia una instancia receptora sobre cuyo estado de creencia u opinión, acción o reacción se quiere influir, modificar o impulsar. La linealidad que construye el discurso posee un cariz casi hipertextual, con alteraciones en forma de movimientos anticipativos y retrospectivos (con los marcadores del discurso, por ejemplo) que esbozan un esquema discontinuo, conforme la extensión del discurso crece. El modo como se construye este vector orientado hacia la consecución de un determinado objetivo sobre el receptor, y al mismo tiempo, esa red temporal que va tejiendo, depende en gran medida de si se trata de un discurso oral o escrito, y asimismo de si es plurigestionado o monogestionado. Estas categorías sobrepasan los conceptos de monólogo y diálogo, que a veces responden más que nada a la forma definitiva que adopta y en que cristaliza el discurso (secuencia(s)), o a un plano ficcional en contraste con la enunciación real, pero que en cualquier caso esconderán de alguna forma un proceso de construcción compleja que puede implicar diversas instancias que tamizan la circulación del mensaje, su selección, interpretación, redireccionamiento...

- iv. El discurso incluye en alguna medida un contexto de acción verbal, o mejor, contribuye a crearlo y re-crearlo, aunque parta de unas coordenadas físicas y temporales concretas. De hecho, los movimientos, desplazamientos y desenvolvimiento proxémico de las personas del discurso configura y modifica, si no el espacio mismo, sí la percepción que se tiene del mismo, y por lo tanto, cómo queda registrado en la textura discursiva. Pero, sobre todo, cuando se habla de la ductilidad del contexto discursivo, lo que se produce es una ampliación del «entorno» hacia variables como la información pragmática, donde pueden incluirse las presuposiciones e implicaturas, así como la red cognitiva de supuestos activados en el transcurso de la comunicación.
- v. El discurso implica una toma de distancia acerca del mensaje que construye el mismo emisor. Mediante diversos procesos de modalización, el locutor de un discurso puede adherirse de pleno a su mensaje o alejarse, identificándose ideológica o axiológicamente con el mismo o parodiándolo. En este sentido, puede servirse de la ironía para subvertir lo dicho, puede comentar en diversos grados su mismo decir o lo dicho (en un enunciado como *francamente sabe lo*

*que hace*, importa mucho colocar o no una coma después de la primera palabra); puede delegar su responsabilidad activando diversos enunciadores, poner el foco sobre alguna cuestión, poner en cuestión el contenido asertivo de un enunciado o el de alguna palabra o expresión concreta, puede negar el contenido proposicional o el mismo acto de discurso que lo engloba, etc.

- vi. Se encuentra sujeto a normas. En efecto, el ejercicio del discurso no está exento de unas normas sociales que van desde el momento y la oportunidad de realizarlo, el modo como hacerlo, es decir, con qué grado de cortesía, familiaridad o formalidad, e incluso una serie de supuestos previos e insoslayables sobre nuestro interlocutor, más en concreto, sobre su disposición psíquica, intencionalidad, voluntad de cooperación, competencia, capacidad de respuesta, etc. En suma, un conjunto de criterios, fórmulas y preceptos de interacción e interpretación.
- vii. La interdiscursividad. Cualquier discurso entabla un diálogo problemático con todo el resto de discursos que se adscriben a esa esfera social de la que dimana y que define (¿legítima?) incluso un tipo de locutor. En este sentido, las tendencias «centrípetas y centrífugas» de las que hablan Adam y Lorda (1999: 180), la primera orientada hacia las regularidades en la serie histórica que confirma y refuerza, la segunda, hacia la innovación y ruptura de reglas, pueden resultar útiles para una mejor comprensión del discurso y su comportamiento como entidad dinámica.

## **7. LA COMPETENCIA DISCURSIVA**

En contraste con un entendimiento de la actividad verbal exclusivamente circunscrito al componente lingüístico, destaca el concepto de «competencia discursiva» (CD, en adelante), que, en principio, designaría el grado de destreza con que un usuario de la lengua maneja diversas reglas para construir y comprender discursos en contextos diversos —quizá el último sintagma sea incluso redundante. Ahora bien, llegar a un concepto como éste ha sido el fruto de un largo proceso jalonado por diversos avatares.

El referente ineludible para tirar de este ovillo teórico continúa siendo el término «competencia comunicativa», surgido a principios de los setenta en el marco de la Etnografía de la comunicación como reacción a la concepción abstracta de *competence*

por Chomsky, y que, en ese sentido, postula que un hablante no puede ser competente salvo que esté capacitado para enfrentarse con solvencia a los diversos contextos sociales de interacción comunicativa (Hymes, 1964). Se trata, entonces, de un salto desde el conocimiento lingüístico abstracto de un hablante-oyente idealizado en una comunidad homogénea hacia un concepto de usuario capaz de comunicarse en situación, por lo que no es difícil adelantar que el acervo de conocimientos y habilidades que éste habrá de poseer y poner en juego debe ser definido como algo mucho más complejo y amplio que la mera posesión de unas reglas de manipulación sintáctica y semántica sobre frases aisladas.

Desde un enfoque enunciativo, una propuesta enriquecedora es la que ya en los años ochenta ofrece Kerbrat-Orecchioni (1997: 13 y ss.), para quien la necesidad de reintegrar lo extralingüístico en el nuevo paradigma de los estudios lingüísticos se antoja imprescindible, dados los dudosos resultados del «ascetismo heroico» que para ella representa la corriente inmanentista anterior. En consecuencia, se contemplan, además de una competencia lingüística y paralingüística<sup>60</sup>, una «competencia ideológica» o conjunto de sistemas de interpretación y evaluación del universo referencial, así como una «competencia enciclopédica o cultural», referida al caudal cognoscitivo del hablante, y se les otorga a ambas, de hecho, especial relevancia. Habla también la autora de los «componentes pragmático y retórico», mas sin asignarles un rango o estatuto competencial concreto, puesto que lo que ofrece son más bien unos elementos de discusión confrontando autores (Anscombe y Ducrot, 1994; Sperber y Wilson, 2004).

Fue también alrededor de los ochenta cuando M. Canale, desde una perspectiva netamente didáctica, y por tanto, próxima a la lingüística aplicada, divide la competencia comunicativa en cuatro componentes: i) «gramatical» (dominio (para)lingüístico de los códigos); ii) «sociolingüístico» (identificación y manejo de factores sociocontextuales: situación de los participantes, propósitos de interacción, normas y convenciones); iii) «estratégico» (logro de propósitos y mitigación de defectos comunicativos); iv) «discursivo»: la aptitud para combinar oportunamente formas gramaticales para lograr un texto, da igual si escrito u oral, coherente y cohesionado, y

---

<sup>60</sup> «Nos parece imposible disociar las competencias lingüística y paralingüística (mímica y gestos) en la medida en que, por lo menos oralmente, la comunicación es "multicanal": para transmitir las significaciones, los apoyos fonemáticos y paralingüísticos —que por lo demás se intersectan a nivel de los hechos prosódicos— se prestan mutuamente su concurso» (pág. 27).

adscrito a un tipo determinado de entre una casuística amplia de géneros (discursivos, podría añadirse).

Por la misma época, se encuentra ya en Maingueneau una noción más afinada, quedando definida la CD como la aptitud de un sujeto, históricamente circunstanciada, para producir e interpretar enunciados que dependen de una formación discursiva determinada. Ahora bien, habida cuenta de todo lo anterior, especialmente cuando se ha tratado el asunto de la dicotomía texto/discurso, esta competencia, así definida, habrá de incluir una «competencia interdiscursiva», ya que producir discurso en el interior de una formación discursiva consiste también en saber dar un tratamiento adecuado a las formaciones discursivas concurrentes, especialmente a las que entran en controversia con éstas. Comoquiera que sea, este planteamiento, tendente, más bien, al campo teórico, se puede contrastar o complementar con el enfoque didáctico más reciente de Charaudeau (2000), para quien la CD, viene a completar una «competencia situacional» (identificación de los participantes, tipo de interacción, asunto que se trata y finalidad del intercambio) y otra «semiolingüística» (reconocimiento y manejo de signos lingüísticos), reclamando que el hablante posea la aptitud para identificar y servirse de los «procedimientos de puesta en escena discursiva» atinentes a los imperativos situacionales y a los saberes de conocimiento y creencia presumiblemente compartidos, a través de los cuales se evidencia un determinado «posicionamiento» (identidad enunciativa en el marco del discurso<sub>3</sub>, que debe ser no obstante circunscrito, para que la noción sea operativa, a un discurso<sub>2</sub>).

Es inevitable considerar que la noción de competencia se encuentra en el nudo entre la abstracción teórica —por mucho que los conceptos concernientes al lenguaje y la comunicación sean manipuladas ahora por corrientes que aportan principios y categorías más apegados a los hechos concretos— y la perspectiva didáctica que se interesa por definir, en el contexto educativo, qué debe saber un estudiante y de qué *actuaciones* lingüísticas debe ser capaz («saber hacer»), de consuno con esos conocimientos anteriores (el concepto de competencia nació unido, aunque ya casi no se tome en consideración, al de «actuación»).

Por otra parte, el prestigio internacional de las metodologías de enseñanza de segundas lenguas ha trascendido su estricto ámbito para realizar una incursión con visos de permanencia en la enseñanza de la comunicación a los estudiantes nativos y usuarios naturales, por tanto, de esa lengua, o en otros términos, cuya adquisición ha sido en



parte inopinada y mediada por contextos educativos o didácticos no exclusivamente formales o reglados. Se trata de la Metodología comunicativa y el Enfoque por tareas, fundamentalmente, perspectivas que dimanan de una aplicación concreta del paradigma de la lingüística comunicativa y discursiva al ámbito de la enseñanza. La premisa es crear las condiciones para que los estudiantes lleguen a ser comunicativamente competentes, de lo que se desprenden consecuencias importantes, como se verá en la tercera parte de la investigación.

El corpus doctrinario de este enfoque metodológico, que aglutina en consecuencia este trasvase del ámbito científico al aula y la nueva visión sobre el lenguaje así como los fenómenos de comunicación, es el del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), preceptivo para la educación secundaria pública. En su quinto capítulo («sobre las competencias del usuario o alumno») se establece que la CD constituye una de las tres concreciones necesarias en el marco de las «competencias pragmáticas» (subsumidas por un grupo mayor, el de la sociolingüística)<sup>61</sup>, siendo las otras dos: i) «la competencia funcional» (aptitud para realizar funciones comunicativas concretas); ii) «la competencia organizativa» (capacidad para secuenciar los mensajes con arreglo a esquemas interactivos/transaccionales).

Mientras que la CD designaría, por su parte, «la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua» (MECD, 2002: 120). Y a continuación se especifica que, más concretamente, esta competencia apunta tanto al conocimiento de la ordenación oracional como a la capacidad de controlar esa misma organización en función de: los temas y las perspectivas que los modulan, de la progresión temática, de la temporalidad y las relaciones causales, del estilo, registro y retórica, de la observancia de las máximas conversacionales griceanas. Mientras que, por otra parte, incluiría el conocimiento de las normas de organización de la información de esa comunidad concreta relativas a, por ejemplo, las distintas «macrofunciones» (exposición, narración, descripción...), *i. e.*, cómo se cuentan las historias o las anécdotas; cómo se desarrolla una argumentación (según el ámbito del discurso: jurídico, científico...); cómo se elaboran y se secuencian los textos escritos (¿«segmentación», en el sentido de Adam?), etc. La estructuración de agrupaciones discursivas transaccionales, valdría decir.

---

<sup>61</sup> El otro gran bloque de competencias lo constituye, como es de esperar, una competencia lingüística, dividida, a su vez, en las siguientes subcompetencias: léxica, gramatical (morfosintáctica), semántica, ortográfica y ortoépica.

Todo lo cual se puede resumir como sigue:



**Fig. 2.**  
**(Competencias comunicativas según el MCER)**

Frisando el nuevo milenio, S. Gutiérrez Ordóñez (1996-7/2002) pasa revista a las distintas disciplinas y teorías relacionadas con la Pragmática, así como a una selección de las que están involucradas en el Análisis del discurso, especialmente el Análisis de la conversación (en su trabajo se habla, en paralelo, de «competencia conversacional»). En el segundo capítulo del libro que recoge estos trabajos, se detiene el académico en examinar el asunto de la competencia comunicativa, concluyendo en un esquema los distintos componentes y niveles de concreción de ésta:



**Fig. 3.**  
**(Fuente: Gutiérrez Ordóñez, 2002: 92)**

Llegados a este punto, parece posible realizar, con estos materiales, una propuesta sincrética para alcanzar una noción de CD operativa para el resto de nuestra investigación. Se revisará entonces lo anterior, efectuando las críticas pertinentes, toda vez que la deuda con todo lo señalado inmediatamente es evidente. Se intentará ofrecer, además, un cuadro resumen de cómo se relacionaría esta competencia con otras, de manera análoga a los dos esquemas anteriores.

Se concluye, así pues, que la CD, según las relaciones que se han observado entre términos afines como oración, enunciado o texto, debe ocupar un lugar central en un cuadro de habilidades comunicativas, y por lo tanto, no solo por coherencia con la perspectiva adoptada en este trabajo. El discurso es la unidad mayor de comunicación, y la ventaja de su amplitud es que permite homologarse con otros conceptos como «enunciado» o «texto» según aquello que se focalice y, asimismo, la perspectiva que se adopte. Resulta además evidente, a tenor todo lo visto en este capítulo y el anterior, que en la conformación del discurso entran en escena la práctica totalidad de las habilidades cognitivas, verbales, semióticas, pragmáticas y sociales que implica la interacción comunicativa humana. El componente cultural e ideológico también se incluye merced a categorías como las ya vistas de «géneros y formaciones discursivas». Al contrario de lo que ocurre con «texto», discurso no resulta extraño para referirnos ya a las interacciones y productos de la oralidad o la escritura. Es más, podría hablarse incluso de una cuarta acepción, esto es, de un discurso<sub>4</sub>, cuando, seguramente por una apreciación implícita de organización sintagmática, se refieren películas, rituales o algunas producciones artísticas (se habla del discurso literario, fílmico o teatral, por ejemplo), etc. (Beristain, 1995: 154).

Proponemos, en consecuencia, que la CD designa el nivel de conocimientos y grado de destreza con que un usuario de la lengua maneja un conjunto heterogéneo de reglas para, por un lado, construir discursos orales o escritos, coherentes, cohesionados y adecuados a una serie de constricciones socioculturales, por otra, comprender, interpretar, criticar y enriquecerse con discursos circunscritos a contextos diversos. Donde la última serie de verbos da cuenta, nos parece, de una visión amplia de discurso, o sea, incluyendo el discurso como corriente cultural de textos (discurso<sub>3</sub>).

Vistas así las cosas, la CD incluye ya, de sí, un potencial performativo, una contingente capacidad de usar los recursos comunicativos para efectuar actos de discurso concretos, y, además, constituye un cierto grado de idoneidad, algo así como

un desiderátum, lo que, por otra parte, estaría en congruencia con ese carácter heurístico que Hymes (1992) otorga a la noción competencia.

En relación al resto de competencias de orden superior o integrantes como componentes, un cuadro que reflejase nuestras sugerencias podría ser este:

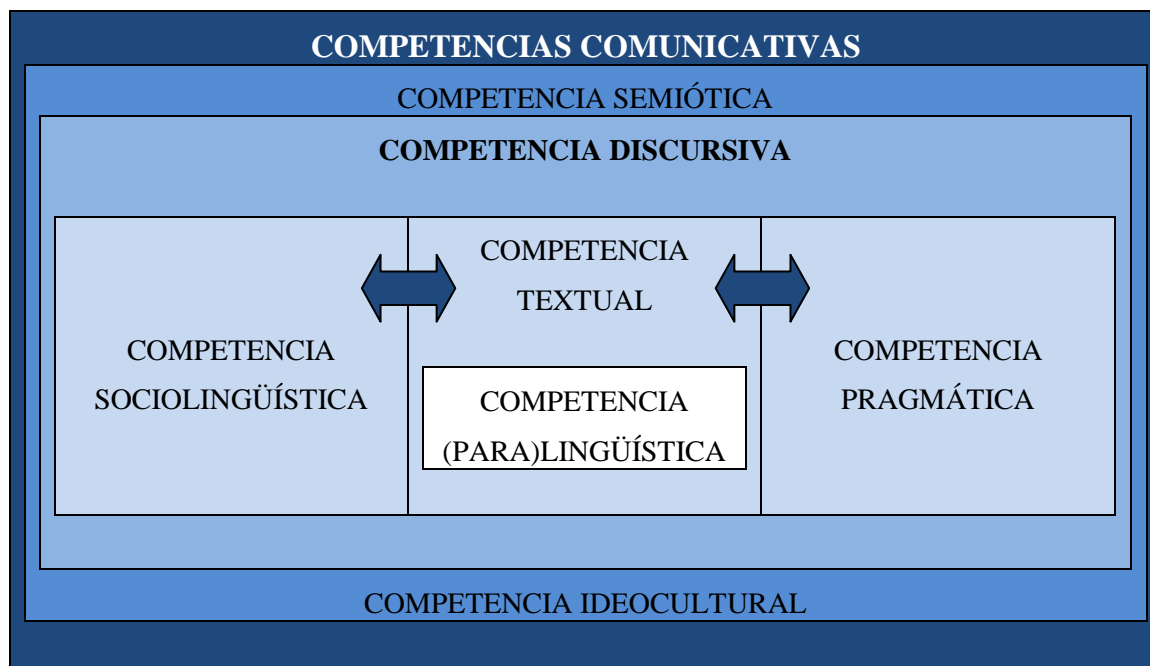


Fig. 4.

Donde la competencia comunicativa quedaría definida como una constelación de habilidades de muy diverso cariz, y donde, a pesar de la heterogeneidad de aspectos considerados, se ha intentado establecer una jerarquía, siquiera desde lo más general, amplio y difuso hacia lo más concreto, que, no obstante, nunca debe ser tomado como algo exento de complejidad u opacidad diversas. En primer lugar, si, como afirma Stubbs (1987: 23), «no hay ningún uso lingüístico que no esté enraizado en la cultura [...] [y] no existen relaciones a gran escala entre lenguaje y sociedad que no se lleven a cabo, al menos en parte, por medio de la interacción verbal», la cultura debe presidir, en este sentido, un cuadro de habilidades comunicativas en que los aspectos verbales poseen un interés nuclear.

Pero según se observa, hemos acuñado el compuesto «ideocultural». La razón es que, apoyándonos en las definiciones de Kerbrat-Orecchioni así como las de Charaudeau y Maingueneau, entre otros, nos parece imprescindible admitir que, cuando se habla de discurso, inmediatamente se ingresa en el juego de fuerzas y tensiones

ideológicas. Más aún, la ideología, como sistema de creencias, valores y actitudes (Van Dijk), o lo que en suma podríamos denominar «visión del mundo», nos parece indiscernible de la cultura que circunda y anida en el sujeto concreto, que posibilita y modela ese mismo sistema o visión. Para nosotros, la ideología refleja en alguna medida un sistema de ideas críticamente limitados, un pseudosistema, podríamos decir incluso que, no pocas veces, anestructural, pasional y desiderativo; mientras que en la cultura entraría el conocimiento epistémico acreditado, la lógica, el producto de magisterios valiosos, los supuestos estéticos de partida, y habría cierta aspiración a la objetividad, el dialogismo y desapasionamiento —sin que esto quiera decir, no obstante, que estos aspectos escapen a la consideración ideológica, pero sí que son irreducibles a ésta.

Por otra parte, si la Semiótica, tomada desde su más amplio y abarcador umbral, «estudia todos los procesos culturales como procesos de comunicación», parece razonable ponerla como plano omniabarcador, al nivel de la competencia ideocultural. Aunque sea de manera ultrarresumida, la operación de proyectar códigos, de producir sistemas de significación para hacer comunicables eventos internos y externos a los sujetos culturales resulta imprescindible para entender cómo funciona la comunicación y qué debe conocerse para su ejercicio discursivo. El concurso de la competencia semiótica en nuestro esquema es importante porque además abre la puerta a otros códigos culturales en mayor o menor medida formalizados, pero en cualquier caso presentes en la mayoría de discursos con que nos comunicamos, y no solamente nos referimos a los orales o escritos. Desde la gestualidad, la postura, la cercanía, o la apropiación del espacio, que tan caras son al estudio del discurso en las interacciones orales o el teatro, hasta los códigos o lenguajes icónicos (pictogramas, iconografía), sistemas de notación musical, etc. La comunicación es, en nuestra contemporaneidad, eminentemente multimedial, multicanal, híbrida y compleja, de ahí que no pueda dejar de lado la consideración de la multiplicidad de códigos en constante interacción.

Ya en el orden de la CD, proponemos que para producir y comprender discursos necesitamos contemplar tres componentes específicos: uno textual, otro sociolingüístico, y otro pragmático. El comportamiento discursivo se basa en una interacción entre estos tres conjuntos de saberes, reglas y códigos, cuyo escenario o telón de fondo, en consecuencia, sería el acervo ideocultural y semiótico, tomados en un sentido amplio, como ya se ha señalado. En el compartimento textual se ubica lo que Charaudeau denominaba «competencia semiolingüística», Canale, «gramatical», y que,

siguiendo la recomendación de Kerbrat-Orecchioni, se denomina aquí «competencia paralingüística», de consuno con la ambivalencia oral y escrita que ostenta el discurso. No nos detendremos demasiado en señalar a qué tipo de operaciones se refiere la competencia textual porque en el apartado anterior ya se ha discurredo suficiente a tal efecto. En cualquier caso, hay que especificar que la producción del texto obedece, como señala el MCER, a la observancia de reglas sintácticas y semánticas para la construcción de secuencias que irían desde la oración a las «macrofunciones» (exposición, narración) y asimismo a la segmentación (párrafos, epígrafes y demás convenciones del discurso escrito). Ahora bien, la desconcertante serie de elementos que incluye el Marco, desde los pragmáticos (máximas griceanas), concernientes a la gramática textual (*consecutio temporum*, lógica proposicional, progresión temática) o netamente discursivos (el estilo, registro y retórica, lo que Calsamiglia y Tusón consideran «decir el discurso») sugiere la necesidad de algunas matizaciones.

Por ejemplo, la triple configuración de las competencias pragmáticas en discursiva/funcional/organizativa separa arbitrariamente tres aspectos que concita ya la primera, puesto que cualquier hablante elabora el discurso con alguna finalidad y asumiendo, ya de entrada, un esquema adscrito a la transacción informacional o a la interacción dialogal, conversacional, si se quiere. De hecho, estos últimos factores parecen, como diría Eco, rasgos «hipercodificados» en el comportamiento discursivo (2000: 209-211). Por lo que no se termina de comprender qué se acota exactamente con cada una y, en este sentido, no extraña el silencio (no hay epígrafe ni desarrollo alguno) del Marco sobre a qué se refiere con la competencia organizativa y cómo se relaciona con la discursiva y funcional. La propuesta de L. Bachman (1990), que también contempla una «competencia organizativa», nos parece más atinada, ya que separa ésta de otro grupo de funciones pragmáticas (registro e intención comunicativa, *e. g.*) e incluye bajo su marbete un plano «gramatical» (que el MCER casi calca) y otro «textual», donde encuentran su lugar aspectos como la cohesión o la organización retórica (una suerte de *dispositio*).

Desde nuestro enfoque, elaborar un texto consiste en servirse de diversos esquemas superpuestos que, a guisa de falsilla, van guiando la construcción del mismo. Cuanto mayor sea el conocimiento de los esquemas grafemáticos y prosódicos, oracionales y transoracionales, composicionales de las secuencias o modos de organización global (narración, argumentación, exposición), y por fin, de segmentación

externa (epígrafe, capítulo, acto, párrafo, relación con viñetas, etc.) con más eficacia podrán encontrar su cauce, en estas mismas estructuras, los sentidos que se quieran comunicar, mejor acomodo la información que se quiera brindar y compartir, y, tanto más, las emociones o sentimientos que se desee compartir.

Sin embargo, esta articulación sintagmática del texto merece la consideración de producción discursiva cuando se trasciende la atención al componente textual y, aunque sea reconociendo la imposibilidad de articular una secuencia temporal o jerárquica (la divergencia radical en los estudios consultados disuade), es necesario detenerse en la consideración de que todo ese proceso de arquitectura lingüística bajo forma de unidades y cadenas de unidades de diversa especie está mediatizado por la atención a una interlocutor al que el hablante se dirige en una situación concreta, y más ampliamente, condicionados por una serie de premisas de orden cultural y social que, necesariamente, ejercen una coerción sobre cómo debe ser el intercambio, condicionándolo y modelándolo. En otros términos, no hay discurso sin un ajuste del texto a los parámetros pragmáticos y sociales de la comunicación.

En el texto, los factores pragmáticos determinan la generación del mundo textual, que tiene que construirse con arreglo a unos criterios de «aceptabilidad» (Beaugrande y Dressler, 1997), según el universo del discurso al que las personas del discurso se circunscriban; y dejan asimismo una huella enunciativa de los interlocutores y las diferentes posiciones y roles que asumen respecto a su decir y comprender recíproco. Además, toda construcción lingüística se encuentra determinada y orientada (ilocutiva, intencional o argumentativamente) como parece sugerir el hecho de que un mismo funtivo puede adoptar o manifestarse en diferentes secuencia u organizaciones, *i. e.*, la comunicación posibilita, en un alarde de «flexibilidad y adaptabilidad» (Verschueren, 1999) persuadir narrando, exponiendo o describiendo sin incurrir en ningún tipo de incoherencia. La pragmática también se manifiesta en toda la red de información que se deja soterrada en forma de sobreentendidos, presuposiciones, implicaturas o premisas entimemáticas, puesto que en caso contrario, y es fácil advertirlo sobre todo en los escritos de los estudiantes, la comunicación se entorpece, cuando no se vuelve tediosa e ineficaz.

El componente sociolingüístico gira la perspectiva hacia los productos lingüísticos como prácticas, funcionamientos e instituciones sociales en forma de «géneros sociohistóricos», pero no como moldes estructurales que permiten anticipar y

prever las actuaciones lingüísticas de los hablantes, sino como regularidades — generalmente conculcadas en alguna medida— definidoras de comunidades de locutores con una identidad enunciativa determinada según su estatuto, así como de los lugares y momentos sociales para su realización. Lo que Charaudeau llama «procedimientos de puesta en escena discursiva», o lo que Canale y el AD clásico proponían como definición de los participantes en el evento, identificación del tipo de interacción, contexto social al que se adscribe y explicitación de normas o restricciones a que se sujeta (cortesía y registro, *e. g.*). Por último, y aunque no aparezca reflejada en el cuadro, las competencia sociolingüística llevaría aparejada una «competencia interdiscursiva», que *grosso modo*, podría encontrarse en posición homóloga a otra «intertextual», dentro de la competencia «textual», claro está, mientras que para el componente pragmático, podría decirse, con Verschueren (1999: 121), que el hablante debe conocer unos «universales pragmáticos o universales de la (inter)acción lingüística».





**II. SEGUNDA PARTE:**  
**EL DISCURSO VERBAL EN EL TEATRO**

## 1. TEXTO, PALABRA Y ESPECIFICIDAD TEATRAL

En las páginas anteriores se ha discurrido sobre el tratamiento que el lenguaje verbal y algunas de sus manifestaciones artísticas reciben desde los paradigmas de la Lingüística y la Semiótica. Llegados a este punto, corresponde ahora el análisis de las manifestaciones concretas de la palabra, su naturaleza y sus funciones en el contexto del teatro, lo cual incluye, entre otras tareas, interrogarse por el papel determinante o accesorio del lenguaje verbal así como del texto en la realidad multiforme de los elementos que conforman el denso y polimorfo fenómeno teatral.

En consecuencia, se impone reflexionar sobre aquello que no se considera teatro y aquello que, desde nuestra experiencia como lectores, espectadores y estudiosos, sí que lo es, así como en el marco de qué manifestaciones artísticas puede efectivamente incardinarse.

Para comenzar el acercamiento a un concepto operativo (por ende, necesariamente parcial) de teatralidad<sup>62</sup> y, en consecuencia, lograr una delimitación mínima de qué se considerará teatro o, por mejor decir, de qué teatro se considerará en esta investigación, se propone partir de una doble consideración:

- sin establecer relación unívoca ni unidireccional de causa a consecuencia o viceversa, y por tanto jerarquía, ni dar por hecho tampoco coexistencia, aceptamos las contingentes presencias de texto y escenificación. De darse ambos, la segunda puede tomar en cuenta al texto, sea para negarlo (vocación de autonomía) o seguir en alguna medida sus propuestas, como esquema constructivo anterior o *in fieri*; mientras que el primero puede constituir, en otras ocasiones, un registro ulterior de la segunda, según distintas finalidades o motivaciones (editoriales, crematísticas...);
- en vista de lo anterior, se asume que, en los casos en que el teatro pueda ser conceptualizado como un proceso dual cuyas fases toman la denominación teórica anterior (y la mayoría de ejemplos aducidos en este trabajo lo permitirá), por más esfuerzos que se realicen en centrarse sobre

---

<sup>62</sup> «...la búsqueda de una supuesta esencia del teatro, o sea, la teatralidad, no ha dejado de ser uno de los retos principales para todos los estudiosos del teatro, aunque las diversas respuestas suscitadas —fenómeno de naturaleza ritual o antropológica, actualización de un conflicto dramático, potencialidad representacional inherente al drama, encuentro del actor y del espectador, existencia de un espesor de signos, pluricodicidad, etc.— se han mostrado forzosamente parciales» (Grande Rosales y Sánchez Trigueros, 1998: 258).

un aspecto concreto, resultará complejo dejar de referirse continuamente a las dos dimensiones. Será preciso, por tanto, ir estableciendo matizaciones por el camino de la exposición.

La cuestión de la palabra se despliega inmediatamente. Como G. Frege demostró (Águila, 2001), se afirme, niegue o pregunte por las circunstancias de miseria en las que pudo acaecer la muerte de Kepler, siempre *se presupondrá* la muerte de éste. De igual modo, cuando, a partir de finales del XIX, se reflexiona sobre el lugar central, secundario o anecdótico, integrado o complementario, acaso tiránico, que la palabra puede (o debe) ocupar en el teatro, se presupone una presencia continuada del, llamémoslo, componente verbal a lo largo de las prácticas teatrales anteriores, al menos en los veinticinco siglos antecedentes de las prácticas escénicas occidentales, si bien es cierto que la relación entre Literatura y Teatro se estrechó a partir del Renacimiento. Bajo diferentes signos, se formularon, como resultado, diversas propuestas para su tratamiento, incluso en grado cero, de acuerdo con las nuevas necesidades o inquietudes estéticas. No obstante, debe advertirse el giro que a veces se desliza desde lo descriptivo hacia lo prescriptivo en tales planteamientos, así como el fundamento ideológico por la conexión establecida entre cierta manera de hacer teatro, una estética dominante y la clase social que la cultiva o a que halaga.

Desde la perspectiva de un docente enfrascado en la tarea de realizar una aproximación discursiva al teatro, para posteriormente inquirir sus posibilidades didácticas y pedagógicas en el marco de un programa de enseñanza de la comunicación en contexto, resulta evidente que el «teatro de texto» o «de palabras», como con desconcertante desprecio se lo ha llamado no pocas veces<sup>63</sup>, no solo ofrece más posibilidades, sino que se ajusta más a la asignatura de lengua castellana y literatura, dentro de cuyos límites se halla en alguna medida esta investigación.

---

<sup>63</sup> «La palabra no se derriba como la estatua de un tirano, y oponer [...], un «teatro de imágenes» (supuestamente vanguardista) frente a un «teatro de texto» (supuestamente reaccionario), son signo de una profunda incompreensión de que en el teatro —sobre todo desde que se inventó la puesta en escena— no existe concretamente un «texto» sobre el escenario. El poema se transforma en palabras, y estas se nos dan a ver. Descalificar a la palabra, en beneficio de la «imagen», viene a ser como negar que el hombre sea un individuo parlante (incluso pensante). Evidentemente, el cuadro de una humanidad devuelta al caos primigenio y a su organicidad primaria se acomoda mal con el discurso articulado. Lo cual no impide que el problema de la palabra (incluidas sus dimensiones manipuladoras y opresivas) sea totalmente central en las relaciones sociales, y por consiguiente, al menos para eso, consustancial con todo proyecto de representación de la sociedad humana» (Garnier *et al.* [eds.], 2015: 271)

Bien entendido, no obstante, que la revolución de la escena acontecida durante el siglo XX amplía los horizontes de nuestra concepción del espectáculo teatral, de su naturaleza y posibilidades, al par que nos brinda ejemplos brillantes de experimentación, interesantes en grado sumo, e indaga en el océano de posibilidades que los distintos sistemas o códigos escénicos albergan.

De consuno con las dos premisas señaladas arriba, no excluiríamos de nuestro análisis o explotación didáctica la consideración de obras cuyo texto no se ajuste a la secuencia tradicional en que precede el espectáculo y adquiere una consideración —parcial o discutiblemente— literaria; obras en que el texto adquiera una función diferente, incluso como posterior inscripción de los ensayos y, en último caso, de la representación; o en que la palabra no ocupe un lugar central, sino más bien anecdótico en el sistema semiótico global de la obra, como ocurre en los primeros espectáculos de A. Boadella, donde apenas se desencadenan unos gruñidos o ruidos paraverbales que ni siquiera llegan a constituir lenguaje articulado; para no hablar de aquellos espectáculos cuyo único rastro textual lo constituyen documentos (extradramáticos) como la reseña, el programa de mano y los estudios críticos que propicia, o viceversa, de ese teatro «que nunca ha estado vivo», por decirlo con Ruiz Ramón (2011: 15), es decir, nunca llevado al escenario.

Asimismo, constituiría una tergiversación el hecho de no admitir que nuestra concepción actual del cuerpo o del espacio, tomada en sus relaciones con la sala o en el paradigma mismo del texto, es decir, de lo que puede denominarse como categorías dramáticas<sup>64</sup>, se ha visto ensanchada de manera extraordinaria en razón de los ejercicios de libertad creativa que se realizaron con las vanguardias y la eclosión de la nada megalómana figura del director —verdadero sofisma *ad hominem*. Como también sería un falseamiento de la realidad teórica eludir el hecho de que la ampliación de los márgenes de los estudios teatrales hasta llegar a la Semiología y Teatrológica actuales debe una parte importante de su misma razón de ser a lo anterior.

En esta voluntad de repensar y reinterpretar la teatralidad acontece además algo fundamental, que es la toma en consideración de otras prácticas escénicas, de otras tradiciones que vienen a confirmar que lo que para una cultura determinada puede ser teatro, para otra no. Así, lo que con pertinente impertinencia se cuestionó, también, fue

---

<sup>64</sup> «la gestualidad, las estructuras somáticas y la enfatización del cuerpo suceden a los conceptos tradicionales de interpretación psicológica» (Grande Rosales y Sánchez Trigueros, 1996: 260).

la visión llamada eurocéntrica, en cuyo derrocamiento tuvo mucho que ver la antropología<sup>65</sup>.

Aunque de ese legítimo y puede admitirse que hasta necesario relativismo cultural a considerar el fenómeno como *reteatralización* del teatro media una significativa distancia. La razón es sencilla, dicha formulación nos retrotrae de nuevo a la mediación implícita de las presuposiciones: si el aserto anterior es aceptado, se está dando por bueno igualmente que hay *un* teatro, pleno de teatralidad, del que las prácticas que no se ajusten a un, llamémoslo, *nuevo viejo* o *nuevo otro modelo*, se han alejado, y que por lo tanto, hay que investir de nuevo de esa teatralidad genuina. Con lo que, de manera paradójica, se caería de nuevo en el mismo planteamiento reduccionista, esencialista y dogmático de aquellos que, desde la anverso de la cuestión, únicamente admiten el teatro como hecho artístico en que la palabra es imprescindible y la secuencia texto→ escenificación, genuina. Teóricamente esto parece, en suma, insostenible, porque como se ha visto, sería admitir la validez de una definición de teatro apriorística, estipulativa y excluyente de prácticas escénicas legítima y perfectamente teatrales en el ámbito de sus culturas e instituciones matrices.

No obstante, la referida circularidad falaz es, al mismo tiempo, producto de la constricción a que nos somete la universalidad que deben asumir o a que deben aspirar los juicios teóricos, cuyo resultado es la pretensión de dar respuestas únicas a cuestiones extremadamente intrincadas y diversas, aunque quizá sea producto también de la errónea colocación de lo que deberían ser conclusiones deducidas de una red anterior en forma de premisa(s) de partida, y no incluidas ya de principio en la(s) misma(s).

En este sentido, el teórico «escenocéntrico» puede tropezar probablemente con alguna suerte de texto que interceda entre espectáculo y planificación del mismo, así como el «textocéntrico» habrá de reconocer, siquiera por el hermetismo en el modo de trabajo de algunos autores, directores o compañías, que el rastreo de textos correspondientes a un espectáculo resulta, en ciertos casos, incierto, muy dificultoso, y acaso imposible. Por poner otro ejemplo, se puede reseñar que algunas veces el texto

---

<sup>65</sup> No obstante, al echar un vistazo a las prácticas no adscritas a nuestra circunscripción cultural, se tropieza con formas escénicas cuyos códigos y coerciones son aún mayores de lo que se denunciaba en aquel momento para el arte teatral de occidente. Así, el lejano ejemplo del Drama Nō japonés, en el que la palabra (leída, recitada o cantada) además de estar revestida de un intenso hálito lírico, se relaciona tan estrechamente con la kinesia y proxemia, que tiene una codificación semiótica estrictamente ajustada (Zeami, trad. en 1999).

publicado como tal obedece a intereses crematísticos y constituye una fuente de ingresos adicional para la compañía o el autor, mientras que el investigador se acerca a él con el interés de un objeto que facilita su labor de análisis por su estabilidad, fijación, etc. Otra cosa es que los deseos e intereses de ambos coincidan.

Una consecuencia de todo lo anterior parece obvia: es necesario reconsiderar la concepción del texto dramático. No debe, por tanto, perderse de vista el hecho de que, partir del mismo en el análisis de una representación o el diseño de un programa educativo no convalida pensar que sea motor exclusivo de la representación, pues cada director o compañía tiene su método, y algunos espectáculos vienen precisamente a cancelar tal óptica<sup>66</sup>. Igualmente, aunque instrumento privilegiado, documento, si se quiere, para articular programas de análisis, tampoco se puede considerar la palabra que integra el texto como elemento que subsume o predetermina de manera absoluta o exclusiva el resto de elementos escénicos virtualmente contenidos, ni como guion estricto al que la puesta en escena ha de responder por prescripción: en efecto, son la compañía y el director los que no infrecuentemente crean guiones escénicos a partir del texto dramático de que se parta.

Con todo, el debate sobre la autosuficiencia absoluta de la representación o no respecto del texto no parece llevar a ningún sitio y necesita también ser superado: se encuentra de nuevo sujeto a contingencias históricas y, por consiguiente, a determinaciones ideológicas, estéticas e institucionales. En consecuencia, los distintos nombres o analogías con que se denomina un texto serán certeros siempre que arrojen luz sobre su relación con las diversas prácticas que lo pongan en escena o de los que, según otro orden y metodología de trabajo, sea consecuencia. En cualquier caso, no suscribimos que los textos dramáticos (canónicos o no) se puedan homologar con el guion cinematográfico, el libreto operístico, o la partitura musical. Las analogías son posibles, de acuerdo, pero siempre que respondan a un análisis de la forma de relación de las instancias co-creativas de una puesta en escena con dicho texto y, qué duda cabe, en la medida en que la analogía sea relevante<sup>67</sup>.

---

<sup>66</sup> El texto de *Variaciones V*, de J. Cage en colaboración con Cunningham, Lloyd, Tudor y Mumma, es posterior a la obra y no observa precisamente las pautas de escritura habituales.

<sup>67</sup> Ni siquiera la categoría de los libros o cuadernos de dirección se puede equiparar ni homologar a lo que tradicionalmente se viene considerando texto literario o dramático, sino que ha de incardinarse como uno más de los documentos o textos del teatro, aunque eso sí, más próximos a la representación. De hecho, los libros de dirección no se normalizan hasta el s. XX con Reinhardt, epítome del director-creador.

Para defender esta autonomía, tampoco parece válido el argumento que se basa en la diferente consideración que los textos han merecido en virtud de las distintas mediaciones que los circuitos de comunicación, distribución y fruición cultural y comercial han supuesto (o impuesto) en la serie histórica de la literatura tomada como institución. Esto es lo que parece perfilarse en la argumentación de algunos estudiosos como Morón:

*Estoy convencido de que si en el siglo XVII alguien le hubiese comentado al maestro Lope de Vega que algún día sus textos dramáticos, esas historias construidas en veinticuatro horas para entretener al vulgo, iban a ser leídas y estudiadas de la misma manera y en el mismo lugar común (la Literatura, entonces Poesía) en donde él situaba las obras de un Virgilio —por ejemplo—, no hubiera podido menos que reírse; exactamente igual que si hoy día le comentamos a Alejandro Amenábar que dentro de tres siglos, en vez de ir el público a ver sus películas (a salas de cine clásico, ya para eruditos quizás), la gente se va a conformar con la lectura de sus guiones, y más aún, los grandes estudiosos de la filología, le van a prestar más atención y horas de estudio y análisis a su trabajo textual previo, que sin duda (desde nuestra perspectiva) ha sido escrito para servir como soporte esquemático durante la construcción fílmica, sin la cual no puede entenderse. Estoy igualmente convencido de que un día esto ocurrirá; y ese día, el día en que se publiquen miles y miles de guiones cinematográficos y la gente conozca antes el guión que la película o películas a que este guión ha dado lugar, como ocurre actualmente con el Teatro (2007: 18).*

La publicación de guiones cinematográficos no es ociosa y, sin sustituir el goce del visionado, ni la obligatoriedad del mismo en un análisis, proporciona un objeto de estudio precioso, que en combinación con una novela, por ejemplo, permite construir un estudio comparativo capaz de dar cuenta de los mecanismos narrativos del cine y de cómo opera el trasvase desde los contenidos literarios a ese otro dispositivo que es el film resultante. Así, el estudio Malpartida Tirado (2015) sobre el concepto de «adhesión emocional» aplicado a las adaptaciones desde la novela al cine por Manuel Martín Cuenca, por poner un ejemplo reciente y valioso.

La conexión entre textos canónicos con vocación, además de escénica, literaria, se puede justificar sin demasiada dificultad, por ejemplo, si se repara en los nexos que se desprenden de la compartición de título, personajes y aspectos determinados de la fábula, en la gran mayoría de casos, e independientemente de su tratamiento, o si se considera asimismo su presencia histórica en el repertorio de *los teatros*. Después, los efectos del texto, aunque fuere tomado como pretexto, subvertido o negado, varían



infinitamente, claro está, según la lectura y «transducción» que se haga del mismo, pero no obstante, se suelen advertir unas líneas, unos criterios, según la época, el director y, obviamente, el contexto filosófico, científico y artístico-cultural (naturalismo, expresionismo, simbolismo, etc.).

Globalmente, puede observarse, por lo tanto, una interacción y no una oposición o absoluta autonomía; como señala Bobes Naves (1997a) —antes de traicionar, sin embargo, su conclusión escorándose hacia lo literario—: fases distintas de un proceso, en que no se justifica privilegiar ninguna de ellas. Ni ninguna se puede considerar ineludible, añadiremos. Como ya advirtieron los teóricos del Círculo de Praga, no solo hablamos de un arte que conjuga en tiempos discontinuos diversas formas de manifestación, sino en el que además convergen diversas artes que otorgan al producto una naturaleza híbrida, inscripta ya de algún modo en un texto, cuando éste lo preside.

En este sentido, hay autores que, quizá a tenor de esa naturaleza de síntesis artística que ostenta el fenómeno teatral, aceptan la denominación «teatro» como marbete adecuado para un conjunto heterogéneo de prácticas artísticas, a saber, la danza, la ópera y la opereta, o las marionetas. Si además se incluyen las variantes mediáticas del cine, la televisión o Internet, se pueden englobar todas ellas en un primer grupo general incluso más amplio: Artes de la Representación<sup>68</sup>. En esta investigación se opta, no obstante, por constreñir el enmarque del teatro circunscribiéndolo al subconjunto que constituyen las Artes Escénicas (teatro, pantomima, ópera, danza, etc.).

Dos constantes pueden advertirse, en general, para la manifestación de las prácticas artístico-escénicas denominadas teatrales:

- **un componente visual:** su conformación sígnica a través de una imagen construida con lo real, con un papel material, de significante que construye una serie de significados orientados hacia la consecución de un todo unificado. A esta categoría pertenecería uno de los elementos fundamentales sin los que este tipo de manifestaciones artísticas parece improbable: la persona, física y materialmente presente, en toda su extensión, un cuerpo —no solo una *boca*— que habla, se mueve,

---

<sup>68</sup> Una interesante discusión sobre la legitimidad y consecuencias de esta separación entre variantes de recepción mediadas o no mediadas puede verse en García Barrientos (2004).

gesticula, que interactúa de diversos modos con otros cuerpos y objetos en un espacio escénico, iluminado y dispuesto de una cierta manera respecto a otro espacio diferente denominado sala. Una característica que merece especial atención es que la materia significativa es objetual, material, en suma: real, pues se trata de signos no pocas veces «homosubstanciales» con lo que representan (Eco, 1994: 64)<sup>69</sup>.

- **un componente acústico:** la posibilidad de intervención de elementos sonoros, *e. g.*, música, ruidos, efectos de sonido, elementos paraverbales no codificados y palabras. El discurso verbal, cuando concurre, se configura como elemento de sentido, pero también como material fonoacústico; asimismo, adquiere relaciones funcionales de muy diverso orden con los elementos del componente visual (constructivas, ilustrativas, denegadoras...)<sup>70</sup>.

Posibilitado por la realidad sensible de los signos, la ventaja de tomar este criterio perceptual consiste en que permite incluir todos los materiales que pueden aparecer codificados en alguna medida en el texto de las diversas manifestaciones discursivas del teatro (cuadernos de dirección, textos dramáticos, programas de mano...), pero también, que da cuenta de los elementos que cualquier puesta en escena tiene la posibilidad de conjurar, algo que nos lleva directamente a la cuestión del público asistente, cuya rigurosa definición, en el caso del teatro y las demás artes escénicas, sería, a tenor de lo anterior, la de «especto-auditor», en contraposición a la instancia habitual del lector (Pavis, 2008: 307).

---

<sup>69</sup> Es interesante plantearse qué ocurre en el teatro de títeres y más extremadamente aún, en el teatro de autómatas o en el retablo quieto. El títere puede entenderse como el objeto con el que el cuerpo humano interactúa, pero dado que el cuerpo humano vivo se oculta o se ignora en la escena cuando actúa el títere, hay que pensar que en él se proyecta la corporalidad humana, y su acción no puede ser entendida de otro modo que como acción humana. La interposición del títere u objeto, no es sino una forma de simplificación o despersonalización y por tanto de intensificación de esa acción.

<sup>70</sup> «El teatro nunca es sólo un espacio visual (*theatron*), es siempre también un espacio sonoro (*auditorium*). En él resuenan voces que hablan o cantan, música o ruidos. Ya en el teatro griego se trabajaba con efectos especiales de sonido. Así, se recreaba el ruido del trueno con el *bronteion*, que se construía con un recipiente de algún mineral que se cubría con un trozo de piel en tensión sobre el que, al agitarlo, golpeaban unas bolas de plomo que había en su interior [...] Tanto las recitaciones de tetrámetros trocaicos, propias de las tragedias, como la de los largos versos yámbicos y anapésticos de las comedias antiguas se acompañaban con la flauta en el momento de la parabase. Todas las partes del texto de composición lírica se cantaban, en parte alternando con el coro (como en los lamentos por las muertes en la tragedia: el *Commos*), en parte como virtuosos solos de aria» (Fischer-Lichte, 2014: 245-246).

A pesar de todo, esta segunda división no nos sustrae de la obligación de haber interpuesto un marcador de inversión inferencial («en general») para restringir la validez de nuestra propuesta. Las pretensiones de la misma no son absolutas, y las hipótesis anteriores podrían quizá ser, tomando el concepto de Popper (1982), «falsadas»<sup>71</sup>; por lo que más bien constituyen el de apunte de ciertas constantes, notas de frecuencia que nos ayuden mejor a definir un objeto de estudio y comenzar asimismo a perfilarlo. Así pues, habría que añadir un tercer aspecto que no constituye nota de frecuencia o hipótesis de trabajo, sino postulado teórico:

- Compartición espaciotemporal: concurren, con independencia de sus posibilidades de distribución, el público y los actuantes —bailarines, actores, artistas circenses— en un mismo lugar y momento<sup>72</sup>.

Del criterio de compartición contextual de espacio y tiempo como principio de construcción espectacular *in fieri* ante un público presente se desprenden consecuencias importantes que permiten reducir el campo de caracterización y análisis suficientemente. Lo primero es que el cine o la televisión comparten con el teatro la canalización «viso-acústica», así como una suerte de espectacularidad, pero no la copresencia, ya que cristalizan en productos que

*pueden ser consumidos individual o solitariamente, leídos y releídos cuando, donde y como queramos: son «escrituras». [...] Y se pueden oponer, en general, los espectáculos de actuación o producidos «en vivo», con la presencia efectiva de espectadores y ejecutantes, a los espectáculos de escritura, grabados o percibidos «en diferido», que se comunican en ausencia del emisor (García Barrientos, 1991: 49).*

De modo que el teatro, como el circo o la danza, es efímero e irrepetible, reclama presencia y presente; «flor de un día», lo llama Ubersfeld (1989: 11). La

---

<sup>71</sup> En abierta oposición a los parámetros «verificacionistas» del positivismo lógico, el filósofo británico apunta a un modelo de ciencia cuyo progreso estriba en el planteamiento de una cadena continua de problemas, y no mediante el acopio de «pruebas favorables». Por lo tanto, se trata de proponer soluciones tentativas, en el balance entre conjeturas fracasadas o erróneas y las consecuencias deductivas. En última instancia, el criterio para distinguir la ciencia de la pseudociencia o metafísica —peyorativamente entendida ésta— lo constituiría precisamente la «falsabilidad».

<sup>72</sup> Sin embargo, ¿cómo encajan aquí, por ejemplo, el Autoteatro o el Teatro invisible?, es más, ¿acaso se puede llamar teatro a estas prácticas escénicas? Es decir, ¿se puede falsar también este principio, a pesar de aparecer revestido con la forma de un axioma?

segunda consecuencia, que Kowzan y otros autores como Helbo consideran genuina del teatro, es la doble enunciación-recepción de su circuito de comunicación: primero, en el escenario, sobre el nivel de la ficción entre los actores-personajes, y al mismo tiempo, de los actores con el público asistente, sobre el plano de la realidad. Esta doble retícula se puede redefinir como una «doble interacción comunicativa».

El teatro se muestra entonces como una práctica escénica que hace de la presencia *conditio sine qua non* para su realización. Y el resto de sus prácticas compañeras en el archipiélago de las artes escénicas lo definen además como un arte polimorfo y con excepcionales posibilidades para hibridar y conjugar elementos diversos. Así, no es insólito encontrar en una representación teatral, incrustados e interactuando, fragmentos de danza, canto, pantomima y, por supuesto, música. De hecho, estas artes, en cuanto técnicas, pueden ser tomadas asimismo como parte del cuadro de destrezas básicas que a un actor completo y versátil se le exigen. Por tanto, lejos de ser lo mismo un aspecto marginal, y por mucho que complique la labor teórica, debe ser puesto de relieve, ya que, por una parte, es constitutivo del teatro desde sus mismos orígenes y por otro, apunta a otras de las características medulares de su práctica, a saber, su carácter sintético, o dicho en otros términos más técnicos: el aprovechamiento de sus posibilidades polimedias para servir de cauce a la *entrada en escena* de otras artes o medios expresivos.

Modernamente, esto puede quedar efectivamente propuesto ya desde el mismo texto. En *El palacio de los monos*, de Luis Riaza, por ejemplo, se consigna en un momento determinado una danza ritual con música de evidentes connotaciones, para marcar el contrapunto paródico:

MAY [MAYORDOMO].— *pone un disco en el fonógrafo. Se sugieren una serie de títulos entre los cuplés “nobles y sentimentales” que pueden oírse a través de la danza de las exequias:*

“Flor de té, flor de té”  
“Les feuilles mortes”  
“El parador del camino”  
“Mi caballo murió”  
“El vals de Roberta”

*y alguno por el estilo que pudiera ocurrírsele al montaje.*

(Riaza, ed. 1978: 278-79)

En la misma obra, poco después<sup>73</sup>:

*Le quita la sábana con que le cubrían y la tienden en una cuerda tapando así el grupo de los tres. En ella, en sombras chinescas, se podrá contemplar una pantomima en la que PORT. [Portero] y MAY. se ceden, uno a otro, varias veces, las tijeras. Estas se proyectan en la improvisada pantalla, gigantescas.»*

(*ibid.*, pág. 305)

Ésta es, así pues, una de las más interesantes y raras cualidades de este arte: el concurso de elementos heterogéneos que se armonizan y componen un haz de sentidos diversos pero convergentes en su «re-presentación» escénica. Desde luego, el estatuto estético o temático (en el sentido mukarovskiano) que ostentan la danza, la música o la pantomima en el marco de una obra teatral no es el mismo que el que, naturalmente, adquieren en las prácticas escénicas *puras* cuyo núcleo constituyen, pero no por ello deben ser ignoradas en el contexto semiótico de la representación ni del texto<sup>74</sup>. Todos los signos concurrentes en el texto o la representación teatrales contribuyen en alguna medida a configurar el sentido global de la puesta en escena<sup>75</sup>.

Esta amalgama de lenguajes, de medios, incluso de géneros, incrustados unos dentro de otros, con sus modos de interacción entre los mismos, pero siempre con el telón de fondo de hallarse insertos —lo mismo en un texto anterior que en una

---

<sup>73</sup> La escena que se transcribe prepara uno de los momentos climáticos de la obra: esta danza bufa, con motivo de unas fingidas honras fúnebres por el igualmente *re-representado* asesinato de uno de los personajes, no adquiriría toda su intensidad y dimensión paródica, de no ser simultáneamente realizada con una música como la apuntada —en la representación, no obstante, se puede elegir otra o incluso suprimirla. El consiguiente asesinato, en el marco de la misma celebración-ritual, se realiza además como una suerte de *gag* mimado, con un uso específico de la luz, lo cual refuerza la percepción cómica y distanciada, en virtud de la vis propia del género *sketch*. El juego metateatral, constante en toda la obra, se ve también intensificado con estos recursos: se juega con el espacio, el volumen de los personajes, reducido a sombras, y se resemantiza un objeto clave, las tijeras, que aparecen icónica y simbólicamente sobredimensionadas.

<sup>74</sup> Hay obras que, como *Bienvenida*, de J. Sanchis Sinisterra, ponen a prueba estos límites. La pieza constituye un peculiar *drama de danza en el teatro*, en que cinco bailarinas son obligadas a seguir las instrucciones de una misteriosa VOZ que marca distintas coreografías. En la obra se advierten ecos intertextuales de dos casos paradigmáticos en este tipo de manifestaciones de metateatralidad, *Las criadas* y *La lección*: muerte, tiempo circular y relaciones de poder. Sin embargo, en esta obra aquello en lo que peculiarmente parece también ahondarse es en las relaciones entre la pura performatividad de prácticas como la danza y la narrativa fabular que puede manifestar el teatro, obteniendo tal vez como hallazgos o puntos de fricción la ritualidad de que no pocas veces parecen investidas ambas artes, así como una suerte de metafísica de la presencia.

<sup>75</sup> Como Bobes Naves (1997a) nos recuerda, no se han argüido aún razones teóricas —juicios de valor todos los que se quieran— que fundamenten la atención exclusiva ni la exclusión de alguno de los grupos o sistemas de signos que conforman el hecho teatral.

representación de factura colectiva— queda, pues, ordenada en una isotopía semántica que vertebra coherentemente todo el conjunto, y es percibido, con sus caracteres específicos y a tenor de la competencia del lector/espectador en la unidad de sentido que conforma.

¿Qué hacer, pues, ante esta contradicción? Aquello que caracteriza mejor al teatro hace paradójicamente más escurridiza su acotación o deslinde entre el resto de manifestaciones artísticas afines. El siglo XX constituye, de hecho, el abrupto viraje desde lo que se ha denominado una ilustración del texto hacia una búsqueda de un sentido propiamente escénico alcanzado por el concurso de los diversos medios expresivos de la representación.

Cabe preguntarse en este punto si la palabra puede representar ese elemento de cohesión. Y a colación de lo mismo interrogarse: ¿hay algo del teatro en la danza? Puede responderse que sí, que la promiscuidad en el plano de las obras y géneros concretos no es inhabitual, y que existe, de hecho, un tipo de representación escénica llamada Ballet-comedia que contiene algunos elementos dialogados e interpretados. Como también, y respecto al «teatro sin palabras», que resulta existir un texto pleno de acotaciones detrás de los dos *Acto sin palabras* de Beckett, de suerte que se puede decir, en consecuencia, que sus textos se componen de palabras sin acción dramática, mientras que una puesta en escena que siga las indicaciones (palabras) del irlandés constará de una serie de acciones escénicas sin palabras<sup>76</sup>. En un apuro mayor tal vez nos pondría alguna de las representaciones de R. Wilson, carentes de texto previo, sin que, no obstante, el subterfugio de F. de Toro resuelva del todo la cuestión<sup>77</sup>. Corolarios: primero, ni la palabra ni el texto constituyen rasgos que por sí solos garanticen *a priori* la identidad teatral de un espectáculo; segundo, la indagación de su función respecto al resto de elementos o sistemas de la escena no admite generalizaciones.

Como ya se viene apuntando, el tira y afloja anterior podría extenderse *ad infinitum* y llegar a convertirse en sus versiones más agrias en auténtico fuego cruzado.

---

<sup>76</sup> Cfr. Segre, 1975.

<sup>77</sup> Según F. de Toro (1987: 37), incluso en un teatro que no tenga un texto previo, hay algún tipo de textualización de la escena, del TEV —texto espectacular virtual, según su terminología— que puede, aunque a grandes rasgos, fijar un posible intento de TE —texto espectacular. Si esto no existe, entonces estaríamos hablando, según el profesor argentino, de un teatro que no deja huella, puesto que su creación y su consunción coincidirían en el momento mismo del espectáculo. Para el profesor chileno, esto constituye un caso extremo, ya que la mayoría de la práctica teatral trabaja con un TEV cualquiera que sea su naturaleza.

La operación de buscar la especificidad del teatro o «teatralidad» provoca el rechazo de unos, puesto que, llevado al extremo, es cierto que puede desembocar en un ejercicio vacuo, falaz o, incluso, metafísico (Grande Rosales y Sánchez Trigueros, 1996: 258; Pavis, 2008: 434), mientras que para otros especialistas constituye punto de partida ineludible (Trancón, 2006: 87-88). Puede tomarse el ejemplo de la literatura, al que este problema no es ajeno: recuérdese la intensa búsqueda de la «literariedad» durante casi medio siglo, primero por los formalistas y después desde la poética estructural. Así como no constituyen una excepción tampoco las mismas teorías desde las que se analizan los complejos signícos y sus unidades: tal es el caso de la Lingüística, cuya definición de sus unidades mínimas —palabra, oración y texto— sigue planteando problemas, o también el de la Semiótica, que lleva ofreciendo definiciones del signo desde hace dos milenios, con concepciones que van desde sus versiones más estáticas hasta otras más dinámicas o procesuales<sup>78</sup>.

Aunque es fuerte la tentación de identificar la definición y acotación del objeto de estudio con una búsqueda metafísica de esencias incólumes y eternas, es necesario evitar una especie de falacia hipostática<sup>79</sup>. Así, la inconveniencia, para los dos casos, resulta tal vez de la clausura que se busca en ocasiones: su pretensión de constituirse definitivas. Pero, sobre todo, parece advertirse un grave error al dejarse llevar por la inercia de buscar inequívocamente un valor referencial semántico a cada expresión o término que manejemos. Repárese en el hecho de que, si la ausencia de esta referencia cancela la posibilidad de los conceptos teóricos, la mayoría de libros que aparecen en la bibliografía de este trabajo estarían desautorizados por principio.

La «teatralidad» sería entonces un concepto operativo, que viene en nuestro auxilio teórico para agrupar una serie de notas características que tienen continuidad en un conjunto de fenómenos, textuales y escénicos en este caso, sin que ello comporte compromisos ontológicos estrictos. Cualquier disciplina apoya sus principios y postulados elementales sobre tesis, unas veces definicionales, otras veces empíricas. La teatralidad sería uno de esos conceptos más cerca de la primera polaridad, si bien su refutación empírica mediante contraejemplos siempre será sano signo, como se vio con

---

<sup>78</sup> Kowzan (1997b) señala que incluso egregios cultivadores del concepto de signo como Eco estuvieron tentados de abolirlo o considerarlo inútil. Es decir, siempre hay momentos deletéreos en que se esgrimen lo que Aguiar e Silva denomina «tanatografías», en este caso se trataría de la muerte del signo (el término lo rescata García Barrientos (2006: 413) de unas conferencias que el estudioso portugués dictó en la UCM en 2001).

<sup>79</sup> Para Carr (1990, *passim*), toda teoría se basa en un «supuesto metafísico no falsable».

Popper, de falsabilidad científica, sin que ello suponga una reducción al absurdo, como cuando se afirma —no sin cinismo— que la mayor prueba del éxito es el fracaso. En ningún caso hemos leído, a lo largo de estos años de investigación, sobre un concepto de teatralidad que sustancie atributos que sean llevados tan lejos en el plano de la abstracción o la generalización como para que no puedan ser recuperados y confirmados en alguna medida desde el dispositivo de contraste experiencial o empírico.

Con todo, cuando no se traduce en prácticas escénicas inéditas o en una ampliación del horizonte teórico, es decir, cuando no supone un fructuoso diálogo entre las gentes del teatro<sup>80</sup> o se quiere clausurar mediante algún «-centrismo», esto es, a través de la reversión simétrica del argumento contrario, el debate sobre la esencia, especificidad o identidad del teatro, llámesele como quiera, no solo constituye un ejercicio muchas veces inane y huero, sino que, a nuestro juicio, resulta profundamente incongruente. Naturalmente, cualquier arte está por hacerse, y constituye, por lo mismo, un juego de sucesivas (y virtualmente) infinitas superposiciones de identidades distintas que comprometen y tensan el núcleo común.

En el caso del teatro, esto parece además especialmente grave, ya que una de las hipótesis de que partimos es el consustancial dialogismo al teatro como práctica de la intersubjetividad, de la alternancia de identidades, y, además, de la constatación de que *yo es muchos*. El teatro ha tenido muchas máscaras, y es imposible determinar las que aún le quedan por mostrar. Por eso, ante lo que hay que protestar es ante el hecho de que se siga impugnando su existencia, cuando no, negándosele carta de naturaleza.

Finalmente, la esquematización diacrónica de la perspectiva histórica o la abstracción de la sincronía teórica deben ser meditadas y sopesadas, pues pueden resultar metodológicamente adecuadas según el caso, pero asimismo cuestionables. De esta forma, aglutinar en un concepto infalible el haz de todas las características comunes

---

<sup>80</sup> Pavis se lamenta, en este sentido, sobre la ausencia de diálogo entre las diversas instancias relacionadas con el teatro, particularmente entre artistas y teóricos: «En cuanto a la gente de teatro, rara vez es la usuaria de las teorías o los análisis, ya sea por temor a verse desvelada, por un miedo indeterminado a la teoría o un antiintelectualismo primario, o por desinterés o falta de tiempo y curiosidad. La cuestión no estriba en saber cómo atraerla hacia nuestras teorías, sino —tregua de modestia— en saber cómo nuestras teorías ejercerían una influencia sobre su práctica, de la misma manera que su práctica ha suscitado nuestras teorías. A este trágico equívoco se añade el hecho de que la investigación se realiza casi siempre aisladamente con un grupo de especialistas pertenecientes, además, a una misma tradición crítica que ignora con frecuencia a las demás. Sabemos que entre la semiología francesa, el empirismo holandés, los estudios de público suecos, el pragmatismo inglés, la hermenéutica alemana o la historiografía italiana no hay prácticamente intercambios» (2000: 40).



a todas las manifestaciones fenoménicas que se conectan de algún modo con aquello que se considera teatro, tanto las ya habidas como las por venir, es a todas luces imposible.

Al fin y al cabo, la teoría como la historia siempre irán a la zaga de *algo* que, por definición, se les escapará. Por eso parece razonable, como se viene insistiendo, repensar y resituar constantemente los fenómenos, las categorías y las nociones desde el supuesto de su limitada y relativa validez, pero manteniendo los hallazgos felices, operativos y que, en no pocos casos, han mostrado su potencia y validez a lo largo de cientos de páginas y décadas de investigación. Nos situamos, en suma, *in medias res* entre el aserto Marx, cuando señalaba que en el caso de que las apariencias se correspondieran con las esencias, toda ciencia sería prescindible, y lo que Nietzsche, por su parte, argüía: solo es susceptible de ser exactamente definido aquello que carece de historia.

## **2. LA RENOVACIÓN ESTÉTICA DE LA ESCENA EN EL SIGLO XX**

El teatro puede considerarse, en un sentido amplio, un compendio, una interacción entre las diversas artes, que de algún modo se reconstituyen y pasan a formar parte de un todo holístico. La consideración de este hecho es, visto desde una particular y eminentemente musical perspectiva romántica, el punto de partida de la «obra de arte total» wagneriana, donde se advierte ya esta potencialidad de las artes escénicas y se pretende la realización de un proyecto de síntesis artística en el marco de la ópera (Sánchez Montes, 2004: 11 y ss.).

Ahora bien, habría que distinguir entre el teatro como síntesis de artes y el teatro como arte de síntesis (de materiales significantes). Como síntesis de artes se explica en cuanto incluye música, danza, pintura, etc., es decir, materiales significantes constitutivos de discursos ya institucionalizados como artes, y que interaccionan en la obra de teatro. Pero el teatro es, también, arte de síntesis, en cuanto incluye series de sonidos, objetos escénicos, movimientos corporales, etc. que no poseen una conformación estética previa (por así decirlo, no son música, ni pintura, ni danza), pero

pasan a desempeñar una función estética en el conjunto de la obra, y al tener una constitución sonora y visual son, *a posteriori*, equiparables con las mencionadas manifestaciones artísticas. De ahí que quizá resulte a la postre indiferente hablar de síntesis de artes o arte de síntesis.

Comoquiera que sea, en la historia de la cultura europea se puede realizar toda una arqueología de las polémicas en que se han visto envueltos algunos de los más importantes representantes de los estudios sobre los fenómenos artísticos. En ese sentido, la respuesta de R. Wagner tiene su raíz en la antigua polémica entre Lessing y Winckelmann acerca de la división en artes del tiempo y del espacio, concepción que, por cierto, cincuenta años después se contemplaría en una aún emergente semiótica teatral (Ingarden). Hegel, heredero directo de esta tradición de pensamiento, se pronuncia tempranamente en sus *Lecciones de estética* sobre el asunto del *impasse* estético que se advertía en la escritura dramática del momento, defendiendo que

*no es [...] de poca importancia para el poeta y su composición que dirija su atención al escenario, que una tal vitalidad dramática requiere; es más [...] ninguna obra dramática debiera imprimirse, sino, más o menos como entre los antiguos, incluirse como manuscrito en el repertorio escénico y no tener sino una muy insignificante circulación. Entonces no veríamos aparecer tantos dramas que tienen sin duda un lenguaje culto, bellos sentimientos, excelentes reflexiones y profundos pensamientos, pero a los que precisamente les falta lo que hace dramático al drama, a saber, la acción y su vitalidad en movimiento (2007: 849).*

Esta cita merece un comentario detenido. En primer lugar, se pone de manifiesto que el filósofo alemán mantiene una postura de enorme modernidad, y en abierta oposición a otros estudiosos de la época, ya que reclama sin ambages una mayor atención a la puesta en escena, aunque sea por parte del mismo poeta. En segundo término, llega incluso a atribuir a factores literarios, concretamente a aspectos de consumo cultural, un cierto estado de cosas en cuanto a la calidad deficientemente dramática (no así literaria: lenguaje, reflexiones, sentimientos...) de unas obras que se construyen más para su publicación, que para su representación. Sin embargo, la especificidad del teatro se encuentra, como se puede deducir de sus palabras, en lo que atañe a «la acción y su vitalidad en movimiento», lo que nos lleva inequívocamente a la puesta en escena, a la representación y, en especial, al hombre, que para el filósofo alemán constituye precisamente el centro mismo de la «poesía dramática».

Ya a comienzos del s. XX, el estatuto de la palabra tal y como era observada por la tradicional perspectiva occidental se vio sacudido: los nombres de A. Artaud, A. Appia o E. G. Craig representan las principales voces que reclamaban, con mayor o menor radicalidad y, desde posicionamientos artísticos en desigual lejanía, una reconducción del hecho teatral fuera de los márgenes de la literatura y, en consecuencia, de los límites y convenciones que venían respetándose desde hacía más de veinte siglos, todo lo cual repercutía inevitablemente sobre el estatuto del componente verbal en el teatro. Como resultado, y paralelamente a todo el movimiento teórico cuyo inicio y desarrollo hemos expuesto anteriormente, se comenzó a dar respuestas de la más diversa índole para aquella interrogación sobre el papel de la palabra en el conjunto del «lenguaje teatral». Aconteciendo un descrédito que comenzó poniendo en tela de juicio su hegemonía para terminar minando la autoridad de que había gozado hasta ese momento.

Sin duda, un hecho transparente había permanecido opaco, inadvertido o interesada e ideológicamente descartado y minusvalorado durante siglos: en el teatro, además de un autor y los signos verbales que éste despliega linealmente en un texto, existe todo un conjunto de signos escénicos: gestos, movimientos, música, luz, escenografía, etc., que confluyen con aquéllos y señalan un director de escena, unos actores, y un equipo técnico de realización, todos los cuales median con la puesta en escena entre aquel texto y un espectáculo que derive en mayor o menor medida del mismo. No es de extrañar entonces que el arte teatral hubiera permanecido incontestablemente ligado al arte literario, al arte de la palabra, y ello, a pesar de las importantes divergencias en su misma conformación textual, pues, hasta el mismo texto dramático denuncia una postura enunciativa que se cifra en el «mostrar», más que en el «decir» (Gaudreault y Jost, 1995), o en un decir mostrado, si se quiere.

Con el desarrollo teórico en el estudio de los distintos lenguajes que integran el hecho teatral, éste adquiere autonomía como arte independiente, no subsidiario de la literatura o remedo de otros espectáculos escénicos. Hay pues, un movimiento de reconsideración, reconstitución, desarrollo y aprovechamiento técnico en lo concerniente a las categorías de la representación.

La luminotecnia alcanza un grado de desarrollo inusitado y, curiosamente, pasa de establecer una de las convenciones más resistentes del teatro realista (la iluminación de la escena y el oscurecimiento de la sala) a convertirse en recurso que adquiere

connotaciones propias, en razón de sus posibilidades expresivas, funcionales y simbólicas, no codificadas como en el caso del lenguaje verbal. La iluminación deja de asociarse a la bidimensionalidad absorbente de las obras plásticas que hacían las veces de decorado, para pasar a convertirse así en un recurso precioso para trabajar el cuerpo del actor como un hecho espacial más. Hay que pensar en todo lo que esto supone para los signos estáticos y dinámicos que convergen en su dimensión física y contribuyen a la creación de los más diversos sentidos en escena. El cuerpo adquiere entonces una importancia central para la escena, deja de ser mero portavoz, transcriptor del diálogo dramático o encarnadura de un posible trasunto pragmático (personaje histórico, tipo, individuo...).

En consecuencia, surge toda una corriente de pensamiento que reflexiona sobre el arte de la interpretación (K. S. Stanislavski, V. Meyerhold) y el valor estético de la corporeidad. El espacio escénico no puede dejar de verse afectado por el marasmo de tal revolución dramaturgica. Sus relaciones con la luz cambian radicalmente: la iluminación eléctrica permite la focalización y división del escenario, incluso la simultaneidad de escenas distintas, reviste además de valores los objetos depositados en ella, intensifica la actuación de los intérpretes, y posibilita la entrada en escena de esa paleta de colores de que gozaban las artes plásticas. La escenografía no se dedica nunca más a ser simple ilustradora de un texto, va mucho más allá del decorado estático y pictórico, de esa precaria tela que pergeña con ingenuidad un entorno realista, y contribuye, a partir de ese momento, más que ninguna otra categoría, tal vez, a la semantización del espacio escénico, redibujando las relaciones entre éste y actor, pero también entre éste y su palabra.

Desde los posicionamientos más polarizados, derivados de lo que podría, en razón de lo visto, ser denominados como *corte estético* en la historia del teatro occidental, se plantea la posibilidad, y aun la necesidad, de realizar o discurrir sobre la posibilidad de un teatro visual, de «espectáculos puros», en oposición al «teatro burgués», a la obra (bien) «hecha de palabras», en una búsqueda continua y tenaz por derogar e incluso negar la legitimidad de la palabra en el arte teatral. Sin embargo, el lenguaje verbal, lejos de desaparecer, ha seguido, a raíz de lo anterior, un proceso por el que se ha enriquecido y ha adquirido valores y usos mucho más sutiles y complejos de los que poseía antes del nuevo *escenario* del s. XX.

Como conclusión, consideramos que esta ruptura, la sedición por parte de los hombres de teatro, concitada por un tipo de teatro concreto, considerado empobrecedor de las posibilidades del teatro como arte escénica —lo cual no deja de ser un juicio de valor—, tiene su repercusión en las categorías dramáticas del texto. Los modos de significar el espacio y el tiempo (que le va indisolublemente unido), la estructuración de la fábula y la construcción de los personajes, así como el discurso se ven sometidos a una experimentación y puesta a prueba constante por parte de los distintos autores, que dan fe de que todo lo que ocurre en el que hasta ese momento se consideraba, en el mejor de los casos, reverso del hecho teatral (director, «escritura escénica»<sup>81</sup>, espectáculo), se deja sentir tarde o temprano también en el anverso del mismo (autor, texto, discurso, categorías dramáticas), y no solamente al contrario.

### 3. EL SIGNO VERBAL EN EL TEATRO

Albergamos la convicción fundamentada de que el arte del espectáculo teatral es, entre todas las artes de la representación, escénicas o no, aquel en el que el signo verbal se manifiesta con mayor riqueza de posibilidades expresivas y matices significativos. Como Kowzan (1997a: 126) arguye

*la palabra pronunciada por el actor expresa ante todo su significado lingüístico, es decir, es el signo de los objetos, personas, sentimientos, ideas o interrelaciones, que el autor del texto ha querido evocar. Sin embargo, la entonación misma de la voz del actor, el modo de pronunciar tal o cual palabra, puede cambiar su valor [...] La mímica del rostro y el gesto de la mano pueden subrayar el significado de las palabras, desmentirlo, o darle un matiz particular. Y esto no es todo, pues mucho depende de la actitud corporal del actor y de su posición en relación a sus compañeros.*

Este es, pues, el punto de partida de todo análisis del discurso verbal en el teatro: el hecho de que, además de la miríada de posibilidades que, como veremos, tiene el uso de la palabra por sí misma, cualquier análisis que quiera dar cuenta de la estructuración, gama de sentidos y pluralidad de referencias del discurso teatral debe tener en cuenta

---

<sup>81</sup> Por analogía, se refiere así la práctica general de la escenificación del texto dramático (Larthonas, 1972; Barthes, 1973; Vinaver, 1993).

esta inextricable y multiforme relación entre palabra y signos paraverbales, kinésicos y proxémicos. Entre palabra, luz, efectos acústicos y objetos escénicos. Ahora bien, debemos advertir asimismo que, a más de no constituir un código rígido en el que se pueda asociar invariablemente una forma a un contenido, no es posible conseguir un sincretismo preciso en la medida que nos gustaría, porque, como Eco señala: «las disciplinas semióticas como la paralingüística, la cinésica, la proxémica y similares han desarrollado o están desarrollando una sintaxis y una semántica propias» (1992a: 287).

El espectáculo teatral puede servirse tanto de signos verbales como de los sistemas de signos no lingüísticos. En su trabazón concurre o puede concurrir la práctica totalidad de los tipos sígnicos, por variados que sean los criterios: naturales o convencionales; artísticos o funcional-comunicativos; acústicos o visuales; codificados o circunstanciales; e incluso, intencionales o involuntarios. La labor del semiólogo se perfila indudablemente como ardua, ya que entre sus principales objetivos se encuentra el de dilucidar cómo, a través de una serie de complejos procesos semiósicos, este «caos» se ordena en una unidad de sentido polisensorial que apela un complejo de competencias en el público receptor.

Siguiendo la conocida división de los signos en iconos, índices y símbolos, realizaremos un somero repaso de algunas de las principales posibilidades del signo verbal en el teatro. Aunque los signos lingüísticos generalmente se adscriben a la última categoría, la de los símbolos, sin embargo, en el teatro, como en el lenguaje funcional de la vida real, las palabras pueden jugar otro papel semiótico distinto.

En la tipología peirceana, el icono se resuelve por la semejanza parcial entre el «representamen» y el «objeto», independientemente de la existencia de éste —lo cual pone sin duda en apuros la misma concepción. En el teatro este modelo es interesante y permite identificar como icónica, por ejemplo, la recreación por parte del actor de un personaje a través de los signos estáticos que confluyen en su caracterización, mediante los signos kinésicos y proxémicos dinámicos que devienen de su trabajo de interpretación, y por fin, de la mediación del trabajo acústico y paraverbal que acompaña su enunciación verbal, la preferencia peculiar de cada enunciado. Este último aspecto es el que nos interesa.

En principio, queda demostrada, por simple convicción empírica, la virtual y efectiva capacidad icónica del enunciado puesto en escena y realizado, ya así, en toda su

riqueza material y posibilidades expresivas. En este orden de cosas, podemos hablar, pues, de diversas modalidades de la iconicidad según un criterio, podríamos decir, de reproducción del material con funciones distintas: semejanza fónica (sonido-sonido), e. g., onomatopeya, estilo (in)directo, metalenguaje, eco o polifonía, usos subversivos, etc.

Con todo ello, parece jugarse en este pasaje de *La lección*:

EL PROFESOR (*hace gestos, quiere protestar, se contiene, un poco desamparado. De pronto recuerda*). — [...] Bastará con que usted pronuncie la palabra cuchillo en todos los idiomas, mirando al objeto, muy de cerca, fijamente, e imaginándose que es el idioma que usted dice.

LA ALUMNA. — ¡Me duelen las muelas!

EL PROFESOR (*casi cantando, melopea*). — Entonces: diga *cu*, como *cu*; *chi*, como *chi*; y *llo*, como *llo*. Y mire, mire, fíjese bien.

LA ALUMNA. — ¿Qué es eso? ¿Francés, italiano, español?

EL PROFESOR. — Eso no tiene ya importancia. Eso no le importa. Diga: *cu*.

LA ALUMNA. — *Cu*.

EL PROFESOR. — *Chi...* Mire.

LA ALUMNA. — *Chi*.

EL PROFESOR. — *Llo*. Mire. (*Blande el cuchillo ante los ojos de LA ALUMNA*)

LA ALUMNA. — *Lio*.

EL PROFESOR. — ¡Siga mirando!

LA ALUMNA. — ¡Ah, no! ¡Váyase a paseo! ¡Estoy harta! Además me duelen las muelas, me duelen los pies, me duele la cabeza.

EL PROFESOR (*nervioso*). — Cuchillo... Mire... Cuchillo... Mire... Cuchillo... Mire...

LA ALUMNA. — También me hace usted daño en los oídos. ¡Tiene una voz! ¡Oh, qué voz estridente!

EL PROFESOR. — Diga: cuchillo, *cu...* *chi...* *llo*.

LA ALUMNA. — ¡No! Me duelen los oídos, me duele en todas partes.

EL PROFESOR. — ¡Voy a arrancarte las orejas, y así no te dolerán los oídos, querida!

LA ALUMNA. — ¡Ay! Es usted quien me hace daño...

EL PROFESOR. — Vamos, mire y repita rápidamente: *cu...*

(Ionesco, ed. 1984: 128)

También es posible la semejanza con la idea conceptual, sin una codificación fiel o exacta. Se trata aquí entonces del lenguaje figurado, que va desde las metáforas hasta los usos coloquiales, que, como sabemos, también ocupan eventualmente su lugar en ciertas poéticas contemporáneas (Rodríguez Méndez, Alonso de Santos). Por último podemos hablar de semejanza con una idea concebida por otro(s) sujeto(s), determinados o no: éste sería el caso de la ironía, por ejemplo.

Un sentido amplio para lo icónico, en la medida en que convergen rasgos de los tres estratos propuestos, es el que concibe también Bobes Naves (1997a, *passim*) para los diálogos del absurdo que, en su opinión, recrean figurativamente situaciones sociales concretas de prosaísmo, inconsciencia, coerción, manipulación, etc. En el teatro de Romero Esteo y Rianza la función de la ritualidad parece adquirir tales valores, pues codifica una estructura de acciones y un lenguaje valiosos para mostrar las oposiciones ideológicas que impregnan su discurso: continuidad / ruptura; inmovilismo / evolución; dominación / resistencia; causticidad / complacencia; asimilación / integración; coerción / liberación; etc.

El índice es, por su parte, un signo en conexión dinámica (incluida la espacial), por un lado, con el objeto individual, por otro, con los sentidos o la memoria de la «persona-intérprete» que percibe tal realidad como «signo-representamen». Esto suele resumirse en una relación de contigüidad entre representante y representado. Un aspecto importante es que tales conexiones se adquieren por condicionamiento clásico, es decir, la percepción del signo permite representar la proximidad del otro, siempre que el objeto representado tenga algún interés para el sujeto (Núñez del Teso, 2002: 9-12). La palabra que se torna indicial posee además la extraordinaria capacidad de albergar algo más que la referencia a un objeto: la experiencia del mundo con una complejidad de asociaciones que puede ser notablemente sofisticada. Como Pavis señala, la cualidad indicial del discurso es un aspecto fundamental para el teatro, puesto que posibilita el anclaje del conjunto de los elementos escénicos, incluidos los personales, en un espacio y tiempo concretos (2008: 247). En nuestra opinión, que los signos verbales del texto se orienten en este sentido es un importante refrendo para la solidez de la tesis sobre la espectacularidad de aquél.

Una concepción estricta del índice, en las versiones más duras de la semántica, atribuye al índice la no intencionalidad; en una obra de teatro, sin embargo, parece claro que los índices no deberían ser en principio casuales, en atención a la «ley de sentido» que opera en todo texto artístico<sup>82</sup>. Ahora bien, en la vida corriente, nuestras palabras pueden ser indicios de muchas cosas distintas de las que significan, al margen de nuestra voluntad consciente: estatus económico, salud, religión, ideología, etc. En el

---

<sup>82</sup> Bobes Naves (1992, 1997), habla, no obstante, de un tipo especial de proceso semiósico, el de «significación», que, con independencia de las personas del discurso, representa una suerte de relación contraída inesperadamente entre los signos por la contingencia que deviene de su interacción en los espacios textual o escénico.



teatro, nos parece advertir que estos usos fortuitos del índice o no se dan en el mundo ficticio de la representación, o si lo hacen, se dan poco, puesto que un escenario es un lugar donde por excelencia nada es gratuito y siempre hay algún tipo de *motivación*.

La escena es, en ese sentido, el lugar de toda suerte de indicios: los que conscientemente el autor codifica en el texto y subtexto dramáticos y el director *lee* y realiza plena o parcialmente en la representación, pero también el de aquéllos que denuncian el aparato teórico, estético e ideológico de que éste último parte, aunque él mismo no hubiera contado con ello. Sobre la génesis inopinada de indicios o, mejor dicho, atribuciones aisladas de sentido a fenómenos casuales reflexionaremos en (6). Por el momento basten estas palabras de A. Onetti (Boadella *et al.*, 1999: 86-87):

*El escenario produce una estructura paranoica en el espectador, que parte de que para él, todo lo que sucede está pretendido, todo aquello que el autor ha colocado y no sabe por qué lo ha colocado, ni sabe lo que significa, genera una explicación en el espectador. Es la teoría de la pelotita de Hamlet: sale Hamlet, dice su monólogo y detrás de él sale una pelotita botando. Al día siguiente la crítica se divide: Una parte de la crítica dice "¡Genial! Por fin un director ha conseguido captar la esencia de la duda de Hamlet en esa pelotita que cruza el escenario durante el monólogo, expresando la fugacidad de la vida." La otra parte de la crítica, "¡Qué horror! A este director hay que colgarlo. Cómo se le ocurre mancillar esa joya literaria con esa estúpida pelotita. Con ese capricho del director que viene a emborronar la escena en el momento cumbre." Y en realidad, es la pelotita del hijo del regidor que ese día no tenía canguro... Pero el espectador le ha tenido que buscar una explicación. (Subrayado del autor).*

Por lo tocante al símbolo, Peirce habla de una asociación de ideas generales, que determina su interpretación. La asociación entre representante y representado se basa aquí en una convención. Acabamos de ver cómo la palabra puede minimizar o suspender su valor simbólico, para convertirse en una representación icónica o indicial, según se mire, con una insólita anchura de posibilidades, desde los enunciados de otro o los juegos fonéticos hasta la remisión figurativa a coyunturas socio-históricas concretas. Fuera de esto, la noción de símbolo, parece, en cualquier caso, demasiado amplia, y en consecuencia nos parece menos operativa que las otras dos nociones semióticas. El tropo que se denomina «símbolo» tal vez sí pueda ofrecer más oportunidades al análisis teatral; Pavis lo propone como género del que el resto de figuras de pensamiento son especie<sup>83</sup>.

---

<sup>83</sup> *Vid.* el artículo correspondiente en el *Diccionario*.

La aplicación estricta o mecánica de la semiótica filosófica de Peirce al análisis del teatro ha sido criticada en razón de sus pobres o insuficientes resultados, por lo que, hoy día, se prefiere una concepción en términos de dominio funcional o preponderancia de una de las funciones sígnicas asignables a signos determinados, o bien, a cadenas de los mismos en el esquema general del sistema significante que conforma la obra. Esta opción parece razonable, si tenemos en cuenta que se puede considerar prácticamente como norma general el que los signos teatrales aglutinen simultáneamente caracteres de las tres facetas del signo peirceano<sup>84</sup>. Es algo similar a lo que ocurre con las funciones del lenguaje: en cualquier texto coinciden varias funciones del lenguaje, pudiendo establecerse una jerarquía. En cualquier representación, los signos despliegan las tres dimensiones, pero con predominio de una sobre las otras, y en función del estadio en que se encuentre la representación.

No debe perderse de vista que el espectáculo es «heteróclito y multiforme», mas no por ello caótico: la diversidad de elementos que lo conforman se organiza según las necesidades sémicas en una estructura jerarquizada, se trata de la realización efectiva de lo que en lingüística se llama «virtualidad sistémica». La clave consiste en cómo dar cuenta de esos procesos, procedentes, por un lado, de la operación interpretativa y productiva del director, los actores y el equipo técnico, por otro, de la competencia del espectador, que es quien, en última instancia, reconstruye *in fieri* los bloques de sentido que jalonan el espectáculo.

#### **4. MODALIDADES DISCURSIVAS DEL TEATRO I: ACOTACIONES Y PARATEXTOS**

##### *4.1. Acotaciones*

Como vimos al comienzo de esta sección, el papel del componente verbal en relación a los signos de otros sistemas varía históricamente según los géneros dramáticos, las modas literarias o teatrales y los estilos de la puesta en escena. A lo

---

<sup>84</sup> Pero lo mismo parece valer para los signos no teatrales: E. Verón (1993) en sus estudios sobre la semiosis social prefiere hablar de dimensiones icónica, indicial o simbólica.

largo de todas estas épocas, períodos, corrientes o movimientos se pueden notificar no obstante una serie de constantes en el uso de las manifestaciones discursivas en los textos teatrales.

Una primera distinción es la que se puede establecer entre las denominadas acotaciones y la palabra viva y plurifuncional de los personajes en sus distintas modalidades de interacción verbal. Desde un punto de vista cronológico, se advierte en la acotación la oscilación que antedecíamos: desde su nula aparición en el teatro griego (por la frecuente convergencia autor-director-actor), para pasar después por un período al final del barroco en el que se va adentrando en el espacio textual de la obra dramática desde unos discretos márgenes apócrifos, hasta su normativización en el XVIII, fundamentalmente con la poética de Diderot, y finalmente su normalización, debido a las necesidades expresivas del imaginario naturalista. No obstante la trayectoria trazada, las posibilidades son múltiples. Por ejemplo, las acotaciones tomadas después del espectáculo son también perfectamente posibles: así ocurría en algunos casos para la *commedia dell'arte*, mientras que en el siglo XX las acotaciones adquieren incluso una suerte de estatuto epistémico para la compañía y el director, como es el caso del teatro político de E. Piscator.

En consonancia con los hechos, según la época, el autor o la tradición teórica del país, el tecnicismo para referirse a esta noción varía igualmente. El término de «didascalía» hace referencia original al teatro griego, concretamente a un tipo de comentario técnico previo y posterior al desarrollo propio de la obra en el que se describían las circunstancias de su representación o estreno. Algo así como una ficha donde aparecía, entre otros datos, el lugar y la fecha, así como el resultado obtenido en el concurso dramático. Su valor es pues documental. Las ediciones de los comediógrafos latinos, cuyos principales modelos fueron la comedia media y nueva griegas<sup>85</sup>, incluyen también este tipo de didascalías, al que añaden la particularidad de adjuntar la lista de personajes y otros detalles como el nombre de los cónsules del año en que se representó. En la actualidad esta expresión se usa preferentemente en el ámbito francés, si bien la semiología ha realizado importantes matices en la delimitación de su campo conceptual y hay incluso un intento de aprovechamiento de la doble terminología por parte de la prof.<sup>a</sup> Bobes Naves.

---

<sup>85</sup> Habría que puntualizar que la «togata» y la «atellana» no tienen modelo griego y, de hecho, tienen una ambientación y personajes plenamente itálicos (López Férez, 2000).

Nosotros nos decantamos por la denominación de «acotación», semánticamente más transparente, pues parece traslucir una especie de sentido *topográfico*, adecuado a la delimitación textual que traza. Esta compartimentación del texto dramático no es caprichosa, pues, a tenor de lo anterior, establece como opción no marcada, un lugar para el discurso del autor dicho primordialmente para el director, el actor y cualesquiera otras instancias co-creativas se quieran postular, y, de manera general, secundariamente para el lector; mientras que la parte del discurso de los personajes (diálogo, monólogo, soliloquio, coro) se puede considerar que invierte la jerarquía. Queda por adscribir a uno u otro lado avisos, prólogos, epílogos y demás discursos ambiguos por el contingente alcance que puedan tener en la puesta en escena. Abundaremos en ello. Por el momento queda aclarado que las acotaciones delimitan modos de manifestación y recepción específicos en el *continuum* discursivo de la obra.

El estudio teórico de las acotaciones se conecta, por lo tanto, con problemas como el de la presencia o ausencia de una instancia emisora del texto dramático o espectáculo teatral, en un sentido autorial o pseudonarrativo, a su modalidad enunciativa («elocutiva / delocutiva»), receptivos (personaje / público), así como al de división (teórica) del texto dramático: «texto principal / secundario» (Ingarden, 1958), «texto / paratexto» (Thomasseau, 1997b), «texto literario / espectacular», (Bobes Naves, 1997a), «texto / cotexto» (Spang, 1991), etc.

Tratando de recubrir en grado suficiente la inmensa casuística existente y adoptando una postura de consenso entre los distintos autores (resulta inútilmente agotadora a veces la «voluntad profesionalista de discrepar»<sup>86</sup>), podemos definir las acotaciones como aquellos segmentos de discurso contruidos materialmente con signos lingüísticos<sup>87</sup> en el texto dramático cuyas funciones se concentran en la exposición de factores pragmáticos relativos

- a) A la obra tomada en su conjunto, vale decir, como signo
- b) A la construcción de la situación dramática, con alcance sobre

b<sup>1</sup>) el discurso verbal de los personajes, tanto en su enunciación, como en los enunciados resultados de ésta

---

<sup>86</sup> Expresión que tomamos prestada de García Berrio (2006: 251).

<sup>87</sup> No consideramos que una fotografía, diagrama o esquema de la representación ni tampoco que un boceto del autor se puedan considerar acotaciones.

b<sup>2)</sup> las condiciones técnicas de la puesta en escena

Por lo que respecta al primer punto, debemos señalar que el mismo título inicial de la obra orienta ya su recepción, creando expectativas, corroboradas o no al final de ésta. Pensamos, v. g., en el efecto que en nosotros mismos supuso, desde la lectura de su mismo título, *Paraphernalia de la olla podrida, la misericordia y la mucha consolación* (1972), de Romero Esteo. Los subtítulos pueden jugar igualmente un importante papel en la disposición previa, así como en el mismo curso del proceso lector. Suelen ocurrir acerca de la especificidad del subgénero dramático seleccionado por el autor y el tratamiento del mismo, al par que se proporcionan claves interpretativas al lector/espectador. Recuérdense, en ese sentido, los de García Lorca, *Romance popular en tres estampas* y *Leyenda del tiempo*, que apostrofan a *Mariana Pineda* y *Así que pasen cinco años* respectivamente. Y así subtitula Romero Esteo, por ejemplo, su *Oropéndola* (1980): *Pálida comedieta lírica que luego resulta delicadamente trágica*: un sumario pero completo ejercicio hermenéutico en forma de comentario metatextual.

También forma parte de este tipo de acotaciones la presentación de las personas del discurso dramático o *dramatis personae*, cuyo orden y disposición tipográfica al principio del texto dramático ya es objeto de atención, pues no suele ser aleatorio<sup>88</sup>. Esta primera caracterización de los personajes puede ir acompañada o no de una sucinta descripción social o intraficcional (relaciones personales entre los personajes, condición social, rol actancial, etc.). Pero para Bobes Naves (1997a: 354) se trata de la asignación de una «etiqueta semántica vacía». Y aunque este concepto nos parece interesante, solo lo aceptamos en parte, pues rechazamos que dicha etiqueta sea «vacía», a pesar de que es obvia la compleción que opera conforme avanza el drama.

Así como en la novela, son abundantes en teatro los casos en que un nombre propio no es un mero «signo indicativo, sin notas de significación» (355); de la misma forma que un nombre como el de Melquíades no puede ser semánticamente neutro, otros como el de YERMA o ANGUSTIAS activan toda una serie de connotaciones y valores simbólicos, a veces incluso icónicos (EL AUTOR). Otro ejemplo: en una obra como *La taberna fantástica*, de A. Sastre, donde los hipocorísticos y apodosos son moneda corriente, causa perplejidad hablar de oquedad significativa o referencial, es

---

<sup>88</sup> No es ocioso, por tanto, que los autores propongan distintas distribuciones según la edición. El caso de F. Arrabal en sus primeras obras resulta, en ese sentido, ejemplificativo.

más, creemos que a las notas de significado habría que añadir una cierta proyección sintáctica del personaje en el sistema de relaciones que constituye el reparto. Un personaje cuya primera noticia sea que se llama CACO no implica ya sino un juicio de valor o al menos una orientación axiológica hacia el mismo, así como de su contingente función en la sintaxis del esquema actancial. Se prepara una expectativa, con cuya satisfacción o decepción puede jugar el autor y el director. Igualmente, un personaje — en la misma obra— que se designa simplemente como GUARDIA CIVIL, sin más aclaraciones sobre su filiación personal, ni siquiera su nombre de pila o la relación con el resto de personajes, resulta en sí misma una decisión previa a la hora de caracterizarlo no por lo que representa particular o personalmente sino como epítome de algún estrato social o profesional, de manera que todo un conjunto de prejuicios y presupuestos entrarán inmediatamente en juego. Creemos que este procedimiento, por otra parte habitual en la literatura, se basa, entre otros resortes, en la tensión singularidad/universalidad, y no debe ser, por tanto, pasado por alto.

Por lo general, este tipo de indicaciones son adscritas «en términos de pertinencia teórica y efectividad estética» al ámbito de la lectura del texto dramático. Suele argüirse que tales informaciones se ofrecen al receptor que se acerca a la obra como literatura dramática; pero también es cierto que, si bien los efectos anteriormente anotados son más intensos, cuando no únicamente perceptibles en el consumo escrito de la obra dramática, no consideramos que desaparezcan simple y llanamente en su faceta de recepción espectacular. Sin querer abordar cuestiones relativas a una sociología del ocio y consumo culturales, nos gustaría reparar en el hecho de que la selección del título o subtítulo de una obra constituye, amén de lo ya dicho, un ardid retórico, pues se trata al fin y al cabo de atraer también hacia su lectura o igualmente hacia su asistencia al público (y la crítica). De la misma forma que el casting de actores para la representación puede contaminar, subrayando o contradiciendo la ponderación de un personaje en el esquema general de la obra planteado por el dramaturgo<sup>89</sup>. Valle-Inclán, que se pasó parte de su vida abominando del teatro (en realidad, *un* teatro), jamás conectó *dramatis personae* con elenco, tras algunas de las puestas en escena de que sus obras fueron objeto.

Por lo que respecta al segundo punto (b<sub>2</sub>: condiciones técnicas de la puesta en escena), partimos de la premisa de que cualquier acotación evoca su reverso ficcional y

---

<sup>89</sup> Las reflexiones de Veltruský (1977) a este respecto resultan esclarecedoras.

espacial, como en el binomio significante/significado: el componente escénico, que se constituye, así pues, como su homólogo, o mejor, opuesto equiponencial en el plano de lo real. De este modo, cada vez que en las acotaciones se nombra una de las dos realidades espaciales del teatro, que son: espacio dramático / escénico, se está citando por fuerza su contraparte.

Téngase en cuenta que en el teatro, el espacio es significante, y no solo significado por un narrador. En segundo término, debemos aclarar que, bajo la categoría de espacio, entendemos todo el conjunto de elementos escénicos: los actores; su caracterización visible (maquillaje, peinado, vestuario); sus gestos y manejo de las distancias, con la consecuente creación de espacios lúdicos; los objetos con que interactúan o no; los decorados que sugieren no solo espacio, sino también tiempo cronológico (mañana, tarde, noche; invierno, primavera...), histórico, e incluso psíquico (melancolía retrospectiva, esperanza prospectiva...). De la misma forma que la conjunción con los signos lumínicos no debe asimismo obviarse, puesto que, como ya vimos, éstos adquieren también valores propios. Por último, es necesario señalar la materialidad de que se revisten los enunciados efectivamente dichos al coincidir con lo paraverbal, que ya no se encuentra entre paréntesis o en cursiva. Esto justifica la inclusión de ambos fenómenos bajo la misma subcategoría de situación dramática, en la división propuesta.

Pasada, pues, la página de cortesía, tras la lista de las *dramatis personae*, es probable que encontremos las descripciones de los personajes, en el comienzo del drama, inmediatamente después de la notación que señale la unidad de estructura externa (acto, escena, cuadro...) seleccionada en la construcción dramática. En ellas se puede dar cuenta de su contextura orgánica, en concomitancia con detalles relativos a su vestimenta, peinado o maquillaje (signos de apariencia), así como de algún trazo sobre su psicología (carácter, estado de ánimo...), por lo que no pocas veces se dejan traslucir comentarios apreciativos del autor sobre sus criaturas de ficción.

Véase esta primera acotación en *El combate de Ópalos y Tasia*, en cuya primera acotación se describe a la DAMA VINAGRE

*toda sucia y andrajosa; llevando una cofia hecha con hojas de col y una cara groseramente pintada con barro de ladrillo. Es un divertido e hiperbólico*

*figurón barroco. Todo en ella huele a revenida sexualidad cerebral de algunas viejas indignas* (Nieva, ed. 1990: 55).

Todas estas informaciones tendrán su repercusión sobre las condiciones técnicas para la representación de la obra, convocándose dos funciones distintas del lenguaje. Primero, como artífice de un primer esbozo del mundo ficcional que comienza a perfilarse, es decir, con una función referencial, o como enunciado «constatativo», si lo pensamos desde la pragmática. Segundo, también como reflejo de la virtualidad escénica o espectacular, y que por tanto, puede orientar potencial pero no obligatoriamente la puesta en escena. De este modo, la función conativa o fuerza ilocutoria de las acotaciones es indiscutible —sobre todo si se codifica el imperativo—; mientras que su efecto perlocutorio sobre el director de escena, una necesaria incógnita. Todo texto dramático es, en consecuencia, definitivamente provisional, como toda representación o puesta en escena es provisionalmente definitiva.

El valor icónico de este tipo de acotaciones, es decir, de semejanza con lo que ocurra en escena considerado como *referencia*, nos parece evidente. Pero una consecuencia también considerable es aquélla que se observa en la enunciación posterior del personaje. Porque dependerá de su discurso posterior el hecho de que se desmienta el valor indicial de estas informaciones, que se continúe coherentemente o, incluso, que se intensifique. La persona del discurso así descrita dejará previamente, en cualquier caso, y de manera artificialmente inopinada, huellas sobre su propio discurso de ese *yo* en construcción. Síntomas que serán indefectiblemente contrastados con la pre-visión verbal de las acotaciones textuales o la efectiva visión del personaje sobre el escenario.

Se trata del decoro o *aptum* de que la Retórica habla, conculcado ya por Cervantes tanto en su narrativa como en su teatro (léase su *Numancia*). Con esto se invierte además el sentido del proceso que muchas veces se observa en otros géneros literarios y discursivos: habitualmente se rastrea desde el enunciado proferido al sujeto del discurso mediante la localización de los vestigios enunciativos; sin embargo, cuando se trata del teatro, tomado como género dramático, se crea una expectativa ya en la acotación, ya sobre escena, donde los signos estáticos que confluyen en la caracterización escénica del actor coinciden con los verbales sobre el escenario. Esto, no



obstante, suele ser más frecuente en textos emblemáticos o canónicos de la tradición dramática, de ahí la ineludible consideración literaria.

Sobre los aspectos fónicos y corporales que se deducen de las acotaciones consignadas para la ejecución paraverbal, el mimo, los gestos y movimientos, no hace falta insistir demasiado. El trabajo del actor, como el del director de escena, vocal, etc. resulta capital en este punto: ellos son los encargados, por un lado, de sugerir, interpretar, y por el otro, además —puesto que el actor también sugiere e interpreta, qué duda cabe— de representar. Ambos, de poner en escena la palabra sobre un escenario concreto y desambiguar sus «implicaturas» y aun sus «explicaturas» (los términos son de Grice, y de Sperber y Wilson, respectivamente), su texto y su subtexto. Ellos son, asimismo, el ejemplo más claro de la dialéctica enunciación escénica/enunciación ficcional que toda representación establece.

Una advertencia: los movimientos, que a veces expresan acción, tienen, como apunta García Barrientos (2001), una «dimensión operativa», estableciendo con la palabra relaciones, superficialmente deícticas, de compleción más profunda de sentido, por cuanto enriquecen y *hacen hablar* a lo *no dicho* de la palabra. No obstante, todo decir dramático implica asimismo un hacer, que a veces puede estar *predicho* en la acotación, pero que las más de las veces debe ser leído por el director de escena y ejecutado por el actor.

Esta capacidad de sugerencia de que consta la acotación se extrapola de alguna manera a la narrativa moderna. La novela realista y naturalista, por evidentes razones de búsqueda o reducción del arte a términos que podríamos denominar especulares, transcribe diálogos con profusión de detalles. Discursos en los que además inserta un tipo de indicaciones cercanas, en su función, al de las acotaciones, puesto que añaden la información semiótica que falta a la recreación verbal de cualquier interacción, toda vez que son inequívocamente dichas por el narrador.

Pero modernamente existen ejemplos, como el de la novela de Vargas Llosa *Pantaleón y las visitadoras*, construida por cierto de manera íntegra sobre diálogo y unas descripciones que adquieren una forma particular más allá del convencional realismo. Estas indicaciones, acaso *pseudo-acotaciones*, se encuentran desligadas gráficamente del diálogo al que se refieren y se enuncian, aparentemente, con esa modalidad delocutiva (un discurso sin sujeto; *no dichas*, por tanto), que advertimos para

las acotaciones teatrales, y que, como veremos, resulta inviable en el relato. Así, encontramos que constituyen un comentario mucho más eficaz narrativamente que la habitual introducción de enunciados regidos por *verba dicendi* con la que se denota la actitud enunciativa del narrador. Además, por su efecto de dinamización, su insistencia en el plano de las acciones y la transposición visual que comportan, nos recuerdan no solo al teatro, sino que también se nos insinúan como una vía de acceso de lo cinematográfico en la novela, y no al revés, como venía siendo habitual:

—Oye, oye, qué te pasa —*salta de la cama, corre hacia el cuarto de baño Pochita*—. ¿Te has vuelto loco?  
—Ven, ven, el cadetito —*se tropieza con una maleta, vuelca una silla Panta*—. Encarguémoslo ahora mismo. Anda, Pochita.  
—Pero si son las once de la mañana, si acabamos de llegar —*manotea, aparta, empuja, se enoja Pochita*—. Suelta, nos va a oír tu mamá, Panta.  
—Para estrenar Iquitos, para estrenar el hotel —*jadea, lucha, abraza, se resbala Pantita*—. Ven, amorcito.

(Vargas Llosa, ed. 1980: 18)

Otro tipo de información que habitualmente transmiten las acotaciones es el de las coordenadas espacio-temporales, las cuales cubren un amplio espectro, pues delimitan el dónde y el cuándo en el que se desarrollarán las situaciones dramáticas. Desde los aspectos más generales del ámbito geográfico o la época evocados, de manera que queden vaga o simplemente sugeridos, como en esta acotación de *El triciclo*

*La acción en la orilla del río canalizado de una gran ciudad. Borde con argollas. Calzada de unos diez metros de anchura. Jardín al fondo, separado de la calzada por una tapia baja. Banco continuo de piedra...*

(Arrabal, ed. 1982: 162)

hasta una descripción de los espacios escenográficos en los que acontecerán los diálogos y que puede resultar casi *ecfrástica* —aunque no gratuita. En la obra *El tragaluz*, de Buero Vallejo, la importancia simbólica del espacio justifica, en su caso, el exhaustivo detenimiento sobre el mismo.

Se concluye que las acotaciones han ido ganando su lugar en el conjunto del texto dramático. Su autonomía parece, no obstante, difícil de probar; la acotación se nos antoja, más bien, como una suerte de retícula que envuelve los diálogos, un suplemento pragmático que le da a la letra escrita aquello que le falta para ser una letra efectivamente hablada, enunciada, esto es, una situación y un modo de decir concretos.

La denuncia de que ese texto pergeña un discurso escrito para ser dicho como si no hubiera sido escrito.

En textos contruidos únicamente con acotaciones, como *¿Se ha vuelto Dios loco?*, de Arrabal, parece jugarse a borrar las fronteras entre un cuaderno de dirección y un texto dramático, provocando asimismo no poca extrañeza y rompiendo todas las reglas de interpretación y estándares de aceptabilidad en lo concerniente a la tradición dramática y teatral.

La heterogeneidad que se observa en todos los aspectos que es capaz de abarcar hace escurridiza la naturaleza de las acotaciones. Dichas o no por una voz —pero, ¿de quién?—, ignoradas o leídas como válidas por el director de escena, encuentran, en cualquier caso, su lugar en el paradigma de la dramaturgia moderna. Las acotaciones pueden adquirir valores inusitados: poéticos, ilegibles o, más bien, irrealizables en escena, a no ser que se recurra a algún medio visual, acústico o mixto (pancartas, voz en *off*, *voice over*, pantallas, etc.). Caso de ocurrir lo mismo, podemos adelantar que, primero, quedarán en alguna medida integradas en la dimensión interlocutiva de los actos de discurso de los personajes; segundo, la cuestión acerca de sus mismas condiciones de re-presentación se *abismará*.

#### 4.2. *Paratextos*

Corresponde en este punto analizar el concepto de paratexto, que puede ser útil siempre que su sentido sea ampliado más allá del de mero texto-puesto-junto-al-texto-dramático:

*"Para" es un prefijo antitético que significa al mismo tiempo proximidad y distancia; similitud y diferencia; interioridad y exterioridad [...] algo simultáneamente a este lado del límite, umbral o margen, y también más allá de él; equivalente en estatus y también secundario, [...] otro aspecto de «para» es que no sólo se encuentra simultáneamente a ambos lados del límite entre dentro y fuera; también es el propio límite, la malla que es una membrana permeable para conectar dentro y fuera. Confunde ambos lugares entre sí, permitiendo lo fuera dentro, volviendo lo dentro fuera, dividiéndolos y uniéndolos. Forma también una transición ambigua entre uno y otro. Si bien pudiera parecer que una palabra dada con "para" elige unívocamente una de estas posibilidades, los otros significados siempre están ahí, como una vibración en la palabra que le*

*hace rehusarse a permanecer quieta en una oración* (BLOOM *et. al.*, 2010: 213-14)<sup>90</sup>.

A través de este fragmento del crítico J. Hillis Miller, trata de llamarse la atención sobre la especial entidad y estatuto de los paratextos autoriales que incluye la obra dramática. Una nota, un prólogo, un epílogo con un arreglo dramático implican un gozne, una transición entre realidad y ficción, una sonora bisagra entre voz autorial, dicha, localizada y, al decir metafórico, *voz en off* que *profiere* las acotaciones y *se dice* en los diálogos. Nos sitúa, pues, en un terreno liminar que supone al mismo tiempo encontrarse dentro y fuera del drama, a pesar de que el telón verbal todavía no se haya alzado.

Puede situarse teóricamente fuera de los límites del texto dramático; sin embargo, además de atañer a aspectos relativos al acto de discurso por el que el autor crea la obra o, asimismo, a sugerencias para la puesta en escena, en no pocos casos afecta también al mismo discurso, a los elementos de construcción dramática, especialmente a la fábula y a los personajes. El autor puede tensar aquí los límites genéricos, reclamando quizá para su obra esos juegos metanarrativos tan antiguos como los relatos de Sherezade, al par que ostenta la voluntad de *querer decirse*, de afirmarse y no de borrarse. Para tratar de hacer más claras y precisas las siguientes reflexiones, se distinguirán dos procedimientos:

- El primero se refiere a una convención tan antigua como el mismo teatro, pero que en los dos últimos siglos ha adquirido formas particularmente interesantes. Se trata de un precedente del segundo de los procedimientos, y que todavía se inserta en el espesor ficcional de la obra: el personaje dramaturgo que puede abrir con un «paratexto prologal dramatizado» y cerrar el drama con un comentario final o epílogo dramatizado. Es el caso del autor-personaje en la ya mencionada *Taberna fantástica*, aunque con algunas particularidades que merece la pena considerar: este prólogo tiene casi entidad de un acto, o de un cuadro, si se quiere, en el que, por lo demás, bajo esa excepcional

---

<sup>90</sup> Es tal vez esta extraordinaria riqueza semántica del sufijo «para» el motivo de que Thomasseau (1997b) disuelva cualquier manifestación no dialogal en términos de paratexto.

máscara, el pseudo-autor actúa y hace uso de ciertos privilegios pragmáticos, pues multiplica los apartes al público y los comentarios metadramáticos.

- El segundo procedimiento está fuera del mundo dramático y consiste en uniformar la modalidad enunciativa, el «tenor» personal y funcional, así como el registro; en suma: el decir de la ficción dramática, de los paratextos y de las acotaciones. Sin embargo, ello no es posible, o solo lo es en apariencia, ya que ni siquiera en la lectura los tres estratos pueden remitir a lo mismo: cada fragmento del discurso responde a y despliega un mundo, se encuentra en consonancia con un principio de verosimilitud, y responde a unas reglas de representación, con las que el drama, entendido como literatura, permite, como cualquier documento de ficción, jugar. Por lo demás, pueden encontrarse muestras de esta técnica en el Romero Esteo de las *grotescomaquias*, siendo ésta una de las razones que la crítica esgrime para interrogarse acerca del estatuto de sus obras.

Llama la atención el hecho de que entre los textos del teatro documentales o también llamados «intermediarios» (Trancón, 2006) suelen incluirse los bocetos, los cuadernos de dirección, las videograbaciones, etc., y sin embargo no se menciona un documento que podría considerarse intermedio entre el autor —no en puridad obviamente— y el espectador antes de iniciarse la representación: se trata de los programas de mano, donde, entre otras cosas, se ofrece para su lectura el título, subtítulo, conjunto de los personajes (y de los integrantes del cuerpo técnico) e incluso un ajustado resumen del argumento de la obra con alguna que otra pista interpretativa. De lo que resulta una suerte de suplemento para la indeterminación que puede derivarse no solo del desconocimiento general de la obra y el autor, sino también de aquellos ecos que el autor deja en forma de notas, prólogos o epílogos y que pueden resultar esenciales para una interpretación situada de la obra.

Quizá, uno de los autores españoles que más ha incidido en este tipo de procedimientos dirigidos a preparar al público es J. Sanchis Sinisterra. El director y dramaturgo valenciano ha adaptado los principios de la Teoría de la recepción para el

teatro, con vistas a una aplicación directa sobre los montajes de sus obras. *Ñaque* y *Los figurantes* plantean, por ejemplo, desafíos de envergadura a la premiosa conciencia del espectador, ávido siempre de sentido, de asideros a los que sujetarse. A pesar de que el horizonte de expectativas en una metatobra es característico y se desmarca de las convenciones que nos conmina a ignorar, dos «metalepsis» (Genette, 1989a) llaman la atención: la asunción por parte de los dos cómicos de legua en la primera obra de la fecha real que el «público» le comunica; la interacción de los personajes de *Los figurantes* con el programa de mano, discurso paratextual, extradramático y, sin duda, extraficcional, que sin embargo viene a infirmar la ilusión de que estaban montando sedicentemente una obra alternativa por su cuenta.

Con este recurso, los límites de la realidad se vuelven difusos y esa categoría que, al decir de un semántico duro, se categoriza como «bivalente», ya no puede más ser entendida en términos de pertenencia o no pertenencia. Pero aún se pueden rastrear más recursos de este tipo en la obra de Sanchis. El autor concluye que la asunción por parte del espectador empírico de el rol intratextual que denomina «espectador implícito» puede no solo inducirse, sino que resulta imprescindible, ya que constituye *conditio sine qua non* para que convierta en obra artística el texto autorial puesto en escena. Los paratextos de *Perdida en los Apalaches* así como de *Pervertimento* (en su «Exroducción») resultan paradigmáticos en este sentido.

Desde la pragmática, se ha señalado la importancia del contexto cognitivo para la interpretación de los mensajes, ya que la cantidad de información que se confía al contexto según el estado cognitivo del receptor resulta clave para el éxito de las finalidades comunicativas. Ningún mensaje llega a una cabeza ayuna en datos, al contrario, siempre hay un contexto previo dependiendo de la cultura, la competencia e incluso el estado anímico del receptor, pero la cuestión es si esos datos son pertinentes o no para la correcta interpretación del mensaje. En este sentido, lo que la teoría y prácticas como las reseñadas refrendan es que un documento como el programa teatral facilita una serie de restricciones contextuales a efectos de facilitar la intervención de ideas y proposiciones relevantes para el procesamiento del mensaje<sup>91</sup>.

Su papel es, pues, si no homólogo, bastante cercano al que cumplen los paratextos autoriales (y críticos) al comienzo de una obra escrita, de ahí que se reclame una mayor atención en este trabajo. La contrapartida de esto puede encontrarse en las

---

<sup>91</sup> Vid. Núñez del Teso (1996, 2002, 2007).

limitaciones que para la libre interpretación del espectador puede tener esta preorientación a la recepción de la obra; algo similar a lo que ya se vio con la figura del animador. Y es que casi ningún teórico disiente acerca de lo recalcitrante que resulta el hecho de hacer oír demasiado alta, sea dentro o fuera de la ficción dramática, la voz del autor, ya en forma de portadores ideológicos (*raisonneur*), para el primer caso, ya en el caso reseñado para el segundo, como orquestador de la recepción de la obra. Pocos autores han sido en este sentido tocados con ese don para inocular su ideología o presupuestos estéticos bajo especie de artefacto estético con tanta brillantez como Brecht y Valle-Inclán, respectivamente.

## **5. MODALIDADES DISCURSIVAS DEL TEATRO II: EL DISCURSO DIRECTO DE LOS PERSONAJES**

### *5.1. El diálogo: apuntes previos*

Los baluartes del dogmatismo adquieren, en las sociedades democráticas e hipertecnificadas, diversas formas de borrar o diluirse mediante subterfugios que, como se hizo notar al hablar del último «giro semiótico», son cada vez más sofisticados. Nosotros nos fijaremos, sin embargo, en una de las más corrientes formas de llevar a cabo estas prácticas discursivamente fraudulentas, a saber, la apropiación o uso fingido de discursos ideológicamente ajenos, no ya en el contenido, sino en sus mismas reglas de juego. En efecto, consideramos que el ejercicio de la dialéctica presupone una ética y un posicionamiento ideológico previo. En este sentido, en esta investigación se parte de la premisa de que el diálogo —valdría decir también el «dialogismo»—, toda vez que no se establezca entre sordos, resulta incompatible con el sectarismo, el partidismo —que no con la inevitable toma de partido—, la intransigencia o el fanatismo.

Así pues, es de sobra conocido el valor social, ético y humano del diálogo, razón por la cual ciertos términos asociados a géneros específicos del discurso, como por ejemplo, «conversación», «discusión» o «debate», así como otros que remiten a los semblantes discursivos de concordia, consenso o anuencia mutuas son actualmente, quiérase o no, moneda corriente pero también indiferenciada en la realidad social, o mejor, en la imagen construida que de ella se nos quiere mostrar. A despecho de lo que

pueda parecer, estas expresiones han sido vaciadas en muchos casos de su valor significativo puesto que se orientan hacia la referencia a prácticas que, las más de las veces, poco tienen que ver con el auténtico valor conceptual de aquéllas como cauces del genuino intercambio dialéctico e intersubjetivo.

Los mismos sujetos a partir de los cuales puede establecerse la relación dialogal deben asumir una serie de actitudes, las cuales pueden ser perfectamente abarcadas bajo lo que en AD se llama «contrato comunicativo»: la disposición para la negociación y la apertura efectiva hacia la opinión, creencia o argumento del otro, el «principio de caridad interpretativa». Igualmente, el diálogo posee características constitutivas y reguladoras propias que lo distinguen de otras formas de textualidad, que pueden ser subsumidas o conectadas con su ámbito discursivo.

Parece intuirse entonces que, si se analiza desde un punto de vista lingüístico, discursivo y/o semiótico, puede ahondarse más en esta contradicción disfrazada de impostada normalidad. Se trata de un doble problema:

- el diálogo, excepto en sus formas más triviales o informales de conversación o charla, no se ejerce ni practica: de manera no infrecuente, se simula. Y ello a pesar de la evidencia de que constituye una herramienta inestimable para combatir la tendencia social de los hablantes a parapetarse al abrigo de sus propios sistemas de creencias y valores, a cerrar posiciones, e incluso, a incurrir en la animadversión hacia aquéllos otros que, simplemente, poseen sistemas distintos, ni siquiera opuestos<sup>92</sup>;
- en cierta manera, el diálogo se encuentra al mismo tiempo afirmado y negado a lo largo de todo nuestro entramado discursivo: es, al mismo tiempo, principio de construcción o base de todo nuestro sistema de comunicación verbal, pero también un discurso del que, a la hora de constituirse en sentido estricto como tal, se huye o resulta falseado, presentándose bajo apariencia de diálogo aquello que es profunda o,

---

<sup>92</sup> Hecho a partir del cual pueden explicarse muchos de los problemas y conflictos sociales actuales. Esto recuerda a la noción de signo, en el sentido que Volóshinov (1992) le otorgaba, como «arena de la lucha de clases». Sin embargo, sin diálogo, no hay lucha, tan solo imposición o, más bien, perpetuación de un estado de cosas... y en consecuencia, de opiniones y/o creencias acríticas.



mejor dicho, turbiamente monológico<sup>93</sup>. Para aclarar un poco la cuestión, quizá lo más razonable sea dirimir entre dialogismo, diálogo, dialéctica y géneros discursivos concomitantes.

## 5.2. Diálogo, dialogismo y dialéctica

En opinión de Ortega y Gasset, «el lenguaje es por esencia diálogo, y todas las otras formas de hablar depotencian su eficacia» (1996: 19). Desde el punto de vista de la (proto)lingüística discursiva, Benveniste postula el diálogo como forma de organización básica de la enunciación y «situación inherente al ejercicio del lenguaje» (1996: 26). El lingüista francés considera, asimismo, que incluso en el monólogo interiorizado el pensamiento se lleva a cabo en clave de diálogo con uno mismo, aspecto en el que, *mutatis mutandis*, coincide con ciertos planteamientos de Bajtín y su Círculo<sup>94</sup>. No obstante, extender los límites del diálogo a un ámbito tan cerradamente «monogestionado» e interiorizado como aquél únicamente puede hacerse en términos figurados o teóricos, porque sería más bien del concepto de «dialogismo», en tanto que propiedad de alguna forma consustancial al lenguaje como artefacto comunicativo, de lo que podría hablarse, y no de un modelo discursivo de interacción o género concreto.

Desde el AD, Calsamiglia y Tusón (2007: 32, 318) defienden igualmente que, en un sentido amplio, el diálogo constituye la forma básica de la comunicación humana y «protogénero» que se encuentra de algún modo presente en el resto de modos de organización del discurso, es decir, la argumentación, la narración, la descripción y la explicación. Al mismo tiempo, todos estos discursos encuentran perfecto acomodo

---

<sup>93</sup> Nietzsche diferencia «turbio» de «profundo» en su *Miscelánea de opiniones y sentencias* (1988, *passim*).

<sup>94</sup> «...los enunciados, extensamente desarrollados y aunque emanen de un único interlocutor — por ejemplo, el discurso de un orador, la lección de un profesor, el monólogo de un actor, las reflexiones en voz alta de un hombre solo—, son monológicos solo en su forma exterior, pero por su estructura semántica y estilística son de hecho esencialmente dialógicos. Es importante que el escritor tenga esto en cuenta cuando recurra al monólogo para uno de sus personajes.

Así, todo enunciado (discurso, conferencia, etc.) se concibe en función de un oyente, es decir de su *comprensión* y de su *respuesta* —no de su respuesta inmediata, desde luego, ya que no se debe interrumpir a un orador o a un conferencista con comentarios personales—; pero también en función de su acuerdo, de su desacuerdo o, por decirlo de otro modo, de la percepción evaluativa del oyente; en pocas palabras, en función del “auditorio del enunciado”. Un orador y un conferencista expertos saben perfectamente tener en cuenta esa dimensión dialógica de sus discursos; el orador no considera a sus oyentes formando una masa indiferente, inerte, inmóvil, que lo observa sin tomar partido; al contrario, sabe que tiene ante él a un oyente vivo y polimorfo» (Volóshinov, *ap.* Todorov, 2013: 303).

textual en el discurso dialogal —solo que en situaciones comunicativas diferentes, como se tendrá oportunidad de comprobar. La argumentación y la explicación tuvieron su origen histórico, de hecho, en formas dialogadas. Mientras que la *subiectio* o diálogo con uno mismo constituye un recurso oratorio apreciado en el ámbito de la Dialéctica y la Retórica.

Sin embargo, al leer los comentarios anteriores, se percibe una interpenetración o contaminación entre los términos afines del diálogo y el dialogismo. El dialogismo o dialogía es una de esas nociones de gran fortuna, por cuanto ha sobrevivido al tiempo y nutre tanto diversas corrientes dentro de la Teoría de la literatura como otros dominios y campos de investigación de las humanidades que lo han adaptado a sus necesidades. En razón de ello, pero también por las dificultades intrínsecas que plantea el término en el mismo pensamiento de Bajtín, se irán estableciendo los matices pertinentes<sup>95</sup>.

El dialogismo<sub>1</sub>, como tendencia natural del lenguaje y la comunicación, ensancha sus límites hasta prácticamente cualquier complejo sígnico humano, a condición de que éste se encuentre construido con signos que remitan a un acuerdo de la sociedad y que por tanto sean reconocibles e interpretables en el marco de la misma por unos emisores y receptores compartidores de unos códigos específicos (Bobes Naves, 1992, *passim*). Todo acto de habla que se desenvuelva, entonces, con arreglo a las normas del código y que tome en cuenta las determinaciones contextuales o pragmáticas pertinentes, construirá un mensaje coherente y adecuado al que se podrá atribuir carácter dialógico, por cuanto la observancia anterior respondería a la voluntad de hacerse inteligible al otro y —seguramente la clave de esta ética y gnoseología se encuentre aquí— viceversa.

De tal suerte que, si el emisor quiere que su mensaje sea eficaz, esto es, que alcance su meta, deberá además pensar en alguna medida en su destinatario y en el efecto que quiere conseguir sobre éste<sup>96</sup>. En razón de esto último, se deduce que

---

<sup>95</sup> Como Todorov constata, «este término central está [...] cargado de una pluralidad de sentidos a veces embarazosa» (Todorov, 2013: 103). Mientras que Grande Rosales aduce por su parte que: «la ambigüedad sugestiva del término ha hecho correr ríos de tinta: la trayectoria no lineal del pensamiento de Bajtín da lugar a ello, y tanto si lo consideramos como relación entre intenciones -autorial y heroica-, voces, enunciados o estilos, tal concepto admite una gran variedad de interpretaciones [...] En cualquier caso, [...] se admite básicamente como principio de unidad en la heterogénea producción bajtiniana» (1994: 57-58).

<sup>96</sup> Un apunte: es precisamente esa distinción entre adecuación a la situación y adecuación a los fines perseguidos la que permite hablar de una «retórica interpersonal» que, en alguna medida, toma las funciones estética y conativa —léase persuasiva— como base.

siempre existe un efecto de retroalimentación, que puede ser esquematizado como sigue: *a priori* y/o *a posteriori*, en el caso de los géneros que se realizan en modalidad escrita; *in fieri*, en los géneros interactivos y copresenciales de modalidad oral. En estos últimos, los precisamente llamados «retroalimentadores» (Duncan, 1972: 287) y «continuadores» (Gallardo, 1998: 124) juegan un papel fático decisivo en el mantenimiento y control del circuito comunicativo, que, no se olvide, constituye una interacción, un proceso cooperativo, ¿no les parece?

No es demasiado aventurado afirmar, por consiguiente, que todo discurso se encuentra siempre dirigido o al menos orientado hacia una audiencia, hacia un público, siquiera universal, al que además se pretende seducir, rebatir o persuadir, adoctrinar, engañar o ilustrar. A esta acepción se la puede designar, en síntesis, como «dialogismo interlocutivo» (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 171)<sup>97</sup>. En este dominio conceptual es donde cobran sentido las disquisiciones sobre las distorsiones que, *v. gr.*, pueden apreciarse entre discursos de superficie monológica y *espíritu* dialógico, mientras que otros, de estructura dialogal, responden sin embargo a un medular propósito monológico, *i. e.*, de imposición dogmática o pensamiento único —valga el oxímoron. Con el tiempo, estas distinciones alcanzarán también a las modalidades expresivas de la oralidad y escritura, para desembocar en la pareja de términos «plurigestión/monogestión».

Al sumergirse en este campo conceptual, resulta inevitable mencionar, por otra parte, el concepto de «intertextualidad», propuesto por Kristeva (1977, 1981) tras su lectura de Bajtín. En general, cualquier teoría sobre el discurso, parta de los presupuestos que sea, no puede negar, sino que más bien debe advertir el hecho de que cualquier texto de nuestra civilización «dialoga» intertextualmente con ese río de textos que es la cultura<sup>98</sup>. Cualquier texto recoge, por tanto, signos incardinados en otros «cronotopos» y los proyecta sobre un eje de coordenadas espaciotemporales e ideológico diferente, con el resultado de que una misma palabra, frase o enunciado se revela conducida por varias voces («polifonía») hacia la intersección de diversas

---

<sup>97</sup> En apoyo de esta nomenclatura viene la distinción de Todorov entre «intertextualidad», como relación entre enunciados, y «dialogismo», que se reserva «para ciertos casos particulares de intertextualidad tales como el intercambio de réplicas entre dos interlocutores» (1994: 103).

<sup>98</sup> No obstante, ese «dialoga», constituye una metáfora epistemológica, y dentro de esos límites debe ser comprendida.

tradiciones culturales: es lo que Bajtín (1989) llama «plurilingüismo» o «heteroglosia» —según la traducción<sup>99</sup>.

En este contexto es posible perfilar y acotar otro sentido de dialogismo, dentro de los términos bajtinianos. Así pues, puede distinguirse un dialogismo<sub>2</sub> de cuño «interdiscursivo» (es decir, trascendiendo la mera concurrencia de fragmentos textuales de orígenes dispares), que remitiría: de un lado, a la «palabra bivocal», ambivalente; de otro lado, al encuentro de enunciados (de manera «mostrada o constitutiva», según Authier-Revuz, 1985) en un mismo discurso, desde una perspectiva que además pone en cuestión la creatividad absoluta del autor, puesto que, en cada signo usado<sup>100</sup>, se encuentran inscritas huellas de su uso histórico, y por tanto ideológico, formando parte de otros enunciados en otros contextos<sup>101</sup>. Más aún, otro tipo de dialogismo<sub>3</sub> sería el que, en concomitancia con las dos concepciones anteriores, acaso como síntesis, corresponde la novela polifónica: el teórico ruso advierte en ella una inédita forma de interacción entre conciencias plenipotenciarias en el plano de su concepción ideológica del mundo, iguales en el conjunto de los actantes narrativos e incluso al mismo nivel del narrador, (cuando no, del autor), y en consecuencia, no dogmáticamente unificadas o acalladas por la conciencia de este último en sus modalidades por ejemplo omniscientes. En este punto, parece posible trazar, por fin, un gradual proceso de abstracción que llevaría desde el dialogismo como procedimiento constructivo en un género literario hacia una especie de postulado epistemológico sobre la comunicación.

Dicho esto, cabe preguntar en qué lugar quedaría ahora el discurso dialogado o de textura dialogal este relativismo a que nos invita la reflexión del dialogismo en lo que atañe a las diversas interacciones dentro y mediante el discurso. Puesto que ahora se puede defender con toda justicia la existencia tanto de «diálogos monológicos» como de «monólogos dialógicos», opera, por lo pronto, un cambio importante en nuestra tradicional adscripción de tales o cuales modalidades textuales al discurso de tales o cuales géneros. Como es sabido, aunque no en exclusividad, el diálogo, más que en el relato, o al menos como opción no marcada de la «dramaticidad», constituye la forma

---

<sup>99</sup> Grande Rosales, 1994: 75 y ss..

<sup>100</sup> Signo simple o complejo, vale decir «texto»: piénsese a este respecto en las categorías genológicas y las relaciones que establecen con los textos que forman parte de ellas.

<sup>101</sup> «El dialogismo interno de la palabra es un acompañante indispensable de la estratificación del lenguaje, una consecuencia de estar superpoblado de intenciones plurilingües. Pero esa estratificación, ese superpoblamiento y sobrecarga intencional de todas las palabras y formas, son el acompañante inevitable del proceso de formación histórico, socialmente contradictorio, del lenguaje» (Bajtín, 1989: 147).

habitual de discurso en el teatro y el cine, que lo toman como cauce para desplegar su discurso.

En efecto, no es extraño que en la novela o el relato breve se ofrezcan diálogos referidos por el narrador mediante algún procedimiento, e incluso existen novelas totalmente dialogadas, en una especie de «modo dramático», tal y como se vio con Vargas Llosa. En poesía, a más del dialogismo intrínseco que subyace a toda construcción poética<sup>102</sup>, lo que denominamos dialogismo<sub>1</sub>, puede encontrarse, por fin, el discurso construido por un «hablante lírico»<sup>103</sup> que se dirige a un «tú» y que, en consecuencia, se encuentra trufado de marcar interlocutivas, como también es posible localizar estructuras conversacionales organizadas en pares adyacentes, tal y como comparecen en algunos poemas de Bécquer, Lorca o Alberti.

De este modo, parece advertirse que la inherente connotación de dialogismo que comporta el texto dialogado se presta a ser utilizada por cualquier escritor, sea cual sea el género que cultive, para, entre otras cosas, relativizar su propia palabra o decepcionar la expectativa del horizonte lector. En el discurso lírico, podría decirse que constituye una herramienta para escapar al señalamiento de solipsismo y reductiva subjetividad en que no pocas veces se lo encarcela; en narrativa, un refrendo de la objetividad que se presupone en este género, forma polifónica por excelencia, y que, por lo tanto, un acendrado monologismo pondría en cuestión. En el teatro, se observa como una peculiaridad que casi nos parece consustancial a su mismo discurso, pero que sin embargo Bajtín le negó.

Reubicado el diálogo en el marco nocional más amplio que supone la reflexión del dialogismo, queda ahora caracterizar siquiera brevemente qué puede entenderse por diálogo, puesto que algo debe haber que lo identifique como tal, o al menos que trace unos contornos suficientes, sea como estructura incrustada o envolvente en el discurso, y nos permita así diferenciarlo de otras formaciones discursivas con las que se relaciona directa o indirectamente.

Desde una perspectiva próxima a lo dialéctico o, si se quiere, «irónica», puede concebirse el diálogo como un uso específico del lenguaje que se caracteriza por definir

---

<sup>102</sup> Para J. Talens, «sin alguien que pregunte, es decir, sin diálogo, no hay poema» (2004: 78). En otros términos, para el poeta y teórico, no es que el lector deba descifrar lo que el autor quiso decir, sino que debe construir el sentido mismo del poema.

<sup>103</sup> Término de A. L. Luján (2005, *passim*).

un evento comunicativo en el que concurren necesariamente varios sujetos, como mínimo, dos, que alternan en términos relativos de igualdad los turnos de intervención, y cuyo discurso progresa temáticamente en unidad coherente para la consecución de un sentido determinado. Por ejemplo, se puede considerar como diálogo la solución de un problema o diferencia de opinión aduciendo diversas hipótesis y argumentos, para finalmente decidirse por la conclusión mejor fundamentada. Lo que tradicionalmente se denominaba como lo justo, lo verdadero o, incluso, el bien común. Esta concepción que, como se ha advertido, se aproxima más al de un tipo específico, el dialéctico, puede servirnos no obstante de base para comenzar a perfilar una noción operativa de diálogo, puesto que nos parece advertir una dialectización intuitiva en el imaginario o saber colectivo cuando de definir sus condiciones mínimas se trata.

El campo o esfera temática y/o de actividad tratada en el discurso dialogal suele exigir temas de cierta entidad, importancia o interés, como mínimo para los interlocutores involucrados, aunque generalmente éstos trascienden sus entornos personales. Aunque ambas partían, como artes del discurso, de lo plausible («endoxa» o ideas aceptadas), la Dialéctica y la Retórica tenían bien acotados sus campos; de este modo, la primera se ocupaba de cuestiones filosóficas, la segunda, de cuestiones sociales y políticas. Como otros discursos en situación, la textura del diálogo se impregna de referencias espacio-temporales atinentes al marco que lo engloba, se adelantan hipótesis sobre la información pragmática que maneja el otro, así como de su contexto cognitivo, que trata además de conformarse en función de los propósitos personales de cada interlocutor.

Debido igualmente a la implicación presencial de los más diversos factores contextuales y, sobre todo, a que se trata de una interacción cara a cara, las relaciones interpersonales adquieren aquí especial relevancia, pues cada sujeto construye su propia imagen y la del otro, provocándose una suerte de tensión mutua entre el respeto de la cara socio-discursiva o «imagen pública» del otro (Goffman, 1989: 180 y ss.) y el mantenimiento de la propia. Esto repercute no ya en la cortesía («positiva y negativa», según Brown y Levinson, 1978), sino asimismo en el «tenor personal», que se concreta en una modalización determinada por parte de cada emisor en su mensaje, así como en el «tenor interpersonal», que se cifra fundamentalmente en las relaciones de proximidad/distancia y de jerarquía/solidaridad (Calsamiglia y Tusón, 2007: 328-329). Si bien el diálogo exige en esto como en la mayoría de aspectos constitutivos y

reguladores cierto grado de igualdad —para no devenir una suerte de sermón o, simplemente, monológico.

Es importante señalar además el especial estatuto intersemiótico del diálogo, ya que, por la manera en que se lleva a cabo, alterna o coincide además con otro tipo de signos: kinésicos, proxémicos, objetuales, etc. con los cuales establece relaciones peculiares y de calado en el proceso y el producto de la interacción.

Cuando no atiende estas normas implícitas, como ocurre con la homoselección continuada de tema y turno, el diálogo lógicamente deviene, como se advierte, confrontación monológica, y no meramente porque el turno de un interlocutor se extienda sobremanera y no observe el principio griceano de cantidad (Grice, 1991). El diálogo, en este sentido, atiende más bien a la estructura dialéctica de pregunta-respuesta, mientras que la dinámica de largas tiradas del discurso retórico quedaría circunscrita a interacciones y géneros muy concretos.

En estas condiciones, se puede deslindar, ahora sí, el diálogo de otras formas y usos discursivos, y en qué se distingue de otros géneros concomitantes. Existen en este último sentido discursos monologales, en los cuales no comparece más de una persona discursiva o que *ponen en escena* un único enunciador (habiendo quizá otros a los que se niega la palabra) y, por tanto, los criterios de avenencia se restringen de manera notable, si bien son extraños al discurso social aquellos en que, si quiera al final de la alocución, los oyentes no tienen la oportunidad de valorar ni disentir. Igualmente, hay las comunicaciones a distancia, que suponen la mediación de lo diferido y caracterizan las prácticas no solo escritas sin coincidencia espacio-temporal, sino las que se derivan de las nuevas tecnologías y redefinen, como es sabido, los caracteres tradicionales de este tipo de comunicación. Los mensajes cerrados, sin apertura intersubjetiva, proferidos por dos sujetos uno en frente de otro no implican, por su parte, diálogo: constituyen simplemente la yuxtaposición de dos monólogos.

Otros usos del lenguaje, tales como la conversación oral espontánea o la charla coloquial *in praesentia* o que se usa como cauce medios digitales se emparentan de algún modo con el diálogo por la coincidencia de algunos aspectos, pero también se alejan visiblemente a tenor de sus notas diferenciales: la actividad de los sujetos, pues la igualdad de intervención se fractura constante cuando no gratuitamente; o el resultado,

ya que la necesidad de convergencia en una solución, acuerdo o conclusión no se antoja necesaria.

Existen asimismo importantes diferencias de registro entre el diálogo y la conversación. La elaboración o restricción del código; el nivel cultural exhibido o traslucido; la especialización del tema; el ámbito familiar, público o institucional; el coloquialismo o solemnidad, la planificación, etc., son los factores que las últimas y más ampliadas versiones del concepto sociolingüístico de «registro» establecen en su caracterización, permitiendo de este modo establecer clasificaciones más ajustadas entre hechos discursivos próximos.

Por lo que respecta a la diferenciación entre los géneros específicos del debate, la discusión o la polémica, aunque ésta también puede apreciarse en lo que atañe a aspectos discursivos, concierne más bien al campo de estudios tanto de la argumentación en su vertiente filosófica como de la Dialéctica. Las diferencias son perfectamente recuperables en algunos de los estudios más notables sobre el asunto. Destacan sobremanera el *Tratado...* de Përelman y Olbrechts-Tyteca, los trabajos de J. Habermas en su *Teoría de la acción comunicativa*, o la «Nueva Dialéctica» de Van Eemeren y Grootendorst.

Por último, una vez diferenciado lo que puede considerarse como diálogo, cabe establecer aún una distinción importante en virtud de la modalidad de expresión del mismo, oral o escrita, para no caer en la «falacia del texto escrito» (falacia en el sentido lato de error continuado), consistente en la comprensión errónea de todo hecho discursivo, oral o escrito, en favor de este último. Esto es debido a nuestra tendencia a percibir cualquier discurso, incluso transcrito desde lo oral, como una larga tirada unitaria, visual y fijada permanentemente, desvirtuándose incluso la cantidad y diversidad de enunciados que lo componen (Portolés, 2007: 56). No se olvide que, si se atienden los reseñados principios del dialogismo, se aceptará igualmente la consideración de que una lengua natural está concebida no solo como un complejo simbólico de referencia y modelación del mundo, sino también como un sistema de intercambio verbal escorado hacia la dimensión oral, tal y como lo refrenda el hecho empírico de que la interacción más habitual sea precisamente la conversación coloquial.

En este sentido, nos parece decisivo establecer una diferenciación —que ya se encontraba de algún modo en la *Enciclopedia* de Diderot y D’Alembert— entre



diálogos *naturales* y *artificiales*. Cuando el diálogo se produce en situación directa e inmediata, es decir, cuando los interlocutores intercambian sus roles sucesivamente y comparten entorno y contexto (aquí y ahora), debe hablarse, propiamente, de un tipo especial de proceso comunicativo. El diálogo como modelo textual, variedad o género del discurso obedece, en contraste con lo anterior, a estrategias formales y expresivas de construcción, esto es, a una manera concreta de concebir y presentar la información por parte del emisor, por lo que depende en consecuencia de la voluntad de éste (intención comunicativa, perspectiva adoptada, actitud ante el receptor y la información, etc.) y constituye siempre un discurso citado o re-construido, sea real o ficticio.

Es, si se quiere, la diferencia entre un modo de enunciación definido y naturalmente resultante de las condiciones y posibilidades que establece la situación cara a cara en contraposición a su conformación elaborada y en alguna medida mimética mediante estrategias de construcción textual. Esta distinción es operativa más allá de los diálogos filosóficos o de la narración y el teatro, para aludir a un conjunto de prácticas que recrean desde otros presupuestos e intenciones el discurso dialogado. En lengua francesa, por ejemplo, no es extraño encontrar libros de teoría con formas próximas al diálogo, como precisamente lo hace el último libro del semiólogo belga A. Helbo, que presenta la información y los epígrafes bajo la estructura de pregunta-respuesta, y que, por cierto, se incluye en nuestra bibliografía.

En suma, nuestra tesis es que el diálogo oral surge necesariamente de una situación comunicativa concreta, caracterizada por la copresencia de dos o más interlocutores. Lo que, de manera palmaria, difiere de la presentación, si así lo desea el emisor, de cierta información «como si» fuera dialogada tal y como se conjura en discursos filosóficos, novelas, en no pocos poemas, abundantes ensayos, libros de viajes, algunos géneros periodísticos e incluso en los libros de didáctica de segundas lenguas que tanta gracia le hicieron a Ionesco. Pero, cómo no, también en el teatro, donde se fingen las interacciones orales de unos personajes en un escenario, y por tanto, se reproducen las condiciones de comunicación y enunciación en que, ineludiblemente, surge el diálogo. Sin embargo, es necesario insistir, en este último caso se trataría de una elaboración textual del autor y, ahora sí, formaría parte del conjunto de variedades primarias del discurso, en serie o sistema con la narración, la explicación, la descripción y la argumentación.

### 5.3. *El diálogo teatral o discurso plurigestionado*

Bajo este rótulo pueden agruparse los discursos específicamente dramáticos de los personajes en efectiva y material interacción, a través de los cuales se construye generalmente la acción y ficción dramáticas.

El diálogo entre personajes a menudo es considerado como la forma fundamental y emblemática del texto dramático, así como del teatro. Nosotros admitiremos esta tesis, pero matizando dos aspectos que nos parecen medulares. Por una parte, parece importante señalar que por discurso dramático no puede entenderse únicamente el diálogo, ya que se estarían desatendiendo otras muchas e interesantes formas de manifestación discursiva como el monólogo o el aparte. Además, debido a los objetivos didácticos últimos, en este trabajo mostramos interés y voluntad de análisis, si quiera sucinto, sobre los paratextos e incluso sobre los programas de mano y cuadernos de dirección, textos intermediarios que, en principio quedan excluidos fuera del ámbito ficcional, si bien ya comentamos el caso de Sanchis Sinisterra. Por tanto, en esta investigación se parte de la convicción de que el discurso del teatro lo conforman un conjunto de prácticas escriturales y orales bastante heterogéneo, que merece ser estudiado y analizado en toda su riqueza. En segundo lugar, un estudio en profundidad del diálogo teatral revela en su oceánica casuística una diversidad e intrincamiento notables cuando se lo quiere caracterizar con unas mínimas garantías.

Así, para dirimir mínimamente el asunto que nos ocupa, es necesario atender los principales parámetros que pueden regir la interacción en la conducta verbal humana: alternancia (en la selección de turno, de temas...), voces, concurrencia y número de los interlocutores, roles de los mismos, estrategias (de cortesía, argumentativas...) estructuras textuales, géneros del discurso involucrados, intersemioticidad, etc.

En virtud de nuestras consideraciones sobre las dos formas fundamentales de enfocar el diálogo, bien como proceso de comunicación, bien como discurso que imita o representa ese proceso (adoptando y adaptándose en diferente medida a sus reglas, condiciones y constricciones formales, expresivas y de contenido), resulta coherente admitir que, en la práctica dramática y teatral que nos ocupa, donde generalmente se representan unos personajes que actúan y se relacionan a través de la palabra, el diálogo se convierta espontánea y usualmente en la forma de expresión privilegiada.

Así pues, se elige el diálogo para el teatro de manera análoga a como sucede en nuestros intercambios comunicativos habituales cuando dos o más personas coinciden y eligen sin dudar el diálogo oral directo para comunicarse. Al margen de las dramaturgias del silencio o de la exploración —perfectamente legítima y de provocadores resultados—, ya de las potencialidades escénicas o espectaculares del teatro, ya de la comunicación humana, o mejor, de la dificultad o imposibilidad de ésta, resulta perfectamente razonable admitir, asimismo, que el espacio del intercambio comunicativo a través de la palabra —sin considerar, por supuesto, los elementos paraverbales, kinésicos, proxémicos o espectaculares en general como un mero adlátere— abre además un campo riquísimo para estudiar las relaciones humanas en todas sus dimensiones: psicológica, comunicativa, social, política, etc.

Como se observa, el diálogo ha sido analizado y definido en un epígrafe distinto del de las acotaciones y paratextos por lo que respecta al orden de los guarismos de nuestro índice y estructura de trabajo. A pesar de que al manejar la bibliografía sobre el asunto esta división resulte habitual, vale la pena hacer explícitos los criterios por los que nos inclinamos a suscribir, sin dar por presupuesta o implícita, la validez de tal disposición. La hipótesis o idea en bruto, por así decir, consiste en nuestra creencia (inductiva) de que aquello que singulariza este discurso respecto del de las acotaciones y el de los paratextos es el del cariz enunciativo, a más del mundo evocado y el modo de organización discursivo-textual, que puede ser, no obstante, extraordinariamente sometido a torsiones de toda suerte.

Por otra parte, su contingente transcodificación difiere: los paratextos suelen quedar reservados al ámbito de la lectura, a no ser que, como ya se advirtió, trasciendan de alguna forma a la representación; las acotaciones se ponen en escena, cuerpo, objeto y luz; los diálogos, por fin, toman entidad acústica, son declamados por los actores y enriquecidos por elementos paraverbales, que pueden encontrarse consignados o no en las acotaciones, aunque siempre de manera inevitablemente parcial —en los dos sentidos de la palabra: incompleta y tomando partido por una interpretación concreta. Ahora bien, para seguir siendo coherentes con la voluntad de plantear una cadena de *problemas* (en esto, todos deberíamos seguir la ejemplar humildad de Bajtín) más que de soluciones definitivas, sirva lo siguiente para mostrar la relatividad de lo anterior en el contexto de la dramaturgia actual.

Insólito es, en este sentido, ese personaje «acotador» de *Hamelin*, obra de J. Mayorga, desempeñado por un actor en escena, que, en principio, parece obedecer a alguna suerte de recurso desconstrutivo de la representación, por mor de intervenciones como ésta, donde remeda un seudonarrador omnisciente e incluso *dice* lo que los espectadores están viendo mostrarse en escena

ACOTADOR.— Se alza el telón. *Hamelin*, cuadro uno.

[...]

ACOTADOR.— Silencio.

[...]

ACOTADOR.— Señala una ventana iluminada.

[...]

ACOTADOR.— [...] Montero tiene ojos de quien no ha podido dormir. A las cinco, sabiendo que no iba a conciliar el sueño, se dio una ducha y vino al juzgado caminando. Pasea de un lado a otro del despacho hasta que le anuncian la llegada de Rivas. Rivas le tiende la mano. Montero no ve esa mano tendida o hace como que no la ve e intenta sentarse.

(Mayorga, ed. 2014: 387, 389)

Pero que parece deslizarse, después, hacia funciones ideológicas o de explícito portavoz moral de la postura autorial:

ACOTADOR.— *Hamelin*, cuadro siete. Escena del niño. En teatro, el niño es un problema. Lo niños casi nunca saben actuar. Y si actúan bien, el público atiende a eso, a lo bien que actúa el niño. En esta obra titulada *Hamelin* el papel de Josemari es representado por un adulto. Un actor adulto que no intenta hacer de niño.

[...]

ACOTADOR.— Silencio. Es difícil de escuchar, este silencio. Escuchar a un niño es lo más difícil del mundo. Es difícil acercarse a un niño y no darle miedo.

(397, 416)

En cualquier caso, en el texto, como se observa, se disuelve la diferencia discursiva diálogo/acotación que tradicionalmente se maneja, ya que el «acotador» aparece plenamente como un personaje más en el mundo ficticio de la obra. En su estreno bajo la dirección de A. Lima el mismo año de la publicación e, igualmente, en todas las puestas en escena de que tenemos noticia, se ha seguido la indicación textual y, sobre las tablas, aparece efectivamente un personaje cuyo discurso se corresponde con el del texto. Llama la atención que en él Mayorga apele al espectador, y no al lector, o a los dos: «Quizá usted, espectador, se haya sentido de ese modo alguna vez. De usted depende crear esa sensación» (396).

Pero tal vez podamos resolver la cuestión preguntándonos por qué el acotador no se dirige directamente a ningún personaje, mientras que interpela constantemente al público, lo que llega a ser explícito según se acaba de ver. Por qué su discurso parece seguir sus propios derroteros y no produce reacción alguna en los personajes, y sin embargo construye algún tipo de relación comunicativa con el mundo de la obra y el espectador. Etc. Desde luego, son obras como ésta las que plantean importantes interrogantes y estimulan el interés en repensar los conceptos teóricos, considerar su historicidad, las limitaciones de su validez y el ineludible uso crítico que se debe hacer de ellos, así como la voluntad de asomarse a otras teorías y campos disciplinares.

En el curso de esta investigación se viene advirtiendo de que, además de la semiología, parece especialmente útil cierta nomenclatura y concepción del AD para formular una solución a los problemas que plantean las distintas rutas onomasiológicas o semasiológicas con que trata de caracterizarse al diálogo o al discurso verbal en y con que interactúan dos o más personajes. García Barrientos (2001: 61) propone, por ejemplo, colocar bajo el marbete de diálogo todas las formas de acción verbal de los personajes, incluidas entre otras el soliloquio o el aparte, se deduce que también el discurso del coro, entonces. De este modo, a pesar de su rigurosidad etimológica (que para nosotros se torna, empero, falaz), se disuelven diferencias fundamentales en un solo término que, además, choca de manera frontal con nuestra noción intuitiva de lo que es diálogo, algo que nos hace desconfiar aún más de la misma. K. Spang (1991), por su parte, toma prestadas de Kerbrat-Orecchioni los neologismos de «duólogo, trílogo...» Y otros, como Sastre, inventan ingeniosos términos como el de «parlatura» (2000, *passim*).

Desde la perspectiva de este trabajo, la distinción entre «plurigestión» y «monogestión», en conjunción con las disquisiciones anteriores sobre el dialogismo, ofrece un marco conceptual más preciso, al menos, para señalar diferencias importantes que, por otra parte, vienen repitiéndose constantemente en la historia del teatro occidental: así, el concepto de plurigestión permite deslindar, *v. gr.*, la interacción verbal coro-personaje de la del personaje-personaje en el marco del discurso del teatro griego.

La salmodia coral, monogestión colectiva de un discurso de algún modo dirigido a los personajes, no puede homologarse al habla replicativa de los actores-personajes bajo especie de diálogo: se trata de dos formas distintas de rección, que entrañan

relaciones diversas entre sus mismos enunciadores y que, en la evolución de la tragedia conforme ésta se escora hacia el diálogo entre los personajes, tomadas globalmente como discurso-de-los-personajes/discurso-del-coro ofrecen asimismo diversas configuraciones incluso dentro de un mismo autor. Repárese, en este sentido, sobre el peso discursivo del coro en *Las Bacantes* de Eurípides respecto de sus tragedias anteriores, como pueda ser *Heracles*, donde el conjunto de ancianos y militares tebanos no ostenta el mismo estatuto en lo concerniente a integración y comentario de la acción que en aquélla, y donde no es que se conjuren ya en escena dos personajes, sino ocho (ANFITRIÓN, MÉGARA, LICO, HERACLES, IRIS, LOCURA, MENSAJERO y TESEO).

Para continuar con nuestro ejemplo, diríamos entonces que pueden establecerse dos dimensiones de enunciación ficcional en la tragedia griega: la del coro y la del personaje. Cada uno gestiona su discurso, definiéndose en el curso de la acción unas formas de encaje o fricción entre ambos, hasta el momento en que entra en escena otro actor, otro personaje, un tercer enunciador respecto del locutor-dramaturgo, cuya interacción con el protagonista genera, en consecuencia, una plurigestión, el germen de un diálogo. ¿Cuál es el vínculo dialógico —no dialogado— que une estos dos estratos confrontados, uno plurigestionado de los actores y el otro monogestionado del coro? La «diafonía»: según la Escuela de Ginebra, son diafónicos aquellos discursos que, en su interacción, toman en alguna medida como referente (a veces de manera omitida o no literal) el del otro interlocutor, siempre que éste se encuentre presente, en razón de lo cual indican también un cierto grado de reactividad y (contra)argumentación (Roulet *et al.*, 1985).

En este sentido, el concepto bajtiniano de «polifonía» quedaría entonces reservado para el locutor-dramaturgo, que activaría en su discurso diversos enunciadores (terceros no interlocutores), cuyas relaciones, como se acaba de ver, pueden alcanzar un grado de complejidad notable. En este caso, dichos enunciadores no tienen por qué estar presentes, sino *representados*, como ocurre con el estilo indirecto del habla cotidiana y, en toda la extensión de la palabra, con el estilo directo del teatro.

#### 5.4. Veinte características fundamentales del diálogo teatral

Al diálogo teatral se llegó por una escisión, en el teatro griego, de la voz única del monólogo del poeta o narrador en varios actores, cuyas voces se enfrentan alternando los turnos de palabra. Como es de esperar, hubo, no obstante, estadios intermedios que no se han señalado antes, *v. gr.*, la palabra-canto, el diálogo oral interrumpido por el canto del coro, el canto alternado del actor y el coro, etc. Así pues, para Bobes Naves (2001: 27), en el teatro griego «la voz directa y alternada constituye la frase fija para el diálogo dramático y para el espectáculo y la espacialización de la fábula».

En el teatro contemporáneo, no infrecuentemente, muchas innovaciones que se reciben como radicales, lo son efectivamente, pero en el sentido de vuelta a la raíz primitiva del teatro, a esa sola voz no escindida, que remite más a lo narrativo, a lo épico oral, que a lo propiamente teatral. Un movimiento en consonancia, entonces, con respecto a la tendencia a la «epización» de finales del s. XIX y parte del XX. Sirva como ejemplo Angélica Liddell, cuyos espectáculos, cuyo teatro, trufado de monólogos, relatos orales y voces en *off*, no es otra cosa, según la misma artista que «algo viejo, viejísimo, tan viejo como el primer hombre» (Cornago, 2005: 317-29).

Afirmaciones explícitas de este tipo aparecen constantemente entre los autores, directores y compañías, baste pensar en el trabajo constante de reescritura o dramaturgia sobre el repertorio clásico. Aunque también se pueden rastrear estas concomitancias en obras y líneas estéticas que, sin mención concreta, remedan o reconfiguran, dicho muy generalmente, rasgos o peculiaridades del teatro anterior, llámese vanguardista, áureo o clásico. Habida cuenta de lo anterior, parece que, en ese sentido, puede establecerse una línea que vincule de alguna forma las teselas de ese enorme mosaico que es el teatro occidental, una estructura multiforme en formación constante.

Sin embargo, debe admitirse al mismo tiempo que no es posible contemplar todas las épocas ni mencionar todos los aspectos que atañen a la palabra en el teatro, puesto que las innovaciones técnicas y estéticas, por movimientos, corrientes y autores constituyen ya un mar en sí mismas, e igualmente, las posibilidades de interacción entre el sistema verbal y los demás sistemas escénicos probablemente son incontables. Por ello, aquí se fijarán simplemente unas líneas de análisis que se presten especialmente a la metodología de las disciplinas consabidas: Semiótica, Pragmática y AD.

Para los ejemplos, y en consecuencia, la confirmación o infirmación de hipótesis, refutación de conceptos y teorías, o la obtención de conclusiones por inducción, se aspira, según fue dicho en la introducción, a que la muestra sea suficiente y representativa, amén de estratificada y no meramente aleatoria. En este punto del trabajo ya es posible corroborar, al menos en parte, la amplitud y diferencias de los ejemplos aducidos. Como el número de notas características se multiplicará, según lo previsto, y asimismo, será necesario a veces interrelacionar algunas de ellas, las serán numeradas y presentadas con un breve título.

**I. MODO MIMÉTICO.** Las relaciones entre los discursos del relato y el teatro son tan antiguas como teóricamente fructíferas, ya que se encuentran, según se va perfilando, en la génesis misma del diálogo teatral. De ellas nos vamos a ocupar en profundidad en (5.6) y (5.7), al acometer una confrontación de sus distintas maneras de articular los discursos directos. Por el momento y para orientar una primera caracterización del diálogo, no queda más remedio que glosar una vez más a Aristóteles. Dos son los modos de imitar: el diegético y el mimético. El diálogo teatral pertenece a éste último y las consecuencias que de ello se derivan no son pocas ni anecdóticas.

**II. ¿QUIÉN HABLA?** Por mor de la inmediatez y polifonía consustanciales del modo de comunicar mimético, esto es, dramático-teatral, resulta extremadamente complejo localizar el discurso del autor que, indudablemente, no se puede identificar de manera ingenua con el de los personajes, en el cual delega el suyo mismo, y menos aún, con el de las acotaciones, discurso, según nuestra perspectiva, de enunciación «delocutiva», es decir, cero. Ahora bien, la dialéctica establecida entre las diversas líneas discursivas de los personajes, así como la resultante (incluso por omisión) del conflicto nos da pistas sobre el *querer decir* del autor. El sujeto ideológico, estético, o cualesquiera otras escisiones teóricas se quieran postular para la instancia emisora extraficcional se multiplican, ya sea pensando en la escenificación, ya sea en la escritura teatral, no pocas veces una suerte de «poligrafía cocreativa»<sup>104</sup>. Aunque nos ciñamos al esquema tradicional Autor→ Director→ actor, el dispositivo enunciativo es

---

<sup>104</sup> El concepto de «poligrafía», en analogía con el de Bajtín, «polifonía», es de Gardin (1989), y surge para dar cuenta de la no infrecuente situación en que la producción de escritos es el resultado de diferentes formas de enunciación colectiva. En el texto dramático-teatral esta es una forma muy común.



evidentemente modificado y doblado, ya que se plantean una serie de intermediarios, de *dobles*, que, en su labor de «transducción» interpretan y modifican el mensaje o contenido anterior.

**III. TEXTURA DISCURSIVA.** Al acometer, en el texto dramático, el análisis de los discursos directos de los personajes resultan cruciales ciertas estrategias textuales y discursivas. El uso de los deícticos, por ejemplo, que incluye el juego de los pronombres personales y las marcas que señalan las acotaciones espaciotemporales. La modalización, otro aspecto cardinal, puesto que denuncia la actitud de los personajes ante su propio decir, y vista o contrastada globalmente, permite establecer diferencias entre los modos de existencia en que se contempla cada esquema de acción. Asimismo, toda la dimensión supositiva del lenguaje (entrañamientos, presuposiciones, implicaturas, etc.) ayuda notablemente a precisar la orientación dialéctica o argumentativa de la interacción discursiva: el desmontaje de una presuposición o red de las mismas basta para desarmar al adversario discursivo. En *Las manos sucias* de Sartre, el personaje de Hugo causa perplejidad y desasosiego en sus interlocutores pues, continuamente, construye su discurso tomando como base unos presupuestos que escapan de la lógica convencional, pulverizándola:

HOEDERER.— Es tu mujer; cuídala mejor.  
JESSICA.— Mi pobre bichito, te toma por mi marido.  
HOEDERER.— ¿No es tu marido?  
JESSICA.— Es mi hermanito.  
HOEDERER.— (*A Hugo.*) No te respeta.  
HUGO.— No.  
HOEDERER.— ¿Por qué te casaste con ella?  
HUGO.— *Porque no me respetaba.*

(Sartre, ed. 1981: 118)

y más adelante, en la misma obra (pág. 127):

KARSKY.— Vi a su padre la semana pasada. ¿Le interesan todavía sus noticias?  
HUGO.— No.  
KARSKY.— Es muy probable que cargue usted con la responsabilidad de su muerte.  
HUGO.— *Es casi seguro que él cargará con la responsabilidad de mi vida. Quedamos en paz.*

**IV. CONDICIONAMIENTOS ESCÉNICOS.** La situación de enunciación escénica indica el modo como la puesta en escena organiza —descartando, incluyendo o añadiendo— los materiales discursivo-verbales —incluidos los virtuales escénicos— en un espacio y tiempo concretos, para desplegar la ficción de la obra a través del complejísimo *enunciador* que es el escenario (luces, objetos, decorado, etc.), y a través del actor que, con su dicción (juego de elementos paralingüísticos) y su mimo, vocaliza y encarna el diálogo, orientándolo y haciéndolo significar.

**V. ESPECTACULARIDAD.** Cuando se trata del texto dramático, la labor del establecimiento de fronteras siempre se antoja más ardua que en el caso del resto de textos pertenecientes inequívocamente a los tradicionalmente denominados géneros literarios o categorías genéricas naturales. Es ineludible volver a decirlo: el texto dramático, con los discursos de los personajes, de existir previamente o ser transcripción posterior a una puesta en escena, puede compartir algunas de las peculiaridades del discurso literario, pero también, en razón de su naturaleza de antesala a la representación, no tiene más remedio que ser transitorio, puesto que ha sido producido para ser leído en una forma especialmente singular respecto de otros textos exclusivamente literarios, de lo que se colige que, en cualquier caso, es y participa de lo espectacular.

Sin embargo, es ésta una función que generalmente se reserva a las acotaciones, y no sin parte de razón; pero en cambio, no puede más que impugnarse la reducción absoluta de la espectacularidad del texto a este discurso, pues se trata de un error palmario. ¿Cómo es posible que el texto que construye la ficción, lo que se ha llamado el «mundo» de la obra, con todo el auxilio de las acotaciones que se quiera, sea sin embargo inoperante en el plano espectacular? La respuesta nos parece clara: no es así. El texto de los diálogos, en diferente medida y de acuerdo con sus posibilidades discursivas, transmite también información crucial para la representación, mediante signos verbales con valor icónico e indicial que aluden al cronotopo; al aspecto de los personajes; al decorado (llamado verbal en esos casos); a espacios que existen o se ven efectivamente, e igualmente, a otros cuyo estatuto de ausencia es diverso (latentes, imaginarios, míticos, «teicoscopía»...); a la iluminación y los sonidos (los ecos de música marcial en las obras de Brecht), que se perciben y afectan a los personajes y su acción, etc.

**VI. DIÁLOGO COTIDIANO / DIÁLOGO TEATRAL.** Otro hecho del que resulta importante percatarse es que resulta posible hablar o referirse al discurso de los personajes en una obra de teatro como «diálogo» porque, efectivamente, se reconocen elementos tomados de la realidad del habla cotidiana que todos conocemos, bien entendido, no obstante, que esta aproximación jamás constituye el fin último del teatro, y ahí está el retruécano de Bergamín para recordárnoslo<sup>105</sup>. Es decir, al margen de las divergencias entre autores, dramaturgias y épocas, el lector o espectador tiene «la sensación de asistir a un *verdadero* diálogo entre personajes (y no a un monólogo cortado en diálogos y distribuido al azar» (Pavis, 2008: 128), de igual manera, que cuando se conculcan sus reglas básicas el espectador siente extrañeza porque la medida de ese diálogo, excepto en espectadores excepcionalmente competentes será, por fas o por nefas, el de la realidad cotidiana.

Como ya notificó Bajtín y después Lotman, el lenguaje artístico modeliza secundariamente o semiotiza la lengua natural de los discursos del uso estándar u ordinario, recreando relaciones de comunicación reales. El diálogo teatral tiene, en este sentido, un modo de ser propio, también «semiotizante» (Bogatyrev), y además estéticamente orientado, algo que desemboca no pocas veces en deformaciones deliberadas respecto del habla cotidiana, que deben ser recibidas y entendidas como tales. Se puede decir entonces que el concepto de «extrañamiento» también es válido para el teatro.

A veces, las desviaciones no se basan en la manifestación superficial de los enunciados, sino que se encuentran sumergidas en niveles más profundos del funcionamiento discursivo, como se vio en (3) con Sartre. En cualquier caso, debido a su estatuto material de realización sobre las tablas, el autor teatral se encuentra ante la encrucijada de recrear la naturalidad de los usos del habla corriente, al par que omite algunos de los aspectos fundamentales que toda oralidad comporta (redundancias, elementos aleatorios...), pues podría crearse la ambigüedad inopinada en la atribución de la anomalía observada a un defecto de dicción o declamación, en vez de un propósito consciente y calculado. Esto, no obstante, suele compensarse con unas estrategias paraverbales por parte del actor, como son el mayor uso de elipsis, muletillas y

---

<sup>105</sup> «Ni el teatro es escuela de costumbres, ni las costumbres son escuela del teatro». El contrapunto lo encontramos en Strindberg, que argüía que el teatro es el lugar donde se formulan los lugares comunes de una época.

exclamaciones, así como con una utilización muy calculada de las pausas, solapamientos e interrupciones en la interacción.

**VII. ESTRUCTURAS CONVERSACIONALES.** En el campo de los estudios lingüísticos, algunos autores critican la definición estructural y sintáctica de los enunciados conversacionales por medio de pares adyacentes y conceptos análogos. Pues bien, si en los intercambios que pueden denominarse estándares y que, como acaba de comprobarse, sirven en alguna medida de modelo al diálogo teatral, es posible encontrar objeciones a esta concepción que va en contra de servirse de modelos de análisis de la interacción discursiva.

De los intercambios estéticamente estilizados en los diálogos teatrales se pueden decir al menos dos cosas significativas en este sentido. En primer término, en el teatro el paralelismo y efecto de repetición que ofrecen estas estructuras resulta un valiosísimo recurso, así que no solo van a encontrar pares adyacentes, sino también otros recursos como la «esticomitia», tanto en verso como en prosa, cuando se produce un intercambio de réplicas en situaciones de tensión o conflicto. La simetría en la concatenación lógica y sintáctica de los enunciados puede deberse a necesidades argumentales, pero sobre todo es un magnífico indicador pragmático del estatuto de las relaciones entre los enunciadore: amorosas, conflictivas, belicosas, de interés recíproco, etc. En segundo término: son numerosísimos, sin menoscabo de lo anterior, los casos en que se socavan los principios de gestión discursiva interpersonal que los analistas de la conversación observan, como cuando ni la apertura ni el cierre de los intercambios ficticiales responde a esquemas prefijados por la vida social —esto desde luego limitaría demasiado a un arte cuyo principal credo es la libertad. Ahora bien, este sería un medio para localizar desviaciones, y no inventárselas ni forzarlas, como algunas veces se sugiere.

Al comienzo como al cierre de un intercambio pueden ser localizados los exabruptos e inconveniencias de marras en la tragedia clásica; los cierres líricos, oníricos, casi ensoñaciones tan caros a cierto teatro simbolista, como el de un Pessoa, y en algunas ocasiones, de Lorca. Otras veces es el coro quien, a causa de su excepcional tenor discursivo, erige su voz al final de la obra como testigo y juez privilegiado que recoge y valora lo acontecido en escena; cuando no el mismo «autor dramatizado» que

abrió la obra, y llegado el momento, en tanto que «antropoide máximo»<sup>106</sup> se otorga la licencia de *bajar el telón* de la obra.

**VIII. DESVELAMIENTO Y DESMITIFICACIÓN DEL DISCURSO COTIDIANO.** El teatro, en tanto que objetiva prácticas discursivas reales, no puede dejar de aprovechar su condición privilegiada para mostrar las mismas leyes conversacionales que, generalmente, pasan inadvertidas en la vida social corriente. Los entresijos del dispositivo interaccional del lenguaje son infringidos y distorsionados, provocando reverberaciones inesperadas que, para nosotros, no solamente atesoran un valor estético, sino que también subrayan el valor cognoscitivo del teatro. De manera análoga a como un moderno manual de pragmática o análisis del discurso, por el camino de la teoría y en el marco de una epistemología y un método estrictos, nos conduce al conocimiento de estos aspectos discursivos, asimismo, una obra de teatro es también una vía de acceso, de entendimiento de lo real, pero en este caso a través de la ficción.

Cuando en *La cantante calva* Ionesco subvierte las leyes básicas de la presuposición, en prácticamente todas sus manifestaciones, así como de la implicatura conversacional y los entañamientos lógicos, no solo disecciona, desde una heterodoxia radical, la poética del teatro precedente, con el cual rompe decididamente, sino que también explica y critica la férrea validez y convencimiento lógico con que se conciben los intercambios comunicativos humanos, los cuales se tachan implícitamente de absurdos, ineficaces y fútiles.

Es una característica del buen teatro, compartida, por cierto, con la mejor literatura y con cierta filosofía, el instituir una suerte de lengua extranjera, una manera de decir las cosas que pone el foco en aquello que pasa inadvertido cada día, y nos hace sentir nuestra misma lengua en términos de una experiencia, en alguna medida, enajenante, pero enriquecedora. El teatro opera de nuevo contradictoriamente, muchas veces, obras que no provocan sino perplejidad e inquietud muestran que lo indecible de un mundo inconcebible es la mejor manera de mostrar *ab intra* las condiciones de lo decible en el mundo real. Y ello siempre comporta placer:

---

<sup>106</sup> Expresión que no sin ironía utiliza Riaza para designarse a sí mismo como demiurgo de su obra *El palacio de los monos*.

*el de la no conformidad con un referente conocido, de la palabra contestataria, surrealista, desprendida de lo cotidiano, placer estético de la sorpresa, del escándalo, de una palabra que se atreve a decir lo que la palabra de todos los días se niega a expresar* (Ubersfeld, 2004: 56).

**IX. MALEABILIDAD.** Para adaptarse a necesidades comunicativas, temáticas y factitivas, el discurso puede adoptar multitud de formas reconocibles y susceptibles de ser inventariadas. A pesar de las sustantivas diferencias con los intercambios consuetudinarios del habla social, también en el teatro, aunque en un plano más general (el del conjunto de enunciados y el de la enunciación estética del autor, director y actor), opera las máximas griceanas de realizar la contribución comunicativa, dependiendo del estadio en que se encuentre la interacción, en los mejores términos formales e informativos. Lo peculiar es que esto se lleva a cabo menos entre los personajes que en el eje comunicativo autor-público.

Si, además, es tomada en cuenta la antedicha flexibilidad formal del texto dialogal, será fácil comprender que la práctica totalidad de manifestaciones discursivas, géneros, subgéneros y formas breves de intercambio se encuentra prácticamente irrestricta. Concurren en el diálogo teatral, no solo argumentaciones, explicaciones o descripciones, sino también relatos incrustados, informes y exposiciones breves. Fragmentos impregnados en modos diversísimos de un tono lírico, cantos de toda suerte, grandes discursos políticos y el grueso de los géneros judiciales: alegatos, acusaciones, interrogatorios y sentencias. Discursos que se pueden adscribir, en sentido amplio, al *genus demonstrativum*: apologéticos, laudatorios, denuosos y vituperios varios. Como tampoco quedan excluidas las prácticas religiosas —paródicas o no—: sermones, rezos, cánticos, confesiones e imploraciones. Y, por fin, conversaciones pedestres, la vulgar «cháchara», aunque generalmente, únicamente en un nivel superficial y con un propósito circunstanciado.

**X. DOBLE CIRCUITO COMUNICATIVO.** Aquí, como en todo el entramado del funcionamiento teatral, es necesario advertir que cada intervención, independientemente de su forma o de la práctica de la que es muestra, se inscribe en un marco comunicativo doble: el del intercambio que el actor realiza con el actor o actores implicados en el mismo y el que continuamente, en otro nivel comunicativo, establece con el público. Es en esta segunda membrana comunicativa donde se deben observar los recursos y desviaciones —por ejemplo, la versificación— no artificiosos, sino

necesarios, y por tanto, propiamente teatrales, que permiten entender el sentido estético de dichas interacciones, más allá del propio entorno que las conforma y ellas mismas van conformando. La advertencia se refiere a que el curso de la acción teatral se dirige hacia un desenlace que puede adoptar o no la forma de resolución, al par que va construyendo de manera coherente una fábula sobre la que se sostiene todo el entramado discursivo.

**XI. BIDIRECCIONALIDAD: EL PÚBLICO.** Debido a su particular funcionamiento comunicativo, el diálogo teatral se dirige a un público que, por convención, no puede responder, un público escénico parapetado detrás de una «cuarta pared». A pesar de que pueda mostrar en modos diversos su conformidad o disconformidad con la representación, obviamente, el que recibe ese mensaje es el actor, no el personaje, que, en cualquier caso, tiene muy limitado modificar sobre la marcha su interpretación<sup>107</sup>. Dejando al margen fenómenos concretos y aislados, como el de los reventadores de (¿malos?) espectáculos en los corrales, se carece de la posibilidad, como en las populares series televisivas actuales, de ajustar la trama, los personajes o su interpretación a tenor de una encuesta de audiencia o cuota de pantalla. S. Alexandrescu (1971) entiende esta peculiaridad de la comunicación teatral, por la que hay un corte de retroalimentación explícita y de calado inmediato entre escena y sala, como un «escándalo semiótico», y designa al público como «instancia extradiscursiva englobante». Sin embargo, esto es explicable desde el punto de vista del modo de crear ficción el teatro.

Aunque es cierto que la «ficcionalidad» es un concepto que depende de la época, y por tanto de unos supuestos estéticos culturalmente circunstanciados, no es menos cierto que, en virtud de una de las convenciones teatrales más antiguas y fundamentales, el personaje, en tanto que *papel*, no puede percibir, por lo general, la realidad

---

<sup>107</sup> A. Boadella se ha quejado de que, en ocasiones, los actores de la compañía estaban demasiado condicionados por la risa del público. De hecho, hace unos años, cuando aún dirigía la compañía, planteaba como ideal inalcanzable que el público no conociese la trayectoria de Els Joglars, ni estuviera ya previamente condicionado por la naturaleza, aunque parcial, habitualmente cómica de los espectáculos montados en los más de treinta años que llevan sobre las tablas.

Naturalmente, en una obra que explote la faceta humorística lo que Fischer-Lichte denomina «bucle de retroalimentación autopoietico» (2014: 251) puede verse significativamente intensificado. Esto puede conducirnos, asimismo, a preguntarnos acerca de cómo cambian las relaciones entre sala y público en espectáculos como la pantomima, la *commedia dell'arte*, donde la improvisación (aunque sea conjugando elementos de una tradición bien establecida) es tan relevante.

extraescénica de lo que acontece en la platea o el patio de butacas; del mismo modo que se puede hurtar al público la visión completa (*Las sillas* de Ionesco en el montaje de Cales Alfaro) o parcial del espacio ficcional. Ahora bien, un espectador ficticio sí puede interactuar efectivamente en el marco de la acción dramática, entablando por ejemplo un diálogo con un personaje, a condición de tomar forma de entidad concreta, revistiéndose de alguna forma concreta de este tipo de personajes, como parte de alguno de los tipos de juegos del teatro dentro del teatro. A pesar de que el propio Beckett la consideró hasta el final de su vida una obra fallida, no nos resistimos a mencionar el ejemplo de *Eleutheria* (1947), obra en la que un recalcitrante espectador-personaje se permite intervenir en escena para expresar sus juicios acerca de la obra e incluso descalificar particularmente al *autor*:

ESPECTADOR.— Pero todo esto no es nada todavía. Lo terrible es que están rozando todo el rato algo, oh, no digo importante, pero que podría al menos hacernos pasar una velada soportable. Se roza, se roza, pero no se toca nunca, es horroroso. (*Pausa*) Por cierto, ¿quién ha hecho este bodrio? ([consulta su Programa] Beckett. (*Dice «Béquet».*) Samuel, Béquet, Béquet, eso debe ser un judío groenlandés cruzado de auvernés.

(Beckett, ed. 2006: 100)

Pero por más que resulte chocante, lo anterior tampoco es necesario: el público real y asistente a una representación, a pesar de su evidente naturaleza fáctica, tampoco puede entrar en contacto directo con el personaje que encarna el actor, con la ficción que sostiene el escenario, a no ser que el actor salga del personaje. De modo que, lo más habitual, cuando el texto y la puesta en escena prevén que los actores bajen a la sala e incluso que se sienten y *conversen* con los espectadores, como en *El gran teatro natural de Oklahoma*, dramaturgia de Sanchis Sinisterra sobre el último capítulo de la novela de Kafka, *América*<sup>108</sup>, esta conducta tan solo refrenda la frontera ficcional del código teatral. No se nos interpela a nosotros en cuanto a espectadores individuados, sino como a una categoría trans y metapersonal, o en otros términos, en cuando público dramatizado —siempre y cuando el Borges de *En otras inquisiciones* no lleve razón, claro<sup>109</sup>.

---

<sup>108</sup> El público de la novela es *ficcionalizado*, ya que se le trata como candidato a ingresar en el gran teatro de Oklahoma.

<sup>109</sup> «Las invenciones de la filosofía no son menos fantásticas que las del arte: Josiah Royce, en el primer volumen de la obra *The World and the Individual* (1899), ha formulado la siguiente: "Imaginemos



**XII. DOBLE DIALOGISMO.** La referida situación comunicativa del teatro ante un público convencionalmente *mudo*, así como lo que podría ser denominado como *hiato* entre la fuente y el locutor, recubre de un doble dialogismo los enunciados dramáticos: primero, el propio de toda emisión lingüística oral y escrita entre instancias de emisión autorial y recepción, según se vio en (5.2); segundo, el que se establece por la tensión interna entre los mismos actores-personajes (Ubersfeld, 1989, 1997), e incluso se podría postular acaso una tercera, entre autor y actores. En ese sentido, los mismos monólogos y soliloquios ostentan, según tendrá oportunidad de comprobarse, tal propiedad e incluso resultan, en no pocas ocasiones, polifónicos, al incorporar dos o más voces en su discurso, que pueden incluso contradecirse.

Es interesante notar, en este orden de cosas, los problemas de índole intermedial que suscita el monólogo teatral en soliloquio cuando es trasvasado al cine, donde se resuelve de muy distintas maneras (monólogo interior vocalizado; monólogo alucinado; monólogo aparente con oyente oculto...). No hay que profundizar demasiado en el tema para darse cuenta de que hay una diferencia elemental que, sin duda, influye en la extrañeza que el espectador del cine o que reproduce el film en el ámbito doméstico pueda sentir ante un monólogo cinematográfico: la representación teatral cuenta efectivamente con la presencia de éste en el mismo momento de su producción y consunción; mientras que, en el cine, en tanto que escritura y producto mediato, tal cosa no es posible.

**XIII. PACTO TEATRAL.** Para entender todas estas distorsiones de la comunicación ordinaria con que el diálogo teatral se construye, puede ser útil recurrir a la noción de «contrato comunicativo». Empleada igualmente por semióticos y analistas del discurso, se refiere a un conjunto de reglas convencionales cuyo cumplimiento por parte de ambas instancias comunicativas permite que un acto de comunicación sea reconocido como efectivo en su propósito de crear sentido. Es, por tanto, la condición

---

que una porción del suelo de Inglaterra ha sido nivelada perfectamente y que en ella traza un cartógrafo un mapa de Inglaterra. La obra es perfecta; no hay detalle del suelo de Inglaterra, por diminuto que sea, que no esté registrado en el mapa; todo tiene ahí su correspondencia. Ese mapa, en tal caso, debe contener un mapa del mapa, que debe contener un mapa del mapa del mapa, y así hasta lo infinito." ¿Por qué nos inquieta que el mapa esté incluido en el mapa y las mil y una noches en el libro de *Las Mil y Una Noches*. ¿Por qué nos inquieta que Don Quijote sea lector del *Quijote*, y Hamlet, espectador de *Hamlet*? Creo haber dado con la causa: tales inversiones sugieren que si los caracteres de una ficción pueden ser lectores o espectadores, nosotros, sus lectores o espectadores, podemos ser ficticios. En 1833, Carlyle observó que la historia universal es un infinito libro sagrado que todos los hombres escriben y leen y tratan de entender, y en el que también los escriben» (1984: 669).

para que los participantes de un intercambio discursivo se comprendan mínimamente y puedan interactuar cooperando en la construcción de sentido. El escándalo que las obras del absurdo o aquellas que dificultan la comprensión al público de un momento histórico determinado, puede explicarse desde esta postura. También las propuestas más radicales de La Fura del Baus con sus «secuencias de acciones» en los años 90 se puede decir que rompen con todas las convenciones regulares de lo que el «contrato teatral» venía siendo e instituyen unas nuevas muy peculiares.

Sin embargo, el asunto no es tan sencillo. Desde una perspectiva discursiva, el contrato comunicativo puede designar la identidad social de los participantes, pero no tanto en sí misma o como si éstos fuesen instancias ya dadas, sino en tanto que aquélla se imbrica con el papel comunicativo que desempeñan. Se trata, pues, de un acuerdo entre los participantes en el acto comunicativo, donde, supuesta la anuencia para crear sentido, se pacta el «cómo». Con el propósito de analizar esta operación la mayor parte de las veces inadvertida o automática (no así por ejemplo en el ámbito institucional) han de integrarse, en consecuencia, los rasgos psicosociales y lingüísticos, puesto que es a partir de lo mismo como se toman posiciones y se asigna a cada participante unos papeles específicos para una actuación lingüístico-discursiva adecuada a la *res proposita*. Se presume, además, una cierta compartición de saber y una cierta aptitud para relacionar texto y contexto, así como un cierto reconocimiento de proyecto de influencia en el que se han comprometido (Charaudeau, 1995)<sup>110</sup>.

Estas categorías pueden ser muy útiles para observar las relaciones y estatutos respectivos de los personajes en sus interacciones discursivas, como los análisis de Bobes Naves sobre *Yerma* o *La Celestina* demuestran, pero pueden hacerse asimismo extensivas a ese segundo vector y fin último del teatro que fue señalado anteriormente: la comunicación con el lector y/o el público. No obstante, a este respecto es necesario concretarlas aún más y acercarse de nuevo al espinoso asunto de la ficción, que sale en cualquier caso teóricamente enriquecido de su encuentro con esta perspectiva pragmática.

En un texto escrito existe, así pues, un «contrato de lectura», que define la actitud que el lector debe adoptar ante el mismo, y en cuya versión literaria figura entre sus cláusulas una fundamental, que permite acaudalar lo que no es un epifenómeno o

---

<sup>110</sup> Otra versión del término es el «contrato conversacional», base de la cortesía, y que se define por los derechos y obligaciones mutuas de las personas que traban una conversación (Fraser, 1980).

peculiaridad de segundo orden en el ámbito estético: la «inmersión ficcional»<sup>111</sup>, esto es, que el lector o espectador se sitúe en un mundo de ficción y acepte, en términos coserianos, el «universo del discurso» al que pertenece el texto a que se enfrenta; de ahí, por ejemplo, el «pacto narrativo». Por último llegamos adonde más nos interesa incidir: en la base del hecho teatral se encuentra, según Ubersfeld, la contracción de un «pacto teatral», en el cual convergen la mayor parte de los aspectos concretados en la serie reseñada y que se puede decir van de lo más general a lo particular. Según la profesora emérita, en el teatro opera el siguiente presupuesto que no se puede dejar de asumir: «yo, autor, les digo un discurso puesto de manifiesto en varias voces: por supuesto, soy yo autor el que me dirijo a ustedes espectadores, pero mi discurso deberá llegarles por el canal de las voces que son interlocutores mediatos» (2004: 54).

**XIV. ECONOMÍA Y PLÉTORA.** Por otra parte, el teatro opera con el diálogo, como en otras categorías dramáticas, según un cierto criterio de economía. Y en esto, de manera análoga a lo que ocurre con otros muchos de sus aspectos, se ofrece una antítesis, pues esta eficiencia verbal es perfectamente compatible con la plétora de sentidos que caracteriza su dimensión plurisignificativa. Una de sus máximas es, pues, constreñir, suprimir lo obvio, y no referirse a lo que ya está o puede, en virtud de la movilidad del signo teatral (Honzi), estar presente por otros medios en el escenario o en el relato eventual de los personajes —a no ser que se busque, v. g., un efecto de intensificación.

El rango de posibilidades es no obstante extraordinario, de igual forma que para la escena pueden abarcarse poéticas que van desde el teatro pobre de Grotowski hasta la hipertrofia sémico-sensorial de la Fura, para el diálogo podemos pensar en la línea que

---

<sup>111</sup> «La inmersión ficcional se caracteriza por una inversión de las relaciones jerárquicas entre percepción y, más generalmente, atención intramundana y actividad imaginativa. Mientras que en situación normal la actividad imaginativa acompaña a la atención intramundana como una especie de ruido de fondo, la relación se invierte en situación de inmersión ficcional. [...] La atención escindida conduce a la coexistencia de dos mundos, el del entorno real y el del universo imaginado (aunque sea imaginado a través de actos perceptivos, como en el cine, donde es la percepción visual misma la que parece escindirse en dos), cada uno con sus propias referencias. [...] La inmersión ficcional es una actividad homeostática, es decir, que se regula a sí misma con ayuda de bucles retroactivos: en la autoestimulación imaginativa se alimenta de las expectativas que ella misma se crea; en los fingimientos lúdicos interactivos se mantiene a través de una dinámica de los turnos de roles o de palabra; finalmente, en situación de recepción es reactivada por la tensión existente entre el carácter siempre incompleto de la reactivación imaginativa y la completitud (supuesta) del universo ficcional propuesto. [...] Las representaciones vividas en estado de inmersión ficcional están en general saturadas desde el punto de vista afectivo» (Schaeffer, 1999: 163-169).

va desde los prolijos diálogos de la tragedia clasicista francesa con sus prólogos de precedentes, sus elocuentes monólogos o sus conmovedores soliloquios hasta la crisis que Szondi advierte en autores como Ibsen, Maeterlinck y Strindberg cuando

*El estilo dramático, amenazado de muerte a causa de la inviabilidad del diálogo, encuentra una vía de preservación desde el momento en que el monólogo resulta imposible en un entorno limitado y ha de volver a desandar el camino hasta el diálogo (1994: 104).*

En lo concerniente a los procedimientos de síntesis en el diálogo teatral, debe recabarse en el hecho de que la elipsis y la alusión son, respectivamente, principios constitutivos de la sintaxis superestructural y de la configuración presuposicional del texto/escena. Llama la atención que la descripción sea, sin embargo, característica de las acotaciones —según el tipo de información que transmitan, claro está—; algo que no deja de ser, como señala Pavis (2008) paradójico: el discurso con sujeto  $\emptyset$  de las acotaciones, se sirve del modo de organización del discurso en el que más suele predominar el componente subjetivo. Cabe aquí, en cualquier caso, preguntarse por el Principio de pertinencia, cuya versión ampliada involucra la «informatividad», *i. e.*, su oportunidad o conveniencia, y los efectos pragmáticos, especialmente cognitivos, de un enunciado sobre su destinatario.

Aquí existe de nuevo un envés y un revés para la regla, aquello que puede parecer no pertinente para el decurso del diálogo entre dos personajes, sí que lo es para el espectador. Hay, pues, un criterio estructurado en dos niveles necesariamente opuestos, pues sus ámbitos (escena/sala) son dialécticamente irreconciliables (a no ser que se contemple la síntesis en la conciencia del espectador). A partir de esto, puede ser establecido, ahora sí, un tercer eslabón fundamental en la cadena teatral de perlocución: la de los efectos de los enunciados escénicos sobre los lectores o espectadores.

Esta economía entra en contradicción con lo que se ha venido a llamar «derroche semiótico» del teatro. Autores como Sanchis Sinisterra, aducen que las propuestas que privilegian la espectacularidad bloquean la conciencia (crítica) del espectador, más concentrado en organizar y traducir la miríada de signos con que se le aturde, hasta llegar a lo que el dramaturgo, director y teórico valenciano considera que es el paroxismo de convertirlo en una suerte de televidente burdo y pasivo, en las

antípodas de lo que, a la luz de algunos ejemplos mostrados en este trabajo, él pretende: la construcción textual de un espectador implícito que el espectador real habrá de asumir ineludiblemente para el funcionamiento del dispositivo de la obra en cuestión.

No obstante hay que ser cautos con este tipo de afirmaciones por bien argumentadas que se encuentren. Para el teatro nos parece difícil expresarse en términos de solapamiento, pleonasma o sobrestimulación, según el autor. Cada propuesta escénica busca unos efectos, investigar un campo concreto y, para un juicio (crítico) justo, deben observarse, a más de sus resultados sobre el escenario, sus antecedentes y consecuencias.

**XV. TRANSACCIÓN E INTERACCIÓN**<sup>112</sup>. A propósito de la pertinencia, debe mencionarse que la inclusión de «discursos transaccionales» bajo forma de secuencia narrativa es una constante en el teatro occidental, unas veces revestidos de caracteres épicos o históricos, otras bajo una impostada forma interaccional. A esta investigación concierne más bien este segundo aspecto, ya que el primero resulta perfectamente explicable dentro de los límites de la poética de una época o autor determinados.

Un aspecto complejo que toda obra debe salvar, pudiendo incluso arruinarla o ensalzarla, es el de informar a los espectadores, sin incurrir en *defecto dramático*, acerca de ciertos elementos presuposicionales, relativos al marco de referencias de los personajes, y que tocan el desarrollo de la diégesis. Cada género tiene sus limitaciones: en el teatro, la asimetría entre discurso e historia, o mejor, entre texto dramático/fábula o historia/escena, según el modelo dramatólogico de García Barrientos (1991, 2001, 2004), condiciona su escritura dramática. De igual forma, Trancón señala que:

*La narración en el teatro sólo puede ser un recurso excepcional para condensar acontecimientos, datos, motivos, etc., que de otro modo sería muy difícil llevar a la escena, ya que exigiría un tiempo o unos medios que escaparían a la convención o a las posibilidades técnicas* (2006: 167).

---

<sup>112</sup> Tomamos prestado los términos de la prof.<sup>a</sup> Escandell (1996: 177), quien distingue entre dos tipos de «objetivos discursivos: los transaccionales (aquellos en que prima la vertiente informativa), y los interaccionales (los dominados por la vertiente social)». Sobre el asunto puede consultarse las diferentes perspectivas que adoptan Ubersfeld (1997: 192 y ss.) y Spang (1991: 281-282)

La subida y la bajada del telón, como el comienzo de la primera réplica y el final de la última, suponen sendas incisiones que aíslan en el *continuum* ficticio de la historia una sección que, para su encaje en el texto o en la escena, debe ajustarse a las convenciones generales de verosimilitud propias de la representación teatral y a las particulares convencionales estipuladas en cada época. En términos de textolingüística, podría decirse que el dramático es un texto de alta informatividad, necesariamente sorprendente y con gran cantidad de información nueva; por tanto, requiere un elevado coste de procesamiento, al tiempo que se compromete implícitamente a no defraudar el interés y esfuerzo que el receptor ponga en su interpretación. Este es un problema que está directamente relacionado con lo anterior y explica también cómo, *v. g.*, al volverse predecible y estar compuesto de información prácticamente consabida en sus conocidas conversaciones ingenuamente informativas, excesivamente transaccionales, cierto teatro decimonónico desemboca en una pérdida de interés por parte del espectador, lo que lleva aparejado que, al margen de otros criterios de calidad dramática o escénica, el efecto estético (en el recto sentido de *aisthesis*) se vea seriamente comprometido. *Desconectar*, se dice coloquialmente.

**XVI. CALIDAD Y CANTIDAD.** Durante siglos hubo una importante correlación entre la forma de exteriorizar el pensamiento y el papel o tipo de personaje encarnado. Ello es diáfano en el caso del teatro clásico griego: al coro le corresponde una forma de palabra, sentencial, juiciosa y reflexiva que se refuerza por una ejecución solemne generalmente en forma de canto. Desde la comedia latina, igualmente, tanto en los diálogos cara-a-cara, como en los apartes, el discurso se tamiza según una diferenciación social y actancial en la sintaxis de la fábula. Al esclavo, como al gracioso corresponden generalmente estas roturas del telón; mientras que es a los personajes de elevado rango social a quienes corresponde un pensamiento más complejo que se refleja en un discurso más elaborado. El prurito de verosimilitud que se cifra en el ideal retórico del decoro ha evolucionado desde esta forma ingenua de imitación de la realidad hacia formas que van más allá de la determinación personal (idiolecto), social (sociolecto) o geográfica (dialecto) del personaje, en aras de reforzar la eficacia simbólica más que la fidelidad hacia lo evocado. Si bien el teatro que elige como cauce de expresión el verso encuentra para nosotros una consideración distinta y de especial orden.

Pero no solamente se pueden establecer criterios cualitativos para definir un personaje, también la cantidad de discurso que emite puede ser determinante. En *Catalina del diablo*, Nieva crea una extraordinaria tensión alrededor del protagonista, que, más que por su aparición en las distintas escenas, su mismo aspecto, o lo que los demás dicen de él, se caracteriza por su constante silencio a lo largo de toda la obra. GORRO queda envuelto en un halo de misterio: manipulador, seductor y sin escrúpulos, lo escaso y parco de las intervenciones que profiere se puede reducir a unos cuantos imperativos —«sigue»—, que condensan, empero, una gran significación y establecen un importante contraste con los de la locuaz, delirante y enamorada Catalina, así como con el procaz loro parlanchín, el verboso GALLOPINTO, así como la altisonante DOLORES. De hacerse extensivo al grueso de personajes, se alcanzaría, de acuerdo con Meyerhold (2013: 40), el máximo de tensión con el mínimo de palabras.

**XVII. CONTEXTO(S).** En todo evento comunicativo, la relación de la textura discursiva con el contexto que lo envuelve es fundamental para comprender su sentido y su modo de ejecución; el ciclo dialéctico del discurso conforma el texto y su contexto como dos dispositivos que se requieren mutuamente para su procesamiento, es decir: el texto se utiliza para procesar el contexto y el contexto para procesar el texto (Beaugrande, 2002: 33-34).

Dicho esto, debe advertirse que, en el teatro, la interdependencia multívoca entre factores contextuales y formas lingüísticas, especialmente en lo concerniente a las dimensiones del contexto empírico recreado en que se produce el intercambio, se intensifica por los límites espaciotemporales que le vienen dados. La circunscripción radical del *hic* et *nunc* enunciativo del habla teatral al escenario y a un riguroso presente convencional es uno de sus rasgos más claramente delimitativos frente a la exención de límites que se observa, por ejemplo, en la novela. Esto limita, según Bobes Naves (1992: 260), la aparente espontaneidad de que el diálogo teatral trata de revestirse, ya que entra en relación dialéctica con la necesidad de vincularse constantemente, de un lado, al espacio escenográfico, según el establecimiento de unos adecuados espacios lúdicos, y por otro, a los límites temporales, que influyen decisivamente en su densidad referencial. Incluso en las obras de Beckett, donde el grado de indeterminación de las circunstancias relativas al mundo representado, así como la cuasi condición inefable de los mismos enunciados proferidos por los personajes —«¿Significar nosotros?», dice Clov, en *Fin de partida*—; los diálogos no se sustraen, ni pueden hacerlo, sin embargo,

al régimen de la dimensión espaciotemporal inmediata (deixis, consecución temporal...).

Asimismo, en el desarrollo discursivo de la obra dramática se construyen e intersecan constantemente varios contextos: los de cada uno de los personajes que van interviniendo. Dichos contextos van entrando en tensión dramática y a veces su sentido no se resuelve hasta el final, cuando la colisión es absoluta. Por otra parte, no hay que dejar de advertir que, muy frecuentemente, los personajes que repiten o comparten contexto de manera repetida suelen constituir un solo actante en el cuadro general de la obra. Una técnica que no es extraña al teatro consiste en omitir, eventualmente, la información pragmática necesaria para ubicar un diálogo. Es el caso del comienzo *in medias res*, que indudablemente se utiliza buscando, entre otros posibles, un deliberado efecto de interés por parte del lector/espectador., tal y como en la narrativa se juega con la condición infrasciente del lector y hasta del narrador. De cualquier manera, puede haber, de nuevo, un acercamiento o solapamiento actancial, si los que intervienen en dichos diálogos sin anclaje concurren de manera insistente.

La importancia de todo lo anterior queda puesta de manifiesto en la siguiente clasificación que propone Pavis (2008), cuyo criterio vertebrador consiste en las relaciones que contraen los contextos de las réplicas de cada personaje interviniente en un diálogo:

- En un primer caso, abrumadoramente mayoritario, los interlocutores del diálogo comparten una parte fundamental de su contexto, y en consecuencia, contribuyen a la unidad temática de la acción y la organicidad de la fábula. Debido a ello el intercambio informativo es fluido, lo cual no quiere decir que en un plano más profundo, no sea problemático o conflictivo.
- Otra posibilidad es que los contextos sean totalmente extraños entre sí, incluso si la forma de organización de la textura discursiva sigue siendo la de un diálogo. En este caso, los personajes, a pesar de la forma plurigestión aparente del discurso, no hacen otra cosa que superponer dos monólogos. Se trata en este sentido del «diálogo de sordos». Además de resorte de comicidad, esta forma de «falso diálogo» puede localizarse en algunas dramaturgias en que el intercambio dialéctico entre los personajes (bajo principios de anuencia y en aras de dirimir un asunto) y entre sus discursos deja de existir, a pesar incluso de la



convergencia temática. Y al contrario, si los personajes hablan de lo mismo, la coherencia del diálogo no se verá tan comprometida, incluso en el caso de la distancia entre sus contextos (cognitivos, debiera entenderse quizá).

- Cuando los contextos están casi solapados, las réplicas ya no se oponen, sino que son emitidas por una suerte de instancia supraindividual, y ello al margen de que se distribuya entre diversos personajes. Aquí ya no importa quién habla ni en qué circunstancias. El discurso se encarna en unos personajes, como podía haberse encarnado en otros, y el resultado, nos parece, remite no pocas veces a la metáfora constitutiva del hecho teatral que trata de responder la pregunta acerca del Ser, de la identidad y la otredad. Vinculado con ello está el del drama lírico, en el cual el texto no pertenece propiamente a un carácter, sino que está repartido *poéticamente* entre los personajes. Es en este contexto donde seguramente la negación de dialogismo que Bajtín esgrime contra el teatro resulte más certera. En formas escénicas musicales como la ópera, el discurso dramático adopta propiamente sin embargo la configuración de una «polifonía» musical pues cada voz/instrumento se suma al conjunto en un todo holístico.

Ya desasido de su condición ancilar con respecto a la música, nos parece muy representativo de esta yuxtaposición de contextos, y sin embargo menos estudiado frente a los autores que se suelen citar para este problema, como por ejemplo los dramas «estáticos» de Maeterlinck, el teatro de Pessoa, que cultiva un «drama sin acción»<sup>113</sup>, en el que los personajes no han emergido de ese estado actancial profundo, si es que éste se puede dilucidar, y son una mera máscara, un trazo, una «figura», como el propio autor los designa. Léase a colación de lo mismo el siguiente fragmento, dentro de su *Diálogo en el jardín del palacio*:

A.— Nuestro padre y nuestra madre fueron los mismos. Así que nosotros somos una misma cosa: ¿somos uno solo aunque parezcamos dos? [...] Para mí eres más real de lo que yo misma soy, porque te veo por completo, porque te puedo ver de espaldas y a mí no [...]

B.— ¿Qué ves tú de mí? Mi cuerpo. Mi alma no la ves.

A.— Pero si no me veo la mía, y aún mi cuerpo lo veo apenas. No lo veo como un cuerpo que haya que ver para que parezca real. Miro hacia abajo para él, no miro para adelante, como para ver el tuyo. ¡Si por lo menos me sintiera sintiendo mi cuerpo! Pero no me siento ni dentro ni fuera [...] Qué horror que no podamos ver nuestro cuerpo más que un lado cada vez.

---

<sup>113</sup> Ambas denominaciones provienen de los mismos autores.

B.— Ah, todo eso no me molesta tanto como mi voz, cuando suena desde mí y pienso que no la he creado, no sé lo que es, y la llevo conmigo como algo mío. Hablo y me fijo en las palabras y en el misterio de que signifiquen. ¿Nunca te has escuchado? ¿Tú nunca te has escuchado? [...]

A.— ¡Ah, y los demás sentidos! ¿A quién te sabes tú en tu boca? ¡Qué hueles cuando no hueles nada? Y cuando tocas con una mano en tu brazo o en tu cara [...]

B.— Incluso tocar las cosas, ¡qué extraño! Si yo tuviera aquella piedra en la mano, un poco después ya ni la siento, parece que pertenece al cuerpo. ¡Qué misterio es todo! Estamos durmiendo para nosotros mismos. ¿Cuánta alma durará nuestro sueño?

(Pessoa, ed. 1998: 107-109)

**XVIII. COHERENCIA Y UNICIDAD.** Todas las mencionadas tensiones entre niveles comunicativos y contextos, así como la fragmentariedad misma del diálogo y su doble recepción, no arruinan en absoluto la armazón interna del texto ni la escenificación. De hecho, cuando García Berrio (1989, 2006) asevera que los textos literarios son aquellos en los que los atributos de cohesión, coherencia y unidad orgánica muestran su más perfecta realización, no podemos estar más de acuerdo, y de hecho, hacemos extensiva esta afirmación a esa forma, parcial o plenamente literaria según el caso, que, desde la perspectiva de esta investigación, constituyen no pocos textos teatrales.

En los casos anteriores a la crisis finisecular del discurso y la trama teatrales, ocurre, más bien, que en ciertas obras no hay un desenlace o situación final que justifique de manera retrospectiva lo anteriormente desarrollado o quizá apenas insinuado. Se renuncia simplemente al (muy discutible) precepto de tener que *contar* algo en teatro —cuando en todo caso lo que se puede es *mostrar* el relato de algo. En consecuencia, la coherencia y unidad en vez de alcanzarse por el esquema de acciones de los personajes se logra mediante la convergencia de isotopías de distinta índole. Siempre podrán localizarse unas macroestructuras semánticas, unas isotopías que nos auxilien en la elucidación de lo que generalmente se llama tema o temas del drama y cómo éstos se modulan y articulan en el desarrollo de la obra.

El texto teatral no escapa, entonces, a lo anterior, y si se tienen en cuenta las constricciones espaciotemporales, los códigos y las convenciones a que se someten ambos órdenes, el textual y el espectacular, un texto teatral constituye una demostración diáfana de lo mismo, mientras que la asimilación de este principio por parte de la

representación sería uno de los elementos que pueden servir para su deslinde de otras manifestaciones escénicas que no observan esta convergencia isotópica.

Toda escritura dramática conforma, por consiguiente, una unidad de sentido que se manifiesta no solo en la lectura, sino también para la representación. Cuando se lee una obra dramática la «no-voz» de las acotaciones y el discurso de los personajes, puede advertirse cómo dibujan, conjuntamente, en nuestra imaginación, si no una fábula estructurada y congruente, sí un complejo sémico organizado y estructurado con arreglo a determinaciones internas que no necesariamente han de responder a los más superficiales atributos de convergencia discursiva o argumental ni a los atributos estructurales de un relato, que, es necesario insistir, es algo distinto.

Por eso, el axioma según el cual es más fácil reconocer en el texto que en la representación esta armónica conjunción se revela erróneo o, cuanto menos, se compromete desde el momento en que se leen textos contemporáneos como los de A. Liddell (*Te haré invencible con mi derrota; La casa de la fuerza*), que ofrecen un contrapunto (y no una contradicción) a las formas tradicionales o canónicas de escritura teatral, ya que postulan otra forma de escritura e interpretación que adquieren compleción, plena unidad (y unicidad) en la puesta en escena. Algo que sin embargo se puede apreciar en el discurso de todo texto dramático, al margen de que la autora y actriz catalana edite sus textos como collage fragmentarios en que se pueden encontrar desde letras de canciones pop hasta los textos que incluye en videoproyecciones u otros recursos mediales. Está claro que los reseñados textos en que se editan los trabajos de la artista gerundense son híbridos entre un texto dramático y otro intercesor, que bifurca la ruta de lectura del mismo, si bien ya nos hemos pronunciado anteriormente sobre el asunto.

**XIX. ACTOS DE HABLA FICCIONALES.** Por lo tocante al valor de los actos de habla que llevan a cabo los personajes, al hablar de las acotaciones, se defendía, por un lado, su incontrovertible valor ilocutivo, enunciable, *grosso modo*, como sigue: *comprometer al lector, según distintos niveles de recepción: al lector ordinario, con una determinada representación de la realidad, i. e., el mundo de la obra, al dramaturgo<sub>2</sub> y/o director de escena: con cómo podría éste llevarse a las tablas.* Mientras que, por otro, una provisional interrogación acerca de su efecto perlocutivo era postulada, pues sería necesario ver realizada la puesta en escena para extraer las conclusiones pertinentes, toda vez que los actos perlocutivos llevados a cabo por el

texto de las acotaciones serán, en todo caso, «no convencionales»: persuadir, inspirar, evocar... (Davis, 1991).

Ahora, al referirnos al diálogo se defiende la tesis del efectivo valor perlocutivo de la palabra de los personajes entre sí, ya que con sus intervenciones verbales influyen y generalmente dirigen la conducta de los otros. Es interesante reparar, asimismo, en que los actos perlocutivos, es decir, las «intenciones comunicativas» depositadas (Sperber y Wilson, 1986), no se harán explícitas en muchos casos, como cuando yo hago A, pero con la intención oculta de que mi interlocutor infiera subsidiaria e inopinadamente B. Y es que este es, precisamente, uno de los principios de construcción del diálogo teatral, igualmente importante en el nivel personaje-personaje, como personaje-público. Es lo que en otros términos parece desprenderse de las palabras de muchos dramaturgos, como por ejemplo B.-M. Koltès:

*Me gusta mucho escribir para el teatro, me gusta mucho el rigor que impone. Se sabe, por ejemplo, que no se le puede hacer decir nada a un personaje directamente, no se lo puede jamás describir como en una novela, nunca hablar de la situación sino volverla realidad. No se puede decir nada con palabras, se está forzado a decir más allá de las palabras. Uno no le puede hacer decir a alguien: "Estoy triste". Uno está obligado a hacerle decir: "Voy a dar una vuelta" (apud Dubatti y Taborda [eds.], 2012: 310).*

Searle (1982) habla de «discurso no serio» cuyos actos de habla no tienen valor de verdad y no se miden por los habituales criterios de la lógica, por lo cual no comprometen en ningún sentido al que los profiere. Parece evidente que en el universo de la ficción, no, sin embargo, habría que replantearse, por ejemplo, el valor ilocutivo y perlocutivo en el vector comunicativo autor/director de escena → lector/público, pues, aunque de manera compleja y mediada por diversas posibilidades de transducción, el tipo de puesta en escena, y en consecuencia las funciones ideológicas deslindadas del texto comprometerán, por supuesto, ya al director de escena que al autor, ya a sus lectores, su público y hasta a la misma crítica. En la versión de *D. Juan*, que Juan Mayorga escribió y Blanca Álvarez dirigió, la manera en que se pertrecha la enunciación cínica y desapasionada de los parlamentos del protagonista cuando de conquistar una mujer se trata mostraba, sin ambages, la orientación ideológica de la obra, y no dejó indiferente ni al público ni a la crítica.

El aserto de Searle no obsta, en cualquier caso, para la pertinencia del corolario austiniiano, según el cual hablar es hacer cosas, pues encuentra aquí, en el teatro, su mejor demostración. Como ya se ha señalado, el que habla no solo hace-algo-en-la-locución —*i(n)-locutionary*—, sino que conduce a la actuación de los otros, es decir, prevé una serie de consecuencias, adelanta los estados mentales que persigue obtener en los interlocutores. Baste recordar cómo en la obra de NIEVA anteriormente citada, el personaje de GORRO instiga, mediante aquellos frugales imperativos, la conducta asesina de CATALINA. Como Ubersfeld (2004: 11) ha escrito:

*todo enunciado teatral no tiene solamente un sentido, sino un efecto o, más exactamente, una acción [...] toda réplica actúa, ninguna permanece sin modificar algo en el universo teatral, ese universo que comprende al espectador.*

**XX. FUNCIONES DEL LENGUAJE.** Ante todo, hay que recordar que la «función comunicativa» ha sido muy discutida en el contexto de la semiótica, si bien los reduccionismos de que partían tales críticas son parte de un debate que parece superado. En el teatro, no solo hay comunicación, sino que, como se viene argumentando desde hace ya bastantes páginas, existen dos niveles de comunicación: el de personaje-personaje, y el autor/director-lector/espectador, a través de los elementos intersubjetivos que son el texto o la escena, los cuales cuentan, mayoritariamente, con el lenguaje verbal.

Fue Bühler quien en 1934 planteó una primera propuesta, basándose en su conocido triángulo sobre el acto de habla; Mukařovský (1938) y después Jakobson (1960), incorporaron al esquema, el primero, una protofunción poética, el segundo, una concepción más perfilada de ésta gracias al famoso concepto de «proyección», así como dos funciones más, apoyándose en la Teoría Matemática de la Comunicación: las funciones «fática» y «metalingüística»<sup>114</sup>.

Casi al mismo tiempo que las reflexiones de Jakobson, concretamente en 1958, se da a conocer el artículo hoy clásico de R. Ingarden sobre las funciones del lenguaje en el teatro (según la traducción francesa). Basándose en un criterio perceptivo, el autor

---

<sup>114</sup> Aunque suele pasar inadvertido, más que de funciones del lenguaje, se trata de una suerte de relaciones que el mensaje, teóricamente, establece, si lo remitimos, uno por uno, a los distintos elementos del esquema base de comunicación.

establece que los objetos pueden: i) ser directamente mostrados o emitidos, esto es, acústica o visualmente, pero siempre de manera material, al espectador; ii) ser directamente puestos en presencia escénica, como en el primer caso, pero también como *denotata* de los signos lingüísticos que a ellos se refieren; iii) únicamente ser percibidos a través de la vía lingüística, en los enunciados de los personajes.

A partir de esta triple clasificación, se deslindan tres posibles funciones del lenguaje en el teatro:

- la «función representativa», que remite sobre todo a *cosas*, sean sustantivos u objetos escénicos, como también a realidades abstractas, así por ejemplo, los procesos de acción y relaciones humanas referidos. Se trata, pues, de la dimensión del lenguaje que se erige en uno de los baluartes de la construcción coherente del mundo de la obra, hecho fundamental, si se tiene en cuenta la prospección hacia la escena que todo texto teatral encierra. Como Ingarden advierte, no obstante, el especial estatuto que los objetos o acontecimientos aludidos tienen al contraer relaciones de ostensión y materialidad efectiva en la escena, inclina a pensar en un funcionamiento sensiblemente distinto de la función representativa en el teatro. En uno de los peculiares y breves piezas para marionetas que Maeterlinck compuso, *Interior*, se escamotea al espectador la visión de los acontecimientos que ocurren, al anochecer, en el interior de una casa y que son verbalizados e interpretados por el ANCIANO y el FORASTERO, quienes se encuentran en el exterior del jardín y deben comunicar una terrible noticia a la familia que habita en ella:

FORASTERO. —En este momento sonrían en silencio en la habitación.

ANCIANO. —Están tranquilos... No la esperaban esta noche...

FORASTERO. —Sonrían sin moverse... Pero el padre se pone un dedo en los labios...

ANCIANO. —Señalan al niño, que se ha dormido sobre el corazón de su madre...

FORASTERO. —No se atreven a levantar los ojos por miedo a turbar su sueño.

ANCIANO. —Ya no trabajan... Reina un gran silencio.

FORASTERO. —Han dejado caer la madeja de seda blanca...

ANCIANO. —Miran al niño...

FORASTERO. —No saben que otros los están mirando...

ANCIANO. —También a nosotros nos miran...

FORASTERO. —Han levantado los ojos...

ANCIANO. —Y, sin embargo, no pueden ver nada...

FORASTERO. —Parecen felices, y sin embargo... ¿qué sabemos?...

ANCIANO. —Creen estar seguros... Han cerrado la puerta, y los postigos tienen barras de hierro... Han asegurado los muros de la casa vieja; han puesto cerrojos a las tres puertas de encina... Han previsto todo lo que se puede prever...

(Maeterlinck, ed. 2000: 115)

Aquí se confía la construcción de la situación escénica —en realidad lo único que hay— al discurso de los dos personajes, en cuya perspectiva e interpretación debe basarse el espectador, que para colmo, en transposición fidedigna del texto, únicamente podrá contemplarlos de espaldas. Es fácil imaginar la sensación de desasosiego e incertidumbre que se debe suscitar en el público de una obra así. De esto se desprende que no basta con el lenguaje para notificar y validar lo que acontece en escena, ni siquiera estando lo mismo presente. La sanción de existencia que requiere un grado de presencia suficiente aparece significativamente tensada en esta pieza, alcanzando así un lúcido subrayado. En el teatro, por tanto, no basta con representar mediante palabras, pues siempre hay una dialéctica entre presencia y ausencia, toda vez que, como parece indicar la perspicaz propuesta del Nobel belga: estas no son categorías absolutas, sino de grado.

- la «función expresiva» estriba en las manifestaciones sentimentales, emocionales y conductuales de diverso cariz que, en general, se recrean, y que aparecen representadas en el texto de manera necesariamente insuficiente. En este sentido, y por mucho que las acotaciones aporten o sugieran, son decisivos el volumen, tono, timbre, velocidad, inflexión, ritmo y tipo de elocución, para no mencionar las *políticas* del cuerpo que el actor comunica a sus enunciados y que resultan claves para dar consistencia definitiva no solo a lo dicho, a su sentido, sino al *decir* teatral. Unas veces, la superposición de estos signos supone mutua complementación o perfilamiento; las más, refuerzo de lo verbal; pero otras, una contradicción, que puede hacerse extensiva a esa dicotomía entre el ser y el parecer, aquello que, por ejemplo, tanto preocupaba al Shakespeare de *Hamlet* u *Otelo*.
- La «función fática», desempeñada para cerciorarse del correcto funcionamiento del circuito comunicativo, salvar los ruidos comunicativos y comprobar —más

bien cotejar, pues tal operación se hace a la vista— la correcta disposición y atención del interlocutor, a pesar de ser un instrumento del lenguaje funcional o estándar, no por ello aparece excluida del lenguaje teatral, sea para revestir con una pátina de verosimilitud al intercambio, sea, como mayormente sucede, con algún tipo de intención concreta para el sentido general de la situación. Pensemos en la «doble» articulación, trufada de interjecciones y partículas expletivas o vacías, de los parlamentos del YAGO shakesperiano, que, proferidos hacia un alocutario directo, son también destinados en «tropo comunicacional» al destinatario oculto OTELO, por las consabidas razones de inquina y engaño.

- La concurrencia de la «función conativa», después de todo lo dicho sobre perlocución y la palabra-acción parece, por su parte, también evidente.
- El funcionamiento «metalingüístico» del lenguaje parece constituirse, aquí, de manera especial: tal vez todo enunciado dramático, leído o escuchado, sea metalingüístico por el hecho de estar objetivado, amén de mostrar, desautomatizándolo —a través de todos los procedimientos reseñados—, su funcionamiento mismo, y, por ende, el de la realidad sobre la que se construye y que, al mismo tiempo, recrea. Más adelante se realizará una breve reseña sobre el metateatro que nos ayudará a dilucidar esta interesante cuestión (*vid.* 5.6., VI).
- La «función poética» merece un comentario especial. Por principio, si se parte de la asunción de la concepción «a dominante estética» en la estructura artística —que se presupone en una perspectiva semiótica del discurso artístico— será, pues, contradictorio negar su lugar a lo poético que, si bien no es equivalente a lo estético, sí se encuentra en evidente conexión con éste. Ahora bien, ¿dónde se manifiesta esta veta poética del teatro? En la membrana comunicativa autor-espectador, indudablemente. A veces se ha señalado que, por ejemplo en *La Celestina*, los criados denuncian el registro altisonante de los amos, pero sin embargo, esto nos parece que esto se relaciona con otros propósitos ya señalados para esta obra, como la denuncia sobre la pompa vacía de la retórica en los



amos, así como la distancia intolerable entre las preciosistas palabras frente a los zafios hechos del mundo que pretenden designar u ocultar.

La «poeticidad» (García Berrio, 1989, 2006) no se encuentra indeleblemente unida al verso, ya que también se manifiesta en la expresión prosística, pero es igualmente cierto que la estructuración versificada se considera un poderoso orientador del mensaje a llamar la atención sobre su misma codificación, hecho que siempre ha estado fuertemente relacionado con una definición del lenguaje artístico.

Comoquiera que sea, esta especial configuración juega precisamente con lo material, con el significante, con la dimensión acústica del signo, que por descontado, se asocia al imprescindible eje de la memoria en el teatro: memoria del actor, memoria del espectador, se entiende. Igualmente, la mayor presencia de tropos y procedimientos retóricos se asocia, por norma general, al período que va del teatro clásico al romanticismo. Sin embargo, la metonimia, como la sinécdoque o la metáfora, puede decirse que son casi consustanciales al teatro (Honzl, Elam), más allá incluso de otros aspectos discursivos, sobre todo, si se tiene en cuenta el principio de economía, e igualmente, el de la plurisignificación del signo literario en general, y del espectacular en particular.

No es un misterio que el efecto de extrañamiento, de fascinación, es decir, el efecto lírico de los versos de D. JUAN, no se deja sentir, por más que se modifique la conducta de aquélla —lo cual habla a favor más bien de lo perlocutivo o, mejor, persuasivo— en DOÑA INÉS, sino en el lector/espectador. Esto no quiere decir, por supuesto, que el uso continuado del verso se corresponda con un mantenimiento constante de lo poético, que debe entenderse más bien, como «στάσις», como suspensión de aquello transaccional e interaccional que acoge y conforma la misma fábula (*vid. supra*, 15), para ser reinterpretado como un momento de cumbre expresiva, climático, de paroxismo, que interpela o reclama una otra mirada, una disposición psíquica distinta por parte del receptor.

### 5.5. *Los discursos monogestionados: monólogo y soliloquio*

Partiremos de la acepción convencionalmente extendida sobre el término más usual, «monólogo», compleja noción que designa una modalidad de discurso, no se olvide, transversal de alguna forma a las categorías genéricas o géneros naturales: la épica, la lírica y la dramática.

Así, con independencia del destinatario —presente, ausente o latente— y del grado de posibilidad o manera de respuesta, el monólogo teatral puede ser examinado en principio como discurso en que un personaje ejerce la palabra de manera unilateral. Esto es, de los dos polos mínimos que, de manera intuitiva, entendemos han de concurrir explícita o implícitamente en cualquier evento comunicativo, solo uno hace uso de la palabra. Sea por la ausencia de interlocutor o porque no puede o no quiere responder, se trata, pues, de un «discurso monogestionado».

Ahora bien, el asunto no resulta tan sencillo, porque si no, cabría simplemente hablar, como se verá a continuación, de «duólogo» en oposición a este tipo de discursos. Sin embargo, habida cuenta de lo visto en (5.2), podemos anticipar que resulta imprescindible tomar, además, otros criterios: roles, polifonía (voces incorporadas), observancia ecuánime de las máximas griceanas, tipos de reactividad, circuito de comunicación teatral en que se imbrica, etc. El término del AD «monogestión» viene a poner de relieve esta complejidad, y, estableciendo diferencias de grado y no absolutas (todo discurso es en alguna medida dialógico y plurigestionado), viene a designar que, en este caso, el discurso se escora en mayor medida hacia las modalidades escriturales de la comunicación, que en la «gestión» discursiva (generación y selección de ideas o temas; organización informativa; reformulación; apertura y cierre...) interviene un solo emisor (no que no tenga en cuenta a un *otro*), que se escora desde la interacción a la transacción (de ahí el acomodo que encuentra muchas veces la narratividad), y que la estructuración discursiva, así como el estilo responden de manera no infrecuente a una mayor elaboración.

Los principios en que se basa la caracterización de los discursos monogestionados dimanarán, por tanto, de diversos elementos pragmáticos y textuales. La separación es por tanto metodológica y, en todo caso, las intersecciones serán prácticas para interrelacionar todos los aspectos mostrados. Como en el subapartado anterior, se prevé la multiplicación de características y se las precederá de una breve entradilla.

**I. INSTANCIA EMISORA.** A la parte atingente al discurso de la instancia que profiere el monólogo suelen atribuírsele las características de expresividad, intimidad o subjetividad, de un énfasis puesto en sí misma, en el mismo polo de emisión. A pesar de su corrección parcial, esto merece en cualquier caso alguna matización.

Según se señaló anteriormente, Benveniste indica una especie de disociación entre un yo emisor que, mediante un «lenguaje interior», departe consigo mismo en tanto que instituido él mismo, y al mismo tiempo, como yo receptor; así como Baudelaire *hablaba* con su corazón, su alma o su dolor. Es decir, se trata de un «dialogismo interno», que incluso puede cristalizar según los medios lingüísticos usados (persona verbal, sintaxis, selección léxica...) en marcas explícitas<sup>115</sup>. Lotman, en lo que nos parece una suerte de «contra-dialogismo», lleva aún más lejos dicha hipótesis, al postular el «esquema de autocomunicación» ( $A \rightarrow A$ ) como único susceptible de ser cotejado de manera empírica y diacrónicamente fiable. Y quizá, a pesar de los descorazonador, no le falte razón: se trata de la historia de la humanidad, como el largo relato de un monólogo consigo misma, en tanto que remitente y destinataria de sus propios discursos<sup>116</sup>.

---

<sup>115</sup> «El "monólogo" procede por cierto de la enunciación. Debe ser planteado, pese a la apariencia, como una variedad del diálogo, estructura fundamental. El "monólogo" es un diálogo interiorizado, formulado en "lenguaje interior", entre un yo locutor y un yo que escucha. A veces el yo locutor es el único que habla; el yo que escucha sigue presente, no obstante; su presencia es necesaria y suficiente para tornar significativa la enunciación del yo locutor. En ocasiones también el yo que escucha interviene con una objeción, una pregunta, una duda, un insulto. La forma lingüística que adopta esta intervención difiere según los idiomas, pero es siempre una forma "personal"» (Benveniste, 1999: 88-89).

<sup>116</sup> «Si aceptamos con estas restricciones la tesis de que el lenguaje es una forma de comunicación entre dos individuos, deberemos hacer algunas precisiones. Será más cómodo sustituir el concepto de "individuo" por los de "transmisor del mensaje" (remitente) y "receptor del mensaje" (destinatario). Esto nos permitirá introducir en el esquema aquellos casos en que el lenguaje no une a dos individuos, sino a dos mecanismos transmisores (receptores), por ejemplo, un aparato telegráfico y el dispositivo de grabación automática conectado a aquél. Pero hay algo más importante: no son raros los casos en que un mismo individuo se presenta como remitente y como destinatario de un mensaje (notas "para no olvidar", diarios, agendas). En este caso la información no se trasmite en el espacio, sino en el tiempo, y sirve como medio de autoorganización de la persona. Podría considerarse este caso como un detalle poco importante dentro de la masa general de comunicaciones sociales, de no ser por una objeción: se puede considerar como individuo a una sola persona, en tal caso, el esquema de mensaje  $A \rightarrow B$  (del remitente al destinatario) prevalecerá evidentemente sobre el esquema  $A \rightarrow A$  (el propio remitente es destinatario, pero en otra unidad de tiempo). Sin embargo, basta con sustituir  $A$  por el concepto, por ejemplo, de "cultura nacional" para que el esquema de comunicación  $A \rightarrow A$  adquiera por lo menos el valor equivalente a  $A \rightarrow B$  (en una serie de tipos culturales será dominante). Pero demos el siguiente paso: sustituyamos  $A$  por la humanidad en su totalidad. En este caso la autocomunicación se convertirá (al menos dentro de los límites de la experiencia histórica real) en el único esquema de comunicación» (1988: 19).

Ahora bien, el petersburgués, al plantear esta hipótesis, parece que piensa más bien en una instancia abstracta, cercana a lo que nos parece que, a falta de un nombre mejor, podría denominarse como un «coenunciador universal»: el irrenunciable otro para el que todo discurso se construye; en cuyo caso, no quedaría más remedio que admitir, en efectivo, la coincidencia de que aquél habla. Pero este alejamiento abstractivo nos permite entonces discernir otra opción, que es la del alocutario, un destinatario concreto, presente en un acto de comunicación que, en este caso, sería gestionado por una sola persona. Por lo que hay que interrogarse entonces es por si este locutor, además de escuchar-se (y nótese cómo hay personas que, sin necesidad de monogestión o soledad, se delectan escuchándose a sí mismas), como postula Benveniste, a sí mismo, no es también escuchado por otro, y en qué medida esta alteridad influye sobre el mismo discurso que recibe. Repárese en el hecho de que en el teatro siempre hay *otro* mirando y escuchando.

**II. INSTANCIA RECEPTORA.** La monogestión no debe desorientar en la errónea dirección de ignorar las posibilidades que del lado de la instancia receptora puedan plantearse. Ocurre más bien lo contrario: ambas perspectivas se necesitan. Y es que es precisamente en este punto donde se encuentra la clave para dirimir, en gran parte, la problemática del monólogo, tratar de establecer una casuística y clasificación con voluntad de rigor, e intentar encauzar de manera fecunda su análisis. Habrá de tenerse en cuenta, entonces, que las dos instancias receptoras del discurso teatral, el personaje y el espectador, para sobre esta base establecer diferencias y concomitancias.

En primer lugar, cuando hay un receptor presente, inmediatamente se asocia el monólogo con algo enfadoso o doctrinario, cuanto menos, tedioso, como la perorata o el sermón. Una situación en la que, por tanto, a alguien se le hurta de algún modo su derecho irrenunciable a intervenir, y por tanto, a disentir (los discursos que convocan unanimidades gregarias solo requieren una respuesta: la aquiescencia o el aplauso acrítico; así, nada más monológico que la tribu, fratría o clan, *e. g.*).

Se parte de la ausencia, por los motivos que sea, de réplica o reacción verbal por parte del destinatario o, en términos retóricos, de la audiencia; o bien, de una importante y significativa desproporción cuantitativa respecto al parlamento mayor. Si esto es así, habrá de admitirse que, por consiguiente, el monólogo no tiene por qué producirse necesariamente en soledad, sino que, como en los géneros discursivos de la disertación

individual, la presentación o la conferencia<sup>117</sup>, concurren en el mismo marco situacional otros interlocutores, contingentes, en lo que al uso virtual de la palabra se refiere, pero efectivamente copresentes con el enunciador-personaje que hace uso efectivo de la misma, y generalmente, con alguna posibilidad o margen de respuesta al finalizar aquéllos. A partir de aquí puede ser establecida, en segunda instancia, una distinción a nuestro juicio fundamental:

- el monólogo en soliloquio (o simplemente, soliloquio)<sup>118</sup>
- el monólogo en coloquio<sup>119</sup>

Es decir, ambas son prácticas monogestionadas, pero difieren en si se pone en escena un solo enunciador o más de uno.

Al primero se adscribirían las intervenciones que, rompiendo la *distancia* obligatoriamente objetiva en razón del estilo directo, consustanciales al texto / escena, nos ofrecen acceso privilegiado a la interioridad del personaje, convirtiéndose el público, inadvertidamente entonces, en destinatario único —y convencionalmente ausente— del discurso del personaje<sup>120</sup>. Un ejemplo nítido de este tipo de soliloquio puede observarse en esta intervención de ORESTES, en la cuarta escena del quinto acto de la *Andrómaca* de Racine:

¿Qué veo? ¿Es Hermíone? ¿Qué acabo de oír?  
¿Por quién corre la sangre que acabo de verter?  
Yo soy, de creerla, traidor y asesino.  
¿Es Pirro quien muere? ¿Sigo siendo Orestes?  
Ahogo en mi corazón la razón que me alumbra.

---

<sup>117</sup> «Monólogos de estrado» (*platform monologue*), según Goffman (1995 :137).

<sup>118</sup> Ubersfeld, basándose en Genette, se adhiere a la tendencia que define el soliloquio, más por sus tintes subjetivos y sentimentales, que por su marco contextual y naturaleza peculiarmente interactiva, como nosotros intentamos. En el artículo «monólogo», de su *Diccionario*, puede leerse: «se habla de soliloquio cuando el discurso *en solitario* parece ser la expansión pura del yo en estado de no posesión o de débil posesión de sí mismo (angustia, esperanza, sueño, ebriedad, locura), sin destinatario, ni siquiera imaginado» (2002: 75).

<sup>119</sup> Szondi redefine el diálogo del drama moderno como «coloquio interpersonal» (1994: 18).

<sup>120</sup> Razón por la cual, algunos autores la incluyen entre el grupo de las «apelaciones». Sin embargo, una apelación, por lo que tiene de ostensivo y directo (*vid.* Bühler, 1985), no nos parece el mejor término para este recurso, que cuenta de manera soterrada con el doble circuito de comunicación teatral. Se trata, para nosotros, de un subterfugio discursivo más de entre los posibles para configurar el discurso dramático, pero no de una apelación. Porque si esto último lo fuere, correríamos el riesgo de disolver en esta noción cualquier cosa, y por tanto, nada: ¿no es acaso toda la representación, entonces, una «apelación» al público?

[...]  
me he vuelto parricida, asesino, sacrílego.  
¿Por quién? Por una ingrata —a quien le prometo  
que, aunque él no muera, no me volverá a ver—  
a cuya rabia me uní.<sup>121</sup>

Por las razones apuntadas en el subepígrafe inmediatamente anterior (concretamente en XV), son usuales los discursos, de cariz más bien informativo o transaccional, donde un personaje notifica cómo se ha llegado al estado de cosas actual, como en este que abre *Medea*:

NODRIZA.— ¡Ojalá la nave de Argo no hubiera volado a través de las negruzcas Simplégades hacia el país de la Cólquide, ni en los valles del Pelión hubiera sido jamás cortado el pino, ni hubiera dotado de remos las manos de los excelentes varones que buscaron para Pelias el áureo Vellochino! Pues mi señora Medea no habría navegado hacia las torres del País del Yolco con el corazón herido de amor hacia Jasón...

(Eurípides, ed. 2012: 260)

Este tipo de soliloquios, que Bobes Naves (2001: 31 y ss.) opone a los Episodios (pues los identifica estructuralmente con los Prólogos), además de explicar e incardinar la fábula en el mito correspondiente, constituyen solemnes pórticos que establecen las coordenadas cronotópicas iniciales de la obra y un marco ético previo desde el que juzgar lo pasado y lo que está por venir en la acción dramática.

Dicho esto, se puede afirmar que en ambos ejemplos, al margen de las diferentes funciones, se trata de un discurso en principio no dirigido a nadie, excepto a uno mismo, (*self talk*), pero que, en el ámbito de la escena teatral, constituye un artefacto, un ardid discursivo más, ya que lo que realmente elimina es el destinatario ficticio o personaje, no al público. Aunque, a veces, su convencionalidad crea perplejidad en los mismos personajes, cuando descubren ese hablar alucinado... A renglón seguido del largo parlamento de la nodriza, el PEDAGOGO, que parece llegar cuando ésta terminaba su parlamento, la inquiere así: «Antigua esclava de la casa de mi señora, ¿por qué estás de pie junto a las puertas, en medio de este silencio, contándote a ti misma desgracias?» (*ibid.*). Acaso la denominación narratológica de «monólogo autocitado» sea también apropiada para estos casos o, al menos, homologable desde el paradigma del relato.

---

<sup>121</sup> Citamos según la traducción de Paloma Ortiz García para la edición de 2003 en Gredos de su Biblioteca Universal, páginas 128-129.

Quedando sin embargo la duda — a veces indiscernible— de si el personaje piensa (en voz alta), habla para un otro figurado o, simplemente, habla para sí mismo, algo que sí se distingue, como podrá comprobarse, en narrativa (soliloquio / monólogo interior). En este caso, la NODRIZA le responde así al PEDAGOGO: «Realmente, he llegado yo a tal punto de dolor que me impulsó a venir aquí el deseo de contar a la tierra y al cielo las desventuras de mi señora» (*ibid.*, pág. 261). Donde se evidencia que el estratégico discurso transaccional se presenta bajo especie de impulso subjetivo.

**III. CONFUSIÓN TERMINOLÓGICA.** Vistas las cosas así, el soliloquio teatral podría encontrar su lugar serial en el sistema propuesto por Spang (1991: 283 y ss.), basado en la consideración del diálogo según el número de participantes en el mismo: «duólogo», «trílogo», «tetralogo», etc. Esta propuesta es interesante en dos sentidos: i) porque advierte el error basado en la falsa etimología que cambia el prefijo *δια-* por *δι-*, esto es, de lo instrumental a lo numérico (como en «disemia»), con el consiguiente entendimiento de diálogo como forma de comunicación genuina entre dos interlocutores; ii) la clasificación numérica del intercambio verbal proporcionará análisis fructuosos, con tal de que se examinen los personajes desde su estrato más superficial hasta la profundidad del actante, para así poder notificar desdobles, convergencias, trasvases de rol, etc.

**IV. MONÓLOGO Y RECEPCIÓN: CASUÍSTICA GENERAL.** Al monólogo en coloquio pertenecería la convención de romper la cuarta pared según la variada gama de posibilidades que ofrece lo que tradicionalmente se ha venido llamando «aparte». No obstante, cabe preguntarse de qué o quiénes es el aparte. Por ejemplo, cuando el personaje quiere excluir de su circuito de comunicación a (todos) los personajes copresentes —bajando la voz, asomándose al proscenio...— y simula penetrar, a guisa de «paralepsis», el mundo real, con sus espectadores, se trataría de un «aparte *ad spectatores*».

Aunque diferentes, podrían incluirse asimismo en este grupo los ambiguamente denominados apartes de la comedia clásica, en los que un personaje, fingiendo hablar para sí mismo, profiere su discurso para que otro personaje —«que no sabe que el otro sabe que puede escucharle»— lo advierta (estímulo no ostensivo). Sin embargo, aquí ya no se trataría, como en el caso anterior, de un aparte del nivel de enunciación extradramático, sino de otro, incardinado dentro del juego dramático, por lo que constituiría, en rigor, un «pseudo-aparte», ya que no deja fuera al oyente ficcional, sino

que lo implica, a guisa de oyente furtivo (típico en la comedia de enredo) mediante un estímulo fingidamente no ostensivo. Distinto será el caso además, si se trata de un personaje que departe con otro, pero destina su discurso en realidad al que, primeramente se tomaría como «destinatario indirecto» u «oyente casual», procedimiento denominado por Kerbrat-Orecchioni como «tropo comunicacional»<sup>122</sup> (Molière, Shakespeare). Se trataría, pues, de las muy diversas modalidades que, con sus consiguientes efectos dramáticos (comicidad, suspense, crítica, informatividad, etc.), ofrecen un desajuste diseñado para confundir «participantes ratificados» y «espectadores circunstanciales» (Goffman, 1995: 124 Y ss.). Por último, cabe apuntar la exclusión, en coloquio, de alguno de los personajes que dice algo, sin que algunos personajes puedan advertirlo, y otros, sí (habitual en el esquema Sujeto-Ayudante, durante el Siglo de Oro), o, «aparte en coloquio»<sup>123</sup>, por decirlo con García Barrientos (2001: 67). Ello puede acontecer no obstante por azar, constituyendo una especie de descuido del personaje, e incluso yendo la frase dirigida a sí mismo, de modo que no sería necesario moverlo de casilla en nuestra clasificación.

Además del juego con los destinatarios dramáticos o escénicos, i. e., los personajes, la característica común que une todas estas prácticas es que, pese a los distintos intentos de excluir del marco participativo de la interacción verbal a distintos agentes e incluso conculcar o jugar con niveles de enunciación, en realidad, se mantienen siempre las dos retículas comunicativas del teatro, la del vector personaje-personaje, y la del personaje-espectador, con la particularidad de que, cuando no lo refrenda, la dirección del mensaje puede llegar a quebrar el mundo ficcional. De hecho, para que esto último ocurra, el actor debe quitarse la *máscara*, abandonar el personaje, y dejar de dirigirse convencionalmente a un público virtual («implicado», «dramatizado», «actualizado», como se quiera), para hacerlo efectivamente al público asistente a esa representación. La pregunta que surge es: ¿puede esto programarse en el texto dramático sin que deje de ser un lenguaje refractado y similar, por tanto, al de una carta? ¿Puede alguien que lee un texto dramático sentirse destinatario directo y genuino de una

---

<sup>122</sup> «Sucede a veces [...] que la jerarquía efectiva de los niveles de recepción se invierte en relación con la jerarquía esperada, es decir, que aquél que se inscribe literalmente en el enunciado como su destinatario indirecto funciona de hecho como el verdadero alocutario: en este caso se puede hablar de *tropo comunicacional*» (1997: 35).

<sup>123</sup> Por supuesto, esta modalidad puede igualmente aplicarse al diálogo, en caso de que algunos personajes excluyan del mismo a otros personajes, produciéndose lo que simplemente cabría denominar «diálogo aparte».



tal apelación? En cualquier caso, huelga decir la mina de recursos dramáticos que se derivan de este recurso o juego a «quitar y ponerse la máscara»<sup>124</sup>.

A renglón seguido no cabe más que apuntar la necesidad, en vista de lo anterior, de establecer una tercera categoría que cubra el marco de alocuciones que, fuera del juego dramático, pueden interpelar explícita y directamente al espectador, si quiera virtual, estableciendo un insólita relación intersubjetiva en el marco de la escenificación. Parece la «apelación» término adecuado, por tener cierta entidad en la tradición teórica así como por su significado transparente. En este sentido, las apelaciones al público virtual, estarían separadas de las que se han señalado dentro del plano ficcional, de suerte que se encontrarían fuera del territorio de los primeros destinatarios del discurso intradramático, los personajes.

Por lo demás, con mayor precisión y adecuación que en otras casillas, como tal vez los paratextos, podrían quizá encontrar aquí su encaje el prólogo o epílogo dicho por un personaje, y fuera por tanto del conflicto dramático, preparándolo o valorándolo. En el caso de los paratextos puede hablarse de metatexto, en el de los prólogos y epílogos, de metaficción, razón por la que en el cuadro tipológico aparecerán bajo este marbete. Por otra parte, es necesario aclarar el hecho de que hayan sido situados en el compartimento del «monólogo en coloquio», a pesar de que suelen ser realizados por un solitario enunciador en escena. La decisión, así pues, responde a que, en la medida en que se dirige directamente al *público*, parece difícil hablar de soliloquio, ya que se cuenta con la presencia de una audiencia siquiera imaginada.

Por último, es necesario advertir que, de coherencia con todo lo anteriormente argumentado en este trabajo, convenimos que, aun cuando se encuentren fuera del inicio o conclusión de la acción dramática, se mantienen tales discursos dentro de los límites de las candilejas y, por tanto, de la ficción. Se distinguirán, no obstante, los prólogos soterrados en el monólogo inicial de un personaje (soliloquios transaccionales), como el ejemplificado con Medea, de los que ya en el texto dramático aparecen explícitamente inscriptos bajo esa denominación, y, como correlato escénico, ponen habitualmente una figura peculiar, distinta del personaje ordinario como soporte de su discurso: pseudo-dramaturgo, pseudo-director, raisonneur, pseudo-espectador, etc. De hecho los prólogos de la tragedia pueden hilarse según una textura monologada o dialogada. Diversas posibilidades ofrece *La Celestina*, donde coinciden epílogo del personaje (planto de

---

<sup>124</sup> Rafael Álvarez, el Brujo, es de obligada referencia al citar este recurso.

Pleberio) y las octavas refundidas de la Tragicomedia con que «concluye el autor, aplicando la obra al propósito por que la acabó» (Rojas, ed. 2011: 349).

**V. NATURALEZA DEL RECEPTOR Y CAPACIDAD LOCUTIVA: TIPOS CONCRETOS.** Cabe preguntarse en este punto si la naturaleza del ente de ficción interpelado o sus mismas condiciones y posibilidades concretas para el uso de la palabra (grado de presencia, capacidad locutiva, manera y grado de reactividad...) devienen en una modalidad particular del soliloquio o del monólogo (en coloquio).

Pensemos en el *diálogo* de ANDREI con el GUARDA viejo y sordo de *Tres hermanas*, de Chéjov; o en las airadas palabras lanzadas contra el frasco de veneno en *Romeo y Julieta*, con que parece atribuirse algún grado de humanidad a un objeto inerte y, en consecuencia, parece querer eludirse de alguna forma la exclusiva responsabilidad de los hechos acontecidos o por venir. Se trata, en cualquier caso, de alocuciones en que el interlocutor no puede o no se le deja intervenir. Veamos algunos casos.

En su estudio discursivo sobre una muestra de cincuenta obras del teatro breve actual, Gutiérrez Carbajo notifica, en ambas líneas (objeto inanimado; receptor en alguna medida presente o real al que se le hurta la palabra), modalidades características para el «discurso dramático monologal», como el del «discurso diarístico» (2013: 82) en esta obra de Beth Escudè, titulada *Tra(d)ición*:

*Sonido del mar. CRISTINA escribe.*

CRISTINA.— Martes trece.

Querido diario:

Ayer me acosté sin saber una cosa más. Ni siquiera una. Siempre lo mismo: «Donde hay amor hay dolor»; «quien bien te quiere te hará llorar». Me sequé las lágrimas e intenté dormirme a su lado contando ovejas. No funcionó. Conté entonces cocodrilos, pero no dejaba de pensar en la causa de la poca credibilidad de sus lágrimas. Y de las mías. Tampoco conseguía conciliar el sueño. Me levanté y comí un poco del melón que quedaba en la nevera.

El melón no fue ni oro, ni plata, pero tampoco me mató. Me sentó de maravilla y me recosté en el sofá...

(*ibid.*, pág. 395)

O también, el «discurso monologado epistolar» (*ibid.*, pág. 81), donde, como el profesor de la UNED advierte, tampoco hay posibilidad de intervención reactiva por parte del destinatario. El ejemplo aducido pertenece a la pieza *Carta*, de Sanchis

Sinisterra, donde destaca sobremanera la voz en *off* que asume, no sin ambigüedad, el discurso de la escribiente:

*Una mujer joven está escribiendo una carta. Al escribir se escucha amplificado el rasguñar de la pluma sobre el papel y, simultáneamente, su VOZ EN OFF diciendo lo que escribe. Al principio está pensativa. Por fin, escribe:*

VOZ EN OFF.— "...Pero no le escribo por esto, sino para explicarle quién soy y lo que quiero..."

*Tacha. Escribe:*

"... necesito de usted."

*Piensa. Escribe:*

"Me llamo Mauricio, tengo cuarenta y dos años y, desde hace cinco, estoy separado de mi mujer."

*Piensa. Escribe:*

"Cuando leí la novela..."

(Sanchis Sinisterra, ed. 2008: 165)

Mientras que en el «monólogo-conversación telefónica», lo que se nos escamotea —si bien podría suplirse con una voz en *off*, un panel de retroproyección u otros medios— son las intervenciones del interlocutor, de la persona que está al otro lado del teléfono. Si bien, «aunque como en los casos anteriores el discurso del enunciador no genere una reversibilidad explícita, las reacciones lingüísticas nos llevan a una presuposición lógica de las respuestas de su interlocutor» (*ibid.*, pág. 80). Uno de los ejemplos aducidos, en este caso, es el que pertenece a *El honor de la patria*, de Alonso de Santos:

*Entra en su despacho el presidente del gobierno de Lituania, muy agitado. Coge un móvil y marca un número. Saca unas fotos de su cartera de mano, y las mira mientras espera.*

PRESIDENTE.— ¿Oiga? ¿El señor presidente de Estonia?, Oiga? ¿Señor Presidente? Soy yo, el presidente de Lituania. ¿Me oye usted? ... Bien, gracias, todos bien. ¿y usted?... ¿Ese hígado sigue dando guerra?... ¿Acabaron ya el puente? Sí, hombre, ese grandón tan feo, que me enseñaron las obras el día que llovía..., en el último viaje, sí... ¡Ah! Sí, aquí todo sigue muy bien... No, no ha sido nada. Exageraciones de la prensa. Todo controlado... Pues mire usted, señor

presidente, mi llamada tiene por objeto, además de saludarle, el efectuar una reclamación ante su Excelencia...

(*ibid.*, pág. 381)

Puede ocurrir asimismo que el discurso del interlocutor no sea impedido por ninguna barrera física o la misma imposibilidad de copresencia, sino por una cuestión de constricciones sociales, por su inferior estatuto o rango (explícitamente ancilar a veces) en las relaciones de poder del intercambio comunicativo. Aquí se trataría de una monogestión impuesta que oblitera locutivamente al resto de participantes, depauperándolos en alguna medida de alocutores (destinatarios activos) a meros oyentes o receptores exteriores a la enunciación. Recuérdense los monólogos de estrado en que prorrumpen algunos personajes del Shakespeare de los dramas históricos o del Cervantes de las tragedias, donde la entidad de las réplicas reviste no infrecuentemente un valor anecdótico de refrendo, o también de contrapunto, incluso, en un tono más relajado.

En textos dramáticos actuales, se amplía el campo de consideraciones a este respecto, y así, por motivos que responden a la modulación del tema, el tipo de macroacto de habla realizado o la búsqueda de efectos escénicos determinados, puede llevarse a cabo lo que Gutiérrez Carbajo denomina «monólogo ante un receptor silente» (*ibid.*, pág. 508). En este caso, el interlocutor comparece, pero con una función convencional y absolutamente determinada por el discurso del otro, algo que, en última instancia, más que justificarse por la acción misma, no oculta del todo que obedece al control del demiurgo o «enunciador primero»<sup>125</sup>, *i. e.*, el dramaturgo.

No es el caso, sin embargo, de una categoría que a primera vista parece limítrofe, puesto que, como se acaba de ver con las modalidades anteriores, ciertos soliloquios no están dirigidos por el personaje a sí mismo, sino a un coenunciario implícito o explícito sin capacidad de réplica. En este contexto, deben contemplarse también aquellos parlamentos dirigidos a una entidad superior o trascendente, por lo que tampoco constituyen, naturalmente, un caso de monólogo en coloquio, sino más bien de una suerte de «apóstrofes dramáticas», que no queda más remedio que encuadrar en el soliloquio y, asimismo, relacionar con la retórica presente también en el discurso poético. Se trata de un sujeto desposeído de sí (y/o otros), cuya actitud raya, no

---

<sup>125</sup> El término es, de nuevo, de Gutiérrez Carbajo (*ibid.*, pág. 53).

infrecuentemente, en lo patológico y patético, tal y como comenta Ubersfeld (*vid.* nota al pie 118).

Una invocación al amigo desaparecido se encuentra, *v. gr.*, en la siguiente poesía de Jorge Guillén, insólito «monólogo de dialogismo frustrado» que, conteniendo sin embargo cualquier ápice de patetismo, pasa de interpelar al poeta fallecido para invocar directamente la figura del lector, el más seguro asidero:

Pedro Salinas, él, ya nunca "tú".  
No esa triste ficción  
como si me escuchase...  
¿Desde la tierra donde el cuerpo a solas  
niega a quien fue viviente?  
Murió. Murió del todo.  
¿Ya del todo?

[...]  
Tú fuiste... No, no así  
Ningún fantasma invoco.  
Él, él, tan admirable.  
[...]  
El verso vive en ti  
lector, y tú lo asumes  
como infusa existencia enraizada  
bajo tu superficie.

(Guillén, ed. 1978: 616)

En su estudio pragmático del discurso lírico, Luján Atienza dedica precisamente un epígrafe a la apelación a entidades que no se pueden comunicar. Es significativo que el autor admita que en el caso de «interpelación a un objeto, fenómenos o abstracción ante un grupo de gente introduce un efecto, en primer lugar, algo teatral» (2005: 224). Y más adelante consigna que «la tradición poética ha consagrado algunos de estos apóstrofes, como las apelaciones al corazón, a la naturaleza, a la patria, etc.» (*ibid.*, pág. 226). Como ejemplo de «gran teatralidad» aduce la conocida rima de Bécquer:

Olas gigantes que os rompéis bramando  
en las playas desiertas y remotas  
envuelto entre la sábana de espumas,  
¡llevadme vosotras!

[...]

Llevadme, por piedad, a donde el vértigo  
con la razón me arranque la memoria.  
¡Por piedad! ¡Tengo miedo de quedarme  
con mi dolor a solas.

Volviendo al ámbito teatral, la *Andrómaca* racineana proporciona, de nuevo, un ejemplo válido para ilustrar lo que referimos. En los primeros versos, ORESTES configura una segunda persona referida a HERMÍONE, ausente, y de ahí se va deslizando hacia la «deprecación»:

ORESTES.— Sí, sí, me seguiréis, no cabe duda alguna:  
os respondo ya de su consentimiento.  
Desde luego, no creo que Pirro la retenga:  
a sus ojos no hay más que la bella troyana;  
lo demás le molesta, y puede ser que hoy  
sólo espere un achaque para alejarla de sí.  
Sólo queda acordarlo: está hecho. ¡Qué alegría  
quitarle al Epiro presa tan hermosa!  
¡Salva lo que queda de Troya y Héctor,  
retén a su hijo, su viuda y otras mil más,  
Epiro!  
[...]  
¡Ay, Amor, ciégale a todos sus atractivos!

(Racine, *op. cit.*, 2003: 81-82)

## **6. TEXTURA DISCURSIVA: *QUANTUM* Y MARCAS INTERACTIVAS.**

Cuando Bajtín (1989: 309) afirma que «se puede decir que cada réplica es por sí misma monológica (representa un monólogo de máxima brevedad), y que todo monólogo viene a ser la réplica de una gran diálogo (de la comunicación discursiva en determinada esfera)», no solamente nos sitúa, como acostumbra, en una concepción relativista de nuestros presupuestos sobre aquello que constituye diálogo o monólogo, sobre aquello que es dialógico o monológico, sino que resulta además un aviso sobre el valor que hay que otorgar a los criterios de extensión cuando de poner la lupa sobre el discurso se trata.

Así pues, por lo que concierne a la textura discursiva, una característica que se ha venido considerando esencial en el soliloquio y el monólogo es que el parlamento o réplica alcanza mayor extensión y entidad semántica. La autoselección del tema o contenido reduce la orientación del tópico del discurso a una mayor convergencia y concentración, frente a la tendencia semánticamente centrífuga del diálogo. Esto, sin embargo, dista de ser así en narrativa, donde el narrador puede servirse del monólogo para divagar y ofrecer sin barreras los materiales mentales del personajes, el (libre) fluir de su consciencia. De nuevo vienen a la mente ciertos experimentos escénicos de

Beckett como el ya reseñado de *No yo*, que contraviene todo lo que se acaba de argumentar: una boca sobre escena que libera sin valladar alguno su *stream of consciousness* ante una misteriosa y silente figura oyente que se encuentra envuelta en una chilaba.

Al hilo de esto, puede ponerse el foco sobre una técnica que, sin ser estrictamente monólogo, disuelve prácticamente el diálogo en aquél, o al menos, juega con su indiferenciación. Se trata de los «monólogos sintácticamente superpuestos» en algunos dramas de Chéjov o Strindberg. Obsérvese este fragmento en *La más fuerte*:

SEÑORA X.— ¡Amelia, tú por aquí! ¿Qué tal estás, querida? ¡Sentada en tu rincón sola el día de Nochebuena, como una pobre solterona!

SEÑORITA Y (*levanta los ojos de la revista, asiente con un gesto y sigue leyendo*).

SEÑORA X.— Me duele de verdad verte sola, ¿sabes?, aquí en este café el día de Nochebuena. Me duele tanto como el banquete de boda que vi una vez en un restaurante de París..., la novia estaba leyendo una revista humorística mientras el novio jugaba billar con los testigos. ¡Hum, pensé, si empiezan así, buen final les espera!

[...]

SEÑORA X.— ¿Sabes una cosa Amelia? ¡Ahora estoy convencida de que hubiera hecho mejor si no hubieses reñido con él! ¿Recuerdas que yo fui la primera en decirte: “Perdónalo”? ¿Te acuerdas? Ahora podrías estar casada y tener un hogar. ¿Te acuerdas de lo feliz que te sentías las Navidades que pasaste con tu novio en la casa de campo de tus padres? [...]

SEÑORITA Y (*gesto de desprecio*).

SEÑORA X (*toma unas cucharaditas de chocolate . Abre luego la cesta y le enseña los regalos de Navidad*) .— ¡Ahora te voy a enseñar lo que les he comprado a mis corderitos! (*Le enseña una muñeca*) ¡Mira! ¡Es para Lisa! ¡Fíjate, abre y cierra los ojos y mueve la cabeza! ¡Qué cosas hacen! Y esta pistola de corcho es para Maya. (*La carga y dispara contra la SEÑORITA Y.*)

SEÑORITA Y (*hace un gesto de horror*).

(Strindberg, ed. 1981: 9)

Puede apreciarse como la irritante verbosidad de la SEÑORA X anula la capacidad de respuesta de la SEÑORITA Y. Aun concediendo que los gestos y miradas de ésta constituyan respuestas no verbales, cuesta clasificar este intercambio en alguna de las categorías propuestas. Porque, o bien la SEÑORITA Y se sustrae a la obligación social de contestar a X, pues el marco de la cortesía (positiva o negativa) ha sido íntegramente quebrantado, o bien es el apabullamiento verbal, la monogestión impuesta por X, lo que silencia a Y. En cualquier caso, las respuestas kinésicas no constituyen óbice alguno para X, que se muestra refractaria a cualquier grado de intersubjetividad o interacción.

Por lo que se refiere a los apartes cómicos, ostentan estos, en su fugacidad, alguna ingeniosidad rápida y certera, o una apreciación diversa sobre el interlocutor o la situación, y no suelen dilatarse demasiado tiempo en escena, si no es modalizando un «público implicado». En el ámbito de las apelaciones, prólogos y epílogos alcanzan, lógicamente, una mayor entidad y extensión.

En cuanto a los rasgos textuales, son difíciles de aprehender o inferir, por cuanto lo que la serie histórica del drama y la representación escénica nos brindan es inconmensurable, ni siquiera circunscribiendo nuestras conclusiones o hipótesis a un tipo de teatro concreto. A tenor de su condición de lenguaje directo, se viene hablando, no obstante, del énfasis sobre el locutor, lo cual se traduce en la sobreabundancia de índices de primera persona; de la habitual presencia de formas exclamativas, a lo que podrían añadirse las interrogativas —para nada adscritas unívocamente al diálogo como sugeriría que se adujera como rasgo de oposición—; del abundante uso de puntos suspensivos traducidos como pausas en la puesta en escena; de las escasas referencias a la situación comunicativa y al discurso, en detrimento de los índices contextualizadores y elementos metalingüísticos; así como de la inclusión menos frecuente de actos de habla, si no es en los directivos de las deprecaciones, como anteriormente se pudo comprobar. Respecto a esto último, debe puntualizarse que, a más de la función expresiva, obviamente asociada tradicionalmente con el monólogo, la función conativa se puede trenzar también con aquélla, sea en esa parcelación de *yoes* en que se disocia el enunciador, sea en las reseñadas invocaciones.

Para Pavis (2008: 297), el monólogo puede ser extraído del contexto agonístico o conflictual en que se enclava, suspendiendo la dialéctica y el dialogismo, aunque solo parcialmente, debe matizarse. De un lado, nunca debe olvidarse la doble estructura enunciativa del discurso en el teatro: el público siempre se encuentra presente y es el receptor último de la palabra escénica, independientemente de la modalidad discursiva desplegada<sup>126</sup>. Aun sin tratarse de interpelación directa al espectador, se pueden rastrear,

---

<sup>126</sup> «Todo signo, todo mensaje que se supone en el marco de la ficción teatral, está destinado en principio a un compañero, o a dos, copersonajes de la obra representada; el signo es emitido, al menos aparentemente, con esa intención. *Esta convención se olvida a veces, en formas como el monólogo, cuando el actor se dirige al público, o en el aparte; pero no por ello deja de ser lo esencial del arte dramático de todos los tiempos. Sin embargo, desde el punto de vista del teatro como actividad pública y social, desde el punto de vista del proceso de comunicación, el espectador es el verdadero destinatario de todo lo representado*» (Kowzan, 1997b: 155).



de hecho, toda una serie de «marcas interactivas» que subsisten en el monólogo dramático<sup>127</sup>.

Por otra parte, y atendiendo a las tesis de Benveniste y Bajtín, cabe señalar, sin ir más lejos, los ejemplos de Racine anteriormente transcritos, puesto que puede observarse en esa autoevaluación del personaje un debate interior que tiene como sujeto y objeto su conciencia dividida. Se confirma, en suma, que todo soliloquio o monólogo entabla, directa o indirectamente según las modalidades apuntadas arriba, un *diálogo* con el espectador, alguna suerte de connivencia con éste, distinta de las habituales en escena, y que deja su rastro en el texto.

### 5.5.1. Conclusiones: para una tipología de los discursos monogestionados

Ya por su presunta inverosimilitud, por lo supuestamente antidramático de sus efectos o por lo artificioso de su concepción, se le han venido atribuyendo algunas cualidades más que discutibles al soliloquio lo mismo que al monólogo<sup>128</sup>. Tal vez ello proceda de la consideración de tabú que el monólogo merece en sociedad desde una vertiente que lo tilda como epítome del dogmatismo<sup>129</sup>, pero también desde otra, *clínica*, que lo asocia a un uso patológico del discurso, y que, de cualquier forma, concluye que sus usos se encuentran estrictamente vinculados y legitimados por prácticas discursivas muy específicas. Sin embargo, la descalificación o

---

<sup>127</sup> En la narrativa, igualmente, podemos cotejar las marcas interactivas, dialógicas si se quiere, en que se implica un interlocutor siquiera virtual. En el siguiente fragmento de *Ulises* cabe preguntarse en este sentido por la inclusión y repetición de ese «no» que parece rebatir las propuestas y disquisiciones de la conciencia del enunciador: [...] «no esa no es manera para él que no tiene modales no ni refinamiento ni nada en su naturaleza dándome una palmada en el trasero así porque no le llamé Hugh ese ignorante que no distingue una poesía de una lechuga eso es lo que saca una por no mantenerles en su sitio» (*ap. Lozano et al.*, 2007: 124).

<sup>128</sup> «En la actualidad, nuestros realistas han excomulgado el monólogo por considerarlo inverosímil; pero si yo lo justifico, entonces lo hago verosímil y puedo utilizarlo con provecho [...]. Y para darle, por una vez, al actor la posibilidad de hacer un trabajo independiente y liberarlo, aunque sea por un instante, de la férula del autor, es preferible no escribir el monólogo, sino simplemente indicarlo, ya que por ser relativamente indiferente lo que se habla en sueños, o se le dice al papagayo o al gato, y no influir en el desarrollo de la acción, un actor de talento, envuelto en un determinado ambiente, tiene la posibilidad de improvisar mejor que el autor, el cual no puede calcular de antemano el tiempo que se puede hablar sin sacar al público de la ilusión en que se encuentra [...]. En los casos en que el monólogo hubiese parecido inverosímil he utilizado la pantomima, y ahí le doy al actor todavía mayor libertad de creación, y mayores posibilidades de obtener éxito personal» (Strindberg, 1982: 100).

<sup>129</sup> La invectiva bajtiniana no se hace esperar: «El monólogo está concluido y está sordo a la respuesta ajena, no la espera ni le reconoce la existencia de una fuerza *decisiva*. El monólogo sobrevive sin el otro Y por eso en cierta medida cosifica toda la realidad. El monólogo pretende ser la *última palabra*. Encubre el mundo y a los hombres representados» (1999: 334).

captidisminución de los discursos monogestionados por parte de la crítica parece, debido a su carácter de juicio de valor, muy discutible. De hecho, se puede argüir en favor de este tipo de discursos sin recurrir a la realidad extradramática<sup>130</sup>, es decir, circunscribiéndonos al marco de la poética y la ficción (del que nunca habría que haberse, por cierto, salido) y, por tanto, a su eficacia simbólica y estética. En apoyo de nuestros argumentos puede venir la autorizada opinión de Gutiérrez Carbajo:

*No suscribimos que el monólogo sea considerado antidramático o que revele artificialidad. Es cierto que el teatro realista o naturalista sólo lo admite cuando está determinado por una situación excepcional (sueño, sonambulismo, ebriedad, efusión lírica, etc.), pero no es menos cierto que en aquellas corrientes literarias o en algunas piezas dramáticas no preocupadas por realizar una transcripción fiel o una copia mimética de la realidad, como sucede en algunas obras de Shakespeare, del Sturm und Drang, del drama romántico o simbolista..., el monólogo desempeña un papel esencial. Con Musset, Maeterlinck, Strindberg y, en general, con el teatro lírico el monólogo se convierte en un género próximo a la poesía lírica (2013: 72-73).*

En este trabajo se defiende, por consiguiente, que el monólogo y soliloquio teatrales no son ninguna excrecencia o cuerpo infiltrado en el tejido textual del drama, sino un conjunto de recursos que tiene justificados y aquilatados sus funciones y valores, de manera indeleble, a juzgar por lo anterior, en el poso histórico del teatro occidental.

No es difícil demostrar que todo discurso monogestionado en el contexto del teatro es sin embargo dialógico *eo ipso*; además, no puede escapársenos el hecho de que se trata de un discurso directo construido para alguien, como el diálogo. Desde el punto de vista semiótico, supone, estrictamente, un elemento más en el conjunto de subcódigos dramáticos conformados por la hipercodificación que sobre el discurso ha ido operando históricamente el teatro, por lo que la obediencia al naturalismo o la observancia de criterios de fidelidad a lo evocado no parecen parámetros adecuados para validar su legitimidad o validez escénicas, así, el teatro del absurdo. Por supuesto que resulta obvio su grado de convencionalidad, pero de ello no se colige defecto dramático, más bien *expresividad*, y ello en dos sentidos: por lo que conlleva de libertad creativa (re-presión vs ex-presión) y por su cualidad de procedimiento desvelado.

---

<sup>130</sup> J. Poncela argumentaba por ejemplo que el lugar de la escena —léase su teatro, su poética— era precisamente el lugar de la inverosimilitud, y que solo con repugnancia había asumido la inclusión en su teatro de elementos fidedignos, verosímiles o truistas.

Baste pensar, para la modalidad del soliloquio, en los conspicuos ejemplos de Calderón, Shakespeare o el antedicho de Racine: el monólogo (solitario, dialéctico, metafísico...) contribuyó sobremanera a que estos autores «inventaran lo humano»<sup>131</sup>. A la vista de lo que puede observarse desde *Hamlet* hasta el mismo Beckett de la *Última cinta*, una conclusión que parece extraerse en este sentido es que las formas monogestionadas, desde un punto de vista semántico, resultan un modo de organización discursivo especialmente adecuado para acoger la reflexión existencial.

Aunque pueda resultar proverbial, el soliloquio, sea cual sea la instancia a que se apela, resulta una herramienta extraordinaria por cuanto de autorretrato psicológico comporta. El personaje muestra sus contradicciones, sus anhelos, las fluctuaciones de su consciencia y aun inconsciente, lo que «realmente» piensa o siente, por ambiguo o difuso que se nos aparezca, aflora, pues, en este tipo de discursos. La verdad del personaje emerge, se revela, pues en el soliloquio, análogamente a lo que ocurre con apartes y apelaciones, el personaje jamás *miente*, lo mismo que el pseudo-dramaturgo, el razonador, el portavoz o el coro, tampoco. No en vano, la forma del monólogo, en la Edad Media, era la propia de la revelación, aunque en este caso de la palabra divina.

El ejercicio del monólogo, además de revelar los conflictos y contradicciones internos del personaje, su evolución después de experimentar los distintos trances en que el drama lo coloca, denuncia una autoconciencia por parte del sujeto acerca de las diferentes capas que conforman su psique más allá de sus disposiciones conscientes. Al convertir su discurso interior en un objeto proferido, el personaje puede distanciarse lo suficiente y adoptar una perspectiva exterior y, por tanto, más efectiva para evaluar su vivencia interior que queda así delineada como el campo de lo comentado, como una suerte de «mundo interior narrado».

La voz y el monólogo tienen una importancia medular, por ejemplo, en *La última cinta de Krapp*, donde a la introspección psicológica se añade una interesante manera de implicar textualmente en la misma estructura del drama e, igualmente, de

---

<sup>131</sup> Permítasenos la licencia de hacer extensiva la tesis de Bloom —que no obstante compartimos parcialmente— a estos dos autores. Refiriéndose precisamente al monólogo, dice el crítico americano: «Literary character before Shakespeare is relatively unchanging; women and men are represented as aging and dying, but not as changing because their relationship to themselves, rather than to the gods or God, has changed. In Shakespeare, characters develop rather than unfold, and they develop because they reconceive themselves. Sometimes this comes about because they overhear themselves talking, whether to themselves or to others. Self-overhearing is their royal road to individuation, and no other writer, before or since Shakespeare, has accomplished so well the virtual miracle of creating utterly different yet self-consistent voices for his more than one hundred major characters and many hundreds of highly distinctive minor personages» (1998: 17)

*explicar* también en su contenido las paradojas de la identidad y el tiempo. Genialmente, Beckett aunaría los dos tipos de monólogo que Szondi distingue: los que surgen de la situación y los que dimanan de la temática misma del drama (1994: 34 y ss.).

Los discursos monogestionados (aunque también la superposición tipográfica de intervenciones a guisa de interacción) constituyen, asimismo, la estrategia textual en que se cifra la crisis teatral moderna, la quiebra de la comunicación, en lo que puede considerarse una admonición sobre la inviabilidad gnoseológica de la palabra y un crudo cuestionamiento de la posibilidad de conocer o acceder a lo que está fuera de uno mismo. Así, de la cautela y puesta en cuestión del objetivismo se transita hacia un lirismo de lo subjetivo, del hermetismo y la inaccesibilidad. Y el diálogo aparece como desleído en el monólogo, autocitado en coloquio, podría decirse, al margen de la presencia de otros interlocutores que, justamente, profieren inconexamente sus propios monólogos.

En este sentido, el examen problemático de la interioridad subjetiva del hombre, así como de las inciertas relaciones con otros hombres sirve como argumento para defender la idea de que el diálogo lacónico, apenas superposición de dos monólogos, puede desembocar finalmente incluso en el silencio escénico. Archicitada es la acusación que se vertió contra una supuesta incapacidad de Chéjov para la construcción del diálogo, reinterpretada después por Bobes Naves como lo que en realidad constituye un ejercicio artístico de desconstrucción en el orden verbal, extensivo no obstante todas las categorías del drama. La «dramaturgia del yo», en cuya vanguardia se podría colocar a Strindberg, representa por su parte esa concepción relativista, verdadera postura epistemológica sobre el poder de la palabra, que es fagocitada y concentrada en un solipsismo evidente. Recuérdese el ejemplo del «diálogo monogestionado» de la SEÑORA X, en *La más fuerte*.

Por lo que atañe al monólogo en coloquio, parece evidente su amplio espectro de posibilidades; por apuntar solo dos ya consabidos: los apartes constituyen un astuto recurso para mostrar las relaciones de poder entre agentes del discurso, y el aparte en coloquio, dicho por un personaje simulando un *lapsus* en que se le deja pensar en voz alta, acaso no es sino una representación y prefiguración —pues es históricamente anterior— del monólogo interior narrativo. En la faceta *ad spectatores* no cabe duda, por fin, de que forma parte de las tácticas persuasivas que todo autor puede contemplar

en su búsqueda de adhesiones emocionales por parte de los espectadores, y no solamente de la risa, como habitualmente se argumenta.

Por último se ofrece un cuadro que resume y organiza toda la propuesta anterior. Como se observa, la pauta ha sido la distinción entre el que habla a solas y el que acapara el uso de la palabra en presencia de otra(s) persona(s), soliloquio o monólogo a solas y monólogo en coloquio respectivamente, según se apuntó al principio de este apartado. Son incluidas, además, algunos recursos retóricos que pueden usarse para establecer conexiones con el discurso poético:

MODALIDADES DEL DISCURSO MONOGESTIONADO			
Monogestión y ausencia física de interlocutor: un solo enunciador en escena	Monogestión en concurrencia de uno o más contingentes oyentes / interlocutores		
SOLILOQUIO	MONÓLOGO EN COLOQUIO		
	MONÓLOGO	APARTE	APELACIÓN
Dentro del juego dramático			Fuera del juego dramático
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A sí mismo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ parlamentos-prólogo de la tragedia (discursos transaccionales)</li> <li>➤ flujo de conciencia</li> <li>➤ figura de <i>subiectio</i></li> </ul> </li> <li>• A un objeto:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ discurso diarístico</li> </ul> </li> <li>• A otra entidad ausente o figurada o trascendente:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ discurso epistolar</li> <li>➤ conversación telefónica</li> <li>➤ <i>deprecatio</i></li> <li>➤ <i>epifonema</i></li> <li>➤ <i>apóstrofe</i></li> <li>➤ <i>interrogación retórica</i></li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de estrado: discurso, juicio, arenga...</li> <li>• ante receptor silente</li> <li>• Diálogo monológico (monólogos sintácticamente superpuestos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>ad spectatores</i></li> <li>• Pseudo-aparte (oyente furtivo)</li> <li>• Trope comunicacional</li> <li>• En coloquio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metaficción:               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Prólogo (no autorial, sino de un personaje)</li> <li>➤ Epílogo (<i>idem</i>)</li> </ul> </li> </ul>

Figura 5.

### 5.6. *El discurso directo en el relato y el teatro*

Unas sucintas reflexiones históricas no serán ociosas en este punto, ya que el antedicho itinerario que va del monólogo a la polifonía del coloquio, puede ayudarnos a comprender mejor las relaciones e intermediaciones que entre teatro y narración vienen aconteciendo en la práctica teatral desde el origen mismo de éste. Debe admitirse, de hecho, que la demarcación estricta entre narratividad y teatralidad ha de realizarse en los niveles de mayor abstracción teórica, pues conforme nos acercamos a los hechos concretos de las obras y del presente las interferencias, intersecciones o contaminaciones voluntarias por parte de los autores se manifiestan evidentes, e incluso pueden presentarse obras fronterizas situadas en los mismos intersticios:

*algunos de los rasgos de oposición que son perfectamente identificables entre la novela y el teatro del siglo XIX vienen perdiendo nitidez cuando intentamos aplicarlos a la narrativa y teatro actuales, al menos en algunas de las orientaciones más experimentales y revolucionarias (Bobes Naves, 1997a: 258).*

Las reflexiones en este sentido no pueden por consiguiente aislarse de las apreciaciones diacrónicas, ya que ello significa prescindir de una visión general que traza líneas, tendencias y modas estéticas a las que los géneros históricos y las obras no pueden ser ajenas.

La relación entre teatro y narración hunde sus raíces en las bases de nuestra cultura, baste pensar cómo la tragedia se nutre del festín de la épica. Este intercambio de materiales, la proporción de la sustancia para la elaboración del material diegético — como fábula— llega sin asomo de duda hasta el s. XX, momento este en el que se pondrá en cuestión, de manera análoga a como ocurre con otros aspectos del drama y el teatro.

Dos tendencias contrarias pueden observarse, a las que incluso podría añadirse una tercera: (i) una mitigación de la fábula, su reducción a la mínima expresión de motivos o directa disolución —no quiebra— de su lógica (espacio-tiempo-causalidad), como en los dramas estáticos de Pessoa, donde, como ya fue señalado, muy débilmente se encuentra atisbo de relato, trama o fábula, como por ejemplo ocurre en *O Marinheiro*, o el «teatro sin drama» en la estética antirrealista del Azorín de *Angelita*; (ii) el movimiento contrario, quizá más tardío e incluso podría decirse que coetáneo nuestro, que se deja sentir inversamente en la narrativa:

*parece indiscutible que uno de los caminos más transitados por la dramaturgia contemporánea, desde finales del siglo XIX hasta hoy, ha sido el de una persistente y quizás progresiva narrativización. (También, [...] se ha dado cierta dramatización de la narrativa, por ejemplo en Valle-Inclán y en todas las manifestaciones del objetivismo: novela negra norteamericana, neorrealismo, nouveau roman, etc.)* (García Barrientos, 2004b: 518).

Como ejemplos de esta segunda tendencia se puede citar al A. Sastre de *La taberna fantástica* o *Asalto nocturno*; las experimentaciones constantes del Buro Vallejo de *La doble historia del doctor Valmy* o *El tragaluz*; o al Alberti de *Noche de guerra en el Museo del Prado*.

(iii) por último, puede hablarse de un *paradigma teatral posdramático* entre cuyas características se cuenta también una ruptura de la secuencialidad, con su ordenamiento de sucesos conectados según la lógica de marras. Una «antinarratividad», pues, que contribuye a la confusión del espectador y sanciona implícitamente la realidad como algo inasible, complejo y descentrado, sujeto a las fuerzas del azar y la indeterminación, muy en la línea del cine francés de la primera mitad del s. XX (Abuín, 2006: 159).

Confrontando las categorías de la narratología y semiótica narrativa con las de la poética aristotélica y moderna teoría semiótica del teatro se intentará ahora establecer un análisis comparativo entre las diferentes formas de articular el discurso directo en narrativa y teatro.

**I. RECCIÓN.** Se denomina discurso directo aquél que, como ocurre con el diálogo y el monólogo, es dicho de manera directa, esto es, sin rección de una voz superior que lo subsuma, por los personajes de un drama o una narración. A continuación, se demostrará cómo dicha *liberación* del discurso es simulada, en la narración, y en cambio auténtica, en el drama y la representación, si bien en ambas se trata de discurso re-construido.

**II. MODO.** Para situar y comprender lo anterior, es necesario tener en cuenta, que, entre los caracteres que definen el diálogo y monólogo teatrales, existe uno en particular que deriva, en términos aristotélicos, de su «modo» de representación ficcional: al obedecer a la manera de imitar «mimética», el discurso de los personajes es

autosuficiente y estrictamente directo, no vicario de otro discurso. No hay narrador o instancia mediadora, entonces, entre lo que leemos en un texto dramático (que suele presentarse en estilo directo) o escuchamos decir a los actores-personajes desde nuestra butaca en la sala, a diferencia de lo que ocurre cuando, en un texto perteneciente al género narrativo (hecho de palabras y regido por un narrador) leemos incrustada una secuencia dialogada, o incluso si la totalidad del relato adopta esta forma discursiva.

Así lo explica el Estagirita en su *Poética*:

*La epopeya y la poesía trágica y además la comedia y la poesía ditirámica y la mayor parte de la aulética y la citarística, todas ellas resultan ser imitaciones desde el punto de vista general; pero se diferencian unas de otras en tres aspectos: o por los distintos medios con que realizan la imitación, o por el objeto que imitan, o porque imitan de distinta manera y no del mismo modo (2002: 1447a: 6-10).*

*[...] en efecto, se puede imitar con los mismos medios los mismos objetos unas veces narrando [...] o bien presentando en la imitación a todos ellos como si estuvieran obrando y actuando.*

*De manera que, por un lado, Sófocles vendría a ser idéntico que Homero en cuanto imitador, ya que ambos imitan a individuos serios, pero, en otro sentido, idéntico a Aristófanes, pues ambos imitan a individuos que obran y actúan. De ahí viene también que, según dicen algunos, esas obras sean llamadas dramas, porque imitan a individuos actuando (1448a: 3-12).*

Incluso si se trata de una novela o relato breve en que la polifonía o dialogización han encontrado su más feliz logro, el narrador de los géneros narrativos, en tanto que instancia intratextual responsable de la enunciación ficcional (primaria o secundaria(s))<sup>132</sup>, dirige el grueso de relaciones observables a través del discurso de su relato, *v.gr.* (y ahora ya nos encontramos en el campo conceptual de la narratología y semiótica narrativa), la «distancia», la «voz», la distribución de las «funciones actanciales», así como las operaciones sobre tiempo y espacio (semantización, metaforización, «focalización», diversas *-lepsis...*), etc.

La voz del narrador está además facultada para realizar valoraciones subjetivas de diverso orden (moral, ideológico) sobre la acción, en cuyo caso, el deslinde de otras instancias intratextuales como el «autor implícito» resulta una operación compleja: y he ahí una de las mayores astucias (y grandezas) del *Quijote* para verter sus juicios críticos.

---

<sup>132</sup> No nos referimos, en este caso, al sentido de «primario» como eje temporal sobre el que pivotan «anacronías», sean «analépticas» o «prolépticas»; sino a los casos de «extradiégesis» / «intra» o «metadiégesis», según los niveles narrativos. Abundaremos en ello inmediatamente.



En el teatro, las reseñadas figuras del *raisonneur* o los diversos portadores ideológicos resultan sin embargo de más difícil encaje y desiguales resultados para la ficción dramática.

En cualquier caso, debe no obstante admitirse que la operación narradora recibe su realidad de una infinidad de actualizaciones posibles en la que entran en juego otros factores: así, tales aspectos no los controla de igual forma, sirvan como ejemplos, un narrador «omnisciente multiselectivo» como el de *Ulises* (pues va seleccionando la conciencia y perspectiva de un personaje), en comparación con otro «alodiegético», como el fraile Adso de Melk, en *El nombre de la rosa*. Esto, sin embargo, no hará sino confirmar nuestra afirmación inicial, ya que éstas constituyen opciones de estilo y forma, «interior», si se quiere, con Dámaso Alonso, pero en ningún caso de modo de *representación*.

Dicho esto, puede afinar más la hipótesis inicial: en el teatro (*θέατρον*) se mira cómo unos personajes actúan, obran (*δρᾶω*)<sup>133</sup>, y su discurso, cuando aparece, es directo; en narrativa, un narrador convoca en su relato —entre otros elementos— los personajes de una historia, mediante un discurso que contingentemente podrá ser simuladamente *entregado* a los mismos, pero nunca en simultaneidad con el acto de la narración y, por tanto, de manera siempre citada. Oblicuamente, nos sale al paso la cuestión del tiempo, en la que este trabajo no obstante no se detendrá. Como ya apuntaba Schiller: presente irrenunciable, permanencia y duración en razón de la inmediatez de la representación; pasado, «perfectividad» de lo acontecido, como condición *sine qua non* para constituir materia de relato.

**III. VOZ.** Fue Genette quien, al abordar la noción de punto de vista, distinguió con gran agudeza el «modo», que en campo nocional de la narratología responde a quién ve<sup>134</sup> (y al que pueden adscribirse los dos puntos siguientes: «distancia» y «perspectiva»), de la «voz», categoría medular, a partir de la cual se desglosa el narrador, que es sencillamente aquel que habla (del lat. *fabulāri*), es decir, quien cuenta en una narración. Y quien, en consecuencia, rige las voces de los personajes, que

---

<sup>133</sup> En un principio el valor de *δρᾶμα* estaba ligado al movimiento de las manos (*χειρονομία*). Más tarde, por sinécdoque, asumió el valor abstracto de «acción», y, por último, el de obra teatral que se escenifica.

<sup>134</sup> Por lo que su concepción difiere sensiblemente del modo aristotélico, entendido como manera de crear ficción.

eventualmente pueden hablar, o, permítasenos la licencia: *ser habladas* por él, que las *cita*, al *fabular*.

Por consiguiente, todo diálogo o monólogo narrativo es el producto discursivo de una enunciación secundaria, bien obliterada (estilo directo), bien mostrada (estilos indirectos), según la técnica elegida. Ello remite, pues, a los niveles y a los tipos de discursos: de lo primero nos ocuparemos al final de este epígrafe; al segundo aspecto le dedicaremos un epígrafe aparte. Sin embargo, adviértase antes que, a tenor de todo esto, se vuelve a confirmar que la instancia enunciativa del narrador —tal vez sí su figura(ción)— es, por contradicción, difícil de asumir para el teatro desde el momento en que no hay voz intermediadora, debido a la inmediatez de la representación. Desde un punto de vista estrictamente teórico, lo anterior define asimismo la estructura generalmente bipartita del texto dramático: el discurso directo, es decir, la voz de los personajes en sus intervenciones, que actúan la fábula (entendida como *μῦθος*)<sup>135</sup> y la *no-voz* del discurso *no dicho*, delocutivo, de las acotaciones.

**IV. DISTANCIA.** El tratamiento pre-escénico del diálogo dramático, así como el plenamente teatral de la puesta en escena, aún más si cabe, ofrece un ramo de posibilidades a que la narración puede acudir con pleno derecho (como suele ocurrir por el tratamiento de la trama o los temas). Así, en auxilio del relato pueden venir recursos propios de lo que se ha denominado «dramaticidad», cuando, por ejemplo, se quiere establecer una perspectiva más próxima a los hechos que se relatan, subjetivando las implicaciones que comportan y objetivando al máximo su (re)presentación; del mismo modo que cuando el propósito consiste en acentuar el «efecto de realidad» (Barthes, 1993: 329) y verosimilitud, al colocar el ser y hacer de los personajes en su presente espacio-temporal directamente a través de su propio discurso, de manera que el lector tenga una percepción más vívida de los mismos<sup>136</sup>.

---

<sup>135</sup> La confusión entre «fábula», como *μῦθος*, en tanto que estructura del relato / drama o argumento, y «fábula», como pieza dramática o relato, es producto de la asunción por parte de ambos términos de la característica fundamental de toda fábula: su falta de veracidad. Esta confusión se atestigua a partir del s. XIII; así, el teatro grecolatino distingue perfectamente entre ambas nociones.

<sup>136</sup> En la entrada «Comunicación» de su *Diccionario*, escriben Greimas y Courtés: «un diálogo, que aparece dentro de un discurso narrativo, nos parece dar una representación más correcta del proceso de la comunicación que un artefacto construido aparte de la "estructura de la comunicación" extralingüística; [se comprende] por qué, también, nos proponemos interpretar un "intercambio de mensajes", al menos en el plano semiótico, como un discurso a dos (o más) voces...» (1990: 74). Y en la entrada «Veridicción» se lee: «el diálogo insertado en un discurso narrativo dado referencializa a este último, mientras que el relato "ficticio" desembragado a partir de este diálogo, hace "real" la situación del

De lo que se está hablando, pues, es de acortar esa *distancia* entre narrador, narración y narratario hacia el mínimo del «discurso mimético», que cita de manera directa el discurso del personaje. Tal opción había sido denominada en teoría de la narrativa como «showing», en oposición a «telling» (Lubbock, 1976), pero Genette entra en controversia con ambas y las renombra como «relato de palabras / relato de acontecimientos», pues recuerda, precisamente, la imposibilidad mostrativa y mimética del relato, autorizado solo a «significar», y no a «representar», o dicho en otros términos: cuyo «modo» es la diégesis, y no la mímesis:

*Si bien la "imitación" verbal de acontecimientos no verbales no es sino una utopía o ilusión, el "relato de palabras" puede parecer, al contrario, condenado a priori a esa imitación absoluta que, según demuestra Sócrates a Cratilo, si de verdad rigiese la creación de las palabras, haría del lenguaje una reduplicación del mundo: "Todo sería doble, sin que se pudiera distinguir dónde está el objeto mismo y dónde el nombre" (Genette, 1989: 226).*

*El relato no "representa" una historia (real o ficticia), la cuenta, es decir, la significa mediante el lenguaje, con la excepción de los elementos verbales previos de esa historia (diálogos, monólogos), que tampoco imita, no porque no pueda, sino simplemente porque no lo necesita, porque puede reproducirlos directamente o, para ser más exactos, transcribirlos. No hay lugar para la imitación en el relato, que siempre se queda más acá (el relato propiamente dicho) o se pasa (el diálogo). Por consiguiente, el par diégesis / mímesis es desigual (ibid., pág. 31).*

Por tanto, en el teatro, más que grado cero de la distancia discursiva, como algunos teóricos han afirmado, lo que hay es la práctica imposibilidad de esa distancia, puesto que su discurso es necesariamente mimético. De ahí la mayor extrañeza que, por ejemplo, suscitan las «metalepsis», es decir, las intrusiones discursivas de instancias de un nivel de enunciación en otro. Y de ahí, que durante el siglo anterior las disquisiciones para la teoría y la práctica teatral se centrasen, no precisamente por obra y gracia de la epicidad brechtiana, sobre los «efectos de distanciamiento».

A partir de lo anterior, dos consideraciones más:

---

diálogo. Como se ve, la creación de las ilusiones referenciales sirve siempre para producir los efectos de sentido "verdad"» (433).

- la categoría de distancia en el teatro, trasciende la de la narratología: es posible hablar de distancia respecto de la representación o escena (ilusionismo o ruptura del pacto), respecto del personaje (identificación o extrañamiento), respecto del tiempo y espacio (ucronía, anacronía, utopía...); pero no con respecto al discurso del personaje, que es directo y genuinamente mimético. Para que el personaje imponga una distancia en su discurso, es su actor el que podrá, como en una poética épica, *actuar* evidentemente su personaje. O quizá ser citado por otro personaje o instancia sonora extracorporal. Y con independencia de todo lo anterior, lo que se producirá es un alejamiento respecto del personaje tomado de manera global, pues su discurso seguirá siendo directo, y parecerá ser proferido sin más por su personaje, sin contar con el hecho de que cuerpo y voz forman un todo orgánico. Tal es la condición ineluctable del personaje teatral, que habla por sí mismo pero también por el actor que lo encarna, al mismo tiempo. Difícil, en consecuencia, romper esa ilusión. El teatro posdramático, anteriormente reseñado, pone en escena, por ejemplo, actores con su mismo nombre y apellidos en una actitud frontalmente polémica con la clausura ficcional de que siempre se inviste la representación.
- si el concepto de distancia es ampliado hasta los citados elementos del teatro, pueden observarse, no obstante, ciertas repercusiones para el discurso de la obra o representación. Estas repercusiones serán distintas de lo que contingentemente pueda llevarse a cabo en escena, toda vez que pueden estar de algún modo ya previstas por la misma forma y estilo que adopta el lenguaje de los personajes y el tratamiento de las categorías dramáticas y sus correlatos escénicos.

Como se ha visto al comenzar este punto, de entrada, la comparación entre el distinto valor de la categoría según el modo, ayuda a comprender la adscripción preferente, o mejor, no marcada, de la búsqueda de sensación de realidad, de ilusionismo y efectos de identificación, al ámbito de la narración; mientras que el teatro, por el contrario, ha desarrollado y teorizado extensamente desde antes incluso que Brecht sobre el distanciamiento, el extrañamiento y el anti-ilusionismo, hasta llegar a una tendencia contemporánea hacia el uso de mecanismos de desconstrucción del dispositivo escénico que superan el marco de la dramaturgia épica brechtiana —véase

por ejemplo H. Müller que acusa a su predecesor de ser todavía «ilustrador» (2001: 157).

Esto se traduce, por ejemplo, en la profusión de materiales diegéticos con que trabaja la novela, mientras que el teatro destila y confiere pertinencia, en razón de su virtual o efectiva representación, no solo a la fábula, en caso de haberla, sino cualesquiera de sus elementos constituyentes. En este sentido, llama la atención el caso de Beckett, cuya disminución de materiales hasta lo exiguo, homologada lo mismo en la novela (*Cómo es*) que en el drama (*No yo*), es ostensiva, en una búsqueda hacia un lenguaje personal y enormemente «extrañador» que exprese ese sedimento común de angustia, que, según el escritor irlandés, acompaña la humanidad. *La cantante calva* constituye, por su parte, una palmaria denuncia y reacción ante la banalización del teatro burgués, cuya poética estaría centrada en un pleonástico, a tenor de lo aquí señalado, uso de «efectos de realidad». Ionesco firma un genial ataque, por ejemplo, en la celeberrima primera acotación, mediante la delirante auto-cita e hiper-caracterización de esa realidad *normalizada*, refugio *ficticio* de la burguesía. El procedimiento de repetir los mismos significantes, supuestamente denotativos, ensancha la distancia entre la representación y lo representado por el efecto semiótico de hiper-codificación connotativa que conlleva, ya que como resultado, los mismos lexemas que antes transparentaban una visión del mundo, se usan ahora precisamente para denunciarla.

Al examinar las técnicas de obras y artistas que se consideran señeros por lo que concierne a la experimentación, vanguardia y transgresión, se puede deducir, por fin — siempre ciñéndonos a un elevado nivel de abstracción— que el *propium* del teatro es la ilusión pragmática, la identificación con el personaje que se nos muestra directamente a través de su discurso y figura en escena a tenor de esa no-distancia, la con-fusión derivada de la presencia física y la realidad ficcional simultáneamente; mientras que, en cambio, cualquier narración, como relato de materia verbal y configuración estructural discursiva determinada por su «modo», lleva aparejada una distancia y disociación intrínseca.

Las objeciones, no obstante, existen y estimulan además de una cautela teórica, la perseverancia en el asedio de estas categorías. Pensemos en el grado de participación psicológica al leer un relato de terror, la experiencia de lectura que en condiciones adecuadas (soledad, oscuridad...) puede llegar a ser realmente intensa. Y ahora pensemos en el cuestionable efecto de inquietud que concita la aparición en escena de

espectros, voces de ultratumba o cualesquiera otras fabulaciones terroríficas pueda convocar la escena. Y sin embargo no puede decirse lo mismo de la muerte o violencia en escena, territorio vedado por las convenciones y códigos que limitan o acotan el campo de lo soportable en escena (inevitable pensar en las autolesiones de Á. Liddell en escena). Tal vez la síntesis entre los diversos grados de oposición dialéctica entre relato y escena, sea el cine, medio en que convergen rasgos ilusionistas y distanciadores de los dos anteriores.

Dicho esto, podemos volver ahora a reflexionar sobre la relativa extrañeza del monólogo en escena, convención específica del teatro que opera de alguna manera motivada por su modo; en contraste con el monólogo narrativo, cuyos procedimientos se han multiplicado en razón no solo del uso que en la historia reciente del género no ha hecho más que aumentar,

*Curiosamente, una de las grandes vías de emancipación de la novela moderna ha consistido en llevar hasta el extremo o, mejor, hasta el límite esa mimesis del discurso, borrando las últimas marcas de la instancia narrativa y dando de entrada la palabra al personaje (Genette, 1989: 230).*

sino también y sobre todo a causa de su capacidad consustancial para la introspección psicológica. Tan sencillo como la normalidad de que alguien nos cuente qué piensa otro, en contraposición con la perplejidad que deviene del hecho de que ese otro, en soledad, verbalice lo que piensa, por mucho que asumamos el rol de *voyeurs*. Habida cuenta de esto, resulta paradójico que en el cine, más escorado hacia la diégesis (en nuestra opinión), el monólogo acuse aún más que en escena la artificiosidad y extrañeza de este tipo de discursos. Pero las conclusiones no deben ser precipitadas: hay que mirar el cine como una encrucijada de rasgos narrativos y espectaculares, no en vano un tercer lenguaje, acaso cuarto. Así, en lo que atañe a la cuestión de la perspectiva discursiva, el cine cae más hacia el lado del modo mimético, a pesar de la polivalencia y eficacia demostrada en otros procesos de subjetivación relacionados, por contraste, con el de la perspectiva visual.

En este sentido, se advierte, por fin, que la presencia física del actor opera en un sentido hacia el mínimo de distancia, pero que en otro resulta un obstáculo insoslayable. El arte teatral se muestra como tantas otras veces paradójico: los sistemas de oposiciones binarias mediante las cuales tratamos de aprehenderlo son, pues,

graduables, y en consecuencia, los problemas planteados rayanos en lo insoluble. En el cine, por ejemplo, arte de elocuencia visual fundado sobre el inasible y nebuloso material de la luz, el estatuto de la presencia es otro y, en consecuencia, las maneras diversas de adhesión o «convivio» (Dubatti, 2006) peculiares. La fenomenología asocia presencia a representación, mientras que una línea crítica con aquélla (Lacan, Derrida) postula la presencia como mera ilusión por su vinculación con la identidad. Tales disquisiciones exceden el ámbito de este trabajo, pues pertenecen a una metafísica de la presencia; sin embargo, por cuanto encaran de manera crítica aspectos relacionados con la voz, la escritura, el sonido, la presencia, la ausencia, la identidad y la alteridad, valdría la pena revisarlas. Aquí solo quedará apuntada tal sugerencia.

**V. PERSPECTIVA.** Según fue apuntado antes, al contrario que el diálogo, el monólogo declarativo, pronunciado efectivamente por un personaje en escena, es, en este orden de cosas, resultado de las limitaciones de perspectiva, del «ángulo necesario», que en principio ofrece el teatro para acceder al mundo interior de los personajes, cuyos sueños, delirios o imaginaciones quedan, como es natural, fuera del alcance de la escena. Es, como ya se señaló (*vid.* 5.2), un producto *natural* de la situación de comunicación *in preasentia*.

De hecho, los procedimientos narrativos de «ocularización» y «auricularización», *i. e.*, objetualidad y sonoridad vista y oída desde la subjetividad focalizada del personaje, cuyos correlatos para el teatro García Barrientos (2001) propone llamar «endofonía» o «endoscopía», es decir, carácter subjetivo del percepto acústico o visual, realizados ambos procedimientos por lo que podrían denominarse como «pseudo-focalizaciones», se cuentan, decimos, entre algunos de los más llamativos para llevar a cabo efectos de extrañamiento y distanciamiento en lo concerniente a la operación representativa. Esto es así por cuanto afectan al acceso a la ficción, vista y oída, a partir de ese instante, desde la interioridad de un personaje, en contraste con la normalidad objetiva no marcada en su proceder representativo, vista por nuestro ojo. Sin embargo, surge un interrogante: en este último caso, nadie duda de la soberanía de nuestra recepción, ahora bien: ¿quién decide la configuración de lo que se ofrece en escena, la perspectiva de visión y audición que muestra la escena globalmente considerada tal y como el espectador alcanza a observarla? ¿El autor en el texto, el director o la compañía en la elucidación del montaje?

*el teatro es, precisamente, la práctica que realiza cálculos sobre aquella parte de las cosas que es objeto de la mirada: si pongo aquí el espectáculo, el espectador verá esto o lo de más allá; si lo pongo en otro lugar, no lo verá, y esta ocultación podría aprovecharse en beneficio de una ilusión: la escena es justamente la línea que corta el haz óptico y al hacerlo traza el límite y la parte frontal de su expansión: de este modo, contra la música (contra el texto), tendría su fundamento la representación (Barthes, 1986: 93).*

Pensemos que dichas manifestaciones ostensivas de la subjetividad del personaje trascienden a menudo la verbalidad y acuden a otros códigos escénicos para marcar la anomalía de lo que se representa, siendo la luz, tal vez, el más obvio de ellos (*Así que pasen cinco años*, de Lorca), pero también, que la función mediadora de ciertas instancias, realizada no pocas veces a través de la palabra, resulta por su parte, la más problemática (Abuín, 1997). He aquí, pues, el *quid* de la cuestión.

Centrémonos en los aspectos de auricularización y «endofonía», dejando de lado la visión, ya que a aquéllas se conectan directamente con lo discursivo. Partimos de la base de que la entidad afectada será el pensamiento de un personaje, ya reflejando una realidad objetiva, ya un producto cognitivo interno, pero habremos asimismo de tener en cuenta que el agente y el instrumento pueden variar, cambiando la relación establecida, así como las consecuencias para el sentido de la representación que de ello se deriven. ¿Qué ocurre, pues, cuando oímos el pensamiento de un personaje? Es más, ¿basta esta categoría como marbete para cualquier casuística? Depende. Pueden ser discernidos, sin ánimo de ser exhaustivos, los siguientes casos:

(i) que en aquello que se oiga dissociado del actor-personaje haya identidad con su voz, pero en *off*;

(ii) que sea un personaje el que adivine o conozca lo que piensa el otro, verbalizándolo en aparte, o emitida su voz —lo que constituiría una doble introspección— desde una instancia extra-escénica, esto es, de nuevo en *off*: se trata del juego de «él sabe que yo sé que él sabe...», propio de la comedia;

(iii) que el discurrir mental del personaje en cuestión sea escénica y directamente proferido por una especie de doble corporeizado, invisible al resto de los personajes, con dos posibilidades: bien audible solo por el público al que directamente se dirige, mostrando así las divergencias entre lo pensado y lo manifestado, algo así como la



emergencia ostensiva del subtexto y, en realidad, una suerte de corifeo (así sugerido ya en el texto de *Sentencia provisional*, de Van Hoeck); bien entablando diálogo con el mismo personaje (recurso muy utilizado en el cine);

(iv) llevado al extremo de indeterminación: que sea la voz de una instancia incorpórea, carente de figuración a lo largo de la representación, en la búsqueda desnuda de la confusión acerca de qué se está escuchando, quién lo profiere y por qué (Pessoa);

(v) el caso de una *voice over* pseudo-narrativa y extra-dramática (en el sentido de la fábula y el texto), que puede, lo mismo ser independiente y monologar directamente (el *raisonneur* extra-escénico en *La máquina de pedir*, de Ruibal), que darnos acceso al pensamiento de un personaje, sirviéndose a menudo del estilo indirecto y el comentario axiológico;

(vi) que ésta última devenga intra-dramática y se materialice escénicamente en un falso autor, dramaturgo, director, narrador o lo que se quiera, pero en escena. Si además participa de la acción, superando el de mero pórtico o epílogo, podría considerarse una metalepsis de segundo grado por el doble nivel que simula.

Y por si todo ello no fuera poco, hay que considerar además que, como se ha podido apreciar, la percepción efectiva del resto de personajes que en ese momento estén en escena (y/o el público) depende de para quién sean audible dicha alocución: si para algún personaje o todos los que están en escena en ese momento; para el personaje interpelado y el público virtualmente implicado (previsto ya en el texto) o efectivo (refrendo textual o decisión escénica *ad hoc*); o, más extraño aún, solo para el personaje, con la consiguiente extrañeza del espectador.

A primera vista, la solución más sencilla sería tal vez considerar la posibilidad de una pseudo-focalización omnisciente, de la que el público se beneficiaría contingentemente, tal y como el lector de narrativa lo hace; sin embargo, a tenor de todo lo expuesto anteriormente, debe admitirse que se trata de una noción difícil de encajar, a pesar del prefijo, nunca peor dicho, auxiliar. Parece claro que se da alguna suerte de identificación perceptiva interna con el personaje en cuestión o con alguna instancia supra-escénica, pero al mismo tiempo produce un manifiesto conflicto cognitivo nominar y teorizar sobre tan artificiosos recursos.

García Barrientos (1991, 2001) ofrece una doble solución: por una parte, habría, implicando una virtual instancia dramatúrgica, la «perspectiva interna implícita», que cabe considerar rectora de la perspectiva según la cual se focaliza todo lo que se oye (y ve) en escena; por otra, la «perspectiva interna explícita» que supone la identificación perceptiva y momentánea con un personaje. Sin embargo, pensando la citada obra, *La taberna fantástica*, ¿cómo incardinar el intermedio que es «El sueño del Caco»? ¿Qué posibilidades escénicas ofrece? ¿Lo que veamos se orientará en un sentido u otro porque así lo haya decidido y focalizado el «dramaturgo implicado»? Atendiendo al texto: ¿es un caso de perspectiva interna explícita a través del personaje?; ¿depende acaso esta segunda de lo primero? ¿en qué medida se diferencia la perspectiva externa objetiva de cualquier representación de la identificación con el dramaturgo implicado? Se trata, como el mismo teórico señala, de una categoría, la implícita, liminar, ya que establece una tensión dialéctica entre perspectivismo objetivo y subjetivo.

En cualquier caso, para ponderar el calado y alcance de estos fenómenos, pensemos ahora en cómo encarar, desde la óptica teórica y la misma puesta en escena, las fantasmagorías de Shakespeare, que únicamente el príncipe escucha, las voces espectrales procedentes de los asesinados por D. JUAN, así como la selección de la perspectiva desde la que observar y oír las escenas, tan abundantes en el teatro del XVII, en que un personaje intriga escondido tras de unas cortinas o lo que fuere. En función de esta decisión, cambiaría sensiblemente toda la representación, a más de la intención y sentido de la escena o el drama, tomados globalmente (Souriau, 1950; Polti, 1980). Poner en escena es un *mostrar desde*, y por lo tanto, una toma de partido, una decisión grave y que condiciona toda la obra, ya que en función de la misma se privilegia una óptica o ángulo siempre en detrimento de otra posible: *definitio est negatio*. Trayendo a colación de nuevo la teoría narratológica del relato, debe recordarse que la perspectiva modaliza el discurso narrativo (la escena, en el caso del teatro), puesto que marca «un ámbito de determinación de la calidad y la cantidad de información diegética aportada por el narrador» (2002: 505).

En consecuencia, todo lo anterior, al suponer una ampliación del *quantum* de información disponible para el espectador, transgrede además la condición «equiscente», es decir, expectante (*expectāre*>observar) por defecto entre espectador y personaje(s) focalizado(s), pues aquél sabe conforme éste habla y actúa. Opción, pues, no marcada en el teatro. A partir de lo cual, no es difícil concluir que en las obras con

fábula, por mínima que ésta sea, la identificación cognoscitiva con la perspectiva de un personaje, sea cual fuere el discurso manifiesto (cognitivo o proferido) o escamoteado, es crucial en el grado de conocimiento por parte del público, y, de ser alterada hacia cualquier de los dos polos extremos (suprasciencia/infrasciencia), tendrá consecuencias de tensión e intriga argumentales, así como de empatía, incrementado el «sentir con» (*ἐμ-πάθεια*).

Recurrir a las obras concretas será siempre un buen baremo para refrendar o cancelar provisionalmente nuestras conclusiones. Pensemos de nuevo en Beckett: a despecho del autotelismo gratuito de que no pocas veces se han tachado obras como *Esperando a Godot* o *Final de partida*, defendemos, tomando como base lo anterior, que la desconcertante deslocalización de todos los elementos que conforman el universo dramático, la falta de emplazamiento del porqué de esa interacción, de ese mundo inmundo, factores todos ellos que desembocan en el titubeo y tentativa constante del lector o espectador para asignar sentido a la interacción, tienen, pues, su razón estética. Así, la infrasciencia general y descarada a que el dramaturgo irlandés nos somete, provoca precisamente esa angustia, tan buscada como brillantemente lograda en su investigación literaria y escénica. El perspectivismo escrupulosamente externo, objetivo, limitado empíricamente, sin intrusiones subjetivas y enajenante a que nos fuerzan estas dos obras es una muestra más de la eficacia de la ya reseñada reducción de materiales en la poética beckettiana. Saber del mundo de sus obras por lo poco o nada que dicen o significan sus personajes ya es bien poco.

No puede obviarse, por fin, la consideración nada peregrina de que la lectura del texto dramático o el conocimiento de la trama anteriores a la escenificación, siquiera superficiales, también son decisivos en este sentido. La puesta en escena será, claro está, la que en última instancia confirme o defraude (y esto último seguramente sea lo más interesante) las expectativas del espectador teatral creadas desde y por su lectura del texto.

En suma, el análisis de los casos en que se hace audible el discurso interior de un personaje nos orienta en el buen sentido para perfilar una clasificación de las manifestaciones discursivas en el teatro. Las consecuencias, tanto si son opciones inscritas en el texto, como soluciones escénicas, no carecen de alcance para el sentido de la obra. Por otra parte, se ha podido comprobar cómo la reflexión sobre la perspectiva conduce a la conclusión de que medir la tensión dialéctica entre los

coeficientes de conocimiento del público y el de los personajes —sea desde un enfoque perspectivista aséptico y extrañador, sea desde otro que privilegie el punto de vista y *oído* de alguno concreto— arrojará igualmente conclusiones importante sobre el sentido y los efectos del drama y representación, así como de los presupuestos estéticos implicados.

Esto se puede complicar aún más si es incluido ese factor de conocimiento previo que, no obstante hay que decir, trasciende el concreto de la obra y/o argumento (canon, modelos, lecturas, gustos...) y conforma el horizonte de expectativas del espectador. Parámetro este último para medir ya, en última instancia, otro tipo de distancia y perspectiva más generales que todo circuito de comunicación artística tiende a estrechar o ampliar: las de la experiencia estética (Jauss, 1978).

**VI. NIVELES Y ENUNCIACIÓN.** El concepto de nivel establecido por la narratología genettiana se puede relacionar con el de enunciación discursiva, pues cada nivel establece correlativamente instancias de enunciación distintas. Así:

En el nivel extradiegético o de primer grado, es donde se sitúa siempre el narrador, independientemente de su participación o no en la diégesis (auto, homo o heterodiegético). Resulta perfectamente posible y plausible, en este sentido, contar algo en lo que uno mismo participa, sin que de ello devenga alteración o confusión de niveles: aunque yo narre una historia —por seguir con la terminología de Genette— en que aparezco, ésta seguirá siendo un relato subsumido por mi discurso primario. No importa si hago auto o aloficción (mientras no sea crónica), mi discurso será representante; el relato, producto del mismo, es decir: lo representado —«significado».

En el teatro, por contrapartida, acudir a una instancia exterior que establezca el punto de enunciación básico, sería, al mismo tiempo, salir del drama o de la escena, en que, *peor* aún, cara significante y cara significado, aunque no confundidas, concurren simultáneamente. Habría en tal caso que dar cabida en estas reflexiones ya al autor empírico ya a los paratextos autoriales (prólogos, epílogos...).

Repárese en lo primero: parece claro, en principio, que no se está refiriendo, en este caso, al autor intratextual de *La zapatera prodigiosa*, previsto por su texto; sin embargo, póngase por caso que Lorca lo hubiera pronunciado sobre el escenario: ¿qué ocurriría? Depende. Si formase parte de una representación de esta obra, pasaría automáticamente a ser un actor, por tanto, un autor dramatizado, y, por ende, un

personaje (auto)representado, puesto que entraría en el juego de la ficción, o mejor dicho, de la metaficción<sup>137</sup>. Si se trata de una lectura dramatizada, por su parte, no sería teatro, ni Lorca personaje, sino lector, con momentos de ejercicio dramático, si se quiere, es decir, *lapsus* de actor, según su pericia y la buena fe de los oyentes, pero difícilmente personaje, y nunca autor dramatizado. Un semiótico impenitente diría, por fin, que se trata de una muestra («token»), como el ejemplo del post-it cuyo texto se *suspende* por no ser enunciado: leer un texto dramático no es actuarlo. De modo que sería posible decir que en el teatro no basta con esa enunciación primaria extradramática, es necesaria la enunciación secundaria que opera en el nivel intradramático de la ficción.

**Niveles intradieético e intradramático.** En este nivel convergen personajes, tanto narrativos como teatrales, siempre que pertenezcan a la narración o drama primeros. Sin embargo, es necesario establecer una diferencia importante: los personajes narrativos son producto del discurso del narrador, parte del mundo representado por las palabras, aunque coincidan con aquél eventual o totalmente (homo o autodiégesis). En este sentido, se debe recordar de nuevo que, para ser contada, la historia tiene antes que haber acontecido, a continuación de lo cual el narrador podrá, como se dijo al principio, omitir, focalizar, ceder la palabra a otros, etc. Otro refrendo de lo anterior lo encontramos en que éste personaje narrador jamás podría ser *silente* (no habría relato), como si lo pueden ser otros personajes que no narren, y a los que, en consecuencia, se les puede negar sin problema la capacidad verbal por las razones que sean.

Los personajes teatrales, por su parte, sí que pueden ser mudos o silentes (que no es lo mismo), pues de hecho, la «instancia enunciativa envolvente» del escenario es la que realmente acoge y permite el discurso dramático (mientras que resulta una contradicción *in terminis* que se produzca un relato verbal sin palabras, sí una pantomima o mimodrama). Ateniéndonos, no obstante, a los casos en que sí hay discurso verbal proferido por los personajes, se asume que éstos producen y son producidos por el discurso dramático-teatral, y aquí estriba la diferencia medular en lo que a nuestro análisis compete.

---

<sup>137</sup> Y debiera tener cuidado, pues es sabido que Chaplin quedó tercero en un concurso de imitadores de Chaplin, tal vez porque, como el personaje de Bernhard en *El imitador de voces*, sabía mimar a Charlie Chaplin, pero no a sí mismo. Uno puede llegar a parecerse mucho a un fantasma, pero jamás ser su doble.

El discurso del personaje del relato es siempre enunciado en un nivel secundario (intra o metadieético) respecto del primario del narrador (extradieético); no así el de los personajes teatrales, tanto da si textuales o escénicos, pues su discurso, una vez más, se muestra directamente, sin intervención, mediación o rección posibles. Aunque con reservas por la esquematización, asumiendo el esquema saussureano: el actor, cara significante, produce un discurso, que el personaje asume como suyo y que, al mismo tiempo, lo construye como significado, como entidad ficticia, sucediendo todo ello en el presente irrenunciable de la escena, por más que se pueda romper el orden temporal lineal en una representación. En suma: el personaje narrativo habla directamente si el narrador lo autoriza o se identifica con él; el personaje dramático solo tiene que poner un pie sobre el escenario o comparecer en la lista *dramatis personae* para tomar y proferir sin intermediario ficcional alguno la palabra, si el autor empírico así lo ha decidido. De ahí el juego de Pirandello, al hacer subir al escenario personajes no autorizados por aquél. Sin embargo, éstos implicaban un director de segundo grado.

**Nivel metadieético y nivel hipodramático. El metateatro.** Siguiendo este esquema, se llega al nivel denominado por Genette «metadieético», pero que para el teatro denominaremos, partiendo de Villanueva (1989), «hipodramático».

Como se viene advirtiendo, en el *Quijote* pueden encontrarse diversos juegos de este tipo. De entrada, desde el capítulo uno a ocho de la primera parte, el narrador que habla, no es el que realmente cuenta la historia, sino que se trata de alguien anónimo que inicia un relato que en el capítulo ocho se suspende. En el capítulo nueve prosigue el relato, pero contado por un segundo narrador diferente del primero. Este nuevo narrador aduce que, un día, paseando por un mercado de Toledo, se encuentra con un manuscrito escrito en árabe, por lo que se lo da a traducir a un morisco aljamiado. Traducida la obra, el segundo narrador nos descubre que se trata de un relato contado por un historiador árabe llamado Cide Hamete Benegeli, testigo de los hechos y sucesos acaecidos a y protagonizados por el ingenioso hidalgo. El segundo narrador resulta así ser el editor que reúne y organiza los manuscritos dispersos publicados.

No es el único ejemplo a lo largo del relato, por citar algunos: la enunciación de segundo nivel de Pedro, al contar la historia de Grisóstomo y Marcela, alternando homo y heterodiégesis; o el hábil enclavamiento de la «Novela del curioso impertinente», donde no hay remisión al narrador intradieético, constituyendo un caso, en consecuencia, de narración pseudodieética (Paz Gago, 1995: 108-122). Este complejo

dispositivo de enunciación, muy sumariamente dicho, contribuye: i) a establecer una atomización en la responsabilidad discursiva de lo dicho en el relato, pues, como se sabe, Cervantes pone especial cuidado en elegir el personaje que dice tal o cual cosa en su novela; ii) a comprometer el estatuto ficcional de la obra y sus relaciones con la realidad, que resultan trastocadas desde el principio.

El cine narrativo también conoce la incrustación de relatos de segundo nivel. Caben varias posibilidades; las más conocidas son: (i) la inclusión de narraciones procedentes de un relato literario adaptado, que ya lo incluía, como la «Parábola de la Ley» con que se abre la adaptación cinematográfica de *El proceso* por O. Welles, donde además se hace uso de la polivalencia de códigos a disposición del lenguaje cinematográfico; (ii) el uso frecuentísimo de una digresión retrospectiva por parte de un personaje que se convierte en narrador intradieгético y cuyo relato puede llegar a ser temáticamente central respecto del primario; (iii) en un sentido lato o general, el «metacine» que refleja especularmente sus procedimientos, como *La noche americana* de F. Truffaut.

Estos juegos de niveles encuentran asimismo su acomodo en el teatro. Hipodramático es el drama «representado por el grupo de teatro del Hospicio de Charenton bajo la dirección del marqués de Sade», incardinado en el drama primario del *Marat / Sade* de P. Weiss, así como la *ceremonia* perpetrada por Clara y Solange en *Las criadas* de Genet, donde se usa el mismo ardid que en *Cada cual a su manera*, de Pirandello: hacer aparecer el drama secundario poniéndolo directamente en escena al principio inmediato de la representación, de manera innominada y, por tanto, desprovista de anclaje alguno al drama-marco.

En estas representaciones los personajes *abisman* su condición de eje de enunciación primario en otra de plano inferior, de suerte que se establecen interesantes relaciones bilaterales entre el discurso de los distintos niveles: Genette habla de las funciones «distractiva», «obstructiva», «explicativa», «persuasiva», etc. En la *Representación del Tenorio a cargo del carro de las meretrices ambulantes* (Riaza), por ejemplo, la esperpéntica representación, tiene, respecto del drama primario, función temática, explicativa, persuasiva e ideológica. Pueden ser también incluidas en esta categoría las escenificaciones de segundo grado que no se presentan como tales, sino como procedimientos de pseudofocalización, es decir como producto de un tipo de perspectivismo interno, como ocurre en el *Tragaluz*, de Buero Vallejo. Por último, sería

interesante indagar las conexiones de la intertextualidad con el metateatro (léase, para lo mismo, *El lector por horas*, de Sanchis Sinisterra).

Sin embargo, no todo consiste en escenificaciones de alguna especie teatralizadas o en dramas subsumidos, sino que existe también, como ocurre con el cine, un teatro que tematiza en su contenido (sin necesidad de recurrir a la incidencia estructural) aspectos del mismo teatro: es lo que L. Abel denominó hace ya más de cincuenta años «metateatro». Este término ha terminado por convertirse, no obstante, en algo más amplio: una denominación general para procedimientos dramáticos de orden sintáctico, semántico y pragmático<sup>138</sup> que quedarían englobados bajo su dominio conceptual. Paralelamente, las estrategias de cuño sintáctico o hipodramaticidad han terminado por adquirir un valor emblemático tan intenso (pensemos en *Hamlet*) que algunos autores identifican únicamente el metateatro con este tipo de estrategias<sup>139</sup>. En razón de lo mismo, será necesario detenerse un momento en este asunto.

En el metateatro pueden concurrir dos dimensiones metadiscursivas del hecho teatral, cuyo discernimiento quizá nos permita entender mejor en qué consiste aquél:

- una dimensión «disciplinaria», que como señala Linares (2011: 384), se encuentra constituida por el «lenguaje que se refiere a distintos aspectos del “lenguaje” teatral reduciéndolo según las restricciones conceptuales que imponen las disciplinas teóricas, críticas, etc.»: esto es, un metadiscurso científico;
- otra, más restringida, en que «la propia práctica teatral puede referirse a sí misma de distintas formas, de modo que sin salir del discurso teatral –esto es, sin que tengamos que considerar otro discurso institucionalizado en tanto

---

<sup>138</sup> Sanchis Sinisterra (*Los figurantes; Perdida en los Apalaches; Pervertimento*, etc.) y Moreno Arenas (*El acomodador; La propina; El móvil*, entre otras) son, con mucha seguridad, los dramaturgos españoles que más han transitado los vericuetos de los procedimientos metateatrales de orden pragmático en sus largas y aquilatadas trayectorias, se trata de sus conocidos juegos con los enunciadores-enunciarios de la comunicación teatral, esto es, con el autor, el personaje y público.

<sup>139</sup> A pesar de que J. G. Maestro ofrece esta valiosa definición: «consideramos metateatro toda teatralización de una acción espectacular, ritual o ficticia, que se lleva a cabo dentro de una representación dramática que la contiene, genera y expresa, ante un público receptor» (2004: 599), a la misma se puede objetar el hecho de que se identifique extensivamente un tipo de procedimiento (sintáctico) con *el* metateatro, que abarca también otro tipo de estrategias.



distinto de la obra teatral- se dé metateatro» (*ibid.*); en otros términos: un metadiscurso artístico.

Pero aun puede añadirse una tercera, «intrínseca», por así decirlo, y es que la confluencia anterior resulta posible porque el teatro ya es, según Pavis, consustancialmente metateatral:

*La metateatralidad es una propiedad fundamental de toda comunicación teatral. La «operación meta» del teatro consiste en tomar el escenario y todo lo que constituye —el actor, el decorado, el texto— como objetos dotados de un signo demostrativo y denegativo\* («no es un objeto, sino una significación del objeto»). Del mismo modo que el lenguaje poético se designa a sí mismo como procedimiento artístico, el teatro se designa como mundo ya contaminado por la ilusión y la teatralidad.» (2008: 289) (Destacado del autor).*

Podría decirse, en suma, que el metateatro surge de la interrogación ante el estatuto ficcional del teatro, de la observación inquietante de concomitancias entre lo real o, en otros términos, de la dimensión de la referencialidad recreada y la construcción del mundo ficticio: el conocido retruécano del teatro del mundo y el mundo como teatro. El teatro que ostenta sus mecanismos constitutivos es, por su parte, la representación que se interroga y auto-orienta hacia su propio acto de escenificación y, por ende, su propio acto de creación, es decir, esa autorreferencialidad tan en consonancia con la estética contemporánea. Mientras que el teatro de cuño sintáctico, que en alguna medida incluye o permite la entrada de los aspectos semánticos anteriores, versa sobre la concurrencia en un discurso dramático *x* de otro objeto *y*, así como de las relaciones que definen su combinatoria: se trata principalmente del teatro dentro del teatro, cuyas repercusiones para la ilusión teatral son, como se sabe, notables.

### *5.7. Tipología comparativa de discursos directos en la narrativa y el teatro*

Si el discurso de la interacción social es polimorfo y supone el punto de cruce de múltiples variables, el discurso artístico se sitúa además en la encrucijada del canon, los códigos de estilo y género, las convenciones propias de este último y el espíritu ideocultural de la época, sin que esto agote todos los factores que entran en juego. Una tipología de los discursos se encarga fundamentalmente de considerar y organizar las

posibilidades enunciativas que los textos, en tanto que actos de discurso, ofrecen. Se trata de cubrir el mayor espectro posible, así como de ver en qué repercusiones semánticas y/o semióticas desembocan.

Nos vamos a centrar en el discurso de forma de reproducción directa, punto de fricción medular entre narratividad y teatralidad, epicidad y dramaticidad, así como objeto central de nuestra investigación en esta segunda sección de nuestro trabajo. La base primera sobre la que trabajar nos la dispensa esa primera dicotomía de raigambre platónica sobre la que venimos discurrendo: diégesis / mimesis, con la subsiguiente distinción que se establece, por mor de la indefectible presencia de una instancia mediadora en la diégesis, y su difícil encaje en una teoría del discurso verbal en el teatro o modo mimético: el narrador.

En consecuencia, para el modo diegético y el discurso del relato en general, dos ejes pueden ser ya establecidos, tomando en consideración, por una parte, la distinción apuntada más arriba desde las premisas de Genette sobre la categoría de la «distancia», que surgió por su negación de la capacidad mostrativa al relato, y que se rubrica en la distinción «relato de palabras» / «relato de acontecimientos»<sup>140</sup>; por otra, la propuesta por Doležel (1973), quien distingue, a partir de los niveles generativos de estructura profunda / superficial, entre el «discurso de los personajes» y el «discurso del narrador». Ambas dicotomías, por estar fundadas sobre principios diferentes son homologables, pero no exactamente equiparables, si bien en el cuadro comparecen juntas por razones de economía y, cuando sea necesario, se harán las precisiones pertinentes.

Teóricamente parece congruente, a tenor del título de este epígrafe, desentendernos del primer par (narrador / acontecimientos), pero es necesario aclarar que la posibilidad de su silenciamiento verbal del narrador —no de su «voz»— motivada por su identificación (discursiva) plena con uno o varios personajes, nos hace ver que en realidad el relato de palabras o discurso del o los personajes lo es en alguna medida también del narrador, que delega en ellos y por tanto se convierte en el «referidor» del discurso de otro, siguiendo la terminología ducrotiana en que nos hemos venimos apoyando, el narrador sería el locutor que pone en el relato a *n* enunciadores para alcanzar unos determinados propósitos expresivos. Más ampliamente visto, lo que acontece en todo relato es entonces una dialéctica que opera entre ambos discursos, ya como posibilidad virtual, ya como realidad constatable en obras señeras del género

---

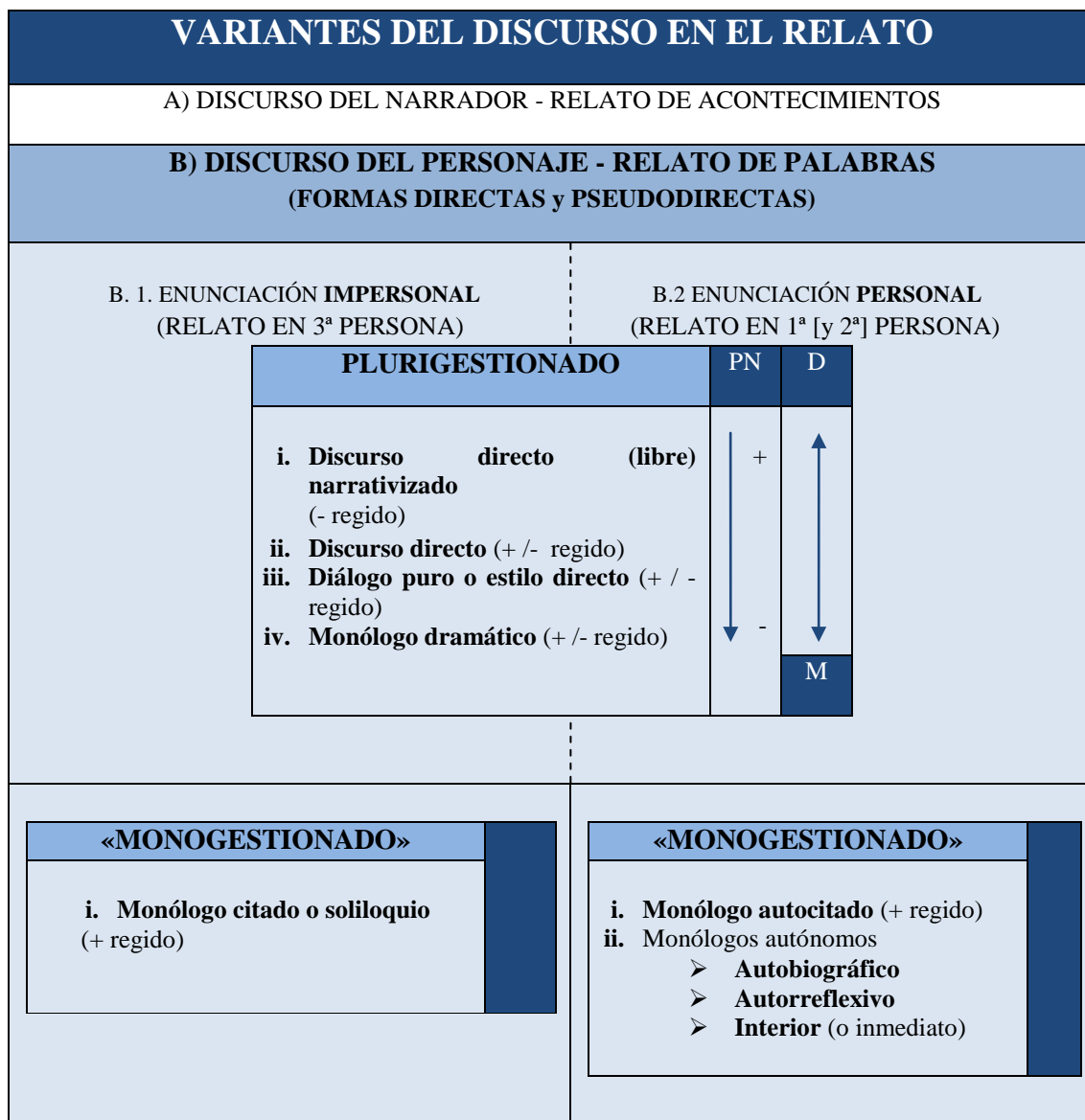
<sup>140</sup> En realidad, Genette arguye que las palabras proveen otro tipo peculiar de acontecimientos.

narrativo. No obstante, nuestra perspectiva se escora evidentemente hacia el primer par de oposiciones. En el teatro, queda por principio excluido este par.

Un segundo eje, la enunciación, nos conduce a otras cuestiones fundamentales al abordar el estudio ya del discurso narrativo, ya del dramático, como ya se vio en el apartado del monólogo y el soliloquio (5.5): la mono o plurigestión (ficcional) de los mismos, la identificación de quién refiere qué a quién; en qué manera lo hace; si evalúa lo referido o no, si es que esto último es posible, claro; si hay margen mínimo para la interacción, etc. De este modo, habrá que atender a los grados de recepción, que establecen posibilidades de manipulación mayor o menor del discurso de los personajes vertido por el narrador y, por consiguiente, niveles de ilusión mimética o distancia diversos, pero no de fidelidad a la palabra o locutor referido. Esta posibilidad se nos aparece también, *prima facie*, poco plausible para el teatro, pero no se olvide que el ingenio e imaginación de los dramaturgos parece no conocer límites en lo que concierne a los umbrales genológicos y al alumbramiento de procedimientos de índole narrativa susceptibles de trasvase genérico, sí, no obstante, en lo relativo a los «modos<sub>1</sub>», aunque ya se apuntaron antes algunas posibilidades, como las de usar carteles, instancias sonoras extraescénicas o cualesquiera otros medios para disociar personaje y palabra.

Al hilo de las reflexiones sobre las diferentes casillas integrantes del esquema, serán establecidas comparaciones con el discurso directo de los personajes en el teatro, sea mono o plurigestionado.

Atendiendo a las clasificaciones de Garrido Domínguez (1996) y Garrido Gallardo (2001), así como a la de Bobes Naves (1993), se propone la siguiente sistematización para el discurso directo en la narración.



**Figura 6.**

La distinción entre narrativa «impersonal» y «personal» está tomada de Cohn (1981) y viene recomendada por el exhaustivo trabajo de Beltrán, significativamente titulado *Palabras transparentes* (1992), donde pasa revista y critica la práctica totalidad de clasificaciones y tipologías existentes. Mignolo (1978) advierte no obstante de que, en realidad, la triple posibilidad personal (*yo-tú-él*) afecta solamente al pronombre del «enunciado», puesto que la persona del nivel de enunciación únicamente puede ser *yo*<sup>141</sup>.

<sup>141</sup> «El término "relato en tercera persona", para el caso de la narración, es un total contrasentido: no es posible narrar en tercera persona. La configuración misma de la *enunciación* (tanto discursiva como contextual) hace que la única forma de narrar (de enunciar) sea en primera persona. Tampoco puede haber, en consecuencia, "relato en segunda persona". Estos casos sólo representan diferentes

Ya en el cuadro donde se enumeran y circunscriben los discursos según su manera de enunciación pluri o monogestionada, las siglas PN señalan el grado de «presencia (exteriorizada) del narrador», que lógicamente aparece ya desvaído en el diálogo no mediatizado (PL. (iii)), sin que esto impida la localización de estadios intermedios. Las categorías polarizadas serían las que Chatman (1990), de manera sencilla, señala como narrador «representado» / «no representado». Sin embargo, los grados de manipulación del narrador sobre el discurso no se pueden equiparar, como algunos autores postulan, a su presencia más o menos explícita: como se verá, en el «monólogo dramático» no hay presencia del narrador pero sí un elevado grado de manipulación discursiva. Sí se debe entender, en cambio, que la disminución de la presencia del narrador, de consuno con la progresiva eliminación de goznes y bisagras entre su discurso y el de los personajes puede ponerse en paralelo con los grados de diégesis o mimetismo, tal y como aparece indicado en la columna anexa D/M.

Por otra parte, ha sido tenida en cuenta también la rección que, en narrativa, se hace explícita mediante los *verba dicendi* utilizados para transponer el discurso de los personajes, pero también mediante otros recursos de puntuación o procedimientos discursivos más sutiles. Según Strauch (1974), «regido» se puede oponer a «libre». Respecto a esto, en el cuadro aparecen marcadas las opciones con los signos «más» y «menos» entre paréntesis junto a las modalidades dirimidas. El mismo autor establece los criterios de «recto» / «oblicuo» según los grados de transposición de verbos o deícticos del discurso del personaje al del narrador, de menor a mayor ocurrencia. Sin embargo, como se pueden causar interferencias con la rección, se dejará a un lado este sistema. En nuestro esquema, «libre» indicará la ausencia de marcas explícitas de rección.

El marco de la monogestión aparece entre comillas en ambas posibilidades enunciativas, puesto que su estatuto es complejo de definir. Desde el nivel del discurso del narrador, si todo discurso monogestionado es por fuerza polifónico, puesto que la voz del narrador activa la de un personaje (y aunque coincidan, sus discursos

---

organizaciones axiales del espacio enunciativo. Puede haber enunciación personal o impersonal: es decir, el destinador deja las huellas evidentes de su paso en el enunciado o trata de borrarlas, y dar así la sensación de objetividad. Para este último caso se ha llegado a decir que no hay propiamente narrador [...] Valdría mejor decir que, de lo que se trata, es de una manera especial de *semiotización del espacio enunciativo*, tan codificada como cualquier otro tipo de semiotización. Sabemos [...] que las ausencias significan por el hecho mismo de ser ausencias: es decir, que [en estos casos] sí hay narrador, pero semiotizado como ausente. En cuanto a la "narración en segunda persona", su particularidad reside en la distribución axial que ésta actualiza» (Mignolo, 1978: 230-231).

desplegarán de manera diferente, según las distinciones fundamentales del Genette/Doležel), la delegación del narrador en el personaje, ¿no constituye ya en sí misma una acción o acto de gestión sobre el discurso al que seguiría la subsiguiente gestión del delegado que asume personalmente el discurso? Así el monólogo citado de la enunciación impersonal: se cita el monólogo de un personaje, por lo tanto, hay una cita y una preferencia que se cita. El problema es que si siempre hay cita o referencia en el discurso directo, merced a la ineluctable instancia del narrador, de lo que cabe hablar es de cita explícita o implícita: a la segunda opción correspondería el «monólogo autocitado»; de ahí entonces que ambos tipos aparezcan como regidos. Esto parece sugerir que la monogestión debe ser siempre circunscrita al ámbito del discurso del personaje que habla sin compañía o, habiendo otros presentes, únicamente habla, pero en el plano de la historia conformada como «relato de palabras», que peculiarmente el narrador estará construyendo en ese punto sirviéndose del modo dramático como procedimiento, como préstamo, podría decirse, del teatro. Por lo tanto, el discurso monogestionado, en sentido estricto, únicamente es posible en el teatro.

**I. DISCURSOS PLURIGESTIONADOS.** Hechas las prevenciones anteriores, se efectuará a continuación un comentario del esquema propuesto. Atendiendo al discurso directo plurigestionado, se encuentra, en la penúltima posición, según se aleja de la polaridad del máximo mimetismo e, inversamente, de mayor presencia del narrador, la forma del «discurso directo», así denominada por la técnica de transposición. Se trata, por tanto, de una modalidad en que el narrador puede introducir (y describir) cada intervención, en interpolación, por medio de un *verbum dicendi* o *sentiendi* y contingentes *pseudoacotaciones* de aspectos paraverbales, kinésicos y proxémicos, pero también de valoración axiológica de los hechos, actitudes, estados de ánimo, etc. De este modo, se configura el narrador como un manifiesto transcriptor-reproductor del discurso de los personajes, que toma como objeto otro acto de enunciación, y en el marco de lo cual, como se puede intuir, la variedad de actitudes que puede adoptar aquél es significativa: desde la más neutral intermediación entre su discurso y el que se vierte de los personajes (nunca absoluta, por supuesto), al diseño psicosocial de las posiciones ideológicas en el intercambio verbal. Es por esto, que se ha preferido ponerlo en un grado menor de la escala de mimetismo y más próximo por tanto a la diégesis. Cabe además esgrimir otro argumento: en caso de valoración explícita del narrador, se trasciende ya el marco del discurso referido para pasar a lo

que, como en el AD se advierte, constituiría más bien una modalización de la enunciación propia presentándola con relación a otro discurso o, más precisamente, «modalización en discurso segundo» (Authier-Revuz, 1992).

Un ejemplo de lo último puede observarse en múltiples lugares de *La Regenta*, donde los parlamentos de los personajes no contradicen al narrador, sino que refrendan la validez de sus asertos así como la orientación argumentativa de su relato:

*Ronzal como otros días, defendía en tesis general la moralidad presente, debida a la Restauración.*

— Vamos, que usted, Ronzalillo, en estos tiempos de moralidad... -dijo el alcalde, *con su malicia de siempre.*

*Sonrió un momento Trabuco, pero recobrando la serenidad, exclamó:*

— Ni yo ni nadie; créanme ustedes. En Vetusta la vida no tiene incentivos para el vicio. No digo que todo sea virtud, pero faltan las ocasiones. Y la sana influencia del clero, sobre todo del clero catedral, hace mucho. Tenemos un obispo que es un santo, un Magistral...

(Alas «Clarín», ed. 2014: 177)

Si hasta el s. XIX-XX son habituales las interpolaciones del narrador en el discurso directo, del tipo verbo introductorio e identificación del personaje hablante, el caso contrario en que es más bien la voz del personaje la que toma el aspecto de una intrusión, comienza a descollar en la narrativa contemporánea, adquiriendo formas inéditas

La cabaña se había impregnado de olor a vainilla y el viento húmedo traía también murmuraciones boscosas, ruido de chicharras, ladridos y las voces de una pelea destemplada. Y ella *tiene usted las manos bien suaves, don Aquilino, eso me descansa un poco, y qué rico huele, ¿pero no oye a los huambisas?, vaya a ver, don Aquilino, ¿y si matan a Fushía? y él era lo único que no podía pasar, Lalita, ¿no sabes que es como un diablo? Y Lalita cuánto hace que se conocen, don Aquilino, y él van para diez años...*

(Vargas Llosa, ed. 1980: 262).

Se trata de la primera posibilidad en nuestro cuadro, más próxima a la diégesis, un «discurso directo libre» que frecuentemente adopta una forma «narrativizada», en que el narrador va en alguna medida delegando la palabra en sus personajes. Bobes Naves señala un tipo de discurso que denomina «diálogo seminarrado» (1993: 217), todavía «oblicuo», diría Strauch, por cuanto hay transposición deíctica del discurso del

personaje al del narrador; ahora bien, como naturalmente se trata aún de estilo indirecto, se ha dejado fuera de esta clasificación, si bien puede indicarse como antecedente<sup>142</sup>.

En el ejemplo anterior de *La casa verde*, aunque sea de manera tenue, las conjunciones copulativas y los nombres de los personajes o, en su defecto, los pronombres personales marcan aún la mediación de la voz narradora, cuyo discurso, además, envuelve las prédicas de los personajes. Algunos autores hablan de fusión de voces y discurso, también nos parece que, desde los presupuestos de la teoría secuencial y de los planos de composición de los textos (Adam, 1987, 1992, 1996), podría decirse que se trata de una doble heterogeneidad. En textos heterogéneos donde se observa este tipo de construcción se puede localizar un tipo de secuencia textual dominante, en este caso la del narrador, que relata. La fusión de voces se dará, dependiendo de la perspectiva teórica adoptada, en el diálogo o, en todo caso, cuando narrador y personaje coinciden. Asimismo, en estos casos, se mantiene aún una «heterogeneidad mostrada» que es posible advertir por la presencia ostensiva de otros discursos, procedentes en consecuencia de fuentes diversas a la voz del narrador (Authier-Revuz, 1982).

En el siguiente ejemplo, los exabruptos del sargento Lituma aparecen ya sin ninguna marca de transición. Obsérvense, así pues, nuestras cursivas en el fragmento de *¿Quién mató a Palomino Molero?*:

En la Prevención de la Base, el oficial de servicio los examinó de arriba a abajo, como si los conociera. Y los tuvo esperando bajo el sol candente, sin ocurrírsele hacerlos pasar a la sombra de la oficina. Mientras esperaban, Lituma echó una ojeada al contorno. *¡Putá, qué lecheros! ¡Vivir y trabajar en un sitio así!* A la derecha se alineaban las casas de los oficiales, igualitas, de madera, empinadas sobre pilotes, pintadas de azul y de blanco, con pequeños jardines de geranios bien cuidados y rejillas para los insectos en puertas y ventanas.

(Vargas Llosa, ed. 1986: 35)

Es, no obstante, preciso incardinar a Lituma en la narrativa del Nobel peruano, pues es uno de esos personajes que parece que, al «saltar» intertextualmente de una

---

<sup>142</sup> Como ejemplo de esta modalidad, la profesora ovetense muestra este «diálogo» entre Barbarita y su hijo, El Delfín: «la inflexible mamá le cortaba la retirada con preguntas contundentes ¿a dónde iba por las noches? ¿Quiénes eran sus amigos? Respondía él que los de siempre...» (*ibid.*). Además de este tipo específico de discurso narrativo, Bobes Naves establece otras modalidades que también buscan ofrecer un recorrido sucesivo en la liberación del discurso de los personajes, pero sin atender a todos los criterios que hemos señalado nosotros. La serie, pues, quedaría así: «diálogo referido y resumido», «narrado» y «seminarrado», «directo parcial» y «directo»; mientras que el «panorámico», fuera de esta serie, destacaría por su capacidad de síntesis temporal.



ficción a otra, tiene, en términos genettianos, un grado de «emancipación» suficiente como para rebelarse (hablando directamente, protestando) y no ser meramente *dicho* por el narrador. Comoquiera que sea, el discurso del personaje, subordinado así al del narrador, aunque mantiene todavía un grado suficiente de autonomía y *fidelidad* — Genette (*ibid.*) habla de «contrato de literalidad»—, muestra su relación horizontal con el del aquél, y, por tanto el nivel de recepción que opera es, incluso sin marcas formales de puntuación, visible. Interesante es el grado de cooperación lectorial que reclaman estos enunciados, cuyo juicio, queda en parte, a cargo del lector, que tendrá que acudir al contexto para interpretarlos.

Un paso más en la liberación del discurso del personaje lo constituye la concurrencia simultánea no ya de voces, sino de contextos espaciotemporales diversos, con el resultado de una polifonía cumplida en su más elevado grado. Es lo que Bobes Naves ha llamado «diálogos telescópicos» (1993: 227 y ss.), refiriéndose a la novela *Conversación en la catedral*, del mismo autor. La audacia de este procedimiento encuentra no obstante sus limitaciones, y así, para guiar al lector de manera mínima, la «perezosa máquina» novelística —recuérdese la expresión de Eco— del peruano aclara no infrecuentemente la identidad de los diálogos mediante verbos presentadores y recursos tipográficos, si bien hay que reconocer que, otras veces, los nexos son de orden léxico-semántico.

Veamos ahora un ejemplo en el ámbito del discurso teatral. En la «Nota del Autor» a la primera edición de su *Teatro 1989-2014*, Mayorga habla de su obra en términos de «literatura dramática», y de este libro, como un ofrecimiento para que los veinte textos que lo componen «sean habitados por ese arte de la reunión y la imaginación que llamamos teatro o por una imaginativa soledad» (2014). Atendiendo solamente a esto último, ya puede presumirse que, cuando el dramaturgo madrileño escribe, además de en el público o el escenario, piensa en la lectura, en la imaginación del lector. Desde esta perspectiva, es posible examinar un ejemplo próximo a los diálogos telescópicos, que no puede tratarse de un juego ocioso para dificultar una posible representación o de un mero resorte sintáctico para confundir o buscar la implicación del lector.

En *El niño de la última fila*, se aprecia, así pues, una textura discursiva trufada de interrupciones y discontinuidades donde se mezclan diversos diálogos con sus respectivos contextos espaciotemporales, incluida la lectura de un relato que se va

conociendo a retazos y forma parte de esos mismos intercambios entre los personajes del drama, o cuyo discurso (el de los personajes de ese segundo nivel diegético encastado) se muestra también bajo la forma corriente de discurso directo con la identificación del nombre del personaje al inicio de la acotación

CLAUDIO.— Rafa es socio de Amnistía Internacional. Ester, de Médicos sin fronteras y de una plataforma contra la experimentación con animales en la que la metió su amiga Concha. Después de las noticias de deportes, Rafa Padre sale a la terraza a fumar. Yo salgo con él. Este verano, muchas noches, los vi a los tres cenando en la terraza, y ahora yo estoy aquí, viendo el parque desde la casa. A la luz de las farolas, reconozco al borracho que da de beber a los patos, a los yonquis, a los negros. Rafa Padre corre cinco kilómetros cada tarde en ese parque, pero ahora su mirada va mucho más allá. Su mirada llega hasta China.

RAFA PADRE.— La gente tiene miedo a China. Pero China es nuestra gran oportunidad. China...

CLAUDIO.— Un portazo. Al poco, entra en la terraza Ester.

ESTER.— Pero tú has visto... Eliana. Se ha ido. Con la maleta.

RAFA PADRE.— ¿Se ha ido?

ESTER.— Sin despedirse.

RAFA PADRE.— No será por lo que le he dicho de tu chaquetón. No he dicho nada que haya podido ofenderla.

ESTER.— Ahí lo ha dejado, en la cocina. Al menos se podía haber despedido de Rafa.

CLAUDIO.— Desde la terraza veo a Eliana, calle abajo con su maleta. Continuará.

*Silencio.*

GERMÁN.— No sé, no sé. Todo esto del chaquetón, ¿qué aporta a la trama? Si quitamos esa escena, ¿qué se pierde? A menos que... ¿Intenta Claudio aproximarse a Rafa padre?

JUANA: ¿Tú crees?

GERMÁN.— Eso es, está buscando acercarse a él.

CLAUDIO.— ¿Acercarme yo a ese hombre?

GERMÁN.— Lo que podría provocar la reacción celosa de Rafa Hijo, que hasta ahora es un personaje sin conflicto. Míralo, toda la cena de convidado de piedra, se ve que no sabes qué hacer con él. Sí, Claudio, tienes un serio problema con este personaje.

(Mayorga, ed. 2014: 454-455)

El fragmento seleccionado no es uno de los más arduos; otros, lo son más. Más adelante, el autor juega incluso con que la réplica que inicia un nuevo movimiento discursivo encaje como réplica atingente con el inmediatamente anterior, y como no hay distinción tipográfica excepto por alguna tabulación o silencio, la interpretación obliga a continuas relecturas o idas y venidas sobre el texto.

En el texto hay una primera parte que va desde el CLAUDIO-narrador hasta el «silencio», que marca el fin de la lectura del relato que sobre la familia de un compañero viene escribiendo y mostrando a GERMÁN, su profesor de lengua y

literatura en el instituto. Según se observa, la lectura del relato adopta la forma de diálogo dramático y establece una relación muy fructífera con el modo representativo en que se incardina. El dramaturgo madrileño tiene tendencia a poner en escena personajes relacionados de algún modo con la palabra y a transitar, asimismo, las fronteras entre narratividad y teatralidad. Como señala Orozco Vera:

*habría que señalar la importancia trascendental que [Juan Mayorga] le otorga a la narratividad, de tal forma que muchas de sus obras dramáticas se tejen a partir de historias, relatos que los personajes-narradores cuentan, intercambiando, en ocasiones los papeles narrador-narratario (2012: 296).*

El personaje del adolescente escritor se escinde en un yo-personaje y un (falso) yo-narrador intradieгético, cuya aparente crueldad y voluntad de embaucamiento sobre la familia protagonista de su relato reproduce las relaciones de dominación y poder que el profesor simultáneamente ejerce o, más bien, trata de ejercer sobre él.

Como se observa, a continuación del «silencio», se mezcla un diálogo del profesor en su domicilio con su mujer, JUANA, y otro, también de GERMÁN, pero con el alumno (dos últimas intervenciones), con quien habitualmente se queda en el instituto después de clase para *tutorizar* su trabajo de escritura. No hay solución de continuidad entre uno y otro diálogo, y como ya se ha advertido, conforme avanza la lectura del drama, las marcas se van confundiendo hasta el punto de que opera un desquiciamiento de puntos de vista y cuasi paralepsis: los personajes del drama tienen su doble en el relato de CLAUDIO, mientras que, a la par, los personajes que solo se conocen por las noticias de éste, dan el salto asimismo al plano de la estructura enmarcante. Es decir, hay una retroalimentación constante y algo perversa entre el desempeño de los sucesos por una y otra parte que va incrementando la tensión de la trama. Se trata, además, de una construcción extraordinariamente rica en matices perspectivistas, puesto que, a renglón seguido de un intercambio, es posible contemplar cómo un mismo personaje asume otros roles o «caras discursivas», al cambiar el contexto y los interlocutores.

Este recurso debería ser considerado dentro de los procedimientos metateatrales de orden sintáctico. No en vano, se encuentra en esta obra el *ritual* de una lectura que va trazando el enigmático curso de la acción, con una particularidad: se trata de una lectura para otro, concretamente para GERMÁN, que es, en alguna medida, dominado por

CLAUDIO en razón de la avidez de aquél, primero —y contradictoriamente—, por querer ejercer éste una cierta voluntad de dómine sobre aquél, segundo, por su condición de insaciable lector cautivado por la trama de esa especie de relato por entregas. Así, los actos de lectura establecen fecundas relaciones que arrojan luz y sentido en el desempeño de la trama del nivel diegético envolvente.

Técnicamente, nos parece que *El chico*, en consecuencia, constituye un ejercicio de metalenguaje sobre la escritura narrativa, la literatura, la ficción, y, sobre todo, el acto lector, todo ello dentro de una estructura hipodramática *ad hoc*.

Acerca del alcance de las trazas de relato puestos en boca de los personajes como *parlamentos-cita* planteamos dos hipótesis: ambas resultan inéditas, o al menos a nosotros nos lo parecen desde nuestro acervo lector y espectador. La primera es que los fragmentos del relato de CLAUDIO representan una materialización del subtexto, el cual, no obstante, emerge en clave simbólica. De este modo, la relación magnética entre los dos polos que responden a eso que se ha denominado texto y subtexto aparece así *visiblemente* sugerida. Segundo, el nivel de sofisticación y resultados de la metapoesía y la metanovela desde los años 70 parecían confirmar la tesis de que el lenguaje verbal es el más valioso y efectivo medio reflexivo a nuestra disposición —se ha llegado a decir que el único. Sin embargo, a tenor de nuestro análisis, nos parece notable no solo la manera en que esta pieza cita, interroga y postula diferentes lecturas para el relato o se interroga por los actos de escritura y lectura, sino que, pensando ya en una representación de la obra, se señala al teatro como el único lenguaje artístico capaz de poner en juego todo el circuito de emisión-recepción de la literatura e incluso un contexto en que adquirir sentido(s)<sup>143</sup>.

Volviendo al terreno de la narración, si es que se llegó a salir del todo de él con el ejemplo anterior, se observa, atendiendo al cuadro, que, además de los diálogos telescópicos mezcla de contextos y enunciados, resulta perfectamente posible representar de manera directa la alternancia de los discursos de varios personajes en copresencia, como ocurre en el diálogo. Éste último se presentará en puridad, si la reproducción de las palabras se realiza de manera exacta, y cualquier intervención del narrador matizando, comentando o valorando el diálogo directo de los personajes se

---

<sup>143</sup> Para Mayorga, «el origen del teatro, y su mayor fuerza, está en la imaginación del espectador. Si hace del espectador su cómplice, el teatro es imbatible como medio de representación del mundo» (*apud* Orozco Vera, 2012: 302).

omite, haciendo mutis aquél, con la concesión no obstante hacia su introducción inicial  
144 .

Precisamente por la ausencia de comentarios del narrador, Prince (1982) llama este tipo de diálogos «abruptivos». Por lo que se refiere a la separación respecto de la primera modalidad aducida (discurso directo regido), es necesario que se defina la estructura directa en pares (pregunta-respuesta, aserción-réplica, petición-rechazo/aceptación, etc.), es decir, perfilándose el interlocutor con su réplica, con su intervención reactiva, y no como mero oyente. Por lo tanto, el *acuse de recibo*, la retroalimentación efectiva y alternancia entre al menos dos personajes es decisiva para poder calificar de diálogo un discurso directo. De ahí, también, que el diálogo telescópico haya sido separado de la primera modalidad del discurso directo regido.

Obsérvese, como ejemplo, el siguiente fragmento de *Boquitas pintadas* de M. Puig, tomado de Garrido Domínguez (1996: 263)

- No me entendés ¿de dónde hablás?
- Estoy con el teléfono del bar de la esquina, y andan todos gritoneando.
- Tapate una oreja con la mano, así vas a oír menos, hacé la prueba.
- Sí, yo le hago caso, señora Nené.
- Raba, no me digas señora, sonsa.
- Pero usted ahora está casada.
- Escúcheme, ¿qué tiempo tiene ya tu nene?
- Anda por un año y tres meses.

Permítasenos hacer un inciso en este punto, pues las reflexiones a colación favorecerán la comprensión de lo que venimos columbrando: la inserción de secuencias dialogadas puede hacerse extensivo al grueso de una novela o cuento. Ejemplo paradigmático de ello es *Paradox, rey*, de Baroja, que presenta bajo *forma dramática* su discurso, es decir, enteramente en diálogo y con unas acotaciones iniciales y adjuntas a los parlamentos de los personajes. Si se acepta la tesis de que se trata de una novela, diremos que aquí el narrador se oculta, es más, que permanece toda la novela entre

---

<sup>144</sup> Con todo, no pocos autores (Genette, Volóshinov, Prince, etc.) señalan que la atribución de fidelidad, en razón de la omisión aparente del narrador, debe atribuirse menos al contenido o espíritu que a la letra, justo lo contrario —añadimos nosotros— que en el «discurso cuasi indirecto». La manipulación y estilización son, en efecto, constitutivas de cualquier relato. Prueba inequívoca de ello lo constituye la decisiva importancia del tipo de verbo en la clausula introductoria, pues define valores contextuales, performativos y axiológicos que nos orientan hacia la recepción del discurso del personaje (Strauch, 1974). De ahí que se prefiera la denominación de diálogo («directo», «puro», como se quiera) para aquél en que su rección, si quiera sintáctica, desaparece.

*bambalinas*. Desde Friedman (1955), se habla de «modo dramático» para definir la modalización escénica en la que, para acercarse como en el teatro a la *visión* de los hechos, personajes y discursos, se despliega la forma dialogada para el conjunto íntegro de la obra. El efecto de mimetismo y objetividad conseguidos con este recurso es muy elevado, ya que hay que tener en cuenta que la voz directa de los personajes así como las acotaciones *ad hoc* dejan poco espacio, no ya para el narrador, sino asimismo para el autor implícito. Así comienza el primero de los treinta y ocho *cuadros*<sup>145</sup> que componen la obra (dividida en tres partes), que se titula «El proyecto de Paradox»:

Un pueblo próximo a Valencia. Es de noche. En un raso de tierra apisonada hay un grupo de hombres, de mujeres y de chicos. A la puerta de algunas cuevas cuelgan varios candiles de aceite, y sus llamas oscilan violentamente en la oscuridad. Las estrellas resplandecen en el cielo negro azulado, sin nubes. Se respira el aire cargado de olor de azahar.

Un hombre canta una especie de jota valenciana, lánguida y triste. Al final de su canto se oyen los sonidos de una guitarrilla y de un trombón.

UNA VOZ:

*A la vora del riu, mare,*

*he dexait l'espardeñes.*

*Mare, no le diga al pare*

*que ya tornaré per elles.*

Suena el trombón. Dos muchachos jóvenes bailan.

PARADOX.— (*Misterioso.*) Amigo Avelino, ha llegado...

DIZ.— ¿Eh?

PARADOX.— Ha llegado el momento de echar a andar.

DIZ.— (*Sorprendido.*) ¿Cómo?

PARADOX.— ¿Usted está dispuesto, completamente dispuesto?

DIZ.— ¿Cómo si estoy dispuesto?

PARADOX.— Sí, si está dispuesto a hacer un viaje largo.

(Baroja, ed. 1978: 7)

Antes de continuar, merece la pena examinar sucintamente los ejemplos anteriores. Se repara en que la disposición, estructura, y relaciones sintagmáticas y sintácticas entre los discursos del narrador y el personaje que se beneficia de esta cesión —o toma, según se mire— de la palabra no se encuentran exentas de propósito o efecto, además de como más ostensiblemente se evidencia, esto es, en las formas de

---

<sup>145</sup> Aunque no hay notación paratextual explícita en la novela más allá de las tres partes reseñadas, nos inclinamos por la denominación de *cuadro* —que no obstante escribimos en cursiva— debido a la importancia del espacio y el componente visual, en general, durante la obra. Otra denominación, claro está, sería posible.

manifestación de la forma lingüística del relato, también y sobre todo en sentido y aun a la experiencia de lectura por parte del lector. El relato, aunque no es una revista científica o documento judicial se rige también por una *reglas de citación* para el discurso de los personajes. En otros términos, hay unos códigos y convenciones literarios que comienzan a socavarse desde finales del XIX en cuanto a la distribución de los discursos entre narrador y personaje. Y todas estas modalidades del discurso del personaje en el relato van, por lo tanto, dirigidas en este sentido.

En el ejemplo del discurso directo regido, se observa todavía copresencia efectiva de ambos discursos, subordinándose los del personaje al del narrador, con independencia de que se notifiquen o no nexos o marcas de transición. La tabulación y los signos guiones o las comillas son un apoyo de la autonomía y distinción del discurso del personaje, al par que, en esa misma distinción subrayada, remiten indudablemente a un discurso otro, diferente del que profiere el narrador. El protagonismo del narrador comienza a disminuir y la economía del relato se provee, pues, de nuevos procedimientos.

Cuando, por su parte, lo que aparece ya transcrito es el diálogo en estilo directo y no regido de los personajes, se pone a estos en primer término del *escenario* narrativo, se los destaca, se los caracteriza y se los inviste, en el intercambio comunicativo puro, de una importancia significativa en el conjunto de la trama; y no en vano, puesto que suele ser recurso para ofrecer un «motivo» de trascendencia diegética en el conjunto de la obra. El diálogo directo se muestra ya semióticamente pleno: tiene valor sintáctico, para el avance de la historia y el desenvolvimiento de la trama, posee calado semántico para la caracterización de los personajes, y tiene asimismo valor pragmático pues remite directamente a situaciones históricas, formas de habla, cosmovisiones y entornos ideoculturales, etc.

En el diálogo de la novela de «modo dramático», la estructura que adopta el despliegue textual es análoga a la del formato dramático prototípico: selección concreta de la voz de cada personaje encabezada por su nombre, y unas acotaciones de concreción espaciotemporal y evocación sonora al comienzo del capítulo-cuadro, además de las que acompañan los enunciados de los personajes especificando psicología y cariz de la acción. La dialéctica entre los modos de ficción se ve forzada al máximo, creando un efecto de lectura *enajenante*, pues fractura con eficacia las expectativas del lector. Si bien el tratamiento de los elementos comunes entre drama y narración —

personajes, discurso, tiempo y espacio— ofrece manipulaciones y construcciones muy diversas según la meta sea la lectura o un escenario. En eso también estriban, no hay que olvidarlo, las diferencias entre relato y drama o teatro, y no solo en el despliegue textual del discurso.

Habida cuenta de lo anterior, es posible ya aseverar que el ritmo de la narración, la fragmentariedad, la mordiente dramática o diegética, la emancipación del personaje y por lo tanto la polifonía, todos estos aspectos, pues, quedan indudablemente marcados desde lo anteriormente anotado en cada texto, por mor de las diversas formas de construir un discurso heterogéneo en que se maridan los del narrador y los personajes. Asimismo, el discurso del relato, entendido como producto efectivo, pero también como proceso derivado de su recepción, es en consecuencia diverso según las modalidades del diálogo que se practiquen. Y esto no solo por su forma o los valores intrínsecos que pueda portar ésta, sino por las diversas relaciones que se establecen con el discurso del narrador y la historia, cuya reconstrucción o interpretación plantean, en consecuencia, un reto al lector.

Para el esquema en el que, aunque de forma sumaria, quiere considerarse la tipología del discurso narrativo y sus relaciones con el modo mimético y el teatro, han sido incluidos sendos cuadros cuyo marbete reza «monogestión». Sin embargo, tanto por su nomenclatura como por su posición en el cuadro de la plurigestión, seguramente llame la atención la inclusión de una modalidad de discurso denominada «monólogo dramático».

Aunque este discurso parece orientarse hacia la monogestión, bajo esta forma, lo que con más precisión ocurre es que el titular, el que gestiona de manera privativa el discurso, no es el personaje mismo, sino el narrador que nos escamotea una parte del mismo. En realidad es siempre el narrador, como pone de manifiesto esta variante, el que domina el discurso —de ahí que su eliminación, como ya se ha advertido, no es posible. Acusa, pues, esta modalidad un importante grado de convencionalidad, aun tratándose de un discurso directo incrustado en el contexto narrativo, ya que únicamente se hace audible una de las voces de lo que se adivina, empero, un diálogo<sup>146</sup> —. Por mor de la moderna vocación de la novela consistente en economizar su discurso, tiende este

---

<sup>146</sup> En *Pantaleón y las visitadoras* o *Conversación en la Catedral*, Vargas Llosa, aunque no de manera prolongada o sostenida, sí que elimina réplicas o las deja implícitas en el enunciado del interlocutor cuya palabra se privilegia.



tipo de transposición a ocultar su recepción. De este modo, puede venir marcado con blancos o puntos suspensivos, aunque también puede aparecer sin marcas explícitas, como en el siguiente fragmento de *Tiempo de silencio*, tomado de nuevo de Garrido Domínguez (1996: 267):

- ¿Por quién pregunta?
- No. No se puede.
- ¿Usted qué es de él?
- No. No puedo decirla nada.
- No se apure, señorita. Todo acaba siempre arreglándose.
- No puedo pasarle ningún recado.
- No. No es grave.
- Todos están incomunicados las setenta y dos horas.
- Sí, setenta y dos horas.
- Lleva sólo tres horas.
- ¿Quién se lo ha dicho?
- No. Yo no lo puedo saber.

en cualquier caso, este fenómeno, calificado por Bajtín de «dialogismo oculto» (2005b: 287-288), que acaso no fuera mejor incardinar en nuestro cuadro subsumido al «diálogo», y llamarlo, apropiándonos del término —no así del concepto— de Unamuno, «monodiálogo», reviste de una pátina de misterio e incertidumbre el relato, al acentuar la intriga o tensión argumentales, ya que se hace inevitable la pregunta sobre la razón del silenciamiento sistemático de una voz concreta. En el desentrañamiento de las réplicas fantasma se le propone implícitamente al lector otro de esos desafíos que se vienen apuntando y que no es ocioso señalar. La construcción de un lector implícito, ideal o cualesquiera otras terminologías se quieran postular es uno de los ejes medulares de la narrativa desde el s. XX.

De nuevo es Mayorga quien nos proporciona un ejemplo que, si bien no se puede asegurar que constituya «monólogo dramático» tal y como lo ha sido considerado en el párrafo anterior, suscita no obstante, interesantes cuestiones. En la ya citada *Hamelin*, pueden localizarse hasta seis intervenciones continuadas de un mismo personaje significativamente segmentadas y en alternancia con los silencios de ese peculiar personaje que es el ACOTADOR, como si entre ellas, faltase algo:

- RIVAS.— ¿Cómo has podido hacerme esto? ¿A qué viene este navajazo por la espalda? Sabes que estás mintiendo. Gonzalo. Sabes que yo nunca haría daño a Josemari.
- ACOTADOR.— Silencio.

RIVAS.— ¿Lo dijiste así: «Hay un adulto que está abusando de un niño»? ¿Lo dijiste así?

ACOTADOR.— Silencio.

RIVAS.— Di al juez que le mentiste, dile que es mentira.

ACOTADOR.— Silencio.

RIVAS.— Quítelo de mi vista, por favor.

ACOTADOR.— El juez hace un gesto a los policías, que salen con el joven.

RIVAS.— Ahora lo entiendo todo. Señor juez, no puede dar crédito a ese chico. Teníamos una relación preciosa, pero un día dejo de ser divertido ir con él. Pero yo quería seguir siendo su amigo. «Quiero seguir siendo tu amigo.» Él no lo entendió. Pensaba que lo estaba sustituyendo. No supe hacérselo entender. ¿Cómo le explicas a un chico de dieciocho años que el tiempo pasa? ¿Le dices: «Chico, te estás haciendo mayor»? No supe decírselo. Y ahora, me da la puñalada. Esas fotos son una mierda, ya lo sé, pero no tienen nada que ver con Josemari. Yo a Josemari ni lo toco.

ACOTADOR.— Silencio.

RIVAS.— Un solo favor le pido, señor juez: que mi madre no se entere. Díganle que estoy aquí por cualquier otra cosa. Cualquier cosa antes que esto.

(Mayorga, ed. 2014: 393-394)

Se trata de una obra cuyo tema central, la pedofilia, resulta sin duda espinoso. Ya se vio cómo el Acotador aclaraba la elusión de sacar niños a escena, e incluso que el actor que iba a ser «Josemari» no intentaría actuar su papel mimetizando la conducta o las maneras de un niño. Esto, en nuestra opinión, obedece no solo a esa poética «pobre» en cuanto a medios escénicos e interpretativos del autor, sino también a sus escrúpulos por la temática y por qué no decirlo, como padre que es<sup>147</sup>. De esta forma, se puede interpretar la articulación del discurso monologado del sospechoso Rivas como un subterfugio para silenciar a Gonzalo, el chico con quien tiene lugar el careo.

Otros autores, como Vinaver (*El programa de televisión*), ponen también en escena situaciones discursivas de gran tensión como ésta. Sin embargo, el dramaturgo francés plantea la acción como un acto de coerción y cuasi violencia verbal, generando la tensión por el fuerte y riguroso control que ejerce el juez sobre el interpelado. En este sentido, y dejando al margen la extraordinaria efectividad dramática de la opción sustractiva de Mayorga, no parece muy plausible un careo silencioso, en que ni el juez ni el testigo digan una sola palabra. Y si es así, se trata sin duda de silencios muy elocuentes y que casi podrían decirse «ilocutivos».

Téngase en cuenta además que en la segunda intervención de Rivas éste dice: «¿Lo dijiste así?», donde ese adverbio parece tener valor anafórico respecto de algo que

---

<sup>147</sup> En una conferencia en la fundación Juan March aseveraba Mayorga que, si algún día le dijeren que había fracasado como dramaturgo, no le importaría, pero que si, en cambio, fracasara como padre, no se lo perdonaría nunca (2011).

se haya dicho antes. Claro que efectivamente puede referirse a una intervención anterior de MONTERO, el juez, y entonces albergar valor anafórico respecto a lo anterior y catafórico sobre lo que va a decir a GONZALO. Otra particularidad de *Hamelin* que hace viable la hipótesis de que se nos esté escamoteando discurso de los personajes, es que comparece la figura de una instancia mediadora que, generando un espacio ficcional *aparte*, desempeña, según se dijo, diversas funciones como portador ideológico, figura metateatral, mediador omnisciente que comunica qué piensan o cómo se sienten los personajes, etc. Al final del cuadro séptimo, hay incluso una intervención del ACOTADOR en que se interrumpe una conversación que tenemos que imaginar que prosigue en los mismo términos: «Sigue haciéndole preguntas hasta que Josemari dice que está cansado» (400). Otra razón más para intuir que en la obra hay elipsis que trascienden los límites convencionales y llegan a afectar al discurso de unos personajes, que para perplejidad del lector o el espectador, nos es hurtado de alguna manera. La respuesta en cualquier caso es difícil y Mayorga, que no gusta de soluciones fáciles, quizá busque precisamente eso.

La forma llamada «monólogo citado» por Cohn (1981) se puede circunscribir al marco de la monogestión. El siguiente fragmento del *Quijote* es un discurso directo regido del personaje, a guisa de soliloquio (como explícitamente lo llaman Sancho y el Quijote en varios momentos de la novela), cuyo alocutario es él mismo, desdoblado. Este ejemplo constituye un procedimiento de reproducción de los pensamientos del personaje, y representa, por la subsecuente ausencia del narrador, un estadio anterior al de los «monólogo interior» y/o flujo de conciencia, en que opera mayor autonomía. Aquí el discurso del personaje se encuentra tutelado todavía por el narrador, que lo cita, en lo que parece ser una intersección entre introspección psicológica omnisciente y escucha activa del transcriptor narrador:

Yendo, pues, caminando nuestro flamante aventurero, iba hablando consigo mismo y diciendo:

— *¿Quién duda sino que en los venideros tiempos, cuando salga a la luz la verdadera historia de mis famosos hechos, que el sabio que los escribiere no ponga, cuando llega a contar esta mi primera salida tan de mañana, de esta manera?*

(Cervantes, ed. 2005: 34)

En el marco de la narrativa personal, pueden localizarse, para los discursos plurigestionados, las mismas modalidades que en el ámbito de la narrativa impersonal:

de ahí la línea punteada y la simplificación en un mismo cuadro. Aquello que cambia es la voz intercesora del narrador que ahora aparece en primera persona. Pero esto no es anecdótico y, de hecho, los autores consultados se inclinan por realizar aquí un corte en sus taxonomías. La toma de distancia a que obliga toda narración, por cuanto es rememoración y evocación, permite al narrador, aún más si cabe en la implicación de la asunción del discurso desde la primera persona, tomar partido y verter de manera más o menos explícita juicios en la ponderación de los acontecimientos narrados, y más concretamente, de las actitudes y valores mostrados o no de los intervinientes en el discurso reproducido, entre los que contingentemente puede encontrarse él mismo. La distancia entre el yo —y aquellas circunstancias— evocado y el yo actual invita, así pues, a la reflexión sobre la identidad, la evolución ético-personal, las contradicciones, los vaivenes ideológicos, las debilidades morales, etc.

**II. DISCURSOS MONOGESTIONADOS.** Las modalidades de la monogestión, por su parte, se erigen como diferentes vías de acceso a la interioridad del personaje que se focalice, y ofrecen grados de complejidad y sofisticación muy notables. El «monólogo autocitado» es análogo al «citado» de las formas no personales: aparece introducido por la voz narradora e incluso de manera tipográficamente marcada, como en el siguiente ejemplo de Sábato en su novela *El túnel*, que debe interpretarse, según el término invita a pensar, como un soliloquio, y por tanto, como efectivamente proferido

Las frases, sueltas y mezcladas, formaban un tumultuoso rompecabezas en movimiento, hasta que comprendí que era inútil preocuparme de esa manera: recordé que era ella quien debía tomar la iniciativa de cualquier conversación. Y desde ese momento me sentí estúpidamente tranquilizado, y hasta creo que llegué a pensar también estúpidamente: «*vamos a ver ahora cómo se las arreglará*».

(Sábato, ed. 1980: 28)

Según Cohn (*ibid.*), se puede señalar un tipo de monólogos interiores que no dependen de ningún marco ni tutela narrativa: son los «monólogos autónomos». El «monólogo autobiográfico», propuesto por Beltrán (1992) como una variante del autónomo, se construye en la observancia de las reglas gramaticales, y por tanto no constituye un vía irrestricta en cuanto a la emancipación más polarizada del discurso del personaje que parece ir conectada en alguna medida con su mimetismo respecto al espontáneo discurrir de la mente. Este tipo de discurso suele tener, como su nombre

indica, un contenido esencial y preferentemente narrativo y transaccional. No obstante, a pesar de de su contenido y aun cuando constituya una modalidad monogestionada, hay que mencionar un dialogismo que trasciende el intrínseco de toda producción verbal, hasta alcanzar lo que, como se vio anteriormente, constituye un ejemplo de «diafonía», por la ilusión de un narratario silencioso que atiende o presencia de algún modo la *perorata*. En este sentido, puede ser comparado también con el antedicho monólogo dramático: el yo-narrador coincidente con el personaje enunciado asume el discurso, por tanto, vistas así las cosas, es él quién nos hurta a la consideración de las reacciones o indicios de retroalimentación de un interlocutor contingente.

De nuevo, se localiza un ejemplo certero en la discursivamente polimorfa *Tiempo de silencio* (1978: 22):

Entonces fue cuando me dio por el arrancamiento y por el rum negrita y conforme aumentaba el uso inmoderado de estos licores, disminuía mi vigilancia y pudo introducirse más y más el novio protervo que creía que, no sólo se ocultaban en mi casa los muslos blancos de mi niña, sino también un buen gazapo de onzas ultramarinas.

El «monólogo autorreflexivo», por su parte, constituye una segunda variante de los monólogos autónomos, en que hay, como su nombre indica, preponderancia de la reflexión y el elucubración. En este discurso en segunda persona, comienzan ya a advertirse desviaciones en la arquitectura de formas expresivas tales como repeticiones, sintaxis anómala, coherencia y aceptabilidad comprometidas, etc. Todo ello contribuye a suscitar una impresión de transparencia en cuanto al acceso del pensamiento del personaje tal y como discurre y, por tanto, también a una ilusión de simultaneidad o isocronía entre tiempo del discurso y la historia.

Como ya se dijo, es habitual desde el teatro griego encontrar discursos monogestionados tanto de cariz autobiográfico, como aquellos que sirven de pórtico o prólogo para preparar el marco de la acción poniendo en precedentes al espectador, esto es, con una voluntad de panorámica retrospectiva. Igualmente, los monólogos (auto)reflexivos, de conciencia escindida y temática conexas con estados de ansiedad, contradicciones o dilemas de la suerte que fuere, también aparecen constantemente en la historia del teatro occidental: sirvan como ejemplos los ya aducidos en el antedicho epígrafe. Pero el teatro contemporáneo también conoce la inserción de estos monólogos

autobiográficos, si bien adoptando formas particulares, complejas, heterogéneas las más de las veces. Obsérvese este soliloquio en *Máquina Hamlet* (cfr. Trancón, 2006: 457-460):

Yo era Hamlet. De pie junto a la costa hablaba con el oleaje BLABLÁ, a mi espalda Europa. Tañían las campanas durante el entierro nacional, el asesino y la viuda formaban pareja, los consejeros con paso de parada tras el ataúd del cadáver insigne, llorando con duelo mal pagado QUIÉN ES EL MUERTO EN EL COCHE FÚNEBRE / EN TORNO AL CUAL ÁLZASE TANTO TRENO Y LLANTO LÚGUBRE / EL MUERTO ES UN SANTO VARÓN / QUE COPIA DE LIMOSNAS REPARTIÓ la doble fila formada por la población, obra de su arte de gobierno ERA UN HOMBRE TOMABA TODO SOLO DE TODOS. Detuve el cortejo fúnebre, forcé el ataúd con la espada cuya hoja se rompió al hacerlo, con el trozo romo que quedaba logré abrir la caja y repartí al muerto engendrador CARNE CON CARNE A GUSTO SE JUNTA entre los tristes mequetrefes que nos rodeaban. El duelo se transformó en júbilo, el júbilo en lengüetazos de satisfacción, encima del ataúd vacío se tiró el asesino a la viuda TE AYUDO A CUBRIRLA TÍO ABRE LAS PIERNAS MAMÁ. Me tendí en el suelo y escuché cómo el mundo giraba sus vueltas con ritmo acompasado de putrefacción.

(Müller, ed. 2008: 17-18)

En el texto, lo primero que llama la atención es la disposición sintáctica, sin párrafos y con escasez de signos de puntuación. Además, hay una serie de enunciados en mayúscula que inclinan a pensar en alguna combinación estrecha y, en principio, confusa de voces, contextos o niveles. Pudo comprobarse con los ejemplos anteriores cómo en la narrativa contemporánea, por motivos de economía, emancipación del narrador, perspectivismo, etc., es perfectamente posible la convivencia de voces y situaciones diversas, así en el discurso directo narrativizado o los diálogos telescópicos, por lo que nuestra perplejidad ante un texto de este cariz se encuentra ya atenuada. Leyendo el texto, efectivamente se advierte que la voz que indica en pasado haber sido Hamlet difiere en algún punto de los enunciados en mayúscula cuyo tiempo es el presente. Aunque en teatro todo se vuelva presente, esta diferencia no puede ser ignorada. De hecho, las minúsculas remiten a una descripción de hechos, a un «mundo narrado» (Weinrich, 1973), mientras que las mayúsculas parecen invitar a una actuación efectiva, a una recreación operativa de lo que se rememora. El texto que en principio parece rayano en lo ininteligible va adquiriendo sentido.

Una manera de otorgar sentido al extraño enunciado con que comienza el fragmento («Yo era Hamlet...») es interpretarlo como un ardid metateatral de cuño

pragmático, por cuanto a tenor de lo mismo, resultarían disociados o distanciados actor y personaje. Hay que tener en cuenta la vinculación directa del Nobel alemán con Brecht. Se suele aceptar que, en muchos aspectos, Müller es uno de los mejores críticos de la teoría brechtiana y que su teatro, incluso, lo supera en no pocos aspectos. Volviendo al texto hay en la primera línea, de hecho, lo que parece un menosprecio del contenido o la forma del memorable planteo del personaje shakesperiano. Las conexiones intertextuales son evidentes y vienen dadas desde el mismo título, por lo que no será necesario detenerse en ellas.

Más interesante es lo que parece advertirse en la dialéctica de los dos tipos de enunciados señalados. ¿A qué se deben las mayúsculas y el cambio de eje enunciativo? La diferencia estriba en que se trata de palabras para ser dichas y actuadas, para crear una tensión entre la imagen, la palabra, el cuerpo y el relato del soliloquio vertido en minúsculas. Las soluciones escénicas son múltiples: un doble corporeizado de Hamlet, voz en *off*, un coro, etc.

El soliloquio se desplaza después hacia lo reflexivo, es decir, trasciende el ámbito autobiográfico, puesto que en esa perversión y delirio que se pinta después, no sería equivocado leer una visión atormentada del mundo hasta en sus mismos cimientos. La brújula semiótica en su orientación pragmática puede ponernos, de nuevo, en la dirección acertada: el Berlín dividido en dos por el muro, fue el marco histórico y cultural en que desarrolló el dramaturgo su actividad. Y en este sentido, es necesario recordar que la RDM no era suelo fácil para la libertad artística. Así pues, esa violencia, esa ruptura, ese afán deletéreo parecen haberse infiltrado en la misma escritura dramática para desembocar en una forma textual anómala y contrahecha.

El fragmento muestra, en suma, un formidable ejemplo del uso del soliloquio en el ámbito teatral. Lejos de ser un discurso *meramente* narrativo, el soliloquio se encuentra troquelado por dos niveles de acción: el de una palabra trufada de imágenes de gran alcance dramático y el de las acciones físicas y verbales que parecen deslindarse de aquella, y esto de consuno con lo que se conjura en el texto: un discurso alucinado y un entierro grotesco. Conforme el texto es leído la tensión y el conflicto se van acrecentando: el delirio caníbal y orgiástico exagera el ya de por sí crudo tono del relato y el desasosiego generado se exagera. Sin embargo, el personaje, el actor transitan «sin esperanza ni desesperación» por este lúgubre mundo que va levantando la

obra. El fragmento suscita muchas ideas y tienta el seguir haciendo más comentarios, pero baste con lo apuntado hasta aquí.

El siguiente y último tipo discursivo en nuestra tipología es el que representa ya una genuina perspectiva interna y subjetiviza la caracterización del personaje. Habida cuenta de los ejemplos, resulta igualmente convencional para el teatro que para la narración, de ahí todo el trayecto que se atisba en la serie de formas del relato que van surgiendo hasta desembocar en el que quizá constituye el ejercicio más arriesgado, como tendrá oportunidad de verse a continuación. Antes, y como ejemplo de monólogo reflexivo, veamos este fragmento de *Monológico*, pieza breve de Sanchis Sinisterra, en que precisamente subvierte e ironiza metateatralmente sobre las tradicionales convenciones del monólogo:

Lo primero y principal es encontrar una buena excusa para decir el monólogo precisamente allí donde allá alguien que pueda escucharlo. Porque, si no hubiera nadie para escucharlo, ¿qué sentido tendría molestarse en decir un monólogo? La cosa es de sentido común y no hay por qué darle más vueltas.

[...]

¡Ya está, ya lo tengo! La excusa, quiero decir. O mejor, el motivo. He venido aquí por un motivo muy razonable, incluso más que razonable: imperioso. He venido aquí porque ahí al lado la situación se estaba poniendo insoportable. Mi sistema nervioso ya no aguantaba tanta tensión y necesitaba estar sola, eso es: sola conmigo misma y con mis pensamientos.

[...]

¿No estaré exagerando un poco? Después de todo, ¿quién me manda a mí preocuparme tanto por justificar mi monólogo? Eso no es cosa mía. Yo, con decirlo bien, deprisita y matizando, ya cumplo.

Me estoy temiendo lo peor: que todo este trabajo que me estoy tomando para que la cosa resulte razonable y lógica, y para que nadie diga luego que... Pues eso: que todo esto sea en realidad mi monólogo y ya no me queden ni tiempo ni ganas para hablar de mis intimidades, ni para poner en orden mis ideas, ni... ¿Qué ideas? ...¿Qué intimidades?

¿Qué monólogo?

(Sanchis Sinisterra, ed. 2008: 23-25)

En efecto, la forma emblemática y por antonomasia del monólogo narrativo es el «monólogo interior», o, como Genette prefiere denominarlo, «inmediato», puesto que para él, lo relevante es la liberación con respecto al narrador y no la ubicación — interior— o naturaleza psíquica del contenido que se recrea —el «*stream of consciousness*» de James (1980) apunta más en este sentido. Entre estos términos surgen no obstante divergencias y algunos autores polemizan sobre su equiparación, ya que advierten diferencias significativas.



La tendencia es atribuir al monólogo interior formas más complejas textualmente en lo concerniente a los parámetros habituales del discurso lingüísticamente elaborado, mientras que al flujo de conciencia se le reservan, en cambio, discursos en alguna medida informes, que renuncian a alcanzar, a veces incluso, una forma legible. En estas ocasiones el discurso se aproxima, en apariencia, a la escritura automática. Sin embargo, nada más lejos de la realidad, pues en estos casos, el grado de elaboración y simulación es muchas veces mayor o más sofisticado, detalle que no debe dejar de atenderse y que recuerda, por cierto, la genuina y extraordinaria racionalidad del pretendido irracionalismo surrealista.

Después de algunas páginas transitando el asunto del monólogo, la monogestión, las estructuras textuales monologadas o la naturaleza monológica de los discursos, no parece equivocado inclinarse por el término de «soliloquio mental», puesto que ya han quedado apuntados los problemas terminológicos que se derivan de un uso lato de la palabra «monólogo». Desde luego, nuestro divagar mental es solitario y, aunque el personaje adolezca de alguna patología que multiplique sus personalidades, siempre monogestionado. Por otra parte, el adjetivo «mental», aunque más general y tal vez menos elegante que «psíquico» o «cognitivo», se encuentra libre de otras connotaciones que pueden importunar la transparencia que se pide a un concepto teórico. Además, consigue definir en grado suficiente, de una vez y al mismo tiempo, el lugar y la naturaleza perceptual y/o cognitiva de las representaciones que pretenden recrearse. Quede, pues, apuntada esta propuesta.

Comoquiera que sea, se trata del discurso directo no proferido de un personaje, lógicamente sin interlocutor más que sí mismo, e igualmente, liberado de la tutela narrativa. La reproducción del pensamiento puede ser, como ya se ha dicho, automática, sin adoptar los cauces de expresión y construcción lógica del lenguaje, en un intento por imitar discursivamente los procesos psíquicos del consciente y subconsciente del personaje. Pero como consecuencia de esto, no solo el lenguaje se *resiente* por su alogicidad o aparente caos, puesto que de nuevo otras categorías cardinales para la construcción del relato, como son el espacio y el tiempo, se ven, en virtud de este procedimiento, tamizadas en grado máximo por la subjetividad del personaje.

Puesto que el curso de la trama o argumento parece detenerse cuando simplemente parece asistirse al espectáculo de contemplar y escuchar la conciencia de los personajes, este tipo de discurso constituye, por lo tanto, un recurso perfecto para

delinear y profundizar en éstos, y seguir, por decirlo con Ortega y Gasset, una estrategia de «morosidad», reorientando el relato más hacia «el puro vivir [...] el ser y estar de los personajes» (1974: 29). En suma, un ejercicio de autoanálisis y homocaracterización del sujeto (frente a la heterocaracterización del narrador), pero también de escrutamiento a *vuelapiensa* de la otredad, de aquello que es exterior a su conciencia. Desde un punto de vista estrictamente discursivo, un hecho insólito de «frases sin habla», tal y como lo señala Banfield (1982). No nos resistimos a ejemplificar dicha modalidad con un fragmento del soliloquio mental de Molly Bloom al final de *Ulises*:

Ya ves algo me lo decía todo el tiempo tendría que presentarme yo misma no conociéndome él *ni* por parte de Adán muy divertido sería soy su mujer o hacer como si estuviéramos en España con él medio dormido sin la menor idea de dónde estaba dos huevos estrellados señor Señor qué chifladuras se me ocurren a veces

(Joyce, ed. 1984, vol. II, p. 456)

En esa búsqueda constante de investigación y exploración de nuevas vías dramáticas, además de otras intervenciones como las efectuadas sobre *La leyenda de Gilgamesh* y el relato de *El círculo de tiza caucásico*, Sanchis Sinisterra ha realizado una dramaturgia sobre el reseñado capítulo del *Ulises*, que se llevó a escena con el título de *La noche de Molly Bloom*. Con este ejercicio de dramatización, sin duda arriesgado, el dramaturgo valenciano buscaba la asediar la noción de acción dramática, puesto que, como él mismo señalaba en diversas entrevistas, a través del monólogo interior de la protagonista no se cuenta en realidad ninguna historia, ni desde luego ocurre nada en escena. La pregunta es clara y, en cierta medida, ya se formulaba antes al discurrir sobre los dramas estáticos o sin acción: ¿qué teatralidad puede generar una situación sin conflicto, ni trama, ni argumento? Y para colmo, una situación en que lo único que acontece es el balbuceo incoherente o discurrir mental de una mujer con insomnio. No ha sido el este autor el único en intentarlo con el texto de Joyce: hay otras versiones del soliloquio para el cine y la televisión. Cabe destacar en ese sentido la de Lars Von Trier. Está claro que la celebridad de la novela y las dificultades y retos de llevar un soliloquio a las tablas o la pantalla han sido un acicate para dramaturgos y directores, con resultados desiguales, no obstante.

Cabe, por último, mostrar un ejemplo que, además del ya mencionado *No yo beckettiano*, proporcione siquiera un botón de muestra acerca de cómo la escritura dramaturgica puede aproximarse a esto que en este trabajo se ha dado en llamar «soliloquio mental». Sin duda, T. Kantor es otro de los hombres de teatro que practica un tipo de escritura libre y original como pocas en el contexto de la dramaturgia contemporánea, con unos textos que casi constituyen una partitura en que una suerte de péndulo oscila entre el discurso del personaje y la acotación, el drama y la poesía, la escritura y la escena, como este de *La balsa de Medusa*:

#### CONCIERTO MARINO

partes del concierto:

obertura	pausa general	fuga	pasacaglia arioso
cantabile	con fuoco	finale	
sobre la arena hay sillas colocadas		algunos cientos de	
sillas en filas regulares		las primeras filas son progresivamente	
cubiertas por el mar el público toma lugar forma			
una masa compacta de gente sentada las hileras y las			
filas se alinean luego con la mayor precisión se desplazan las			
sillas se vuelve a colocar a la gente		alinean ajustan	
al infinito pedantemente		minuciosamente	
no dejan de verificar de nuevo		en todas	
direcciones		comprendiendo muy bien la importancia	
de este orden absurdo y obsesionante		en sí mismo	
de ese ajuste penal		de esa construcción	
de esa verificación de esa subordinación		un cuadrilátero	
sedentario sobre la arena		enteramente vuelto	
hacia el mar		en el que se hunde lentamente	
un barco a motor lleva al director de orquesta en uniforme			
-traje de gala- hasta un podio lejos. en el mar		el director de	
orquesta sube los escalones del podio		cubiertos	
por las olas se pone frente al atril		mirando al	
mar levanta la mano comienza		el concierto marino	

(Kantor, ed. 1984: 163-164)

### III. ALGUNAS DIVERGENCIAS SEGÚN EL DESPLIGUE TEXTUAL.

Lo primero que habría que señalar, de coherencia con lo anterior, es que, en un relato, a pesar de que no puedan notificarse ocurrencias verbales del discurso del narrador, es decir, de que aparezca éste mudo o plenamente identificado con el *decir* del personaje, según ya se vio arriba, es necesariamente instituido por la naturaleza misma del acto de enunciación que comporta narrar. A tenor de ello, puede rescatarse la categoría narratológica de «persona», en principio inoperante en lo que toca a la representación o el texto teatrales, pues todo personaje erige siempre y rigurosamente el «yo» como eje

enunciativo al hablar, mientras que el narrador cuenta con prácticamente el grueso de posibilidades personales que ofrece la gramática del idioma, interpelando y abocando al lector hacia diversos modos de identificación y participación psicológica, adhesión ideológica, etc. Ni siquiera en las acotaciones tiene sentido alguno, esto es, trascendencia escénica posible, personalizar el discurso —aunque ya se comprobaron las repercusiones de los recursos de *Hamelin*. Dicho esto, sea señalada otra consecuencia de lo anterior, tomada de la objetividad y subjetividad intrínsecas a los géneros en que se incardinan los diálogos: el discurso desplegado constante y linealmente en el texto narrativo; la división en paratexto y texto dramáticos del teatro.

Históricamente, se pueden observar no obstante coincidencias entre la estructura de textos canónicos de ambos contextos, por ejemplo, —y al margen de los problemas filológicos de autoría y datación— el resumen narrativo con que se presenta cada acto de *La Celestina*, y los que se anteponen al desarrollo de cada capítulo del *Quijote*. En el modo diegético, no extraña la mediación del narrador como presentador de la acción que se va a desarrollar, pero en el drama, se contempla con extrañeza la introducción narrada de los motivos de una trama que se pondrá *ante oculos*. Bobes Naves lo interpreta como un recurso para

*orientar la actitud del receptor y condicionar su interpretación de la obra: el espectador, al conocer la secuencia de los hechos, que le adelantan el desenlace en esos resúmenes previos, queda libre de la inquietud y desasosiego que produce el desconocimiento de lo que va a seguir: la expectación y la duda sobre qué va a pasar queda disipada al adelantar el desenlace de la historia, y desaparece el suspense que proviene de la ignorancia de los hechos (2015: 259).*

Obviamente, la condición infrasciente del lector queda cancelada por la lectura de dichas introducciones *ad hoc*, pero queda sin embargo sin determinar qué correlato escénico puedan tener tales resúmenes previos. En las puestas en escena profesionales de *La Celestina* a las que hemos tenido oportunidad de asistir (Atalaya; La Abadía), ninguna; sí, por contra, en la del IES Salvador Rueda (Málaga), donde una voz en *off* las declamaba.

Otro aspecto que cabe mencionar en este último apartado es la articulación de los turnos de habla, que difiere sensiblemente según se trate de diálogo dramático o narrativo. En teatro suele ser más estricta y ceñida a pares y estructuras orales, el presente exigido por la escena en la forma de comunicación *vis a vis* y la ausencia de

una mediación que establezca referencia distinta de la del *hic et nunc* de los personajes de la enunciación escénica seguramente sean las causas de lo mismo. Otra consecuencia de lo anterior es que, en este sentido, el frecuentísimo y casi podríamos decir procedimiento constitutivo teatral de la elipsis encuentra obstáculos aquí, puesto que el diálogo dramático no acepta, si no es con un importante compromiso de la coherencia y verosimilitud lógicas, las digresiones y pausas tan habituales en el ámbito de lo narrativo.

En este sentido, los extensísimos monólogos del Arrabal de *El arquitecto y el emperador de Asiria* resultan difíciles de transponer a la escena, no solo por el esfuerzo de memorización que requieren para el actor, sino también porque plantearían un conflicto al director en razón de su particular *dramaticidad*, esto es, su contenido en cuanto a parámetros de acción, tensión, etc. Este es el comienzo de un monólogo que se prolonga durante catorce páginas y adopta varias formas en su discurrir, entre otras, la del desdoble del personaje y soliloquio consigo mismo, recurso tan caro al dramaturgo melillense

EL EMPERADOR.— (*En tono de meditación*) ... Y me construiré una jaula de madera y me encerraré dentro. Y desde allí perdonaré a toda la Humanidad por todo el odio con que siempre me acogió. Y perdonaré a mi padre y mi madre el día en que, uniendo sus bajos vientres, me crearon. Y perdonaré a mi ciudad, a mis amigos, a mis familiares, el haber desconocido siempre mis méritos e ignorado quién soy, lo que valgo, y perdonaré, y perdonaré, y perdonaré...

[...]

EL EMPERADOR.— (*Voz de CONFESOR*) ¿Cómo? ¡Desgraciada! ¿Cómo has cometido ese tremendo sacrilegio? Perra maldita, infame

EL EMPERADOR.— (*Voz de CARMELITA*) Sí, padre, el diablo me tentó tan fuertemente...

EL EMPERADOR (CONFESOR) .— ¿Con quién lo hiciste, ramera?

EL EMPERADOR (CARMELITA).— Con el anciano del hospicio, que vive en el quinto, solo...

(Arrabal, ed. 2009: 861,869)

Fuera de frases lacónicas proferidas por el personaje, la iteración, al contrario que en la narración, encuentra importantes obstáculos en lo tocante a los diálogos dramáticos. De nuevo, el ineluctable presente pragmático de la representación conmina a un diálogo siempre «singulativo», incapaz del sincretismo de temporalidades diferentes. Y cabe señalar de nuevo el mérito de *Hamelin* con su personaje del Acotador y sus intrusiones e injerencias sobre el discurso de los personajes. La simultaneidad le está asimismo vetada en principio al espacio escénico; así, incluso el establecimiento de

espacios simultáneos es incapaz de superar, por ininteligible, la confusión de voces enmarcadas en diálogos distintos, si no es como juego de alternancias, de elipsis y cortes a uno y otro lado, dando ilusión de continuidad y siempre con gran perspicacia en el encuentro de convergencias o contrastes semánticos. La versión cinematográfica de *Memoria de mis putas tristes* lo consigue magistralmente gracias al montaje; mientras que, en escena, *The long Christmas dinner*, es un rarísimo ejemplo de ilusión de continuidad, pues sintetiza sin cortes aparentes hasta nueve cenas de Navidad en el seno de una familia americana de clase media. Y ello sin recurrir a ninguna instancia mediadora.

La sobreabundancia característica de signos deícticos y de ostensión en general que vertebran la relación entre situación y diálogo teatral no encuentra su correlato en el diálogo incrustado en la narración. Según Bobes Naves, «el narrador suple con su palabra los recursos de intensificación necesarios para señalar o determinar qué objetos presentes tienen relación inmediata con la palabra (2015: 255)». Sin embargo, la referencia directa de los objetos resulta más lata, a tenor de su presencia escénica, visual y efectivamente referencial en el discurso verbal del teatro.

Es capital advertir que, en su constante proceso de pertinentización, el diálogo dramático repite ciertos significados o significantes, claves para el sentido de la obra o representación, cargando y concentrando en los mismos unas connotaciones que pueden, ya caracterizar un personaje, ya otorgar unidad cohesiva al grueso de diálogos de la obra, anafórica o catafóricamente, esto es, en un sentido isotópico o de raíl semántico. Lo anterior, empero, no puede sentar norma, pues, por un lado, la narración, aunque por otros motivos estilísticos (ironías, metáforas) o estrictamente lingüísticos, repite también términos y representaciones, y por otro, la misma frecuencia o grado de las mismas varía significativamente según períodos o poéticas —basta volver de nuevo al siempre transgresor Beckett. Y esto sigue resultando no obstante llamativo si se piensa en la novela como género o se desciende al nivel de las obras concretas, con las 23.000 palabras distintas que empleó Cervantes para *Don Quijote*, o las 19.000 del Proust de *En busca del tiempo perdido*. No obstante, el juego de repeticiones y regularidades lexemáticas observadas en un personajes ha de ser siempre contrastado en su concurrencia con los signos paralingüísticos y gestuales.

Igualmente, la palabra teatral, que llega directamente al espectador, es evanescente, efímera, pero con todo, debe lograr la intercomprensión con el público, y

contar con las limitaciones memorísticas de éste, acendrando su unidad y coherencia, en cierta medida clausurando semánticamente su apertura interpretativa. En este sentido, cualquier tragedia, obra (neo)clásica o romántica en verso pone a prueba dichos límites, lo que ha llevado a blasonar, con no poca ingenuidad, que se trata de obras más cercanas a la literatura que al espectáculo, y que están más bien configuradas para ser leídas que representadas. Asimismo, que responden a un tema, a una idea, lo que paradójicamente sería admitir que el descubrimiento o desvelamiento de su código (¿único?) agota su sentido.

Ya han sido señaladas las lógicas limitaciones espacio-temporales de la escena, si bien éstas pueden trascenderse mediante recursos narrativos del relato en diálogos «transaccionales», dónde no existe ápice de enfrentamiento o tensión, sino puesta al corriente, en antecedentes, o como se quiera, de la trama de la historia. Cualquier teórico o dramaturgo que se consulte coincidirá en señalar el defecto dramático y el efecto enojoso que conllevan tales digresiones, si no se interpolan con una mínima pericia y disimulo. Esto remite, igualmente, al asunto de la extrañeza y defecto que comportan la inmovilización de la acción por pausas de cualquier tipo (descripciones, digresiones, relato...).

El diálogo dramático es reconocible como diálogo por sostener un juego de identidades y diferencias con las normas generales de nuestra observancia cotidiana, en el propósito de revestir con una pátina de espontaneidad el discurso de los personajes. Sin embargo y en contraste con lo anterior, esto también se logra por la habilidad para construir una suerte de autosuficiencia y autocaracterización del diálogo, excluyéndose aclaraciones o descripciones prolijas, justificaciones para el cariz de los interlocutores, el asunto de qué se trata, las actitudes y posiciones, etc. que arruinarían la condición de comunicación directa que el teatro indefectiblemente debe siquiera simular. Todo lo que toca al conocimiento pragmático para la comunicación de los interlocutores debe ser, general y convencionalmente, excluido de su manifestación fuera del mismo discurso de los personajes.

*No parece imaginable un diálogo entre personajes dramáticos en el que uno de los interlocutores se ocupe en hacer minuciosas descripciones del entorno o se entretenga en explicar parentescos, acciones, o aspectos en detalle, de sus interlocutores, que siendo verdaderos, no convengan a su caracterización (Bobes Naves, 2015: 257-258).*

El ocultamiento de dichas informaciones en el teatro a tenor de su representación directa e inmediata contrasta fuertemente con la novela, género narrativo por excelencia, que ha acogido históricamente todo lo que, a pesar de su a primera vista superficial obediencia al capricho o lo circunstancial, selecciona el narrador. El uso abundante de la descripción es, en este sentido, otra de las notas de frecuencia de la narración, en contraste con el registro descriptivo que suele restringirse al uso de las acotaciones y que, no obstante, tampoco las acapara. Ya se ha señalado que el hecho de la descripción de realidades y acciones que se ponen ante nuestra vista puede resultar redundante, y entra en conflicto con el principio de economía de la escena. Podría argüirse, por fin, que las «funciones integrativas» (Barthes, 2011) o «motivos estáticos» (Tomashevski, 1982), esto es, de informaciones e indicios son sustancialmente menores en la trama dramática, donde, por el contrario, abundan los «motivos dinámicos» y adquieren mayor relevancia y protagonismo las «funciones distribucionales».

## 6. LA PALABRA EN ESCENA

### 6.1. Actor y enunciación escénica

#### 6.1.1. Máscara, persona y personaje

A poco que se rastree la etimología de la palabra personaje se tropieza con las dificultades de una doble filiación aún hoy insoluble. De cuño griego es *πρόσωπον*, que remite a la máscara que portaba el actor en el teatro griego, a su faceta, podría decirse, representativa, y estrictamente separada, en consecuencia, de la ficción del personaje imaginado por el poeta. Por otro lado, se encuentra el vocablo etrusco *phersu*, que designa figuras enmascaradas, y del que los romanos, a pesar de su tendencia al préstamo griego (pudiera haberse tomado *ὑποκριτής*) se sirvieron, análogamente a lo acontecido con *histrío* (>*ister*), término usado para designar al actor<sup>148</sup>.

---

<sup>148</sup> Este último es de origen agrícola y militar; su significado resulta transparente: «el que actúa». Pero, aunque al final termine por igualarse prácticamente con *histrío*, conviene considerarlo como hipónimo de éste, en razón de los diversos avatares de su referente e igualmente de sus connotaciones.



El rostro de Jano, cuya deidad romana adoptaba una forma bicéfala, se nos presenta, pues, como un refrendo más de las duplicidades del teatro, con el añadido en esta ocasión de la faceta etimológica greco-etrusca. No debe extrañarnos: la máscara, amén de su refrendo semiótico, dibuja en algún sentido la frontera, el espacio liminar entre la realidad del actor y la ficción del personaje. Su origen es religioso: se trata del artefacto que permite al actor someterse al poder de Dioniso, a su patrocinio, y por tanto, ser otro, transustanciar su identidad para dar realidad a y encarnar la persona del drama. Sin embargo, el actor es mucho más él mismo cuando está siendo, simultáneamente, otro<sup>149</sup>. ¿Qué hacer, pues, ante esta paradoja?

La semántica estricta de *πρόσωπον* choca, en principio, con nuestra comprensión habitual e intuitiva del campo que nos ocupa. Puesto que lo contrario supondría la clausura de la noción dentro de los márgenes inmanentes de la *cosa*, no solamente se asocia persona y personaje —*dramatis personae*— con una forma, con una concreción físico-material, sino también con algo notablemente más amplio, con una entidad trascendente, esto es, moral y psicológica, cuyos caracteres o *sustancia* se vinculan estrechamente a una memoria y a unas posibilidades de acción racional y/o externa. A pesar de las legítimas dudas que desde una concepción moderna de la escena se aduce, con su descentramiento del personaje, procurando en consecuencia el derribo, si se quiere, de una visión ingenua (realista o naturalista: psicologista) de lo que es un personaje teatral, no es menos cierto que el planteamiento anterior casa igualmente con nuestro entendimiento tradicional y hasta estrictamente semiótico del personaje: un elemento ficcional, representado, encrucijada de figura y carácter<sup>150</sup>.

---

<sup>149</sup>«HAMLET.— En verdad que es monstruoso que ese cómico / por puro fingimiento y soñando una pasión / pueda forzar su ánimo a su gusto / de modo que pueda hacer que su rostro palidezca / poner lágrimas en sus ojos, locura en su aspecto / la voz rota, adaptando su naturaleza toda / a su aspecto exterior» (Shakespeare, ed. 2014: 570).

<sup>150</sup> Criticamos en este sentido la siguiente afirmación de García Barrientos: «Hay dos categorías, en cambio, pertinentes para la dramaturgia y no para la narratología: el espacio y el personaje. Ambas son ingredientes esenciales, imprescindibles, de la representación teatral, a la vez representantes y representados, mientras que en la narrativa literaria forman parte sólo del contenido, o sea del universo representado» (2004b: 515). A nuestro parecer el personaje del drama escrito, como de la escena, es un ente de ficción, elemento del mundo representado. En un caso su soporte significativo es la letra impresa; en el otro, el cuerpo, la voz, la palabra del actor. Para apoyar nuestra refutación, sirvan estas palabras de Ortega y Gasset: «el actor es el instrumento donde "l'on joue Hamlet". Queda, pues, la persona del actor *bajo* el personaje, como si éste fuera de un lado la decisiva realidad que tenemos delante (una realidad que hemos visto, que es una irrealidad) pero, a la vez: como consistiendo en una pura forma abstracta que necesitara ser *encarnada* en un hombre real —el actor. Esa forma abstracta pero, no obstante, "realidad" última en el escenario que es *Hamlet*, a fuer de abstracta necesita ser concretada como en una fórmula algebraica las letras a, b, c, necesitan ser sustituidas por números precisos. El *Hamlet* de Shakespeare no

De hecho, por desplazamiento metonímico, «persona» reenvía posteriormente al concepto de personaje como entidad ficticia representada: la persona del drama. Sin embargo, en el origen del teatro, ambas facetas se encontraban nítidamente separadas. El flujo de la poética teatral occidental hasta su culminación naturalista debe haber contribuido sobremanera al difuminado de las fronteras, cuando no identificación: personaje-persona extradramática / empírica. La recuperación posterior de la máscara en el s. XX es curiosamente una reacción, un elemento de «anti-identificación», de desrealización del rostro y la actuación del actor, que hurta la información psicológica de su expresión facial «para matar la estatura del hombre» (Artaud, 2002: 78). Tal vez, sería mejor decir, la *estatua*.

El itinerario semántico del doble juego conceptual de *πρόσωπον* se puede rastrear buceando siquiera de manera sucinta en la familia léxica. Pueden diferenciarse en este sentido conexiones en los dos recorridos de sentido: (i) «prosopopeya» (entendida como carácter engolado, afectación solemne) designa, por ejemplo, aquello que hay de construcción psicológica y moral en el personaje (teatral y social); (ii) «prosopagnosia» se relaciona, en cambio, con el aspecto exterior, el aspecto físico de la *máscara*, es decir, lo más pertinente de un rostro que permite su reconocimiento. Examinando estos y otros términos se puede observar lo que parece un juego de intercambios y confusiones semánticos en el plano teatral: entre persona, como máscara que encapsula o instrumento demarcador de la operación representativa, y personaje, que sin embargo debería encontrarse en oposición privativa, como entidad de ficción, independientemente de su grado de identificación con (nuestro modelo de) las personas de la realidad extradramática.

Otra línea de reflexión plausible de la evolución del término persona es la del pensamiento cristiano, tras cuyo repaso somero, se alcanza la hipótesis plausible de que tal vez haya una identificación ingenua entre la *interioridad* del carácter o temperamento de la personalidad (humana) y la *invisibilidad* o carácter imaginativo consustancial a la ficción, a su representación cognitiva, lo que desemboca en confundir ambos conceptos por ser concernientes a alguna suerte de interioridad.

De cualquier forma, la máscara se transforma en el trasunto verista de una persona humana, solo con el tiempo, tras operar toda suerte de intersecciones y

---

tiene nariz, ni cara, ni timbre de voz, ni gráfica gesticulación» (2008: 298) (Cursivas y comillas inglesas del autor).

solapamientos en los diversos ámbitos de conocimiento antropológico, jurídico, religioso, sociológico y filosófico.

Si, simbólicamente, la máscara parte del ámbito religioso y supone un elemento de elevación, cuyo propósito, acaso como el del coturno y el atuendo, lo constituía la demarcación de un mundo trascendente; instrumentalmente, tenía además una importante función pragmática para la adecuada percepción auditiva del público cualquiera que fuera su posición. Al contrario de lo que ocurre con el tamaño de la máscara en otras culturas (por ejemplo, las del teatro Nô), resulta atestiguado para las escenificaciones de los teatros griego y romano el hecho de que aquélla era de mayor tamaño en comparación con el rostro de cualquier actor. Lo que no resulta tan claro es que la máscara incorporara alguna bocina o megáfono rudimentarios, de lo cual procede el supuesto «*per-sono*» (¿a través de los sonidos? ¿sonar la voz mediante la máscara?). Sin embargo, puesto que parece señalarse aquí el caso de una etimología popular, debe dejarse tal suposición al margen, a pesar de su atractivo para clausurar a nuestro favor estas disquisiciones, que no obstante no se cancelan. Desde luego, el mismo «hiatus» (oquedad bucal en la máscara romana), a tenor de su tamaño y forma, amplificaba la voz por sí mismo y facilitaba así la adopción de los diversos registros que la interpretación del actor reclamaba.

La voz y el gesto corporal, enfatizados por el uso de la máscara, constituían los dos pilares básicos en la formación del actor para la construcción efectiva del personaje, si bien el primero resultaba incluso más decisivo para el actor de tragedia. Y aún hoy es posible afirmar sin demasiado temor a errar que el actor se hará dueño de su arte básicamente con su voz y técnica corporal<sup>151</sup>. Eso que vagamente llamamos «hablar», a fuer de signo, resulta ser el resumen sucinto y somero de un proceso mucho más rico, ya que incluye aquello que constituye la representación más certera, la codificación de informaciones más rica que se puede columbrar para dar a conocer la *persona* que somos.

---

<sup>151</sup> Lo que tradicionalmente se identificó y dio lugar a la oposición carácter / acción, superada por la espléndida morfología proppiana.

### 6.1.2. Actor y enunciación

Nuestros gestos, el metal y las inflexiones de nuestra voz, cómo miramos y sonreímos, de qué modo nos apropiamos del espacio y en qué manera éste colisiona o se funde con el de nuestro interlocutor, cómo *leemos* al otro e, igualmente, cómo nos leemos en él, etc. están implicados en el hablar. La «triple estructura de la comunicación» de Poyatos u otros esquemas pragmáticos dan cuenta de esta complejidad, si bien aquello que se postula es en realidad una separación metodológica y forzosamente incompleta o aproximada<sup>152</sup>.

Por consiguiente, en un teatro donde el discurso verbal ocupa un determinado espacio y peso dramático, y por ende teatral, puede considerarse al actor como un enunciador (en realidad, pluri-enunciador). Es decir, un agente que actúa por medio de gesto y voz, puesto que constituye una de sus tareas medulares el «animar» la palabra<sup>153</sup>, realizar su trabajo de puesta en voz y cuerpo, y por tanto, en tiempo así como en espacio escénicos. Al aceptar la idea de que el actor puede *hacer hablar* un texto — hay que diferenciar *texto* de *palabra*—, sea cual sea el itinerario que se ha seguido para llegar a aquél, afirmamos que, como enunciador teatral, lo anima, en un sentido no solo discursivo o técnico, sino radical, ya que le otorga una vida material y espiritual que como letra en el texto se encuentra en latencia<sup>154</sup>.

Como J. L. Alonso de Santos ha escrito:

*Las palabras son semillas encapsuladas que han de crecer y llenar el espacio cuando son interpretadas en escena, palabras que tienen que salir con toda la musicalidad y perfección posible, cargadas de las emociones y contenidos interiores de la dualidad actor-personaje* (2012: 311).

---

<sup>152</sup> En AD es bastante conocida la secuencia elaborada por Tusón y Unamuno (1999): «Usted me dice algo, / con una *intención*. / Entonces, / a partir de lo que usted me dice, / yo intento averiguar, / con el *mínimo coste de procesamiento*, / qué me quiere decir, / al decirme eso de esa manera / y sobre esa *interpretación*, / realizada a través de un proceso de *inferencias*, / basadas en mi *conocimiento previo* / sobre usted, / sobre sus valores, / sobre la situación, / sobre el mundo, / sobre el código y la variedad que utiliza, / y en los indicios contextualizadores / que me proporcionan sus palabras, / partiendo de las formas verbales y no verbales / que ha elegido para comunicarse conmigo, / sabiendo -o creyendo saberlo que usted sabe / sobre mí, / sobre mis valores, sobre la situación, / sobre el mundo, / sobre el código y la variedad que utilizo, / sobre lo que, tal vez, yo he dicho antes, / etc., etc. / establezco una *hipótesis*: / ME HA QUERIDO DECIR X. / Y, sobre esa hipótesis, / elaboro mi respuesta, / que será sometida por usted a un proceso similar de interpretación. Etcétera.».

<sup>153</sup> «Animador» es un término de Goffman (1995: 124 y ss.) para su teoría de las posiciones (*footing*) en una interacción discursiva.

<sup>154</sup> De igual forma que esa letra escrita necesita la lectura e imaginación de un lector.

Ya se comprobó antes que la confusión entre persona, entendida como máscara, y personaje, es originada en parte por el isomorfismo escénico entre ambos, razón de ser y consecuencia, pues, de la primera. En este contexto de convergencias consustanciales a la escena, debemos señalar que toda enunciación teatral es a la vez imaginaria, ficticia, siendo el enunciador un personaje de ficción, pero también real, siendo el enunciador el actor, a través de la *máscara* física y ostensivamente presente. Aquí no hay paradoja del mentiroso, cuando el actor, aunque sea tácitamente, afirma: «yo miento ahora».

Es posible, a tenor de esto, traer aquí de nuevo la conocida relación griceana entre «locutor / enunciador». Si bien la multiplicación característica del teatro, inherente a su peculiar forma de comunicación, ha de doblar por fuerza las instancias: el personaje es un enunciador que activa el locutor-actor, como el enunciador-actor lo es respecto al director-locutor, y éste, enunciador en relación al autor-locutor. Se abundará sobre ello en el siguiente epígrafe.

Igualmente, el *decir* del personaje visto, aunque radicado, referenciado y circunstanciado a veces en el de otro personaje leído —textualmente sugerido en la obra dramática, partitura...— es inevitablemente distinto, razón por la cual aquél se torna en *escritura* escénica basada en éste, y no mera ilustración acústico-visual. El personaje escénico puede, en efecto, subvertir de mil modos diferentes la concepción que el texto parece insinuar del personaje y, simultáneamente, entrar en serie «intertextual» con otras representaciones e interpretaciones emblemáticas del mismo.

Aclarado lo anterior, cabe decir, pues, que aunque duplicadas por el particular marco comunicativo a que se circunscribe la enunciación teatral, las características básicas de todo acto enunciativo se concitan en la operación verbal del actor, si es aceptada, por principio, la dicotomía saussureana:

- i. El enunciado textual comporta, pues, un significante, cuyos diversos niveles deben tenerse en cuenta: nivel fónico-prosódico, muy destacado por la *actio* escénica; léxico-semántico; morfo-sintáctico, subsumidos todos ellos por el nivel transfrástico y textual: el de la organización del discurso, cuya conexión y codificación pragmática no se puede ignorar.

- ii. Como cualesquiera otros, en los enunciados de los textos dramáticos se puede advertir *un* significado. Sin embargo, sólo el acto de discurso teatral situado en y por la «instancia enunciativa envolvente» del escenario lo dotará de sentido(s) al proferirlos.

Por último es necesario insistir en que no se trata únicamente del paso de lo escritural a lo fónico, sino también de que el actor transforme en discurso la textualidad del drama, canevas, o lo que fuere, entendiéndose aquél, no se olvide, como la suma de lo verbal, paraverbal y no verbal, pues el texto ya codifica en alguna forma la oralidad. La categoría de lo no verbal es para nosotros, especialmente atinente a la corporalidad: de ahí la dificultad de separar metodológicamente tales aspectos. No obstante, se ha partido de la hipótesis de que este paso de la textualidad al discurso material de la escena se consigue mediante el trabajo vocal, que por supuesto acarrea inseparablemente otro somático. Al final, voz, rostro y cuerpo conforman una todo global, armónico: la *máscara* del actor no puede reducirse únicamente al rostro: debe ampliarse a cada aspecto material de su cuerpo y efecto acústico-visual consecuencia de éste.

### 6.1.3. Actor e instancias pragmáticas de la enunciación teatral

Desde un punto de vista amplio, la cadena, resortes e instancias de enunciación puede ampliarse notablemente desde el autor hasta, como hace Helbo (2012: 71 y ss.), incluir al público asistente a un espectáculo como «coenunciador»<sup>155</sup>. En sentido estricto, es decir, dejando de lado la posibilidad de una lectura previa por tratarse de un espectáculo articulado sobre esta relación, la voz del actor es la *última*, en el proceso de comunicación teatral, pero al mismo tiempo es la *primera* que hace audible el discurso del texto al público.

Todo en el teatro se dobla, ya se sabe. Semánticamente, la palabra multiplica sus significaciones, e incluso puede, según ciertos principios de construcción, *abismarse* para reflexionar sobre los mismos mecanismos y presupuestos ideológicos y estéticos de su escritura y puesta en escena. En el actor ocurre que esta escisión, esta superposición,

---

<sup>155</sup> Si bien el profesor belga no usa este término, no creemos traicionar su pensamiento si lo sintetizamos en esta noción que introdujo Culioli para designar una suerte de acomodación intersubjetiva acontecida, en alguna medida, en todo acto de enunciación (1968).

este traslaparse constante entre actuación o construcción artificial (en tanto que trabajo visible y audible) e ilusión (la ficción, la representación mental generada en cada espectador) es inherente, ya que aquél nunca puede dejar de hacer ostensivo su trabajo para dar *vida* ficticia a su(s) personaje(s). Es el isomorfismo actor-personaje señalado antes, y en virtud del cual históricamente se le ha atribuido incluso un cierto *poder* o condición arcanos. En la dramaturgia contemporánea, como algunas examinadas aquí (Sanchis Sinisterra; Mayorga), sin pretender deshacer esa magia —acaso reforzarla— se tiende, a postular una escritura y tipo de espectáculos, en los cuales, no obstante lo anterior, el espectador ha de poner mucho de su parte.

El actor se ubica en una zona liminar, en los intersticios entre la realidad física del espectáculo y la ficción o mundo representado: aunque sigue siendo, a su modo, una máscara. Esta condición ha sido aprovechada con gran riqueza de resultados tanto por dramaturgos o directores que, por ejemplo, asignan a un actor más de un personaje, o que compelen a los actores para desconstruir su *actuar*, a mostrar más que un relato o una caracterización un proceso de significación: el espectáculo de la producción y no la producción del espectáculo. Y todo ello, a pesar de que como arguye Kantor, ese hombre que se separa del grupo, el actor, se encuentra en realidad ya situado en una «infinita lejanía»:

*Del círculo común de los hábitos y los rituales religiosos de las ceremonias conjuntas y las actuaciones lúdicas surgió ALGUIEN que tomó la arriesgada decisión de SEPARARSE de la COMUNIDAD de culto. No lo hizo (como Craig) por la vanidad de atraer la atención pública. Habría sido demasiado simple. Más bien se trataba de una mente rebelde, contestataria, herética, libre y trágica, dotada de suficiente valor para enfrentarse sola al Destino y la Providencia. y si añadimos también «con su PAPEL», aparecerá ante nosotros la figura del ACTOR. Esa rebelión se situó en el terreno del arte. Este acontecimiento o, más bien, su manifestación, armó al parecer un revuelo considerable en las mentes y bastantes opiniones contradictorias. [...] En cuanto al actor, situado fuera de la sociedad, se granjeó tanto enemigos implacables como admiradores fanáticos. Tanto la condena como la fama. [...] Tratemos de imaginarnos esta fascinante situación: frente a las personas que se quedaron en este lado se alza un HOMBRE ASOMBROSAMENTE PARECIDO a ellos y, sin embargo (mediante una especie de secreta y genial "operación"), se sitúa en una infinita LEJANÍA, estremecedoramente EXTRAÑO, separado por una barrera invisible (Kantor, 2010: 133-134)<sup>156</sup>.*

---

<sup>156</sup> Comillas inglesas y mayúsculas del autor

Igualmente, el discurso del actor-personaje se sitúa en una zona intermedia entre la escritura (entendida en un sentido tanto textual como personal o de «estilo») la perspectiva estética del director, los demás actores-personajes y el público<sup>157</sup>. Esta complejidad del teatro bien merece detenerse en ella. Se intentará aquí reformular, desde una perspectiva discursiva, los diversos emplazamientos de la palabra, sus relaciones, orientaciones y consecuencia, como el ya señalado triple juego de instancias que responde al concepto goffmaniano de *footing* o «posiciones» (1995, *passim*). Ya que las cosas no son tan sencillas como parece y podemos pecar de ingenuos al identificar biunívocamente las abstracciones discursivo-enunciativas con las más obvias instancias empíricas del mundo extralingüístico, se trata de arrojar algo de luz sobre el juego de interacciones entre los participantes del discurso *del* y *en* el teatro, y sus voces.

De esta suerte, tendríamos que el actor es el «sujeto hablante», distinto del «autor», en el sentido de que éste realiza un acto locutivo escritural, materializado en unas representaciones que codifica con palabras y estructuras lingüísticas diversas según unos códigos y atendiendo una serie de convenciones. El director de escena y/o dramaturgo<sub>2</sub>, por su parte, pueden adscribirse a la categoría de «responsable», una suerte de interfaz entre autor dramático y actor, por cuanto asume(n) como propio todo aquello que ocurre en escena, aunque sea como «sujeto causa». No se olvide en cualquier caso que es habitual en la historia del teatro que las dos anteriores coincidan, igual que en el teatro griego poeta y actor convergían.

Las reflexiones de Ducrot (1984: 137 y ss.) en este orden de cosas, eligen como marco analógico precisamente el teatro, y pueden terminar de cerrar el cuadro; de hecho, ya han sido presentadas y empleadas a lo largo de este trabajo. De este modo, al referirnos al actor, se hablaría entonces de «enunciador», en sentido estricto, mientras que, dependiendo de si se maneja texto o representación, debería hablarse de «locutor» para el dramaturgo o el director, que son quienes produjeron realmente los enunciados que se ponen en escena.

---

<sup>157</sup> «El actor está dividido por la actuación: ser de carne, personaje de ficción, sujeto habitado por otro destinador. El actor defiende un propósito que posee un estatus plural: discurso propio, pero también enunciado delegado que supone otro enunciador (el director, el escenógrafo, los otros actores, el texto dramático, el espectador). La emoción, el cuerpo, la energía, la palabra traducen un trayecto que se define de la siguiente manera: / Yo actúo. / Muestro que yo actúo.» (Helbo, 2012: 85-86).



#### 6.1.4. Verbalidad, paraverbalidad y conjunto escénico

Reducir toda la labor del actor a la construcción maquinal de un personaje mediante el discurso, resulta del todo superficial e inexacto si se toman en consideración los problemas de diverso orden que se nos van presentando. A menudo, al repasar la bibliografía al respecto, se tiene la impresión de que en la concepción del trabajo actoral hay mucho de estatismo estructural asimilado al modo de producir sentidos de la narrativa, donde efectivamente aquello que cuenta es la *voz* narradora. Esto empobrece y mixtifica la verdadera complejidad y riqueza de la construcción de entidades ficcionales mediante la escritura dramática y, en último término, escénica. Como ya ha sido apuntado, una síntesis dinámica de voz, palabra y gesto, en todo caso.

En este sentido, el valor semiótico del personaje en la *escritura* escénica es complejísimo y aquí, seguramente más que en cualquier otro género, el ciclo dialéctico entre discurso y contexto adquiere su mayor relieve y dinamismo. El personaje ofrece pero también es el resultado de diversas retículas discursivas: su sentido depende del conjunto de su discurso verbal, pero también de su integración en tanto que elemento compositivo que conforma la situación de enunciación escénica así como los contextos conflictuales en que se sumerge.

No se trata, pues, de un elemento estático, y en consonancia con ello parece más apropiado tomar la figura del actor como fuente, realización y recepción de actos de discurso a través de ese personaje que se va construyendo a lo largo de la representación. El papel del discurso en este tipo de «producción significativa» (Bettetini, 1975) que es el teatro, resulta comprometido y llevado a sus últimas consecuencias, continuamente resuelto y destruido, reconstruido y contrahecho. De este modo, concerniente a la cara significativa de la *díada* señalada en el epígrafe anterior, la *pronuntiatio* (color de la voz, vocalizaciones varias, entonación, pausas, ritmo verbal, etc.) se semiotiza, y descubre sentidos nuevos, inadvertidos, contradictorios o subversivos. Como resultado de ello, solo se puede concluir que la lectura monocorde de un texto poco tiene que ver con lo que nos ofrece la escena. Si Barthes hablaba del «placer del texto», aquí podría hablarse más bien del goce de la palabra pronunciada, del sonido, de la oralidad.

La palabra teatral, indiscernible de la voz y el cuerpo que la propulsa y condiciona, colisiona con el espacio, la luz, la música, el resto de sujetos y objetos

escénicos, etc. Y se confronta igualmente con el discurso de otros, en un juego de identidades y diferencias que, más que diálogos, debería tal vez ser llamado «interacciones al hablar», de resultas que, además de eludir la damocliana logocentria, no se escamotearía el hecho de que lo que se denomina «sentido» es, según se viene advirtiendo, el resultado de la relación multívoca entre signos verbales, paraverbales y no verbales en dialéctica con el conjunto de la situación de enunciación escénica.

La «triple estructura» alcanza completud al considerar la comunicación en escena, pues entran en juego además otros códigos escénicos como la luz, la música o los objetos, que importa tener en cuenta. Si hay interacción es porque hay unos sujetos que ven, emiten signos orales y oyen, en su caso, gesticulan y se aproximan o acercan entre sí o respecto de áreas significativas del escenario. Y asimismo, porque hay unos contextos, un entornos, una situaciones, que los envuelven y conforman, al par que son conformados por los mismos personajes. En suma: una secuencia de enunciaciones, que puede acometerse desde los principios de una pragmática del discurso.

En apoyo de nuestro planteamiento acude el hecho, inherente al teatro, de que el actor desvele y muestre, desenmascarándolas, las condiciones, el dispositivo de funcionamiento de la interacción discursiva en el seno de la sociedad. Nuestros vicios, inercias, lugares comunes, prejuicios, etc. quedan al descubierto. Podría decirse que el teatro es, sin tener plena conciencia de ello, una especie de ejercicio artístico de un análisis semiótico, crítico y pragmático del discurso. Aunque sujeto a sus propios códigos y convenciones (de estilo, época, género...), la escena parte de la ventaja de poder objetivar las prácticas reales de comunicación sin el inconveniente de los convencionalismos habituales, sin las constricciones ni implicaciones de la realidad, pues toda palabra ha de dar cuenta en diversos niveles e instancias de su propia legitimidad ni capacidad enunciativa, como ya señalaba Foucault. Igualmente, un análisis pormenorizado de los modos de sostener mundos así como de las modalizaciones que sobre la comunicación inferencial se operan en la escena muestra cómo es posible contradecir entrañamientos, quebrar presuposiciones, levantar afirmaciones contrafácticas, prevaricar la realidad; por no decir la nota al margen que supone el arte en nuestro intachable cuaderno de la verdad y la mentira<sup>158</sup>.

---

<sup>158</sup> En la novela contemporánea, repárese en las interesantes relaciones que adquieren sus textos con el ensayo, y esa querrela, consecuencia de lo mismo, entre aquellos que ven en lo anterior un signo de decadencia y quienes, por el contrario, encuentran un estímulo en este maridaje, en este jugar con las

En suma, el «contrato escénico» recusa por principio la coerción social sobre el discurso, depone prejuicios fatuos, y lo abre hacia infinitas posibilidades, una de las cuales y sin duda más interesantes es la de su propia interrogación, en lo concerniente, quiere decirse, a sus mecanismos y sus funciones. Contradictoriamente, la plaza pública es el lugar de la mentira, de la máscara; la escena, no infrecuentemente el de la verdad<sup>159</sup>.

#### 6.1.5. Actor y puesta en espacio del texto

El discurso teatral no podría denominarse como tal si no fuese porque adquiere su sentido en unas circunstancias físicas concretas: las que se instauran y desarrollan sobre el escenario, un espacio acotado, geométrico y, aunque en principio discontinuo de la sala, en una permeabilidad constante con ésta. Para Foster hay, de hecho,

*dos realidades inapelables del teatro: se trata de la configuración de un espacio concreto y, salvo en los casos más extremos de algún tipo de teatro marginal al canon, se trata de una institución cultural que se tensa sobre el habla articulada* (1998: 9).

Hay que reconocer que, sin contar con la escena en alguna medida, es muy difícil otorgar siquiera *un* sentido al texto dramático, y esto tanto por las características de apertura semántica propias de cualquier producto artístico que podamos atribuirle como también por lo que Trancón (2006: 186) y Ubersfeld (1989, 2002) coinciden en considerar una de sus propiedades inherentes: su incompletud. Para comprender e interpretar el discurso verbal en la escena teatral resulta perentorio el ejercicio de su realización incardinada en un entorno físico determinado, aunque sea de manera imaginada. Un entorno que, no hace falta decirlo, se bifurca entre la realidad y las tablas y entre éstas y el mundo referido. Para Ubersfeld, «la representación constituye un sistema de signos que se articula con los signos lingüísticos del diálogo, y que de esta

---

fronteras, puesto que generalmente consideran el debate entre qué sea ficción y qué no lo sea, a más de estéril, superado.

<sup>159</sup> Cabe señalar el deslizamiento hacia lo peyorativo que ha operado en la connotación de la máscara, como imagen de la *hipocresía* social, de ocultación de la verdad, en contraposición a la noble consideración que merecía en el marco del teatro de la Antigüedad clásica.

forma, provee al discurso de los personajes de sus condiciones imaginarias de enunciación» (1997: 21).

Y es que el actor, al poner en escena su discurso, determina un «espacio interlocutivo», es decir, el modo y las condiciones en que representa o ejecuta sus intervenciones verbales (González Maestro, 1996: 63). De esta manera, la ocupación o ausencia de determinados espacios escénicos, los límites del espacio lúdico trazado, o la posición y el número de personajes sobre las tablas delimitan y otorgan su esfera o enclave físico de acción a la palabra. Los espacios de los discursos monogestionados o plurigestionados conjurados en escena no suelen, p. e., coincidir ni en su localización ni en las condiciones de su desenvolvimiento: pensemos en la apelación *ad spectatores*, que desvela la existencia de un espacio latente, el de la sala, que queda así convencionalmente señalado; mientras que, cuando de diálogo se trata, el discurso de un personaje se pone en tensión con el del resto de personajes y sus respectivas zonas de influencia, construyendo una actitud concreta.

Pongamos por caso que nos proponemos llevar a escena un texto como *La mirada del hombre oscuro*, de Ignacio del Moral, cuyo *gestus*, podría decirse, es el de la desigualdad social y, por ende, humana. Una de las decisiones más trascendentales para el dispositivo ideológico de nuestra puesta en escena podría constituir la el hecho de decidir desde dónde hablaría OMBASI, es decir, si la perspectiva del espectador será la del mar, con todo lo que ello comporta, o la del mundo civilizado. Ya de por sí segregados, cabe señalar que el discurso autocomplaciente de la familia que disfruta de sus vacaciones y el del maltrecho protagonista se distribuye entre espacios radical y simbólicamente opuestos (señalados muy certeramente por la duna), a pesar de su concurrencia en la misma playa.

Como se vio al comparar diálogo narrativo y diálogo teatral, al hablar de representación, el factor de la «visión» del público es también determinante en la recepción de ambos discursos. Nos pareció especialmente interesante una puesta en escena, austera y sumaria como la de toda realización no profesional de un centro público de enseñanza, en la que apreciamos un acierto notable: mediante un rudimentario ingenio mecánico (una plataforma circular) la escena giraba y, en ciertos momentos de la representación, cuando uno de los semicírculos quedaba en primer término, el discurso del *otro*, resultaba por momentos notablemente disminuido en su

intensidad, reflejando así el diálogo de sordos que se estaba produciendo o cómo la voz de los desposeídos es muchas veces silenciada.

#### 6.1.6. El actor como orador

Entendido como fuente y soporte enunciativo del discurso verbal, la primordial misión del actor es ser apoyo y salvaguarda de su construcción y transmisión, esto es, posibilitar la recepción por parte del público. Salvando las distancias, puede considerarse al actor, en este sentido, como un orador —*dicendi peritus*— por cuanto debe adquirir y desarrollar unas habilidades técnicas corporales y verbales, así como persuadir con su interpretación al espectador. La adquisición de dichas destrezas resulta imprescindible para exteriorizar y dirigir la palabra en las excepcionales condiciones comunicativas que plantea un escenario, distintas de las que rige un púlpito o cátedra, por ejemplo. La meta última del actor, como la de todo orador, es comunicar la palabra, explicarla e interpretarla, revistiéndola de un *gestus* característico y coherente con el conjunto de la propuesta escénica.

La «teatralidad», en el sentido de querella sobre la *naturalidad* o no con que debe interpretarse un papel, así como la autenticidad y la convicción o el «decoro» son más bien aspiraciones, cuyo valor depende —muy esquemáticamente dicho— del momento histórico y de la intersección entre las poéticas del autor, el director y el mismo actor, si bien por otra parte resucitan en cierta manera el espíritu preceptivo de las disciplinas retórica y poética tradicionales. Dos términos concentran en su larga historiografía tales aspectos y las múltiples derivaciones y concepciones de que han sido objeto. Se trata de la dicción y declamación, base primera en la formación del actor<sup>160</sup>.

---

<sup>160</sup> En España, de hecho, antes de tener nuestras modernas Escuelas Superiores de Arte Dramático, contábamos con Cátedras de Declamación. El problema no era la materia en sí, sino la concepción del teatro que acarrea implícita, con el consiguiente tratamiento privilegiado de los aspectos vocales y textuales, y a despecho, en consecuencia, de las otras muchas aptitudes imprescindibles en la formación y desarrollo del actor. Actualmente, los programas de enseñanza se han especializado y ofrecen entre sus contenidos el estudio de técnicas vocales, verso, música y canto; pero también otros contenidos plásticos como manejo y ocupación del espacio escénico, concepciones transfónicas del ritmo, etc.

### 6.1.7. Dicción

La dicción consiste en la forma de decir, y por tanto de comprender un texto dramático. Toda lectura (interior o exterior) comporta una hermenéutica, una presumible conexión con el «subtexto», *grosso modo*, con las intenciones. Pero, al materializarla sobre las tablas, también supone una sensibilidad hacia el sonido del lenguaje; por consiguiente, la manera del texto proferido determina una determinada interpretación artística e intelectual del mismo.

Según Aristóteles, se trata del cuarto en la serie de elementos verbales: la expresión mediante las palabras, la forma del lenguaje, y asimismo, de uno de los aspectos en que se cifra nada menos que la gestación de la tragedia tal y como nos llegó en su forma solemne de trímetros yámbicos, tras abandonar la «risible» dicción en tetrametros trocaicos, de lo que se colige que también la dicción es atingente a la composición misma de los versos (*Poética*, 1449a; *Retórica*, III 8, 1408b). Con este último sentido juega Genette en su libro *Ficción y dicción* (1991).

Por lo tocante al actor, la dicción se basa en el arte o técnica de pronunciar un texto con la entonación, la fluidez y el ritmo *convenientes*, verbalizando y realizando por medio del cuerpo el sentido correspondiente. Obviamente, el espacio de la representación no se llena con alardes de volumen, sino sabiendo dar a cada palabra su peso y precisión dramáticos. Ahora bien, no existe, en sí misma, la *buena o mala dicción*, más bien, la que es coherente y escénicamente efectiva en el conjunto de la representación (que, no se olvide, ofrece, en el caso de que parta de un texto, *un* sentido posible, por lo tanto, nunca necesario o absoluto). Por más que ciertos directores han tratado de brindar — no sin autoridad— fórmulas universales<sup>161</sup>, lo que es válido e incluso apreciado para una época en general y una serie de puestas en escena en particular, puede quedar obsoleto, percibirse engolado o resultar incongruente, gratuito y extravagante, pasada tan solo una década o incluso unos pocos años.

En la dicción cabe prácticamente todo el espectro de medios de expresión vocal: desde el balbuceo hasta la recitación retórica más sofisticada; desde gemidos inarticulados hasta aullidos; del canto ligero de canciones populares a la más solemne cadencia de las liturgias; el grueso de geolectos, sociolectos, e idiolectos, pero también

---

<sup>161</sup> Conocida es la fórmula grotowskiana de «aspirar las vocales y masticar las consonantes». Para Alonso de Santos, las palabras adoptan «distintas formas y longitudes para definir y liberar el sentimiento: las vocales se expanden y las consonantes se hacen más musculosas» (2012: 312).

su uniformación estilizada, etc. Toda una babel donde se entrecruzan y chocan, en una suerte de «heterofonía»<sup>162</sup>, diversos estratos culturales, históricos, ideológicos, geográficos, etc. La voz representa, en consecuencia, una herramienta extraordinaria de modalización para el conjunto del texto, por mor de su facultad para ligar lo verbal y lo no verbal, lo explícito y lo implícito. A tenor de lo cual, puede considerarse, por añadidura, como «la expresión fónica de la evaluación social» (Bajtín, *ap.* Todorov, 2013: 74).

Desde una perspectiva diacrónica, la dicción se somete, qué duda cabe, a modas que imponen sus prescripciones: ciertos caudales, el tempo, la modulación de los ritmos y las pausas, la representación y afinación de emociones, el reseñado uso de acentos, dialectos e idiolectos: todo ello se encuentra circunscrito a la norma en alguna medida codificada del momento, no ajena, por cierto, a las problemáticas sociopolíticas de la época en cuestión. El uso y aun construcción de un lenguaje estándar para la escena protagonizó, por ejemplo, una importante polémica en la teoría teatral praguense tras la manumisión checa respecto del imperio germano: la propuesta funcionalista y pragmática del Círculo se encontraba en las antípodas del reaccionarismo ideológico más purista (Jandova y Volek, 2013).

Concurren pues en cualquier representación teatral la «norma» de la época, que ejerce su coerción a través del público, por cuanto le crea unas expectativas, pero también el método del director, que tal vez busque halagarle el gusto o imponerle otros nuevos, y, por último, también concurre la concepción idiosincrásica del actor, quien según su prestigio, carisma o, por qué no señalarlo, *divismo* puede llegar a imponerse o prevalecer sobre los dos anteriores. De cualquier forma, la renovación teatral del siglo XX lo es también con respecto a los aspectos verbales de oralidad, de tal suerte que la constatación de lo mismo puede cifrarse en otra instancia: la figura del director vocal.

Así pues, los ajustes y divorcios entre tales instancias convierten, naturalmente, el análisis y establecimiento de un cuadro categorial o taxonómico en tarea harto difícil. Habitualmente se han distinguido no obstante dos grandes bloques, a saber, «dicción artística» y «dicción naturalista o verista», que constituyen en realidad polaridades. Muy sucintamente puede decirse que la primera se asienta, incluso ajustándose de manera rigurosa, sobre el esquema estructural rítmico del texto (no en vano, también se puede encontrar, según el manual, bajo la rúbrica de «rítmica» o «prosódica»), sin eludir boato

---

<sup>162</sup> Tomamos en préstamo este término de Villanueva (1989), si bien con un sentido más literal.

retórico, y disociando no infrecuentemente palabra de génesis psicológica. Mientras que la segunda opción rebaja el énfasis y (di)simula su actuación y las posibilidades de sonoridad para aparentar normalidad elocutiva, imitando *la* realidad extradramática.

Una síntesis entre ambas tendencias se encontraba por ejemplo la dicción romana, pues según Cicerón (*De oratore*, 1, 29, 132), la actuación ni puede basarse absolutamente en el artificio, ni prescindir de él (exceso/defecto). Se aducirán dos ejemplos extremos. Zola (1972), en consonancia con su objetivo de pintar las realidades materiales de la forma más precisa y fiel posibles, defiende por su parte la copia fidedigna de acentos, vocabulario, e incluso de los tics verbales del grupo social representado. Esta manera ha sido especialmente zaherida por su conexión con la ideología burguesa y la presunta concepción ingenua del arte que lleva aparejada<sup>163</sup>. Como antítesis de lo anterior, tenemos aquellas inolvidables veladas futuristas en que el ejercicio de la palabra en el escenario adolecía de la mayor enormidad e histrionismo, hasta el punto de que una de sus más insignes actrices señalaba que, prácticamente, arrojaban las palabras al público, como aquél, las frutas y hortalizas en reacción al escándalo generado (Oliva y Torres, 1990). Al margen de polaridades extremas, finalmente es necesario advertir sobre la inadecuación de conectar o identificar de manera directa naturalismo con antiteatralidad y viceversa, antinaturalismo con teatralidad: se trata de categorías que pertenecen a redes de presupuestos emparentadas pero diferentes. Por consiguiente, algo en que normalmente se incurre por inadvertencia o simplificación excesiva.

Interesante parece, por fin, la propuesta integradora de Ubersfeld (2002: 37), según la cual, la dicción del actor forma parte de su juego con un triple condicionamiento: (i) los rasgos que lo individualizan, reenviándolo a sí mismo; (ii) los aspectos concernientes a la construcción del personaje (dependiendo de la estética de la puesta en escena) y de su determinación social: su *gestus*; (iii) el código teatral adoptado. Respecto al primer aspecto, avisa Aristóteles de que una elocución demasiado

---

<sup>163</sup> Barthes es uno de los abanderados de esta tendencia desacreditativa y, a nuestro juicio, no tiene en cuenta la reacción que los presupuestos naturalistas constituyeron, en un principio, respecto al hontanar de efectismos, trucos y ampulósidades bizantinas del teatro anterior. De todo ello resultaba la verborrea y aun logorrea en que desembocó cierto teatro basado en enredos y peripecias varias. Es decir, inevitablemente se toma partido al analizar cualquier hecho artístico, por escrupulosamente objetivo que se pretenda ser, pero de ahí a mixtificar los fenómenos ignorando su extracción histórica y su incardinación en la corriente de movimientos estéticos de que forma parte media una distancia considerable.



brillante oscurece los caracteres y los pensamientos, o, al contrario, oculta las debilidades del poeta en la composición de la obra. Esto es, remite y hace preponderar al actor en su actuación escénica, algo contrapuesto a su concepción «logocrática» de la tragedia.

#### 6.1.8. Declamación

Dejando de lado su contemporáneo valor peyorativo como recitado afectado y ampuloso del texto, la declamación puede entenderse como el arte de la dicción de un actor u orador, en los aspectos efectivos de la *pronuntiatio* del texto. Junto con la *vox* y la *modulatio*, la declamación conforma, en rigor, el apartado de la dicción (*dictio*), que se completa con el de la *actio* (*gestus*, *gesticulatio* y *motus*). Si bien la declamación abarca un espectro de realizaciones muy amplio, y no un solo un modo de decir el texto.

Canónicamente, la declamación se estructura con arreglo al esquema argumental del drama, atendiendo a sus variaciones lógicas y psicológicas motivadas por el esquema de acción-reacción en el decurso de la representación. En este sentido, el maridaje entre tono y emoción se encontró tradicionalmente codificado según la observancia de la realidad extradramática. Y tal vez, es del trasvase injustificado desde lo verosímil a lo que se pretende verídico, convincente hasta rayar lo prosaico, desde donde devino la interpretación de los actores, por ejemplo en el marco de la tragedia, mediante los gritos y aspavientos que denunciaban directores y teóricos como Meyerhold (2013: 48):

*3. El estremecimiento artístico es más intenso que el temperamento del viejo teatro, que resulta siempre desenfrenado, exteriormente grosero (brazos agitados, golpes dados en el pecho o en los muslos). El estremecimiento debe reflejarse en los ojos, en los labios, en el sonido, en la manera de articular: sentimientos volcánicos, pero con calma exterior.*

[...]

*5. Nada de locuacidad [...] Las emociones trágicas implican la grandeza. El actor del viejo teatro se golpeaba el pecho con los puños y gritaba para impresionar al público. El nuevo actor debe expresar la tragedia máxima de una manera aparentemente calmada (sin gritos, ni llantos) pero con auténtica profundidad.*

o Copeau:

*Estamos muy lejos de haber alcanzado la sencillez. No digo el realismo, la verdad, ni siquiera la naturalidad. Digo la sencillez, esa cualidad superior del ser humano que da toda su libertad de conducta, todo su potencial patético a la obra de arte y que se encuentra realmente [...] en la comedia más mesurada o la más noble tragedia. Para descubrir esa sencillez viviente tenemos que despojarnos de los malos hábitos e impurezas teatrales.*

*[...] Es una vieja querrela: la del tono de la tragedia [...] No hace mucho que la prensa parisina se dividió en dos campos, a propósito de las representaciones de Bajazet; yo dirigí aquellos ensayos intentando orientar a los actores hacia efectos de sencillez en la grandeza. Unos me alababan por haber cuidado la luz y la sombra, por haber variado los tonos, permitido la comprensión del texto y de los personajes, desescombrado la tragedia de esas melopeas que fascinan al espectador pero le adormecen, de esos rugidos que le despiertan. Otros me reprochaban haber abandonado por completo la grandeza trágica en beneficio de no sé qué grave decencia que más bien era la de la alta comedia dramática.*

*[...] el sentimiento trágico, cuando está bien arraigado, se manifiesta fácilmente, no se engola, no tiene necesidad de recurrir a artificios (2002: 333, 395, 397).*

Pavis, por su parte, defiende una revitalización en los estudios sobre la cuestión declamatoria siempre que éstos trasciendan el marco de la prescripción o la dualidad, entendida maniqueamente, entre dicción natural / artificial. A su juicio, la declamación se encuentra en la encrucijada entre los estudios del gesto, la voz y la retórica, constituyendo uno de los modos del ritmo, categoría esta fundamental en su teatrología, y que vendrá en nuestro auxilio para la elucidación de conjunto en los problemas que se acometen a continuación (2008: 114-116).

## *6. 2. La puesta en voz. Los elementos paraverbales*

En esta línea, el teórico francés asigna a la materialidad de aquello que se pone en escena un rastro, la huella de lo que denomina «vectorización», o en otros términos: una estructura organizativa de patrones rítmicos en el decurso espacio-tiempo-acción. De esta forma, se puede seguir siquiera precariamente «el ritmo y la voz-vía del texto que se pone y emite en escena», arrojando con todo, en el análisis, *un saldo positivo* en comparación con la sublimación de un «rastro escrito unívoco» (2000: 34), que reduzca la representación a un sentido o, peor aún, la *monomanía* de desvelar su clave interpretativa.

De todos los componentes de la representación, esta investigación viene centrándose en los de cariz verbal, si bien no se está desatendiendo su relación con el resto de componentes-códigos, y se ha asumido la hipótesis de la voz como vía del texto, así como la importancia medular del ritmo en esa sintaxis corporal, que como su nombre indica, desborda el aspecto elocutivo de la representación.

### 6.2.1. La voz: análisis, descripción y valores

**I. EL USO TÉCNICO DEL APARATO VOCAL.** La lingüística en sus vertientes de fonética (articulatoria) y fonológica (funcional) cosechó fructíferos resultados en el marco del estructuralismo debido fundamentalmente a dos factores: (i) la posibilidad de conocimiento objetivo del aparato fonador y los órganos receptivos, así como de sus manifestaciones mediante instrumentos técnicos que permitían analizar parámetros acústicos, con lo que se satisfacía algunos de los que se consideraban requisitos fundamentales para el análisis científico del lenguaje: empirismo, objetividad y previsión; (ii) por otra parte, la efectiva discontinuidad que posibilitaba el análisis de las cadenas fónicas en unidades menores, abstracciones que, como el correr de la teoría ha demostrado, son mucho más operativas que otras surgidas después de este primer movimiento estructuralista. Con el establecimiento de los invariantes fonemas se conseguía inmovilizar y, por tanto, hacer aprehensibles, los segmentos fónicos mínimos que representan la segmentación formalizada en sustancias de la materia expresiva sónica. Además se asignaban tres funciones propias a los sonidos de una lengua: la «función distintiva», la «contrastiva» y la «expresiva» (Alcaraz y Martínez, 1997: 236).

Si un análisis satisfactorio de la voz de un actor consistiera en la aplicación mecánica de los conocimientos sobre el aparato vocal, de la fonética, sería suficiente con el instrumental técnico (sonogramas, melogramas espectrogramas, etc.) y teórico de que se dispone, bastando la simple adopción, por añadidura, de una escrupulosa actitud descriptiva. Sin embargo, se presupone, en el marco de una investigación como esta, una ambición mayor que la mera descripción de las condiciones y causas que determinan cómo y por qué suena de *x* modo lo que un actor pronuncia sobre un escenario. Sin cancelar la óptica anterior, interesa, así pues, buscar y tratar de comprender algunos de los efectos de sentido que dichas emisiones surten en el marco

de la representación, así como su interrelación con el resto de elementos acústicos de la puesta en escena.

Más próximo a lo primero se encontraría el análisis sonoro que, siguiendo a Pavis (2000: 142 y ss.), se puede dividir en tres áreas, según el órgano implicado:

A) Para Copeau, según el cual la respiración lo «rige todo»

*una voz que no respira se aplana, se destruye, se entristece. Se debate como un ahogado. Es arrastrada por el texto. No lo domina y ya no puede articularlo. La respiración asegura a nuestra sensibilidad la facultad de moverse en todas direcciones. De ella dependen la risa natural y la emoción sentida. Engendra nobleza y autoridad, da peso a la presencia. Una respiración que flaquea crea desarraigo. Una respiración vigorosa es libertad (2002: 399).*

y es capital para conseguir la «ligereza», cualidad vocal imprescindible de todo actor, en opinión del teórico y director francés. La «ligereza» puede entenderse como una *reserva*, en el doble sentido de la palabra: como contención escrupulosa en la elocución de fragmentos de mayor altura emotiva, que compelen, en un primer momento de ingenuidad, a mayor patetismo; pero también, como uso discriminado, racionalizado y eficiente del potencial global de recursos vocales que pueda movilizar un actor.

Otros autores también han ponderado la relevancia de este factor técnico. Así, G. Thurnburn, profesora del Central School of Speech and Drama y autora del imprescindible *Voice & Speech* (1959), afirma categóricamente que únicamente existe la respiración (*apud* Berry, 2014). Mientras que J. Grotowski, gran investigador de todos los aspectos relacionados con la respiración y la resonancia, e importador de técnicas y procedimientos de sus múltiples viajes (v. g., del Atha Yoga o del teatro chino), postula, por su parte, que la enseñanza de la respiración debe ser anterior incluso a la de la dicción, pues lo contrario redundaría en una serie de vicios indeseables, difíciles de corregir después.

Estas afirmaciones llaman la atención sobre el lugar fundamental que ocupa este aspecto en la producción de toda voz humana en general y del actor en particular. No en vano, se trata, fisiológicamente, del impulso de energía primaria, por lo que ocupa el rango más activo en dicho proceso. Con la respiración se excita la vibración de las cuerdas vocales, e igualmente, la resonancia que se extiende al cuerpo tiene su

principio, medio y fin en aquélla. De este dinamismo, de la posibilidad de transformar y modular conscientemente los movimientos que intervienen en ella, así como de indudable interrelación con el ejercicio oral de la palabra, se puede establecer, desde un principio, que la forma en que el actor respira tiene un gran impacto sobre todo su desempeño vocal. ¿Pero cómo se llega al dominio de la respiración, dada la inconsciencia y automatismo de que parece indudablemente estar revestida?

Naturalmente, sin tener una idea cabal sobre aquello en que consista la respiración y su alcance, se estará lejos de comprender las técnicas con que puede ejercerse su control con fines interpretativos. Existe, en este sentido, consenso general en que debe considerársela en una doble dimensión, es decir, como un acto psicofísico, en la medida en que, además de la acción recíproca entre diafragma, musculatura intercostal, abdomen, etc., constituye la intención de expresar algo, una idea, un pensamiento. De manera precisa, esta duplicidad se hace evidente en la semejanza que cualquiera puede advertir entre un acto de habla interrumpido, que no llega a materializarse, y el gesto de tomar aire (algo así como el *aspaviento* de una inhalación); de la misma forma que, como es sabido, toda emisión vocal va acompañada de una consiguiente exhalación.

Pero repárese en lo siguiente: pensado en esos términos y orden, hablaríamos de una asociación o respuesta inconsciente (para no ahogarnos); mientras que, si son invertidos, nos encontraremos ante un aspecto fundamental en la educación de la voz: el control motor consciente. De este modo, la respuesta inconsciente responde al sistema nervioso autónomo; el control consciente, al central. Y como en el acto de respirar concurren órganos que dependen de los dos tipos de sistema, es posible, en consecuencia, modular y controlar en laguna medida el automatismo de la respuesta inconsciente mediante control consciente.

Desde la óptica del director vocal, no solamente en las partes cantadas si las hubiere, sino durante cualquier intervención oral del actor-personaje, debe prestarse atención al trabajo respiratorio, calibrando los esfuerzos así como niveles de energía desenvueltos, y estableciendo qué sensaciones y emociones transmite (inevitable la remisión a nuestros códigos culturales), para lo cual resultará imprescindible cotejar la corporalidad a que físicamente iría asociada, esto es, lo que en términos similares Trancón denomina «sintaxis corporal»:

*La sintaxis modifica o transforma el cuerpo al imponerle unos ritmos acústico-respiratorios concretos, una corriente o flujo de energía organizado en impulsos (sintagmas, frases, enunciados, párrafos...) concretos, que responde a otros impulsos y ritmos inconscientes o imaginarios (2006: 239-240).*

Por último queda la confrontación con la textualidad. Al analizar los bloques discursivos, la sintaxis de la oración así como la transfrástica ocupan un lugar determinante en el juego del decurso vocal y las pausas; si bien la peculiar oralidad escénica, por mucho que pueda, contingentemente, usar el texto como resorte, tiene sus propias reglas. El libre juego de la escena, con su dicción, permite hablar con dificultades de correlaciones codificadas estrictamente, y en este sentido hay tantas formas de leer y *respirar* el texto como contingentes representaciones.

Un ejemplo: en el montaje de *La Celestina* por Atalaya en 2014, Carmen Gallardo realiza una proeza respiratoria digna de ser mencionada, al enunciar — accionando y desplazándose intensamente— el texto de ROJAS prácticamente sin pausas respiratorias perceptibles en la escena que compone la culminación amorosa entre Pármeno y Areúsa<sup>164</sup>. El procedimiento no es caprichoso y permite sincronizar palabra, luz y gesto según los códigos del cabaret, elegidos, para sorpresa del público, como resorte y vehículo rítmico-escénico. Habida cuenta de que la ausencia de signo es signo, merece la pena reseñar que nos encontraríamos ante un fenómeno de respiración inaudible, una separación estricta de la *intentio operis*, y, por fin, de una quiebra en la interpretación prosódica del texto escrito según los cauces habituales. De este modo puede comprobarse hasta qué punto han de hacerse flexibles los criterios o parámetros al analizar lo que con las palabras se hace sobre las tablas, que es algo que puede alcanzar elevadas cotas de heterodoxia.

---

<sup>164</sup> Séptimo auto del texto, según la edición de la RAE en su Biblioteca Clásica (2012).



**Imagen 2.**

**(Fuente: galería de fotos, *Celestina, La Tragicomedia*. Recuperado de <http://www.atalaya-tnt.com/galeria-de-fotos-celestina-la-tragicomedia/>)**

La expresión de todo lo anterior, en términos pavisianos, como «vectorización energética» puede ser útil, según se ha dicho, para expresar dinámicamente las diversas formas de sincronía, isomorfismo o divorcio entre sintaxis escritural y respiración escénica. Acaso entre mente, aliento y, por ende, cuerpo.

B) Por lo tocante a la laringe, se trata del órgano que produce las variaciones de altura del sonido y que permite dirimir la calidad de los sonidos en registros. Sobre ello se abundará en el apartado de aspectos paralingüísticos correspondiente.

C) Antes de alcanzar el exterior, el sonido de la laringe atraviesa, por fin, las cavidades supraglóticas, también denominadas resonadores. En este último recorrido es donde la voz define su cantidad física, algo que trasciende su estatuto de señal, pues es característica precisamente de la oralidad el superar el de mero medio para alcanzar el umbral abstracto del contenido e insistir en la producción física así como en el trabajo somático que se transmite.

La tarea fundamental del resonador es amplificar el poder de conducción vocal por parte del actor. Fisiológicamente, puede decirse que comprime, literalmente, la

columna de aire en el área del cuerpo que se seleccione como amplificador: de ahí las expresiones de hablar desde el pecho, el diafragma, la cabeza, etc. El uso del resonador craneal es útil, por ejemplo, cuando se emplea un registro alto, mientras que el pecho es el lugar para registros bajos. En el teatro africano, *v. gr.*, la laringe se usa como resonador arrojando sonidos próximos al rugido, lo cual es también característico en las voces más hondas del jazz o el soul.

Grotowski amplía la geografía corporal del resonador, al establecer que todo el cuerpo constituye un «sistema de resonadores»<sup>165</sup>. Para demostrarlo, aduce el ejemplo de las manos o la columna vertebral, cuyo movimiento tiene influencia decisiva en la resonancia vocal. También es conocido el ejemplo de la cerilla, que, al ser puesta en la parte posterior de la cabeza, oscila su llama, si el actor habla accionando el resonador adecuado. Su tesis es que no todo puede controlarse mentalmente, por lo que hay que partir del análisis empírico de la propia voz, para abrirla y explorar las diversas posibilidades que los resonadores ofrecen. En aras de lo mismo, es necesario comprometerla con torsiones y movimientos corporales que sometan a constante prueba su registro y color habituales. La premisa es, así pues, que, para cada situación e interpretación de la voz, ha de encontrarse una resonancia concreta y adecuada. Y el objetivo a lograr el de «hablar con el cuerpo», no pensar en las palabras, sino «reaccionar con el cuerpo».

Una vez más se pone de manifiesto este muchas veces pasado por alto aspecto de que voz y cuerpo, en cualquier actuación verbal pero aun más en la teatral, se encuentran inextricablemente unidas.

**II. VOZ, CUERPO Y ESPACIO: EL RITMO.** Por eficacia metodológica, coherencia interna y operatividad descriptiva se está separando el primer aspecto en la tríada que, a juzgar por las conclusiones que vamos extrayendo, conforman cuerpo-voz-palabra. Imprescindible será entonces, en la medida de lo posible, ir realizando apuntes siquiera someros sobre la interrelación existente entre los tres elementos. Y ello en

---

<sup>165</sup> «El actor común y corriente sólo conoce el resonador de la cabeza; es decir, usa su cabeza como resonador para amplificar su voz haciendo que ésta suene más "noble", más agradable al público. Por casualidad, puede a veces hacer uso del resonador del pecho. *Pero el actor que investiga muy de cerca las posibilidades de su propio organismo descubre que el uso del resonador es prácticamente ilimitado.* Puede explotar no sólo la cabeza y el pecho, sino también la parte anterior de la cabeza, la nariz, los dientes, la laringe, el vientre, la espina, así como un resonador total que en realidad comprende el cuerpo entero, y muchos otros, algunos de los cuales son todavía desconocidos para nosotros» (Grotowski, 1971: 188) (Comillas inglesas y cursivas del autor).



razón de que, además de aproximación técnica a la voz, el estudio que sigue busca dilucidar el valor dramático de los efectos vocales, distinguir la paleta de voces con que cuenta virtualmente el actor, e interpretar su uso consciente en función de sus interlocutores, la escena, el estadio de la representación, y cualesquiera otros parámetros.

Hechas, pues, las consideraciones técnicas en el epígrafe anterior, es posible ahora razonar sobre una base mejor fundamentada. De este modo, una primera aproximación a la voz nos lleva al hecho incontrovertible de que ésta es sostén y motor primero de la palabra, haciéndola audible sobre la escena, lo que también repercute sobre el espacio tomado en su más amplio sentido.

A renglón seguido, parece imprescindible añadir, además, su conexión directa con una extraordinaria gama de posibilidades acústicas y resortes oratorios de actuación, más allá de ese primer sustrato de pronunciación o articulación, y por tanto más directamente conectado con la verbalidad definida. Por citar algunas: la risa, el llanto o el suspiro, recursos polisémicos sin los cuales no parece posible la interpretación sobre un escenario. La voz pone también a disposición del actor el arsenal expresivo que constituyen las interjecciones y onomatopeyas orales con que se acompañan frecuentemente las emisiones verbales codificadas, y que solo de modo muy artificioso y consciente podrían eliminarse.

Si la voz se erige en bastión de la palabra, soporte espacial, físico y material de la misma, existe una parte de la anatomía del actor sin cuyo desempeño aquélla es imposible: la boca. Como ya se ha visto, la cavidad bucal, sin embargo, solo constituye la parte más visible del entramado orgánico productor de la voz, pues, según Grotowski demuestra, el cuerpo no solo «ilustra la palabra» con sus gestos y ademanes, sino que define la calidad de la voz en su función global de resonador. Por tanto, voz y corporalidad más que estar conectadas parecen indiscernibles, pues se necesitan mutuamente<sup>166</sup>. Lo interesante es que la afirmación anterior constituye lo mismo un hecho empírico fácilmente cotejable que un axioma teórico. En consecuencia, no se encuentra por el momento obstáculo para colegir, estableciéndolo incluso como *a*

---

<sup>166</sup> Si no fuera así, no percibiríamos la voz en *off* o la *voice over* como procedimientos fuertemente convencionales de teatralización. Toda separación del sujeto físicamente presente y su voz tiene vocación de extrañamiento, incluso aunque se trate de un procedimiento tan poco extraordinario como el de la grabación en una magnetófono, como en *La última cinta de Krapp*.

*priori*, que la segunda es condición de la primera<sup>167</sup>. Apóyese nuestra argumentación, no obstante, con estas palabras de Fischer-Lichte:

*La vocalidad, además, produce siempre corporalidad. Con y en la voz se originan los tres tipos de materialidad: la corporalidad, la espacialidad y la sonoridad. La voz suena al arrancársele al cuerpo y vibra en el espacio, razón por la que es audible para el cantante / hablante como para los demás. La estrecha relación entre cuerpo y voz se manifiesta sobre todo al gritar, suspirar, gemir, sollozar o reír. Todas esas actividades se producen en procesos que, innegablemente, afectan a todo el cuerpo, que se dobla, se contorsiona o se tensa al máximo. Asimismo, estas expresiones de la voz exentas de palabras pueden conmover corporalmente hasta lo más profundo a quien las oye. [...] Se percibe a la persona en cuestión en su físico estar-en-el-mundo, lo cual afecta al mismo tiempo de manera inmediata a quien lo percibe en su propio físico estar-en-el-mundo, pues al oír el grito, el sollozo o la risa, la voz penetra en su cuerpo, resuena en él, es recibida por él (2014: 255).*

Si la voz asigna corporalidad acústica al discurso, permitiendo su percepción, y, en consecuencia, vale tanto más por su calidad sensible y material que cuanto por su contingente capacidad de contraer función sígnica, es en última instancia coextensiva al cuerpo del actor y su presencia escénica. De las reservas y complejos que nos hacen «ciegos» o «sordos» a lo que ocurre en escena, quizá proceda —o sea consecuencia— ese *quasi* vacío teórico que, en cuanto a estudios que conecten voz y cuerpo, salvo honrosas excepciones, como la arriba citada<sup>168</sup>. Una propuesta sería conectar, en la línea de Meyerhold, psicología y fisiología, o dicho de otro modo, la inteligencia del discurso, inscrita en los resortes vocales, con la inteligencia cinética del cuerpo, que establece un *diálogo* con aquélla, así como con el entorno o situación de la escena.

A tenor de lo anterior, la voz se perfila como primer significante de la palabra, además de soporte medular del significado y síntoma más expresivo de la puesta en discurso (Hernández y García, 2008: 240). En concreto, el análisis de la voz cuenta con una primera dificultad que obligatoriamente ha de ser señalada: su condición indisociable respecto del cuerpo del actor, así como del texto lingüístico que canaliza y convierte en discurso. De los párrafos anteriores surgen, en consecuencia, algunos

---

<sup>167</sup> Por ésta y otras razones, la obra *Not me*, de Beckett, resulta interesantísima.

<sup>168</sup> Aunque no constituye el propósito fundamental de la Prof.<sup>a</sup> Sánchez Montes en su libro, *El cuerpo como signo* (2004), su recorrido a través de las teorías y propuestas de los grandes renovadores y teóricos de la escena contemporánea pone igualmente de relieve este aspecto en que nosotros hacemos hincapié. En *El cuerpo poético: una pedagogía de la creación teatral* (2010), J. Lecoq realiza también aportaciones interesantes en este sentido.

interrogantes problemáticos. Primero y más evidente: si la voz coexiste, en escena, con el cuerpo y el discurso verbal del actor que se pone en relación con otros cuerpos y discursos (lo que anteriormente se denominó «interacción al hablar»):

- ¿qué relación o posibles relaciones se establecen en un espectáculo teatral entre palabra, voz y cuerpo? A propósito de lo cual: ¿es siempre la voz un gozne entre cuerpo y discurso?;
- ¿en qué sentido o mediante qué procedimientos se vinculan los elementos no verbales con los verbales a través de la voz?;
- ¿pueden establecerse jerarquías entre ambos elementos al conformar, en la puesta en escena, un conjunto rítmico-orgánico que parece difícil de desgranar?;
- ¿responden acaso los nombres convencionales de «Drama lírico», «Teatro de palabras» y «Danza teatro» a los casos de máximo escoramiento en favor de uno de los tres elementos?;
- ¿qué o quién marca la pauta rítmica: el cuerpo o el texto entendido como partitura?, ¿alternan tal vez en una jerarquía dinámica?<sup>169</sup>
- ¿qué consecuencias tiene un determinado uso de la voz sobre el espacio de la escena?, ¿es posible hablar de un «espacio acústico», que trascendería la materialidad objetual de la escena?

Para tales preguntas es más que plausible que no exista *una* respuesta, lo cual no quiere decir que representen cuestiones insolubles, sino que imponen una perspectiva de análisis en conjunto que desembocará análogamente en un conjunto de respuestas. El elemento que mejor parece ajustarse para alcanzar tal visión global es el del ritmo, categoría ésta compartida y de igual capacidad aplicativa a la dicción que al gesto o la danza. La premisa de la «convención consciente» en la teoría teatral de Meyerhold se funda, de hecho, en la estructuración de dicción y gesto sobre el ritmo. Conocidas son por ejemplo las fases rítmicas del gesto (*otkas*, *posyl*, *stoyka*, *tormos*, *daktil*) tomadas prácticamente como momentos de una partitura musical. Helbo, por su parte, categoriza

---

<sup>169</sup> De los ejemplos anteriores se deduce que apreciamos un desliz reduccionista por parte de Pavis (*vid.* artículo correspondiente a «Voz» en el *Diccionario*) al asignar a la voz únicamente el papel de «conjunción», «mediación», «oscilación», «lugar de encuentro» o «tensión dialéctica» entre cuerpo y discurso.

como «deíctico» el sistema del director ruso, en clara oposición al modelo psicologista y de prioridades semánticas de Stanislavski:

*su acercamiento más deíctico está centrado en la relación inscrita en el evento, en la conjunción sintáctica hic et nunc de los cuerpos y de los gestos. La partitura visible, preparada según un esquema director rítmico, quinestésico y emocional, solo puede manifestarse por el espíritu y el cuerpo del espectador en una empatía combinatoria llamada subpartitura (2012: 134) .*

Appia, en su honda reflexión sobre escenografía y música al estudiar el drama wagneriano (1895, 1899, 1921), aporta una perspectiva del hecho teatral que también parece defender la inextricable relación entre cuerpo, ritmo y palabra, ya que postula «espacios rítmicos» en que un actor «despersonalizado» actúa como vértice en que convergen figura, movimiento, plasticidad estética y texto, animados todos por una suerte de economía musical, por una batuta invisible.

Estos cuatro exponentes son suficientes para justificar que, en teatro, el ritmo supera su condición de disposición expresiva del significante para alcanzar su pleno estatuto en una semiótica visual y acústica, pues compromete, conjuntamente, el cuerpo, la acción y la palabra. Por último, es significativo que Greimas y Courtés defiendan que las categorías prosodemáticas, entre las que incluye el ritmo, sean puestas en relación con las gestuales y plásticas, a tenor de su ambiguo estatuto semiótico como «signos biplanos semimotivados» (1982: 324-5).

**III. PRODUCCIÓN-RECEPCIÓN; ESCENA-SALA.** A diferencia de lo que ocurre en el cine, donde diversos procedimientos tecnológicos se interponen entre la voz del actor, recogida en el estudio, y aquello que una vez sonorizado y tamizado por diversos filtros y registros de «auricularización» se escucha al ver la película, el actor teatral tiene que, primero de todo, proyectar desde el escenario su voz<sup>170</sup>. Así, mientras que el actor de cine habla en un tono casi más bajo y discreto que el de la comunicación ordinaria y natural, el actor teatral debe controlar especialmente la conducción de su voz para prolongarla y otorgarle una sonoridad adecuada a las cualidades materiales y, por ende, acústicas, del espacio físico en que la desempeña, el escenario. De todo ello

---

<sup>170</sup> Para Grotowski, el espectador de teatro «debe sentirse circundado de la voz del actor como si viniera de cualquier dirección y no sólo desde el lugar donde el actor se encuentra; hasta las paredes deben hablar con la voz del actor» (1971: 110).

deviene una forma de comunicación diferente y, en consecuencia, una interpretación también distinta según el actor trabaje en el teatro o el cine o la televisión.

A través de su voz, un actor teatral enuncia y se anuncia, se hace entender y se procura la atención del público, y como consecuencia, hace ostensible su lugar en el mundo de la obra. Tal es el recorrido vocal del actor: partiendo de una imaginación privada, con su resorte de sentimientos, pasiones y deseos, ha de encontrar la medida de una voz; la voz que habrá de prestar al personaje, sopesando un equilibrio entre lo cotidiano y lo artísticamente exornado, pero sin incurrir en afectación, sobreactuación, histrionismo, histerismo o gazmoñería (algo de lo que los grandes directores de escena del s. XX desde Antoine se quejan constantemente). El hallazgo de esta voz será clave para el significado del personaje, bien entendido, empero, que la trascenderá como mera identificación en la ficción.

De igual modo, y como ya se viene advirtiendo, no consiste la voz en un mero vehículo o soporte del mensaje del personaje, sino que, en su faceta significativa, como sustancialidad física, habrá de ser circunscrita a la interacción multívoca de los rasgos o peculiaridades inherentes a una interpretación o dicción concretas, de los códigos en que interviene o que pone en cuestión, de los componentes fundamentales de la representación (gesto, emoción, movimiento), y de otra serie de factores que pueden ir desde la ya apuntada *hipercharacterización* de un personaje por parte de un actor concreto, en razón de su fama o carisma, hasta el mismo diseño del personaje prefigurando su encarnación en un actor fetiche. Bernhard, con Bruno Ganz y Mayorga, con Blanca Portillo, son autores contemporáneos que no han escapado, en ese sentido, a esta última inclinación.

Se ha señalado, asimismo, que el aprecio o desafección por una voz resulta, como cualquier otro factor o componente escénico, complejamente idiosincrásico: cuestión de experiencia, cultura, edad o clase; pero cuando de teatro se trata, también entra en juego ese sistema estético individual que cada espectador en mayor o menor medida posea y que, en el fondo, no es más que el resultado de la interacción de los antedichos factores con especial relevancia de los dos primeros. Si al menos éste sistema se mantuviera en alguna medida estable, su aprehensión resultaría algo más viable, sin embargo, éste se nos antoja imposible de determinar al menos *a priori*, ya que cambia sin remedio con el tiempo.

En varias actuaciones de Rafael Álvarez (*El testigo*, *Las mujeres de Shakespeare*, *El Lazarillo*) hemos comprobado, por ejemplo, que una parte del público entiende como defecto de dicción aquellos momentos en que, adoptando un tono más intimista o confidencial, el actor rebaja la proyección y el volumen de su voz hasta el mínimo. Sin embargo, y dados los cambios de cadencia que, a continuación, suelen seguir a estos momentos puntuales, parece más bien un recurso del actor para concentrar y casi forzar la atención (psicofísica) del espectador en ciertas palabras o fragmentos de la representación.

Competencia del espectador será, así pues, apreciar la poesía del lenguaje, la cadencia rítmica de la frase, del verso, del discurso, la melodía, los efectos de sentido que devienen de los signos paraverbales, etc. Es evidente que el trabajo vocal del actor puede distanciar o atraer al público indefectiblemente hacia la interpretación acústica y semántica que se realiza en escena, pero, como decimos, su *gusto* —por así llamarlo— también es resultado de aquello a lo que se (le) ha habituado y depende del cumplimiento más o menos complaciente y reiterado de sus presupuestos de interpretación.

A colación de lo anterior, cabe realizar la puntualización de que disciplinas como la Estética de la recepción, la Teoría cooperativa del lector, o el New Criticism establecen categorías abstractas de recepción, instancias ideales que no deben apartarnos del hecho de que la única norma en la sala es la pluralidad ideológica. Presuponer un lector o espectador «implícito», «ideal», «modelo» y no una encrucijada ideológica y cultural de tensiones y contradicciones referidas a tendencias y grupos en conflicto, puede constituir un grave error metodológico, si no se tienen las reservas mínimas. Hay una diferencia más que sutil entre lo que se puede generar con la inscripción textual y un público concreto o espectador individual. Análogamente a lo que ocurre con las generalizaciones y taxonomías de los rasgos y tipos psicológicos, que valen solo en la medida en que orientan el análisis y la interpretación de las actitudes y de los comportamientos individuales, tanto las escalas sociológicas como la reconstrucción teórica de un espectador ideal deben ponderarse con prudencia epistemológica.

Sanchis Sinisterra con su pertinaz búsqueda de ese espectador idóneo que coincida con los presupuestos de partida en que se fundan sus obras, representa, para nosotros, un ejemplo inteligente de cómo valerse de este tipo de categorías. Los

resultados obtenidos por el dramaturgo valenciano al construir sus obras atendiendo a esta instancia parecen mostrar una operatividad y eficacia que nos permiten defender, a pesar de las reservas anotadas, las posibilidades y validez de su uso. Desde el diseño cuidadoso del programa de mano hasta los procedimientos deletéreos de la dramaturgia sustractiva en la reducción de materiales y lo que, según fue ya apuntado, Ubersfeld denomina «horadado» del texto (1997: 20); desde el fabuloso y memorable trabajo de reconstrucción del habla popular renacentista por parte de los actores de *Ñaque* en Sitges hasta la interpretación mínima y contenida al máximo de los actores del Nuevo Teatro Fronterizo de Lavapiés, al realizar sus acuciantes monólogos. Pensar en aquel para quien se escribe o programa un espectáculo, darle nombre convencional y volverlo inteligible mediante una serie de observaciones puede ser útil, siempre que se entiendan tales instancias en adscripción al elevado nivel de abstracción y generalidad que naturalmente entrañan. El éxito del dramaturgo depende, al fin y al cabo, del impacto que los recursos puestos en práctica desde el texto hasta la puesta en escena alcancen sobre cada espectador.

La consideración productivo-receptiva del espectáculo teatral tiene ya un precedente teórico en el «modelo horizontal» meyerholdiano, apuntando al vector comunicativo actor-espectador como cocreador de la puesta en escena, en el sentido de organizador último de la interrelación de sistemas de signos en escena. Hormigón trae a colación la siguiente anécdota, según la cual, Giorgio Strehler, cuando escenificó *Trifulca en Venecia*, de Goldoni,

*se desplazó junto a todos los componentes del elenco varias semanas a Chiozza, pueblecito costero próximo a Venecia y lugar en que transcurre la comedia. Su objetivo era impregnarse de las entonaciones, aspiraciones, interjecciones, cadencias, modulaciones y otros ingredientes paralingüísticos propios del habla específica del lugar, que el escritor italiano conocía muy bien por haber ocupado allí la procuraduría en su juventud (2002: 245).*

Dicha tarea de observación demuestra la bilateralidad del hecho al que se alude: tanto la voluntad no injustificada ni ociosa de observar y tomar prestados para la interpretación ciertos elementos específicos del entorno de recepción, como la necesidad de compartir mínimamente un código cultural para interpretar, como público, las señales del escenario. Finalmente, vale la pena citar a Pavis, que previene, no

obstante, de la tendencia «eurocentrista» de que no pocas veces se adolece en el ámbito de la teoría:

*Los criterios de apreciación de la voz varían considerablemente de una cultura a otra. Una determinada voz de falsete que nosotros percibimos como defectuosa se considera, en cambio, normal en África del norte. Las voces no logran expresar un código emocional universal. En la India, un registro agudo expresa tristeza y un registro grave alegría, algo opuesto a la codificación europea. El uso de los timbres es muy variado: voz de cabeza o incluso de falsete en el Jingsci chino (ópera de Pekín) y en el Hat tuóng vietnamita; o voz grave y gutural en el Nô japonés, cuyo cantante-actor modifica la dicción de los fonemas de la lengua cotidiana. (2000: 148).*

**IV. CONCLUSIONES.** Como se puede colegir de todo lo anterior, el espesor semántico de la voz, que es la suma de materialidad, musicalidad y valores sensoriales, resulta trenzado con el sentido textual, enriqueciéndolo. Hablamos de *sumar*, pues depende de la recepción de cada puesta en escena el perfilar con contornos más definidos esa primera noción y decidir si es más conveniente hablar de yuxtaposición, superposición, solapamiento, contradicción, concreción o desambiguación, por poner algunos ejemplos. Se trata, en consecuencia, de situar esa sustancia expresiva que proporcionan las palabras en relación multívoca con valores de contenido.

En segundo lugar, se advierte la existencia de un fuerte componente retórico, oratorio si se prefiere, en el trabajo técnico de la voz: la estilización de sus rasgos acústicos, el perfeccionamiento de la articulación, la proyección y espacialización de las emisiones, así como la búsqueda del tempo exacto en la interpretación forman parte de la tónica de cualquier compañía o director. Además y de forma general, se concluye que, con independencia del autor, director o compañía, lo habitual es tratar de buscar el balance entre la reproducción del artificio paralingüístico codificado culturalmente y la invención (¿pura?).

En tercer lugar, se deduce que, tanto los rasgos objetivos conectados con la fisiología vocal del actor y solo mensurables mediante análisis objetivos y descriptivistas, como los factores de expresión subjetiva o individuales, la recepción y aun análisis de la voz se rigen por pautas y criterios de cariz cultural. Mientras que, por otra parte, el «grano de la voz»<sup>171</sup>, la erótica de timbre y lenguaje, es decir, no solo su

---

<sup>171</sup> Barthes (1986: 262 y ss.). Esta noción, resultado de la aplicación de la pareja de conceptos feno-texto / geno-texto, adscritos a la teoría kristeviana (psicoanalítica, semiótica y marxista) del texto



metal, sino asimismo la encarnadura sonora de las sustancias expresivas en constante concomitancia con la otra realidad física que lo constituye —su corporalidad— conmina al público, en ese maridaje y como si de un *sortilegio* se tratase, hacia una adhesión o desafección (¿inconsciente, irracional?), cuya descripción puede exceder los límites de un análisis semiótico o discursivo, aunque estos sean permeables a tales problemas, y se derrama, tal vez, sobre la antropología o el psicoanálisis, por ejemplo<sup>172</sup>.

Por tanto, cabe señalar en última instancia que, como es habitual, el alcance de nuestros juicios y reflexiones, en el contexto de los aspectos vocales y acústicos de la enunciación y elocución teatral será, como en el del resto de componentes escénicos del espectáculo, limitado y siempre parcial, pudiendo solo preciarse de rigurosos o precisos si se incardinan en el marco cultural —complejo y dinámico, no se olvide— que le es propio y siempre que se acote adecuadamente el marco metodológico, es decir, la perspectiva adoptada y el horizonte preciso de los objetivos.

#### 6.2.2. El componente paraverbal: análisis, descripción y valores

El componente paralingüístico de la enunciación teatral, considerado como un haz de signos o formantes diversos, se encuentra en estrecha relación con los signos lingüísticos, así como con otros de naturaleza no verbal (gestuales, mímicos y proxémicos), cuya interrelación en el proceso de comunicación teatral, por tratarse de una simulación de discurso directo oral, es imprescindible para dilucidar el sentido de la representación.

Lo primero que no se puede perder de vista es que, en escena, concurren dos sistemas, dos «voces», cuya jerarquía (cuál domina a cuál, cuál es causa y cuál

---

como productividad, debe ser entendido aquí en un sentido lato, aproximado, puesto que de hecho nunca estuvo del todo definida, si bien constituye la tentativa de señalar algo, no obstante, valioso. Si ya resulta libre el análisis del teórico francés sobre las cualidades vocales de dos conocidos tenores, aplicando el término de manera más escorada hacia el lado del feno-texto, el transponerlo aquí a la categoría de rasgo general que se advierte en la identidad vocal, o mejor, en las interpretaciones vocales de los actores de teatro, debe hacerse, en consecuencia, con reservas.

<sup>172</sup> De cualquier forma, no compartimos del todo la idea barthesiana según la cual la semiología constituye la desconstrucción de la lingüística, a tenor de que ésta se priva «inútilmente» del grueso de asuntos que la atañen, a saber: lo social todo. En este sentido, solo hasta cierto punto suscribimos que la semiología consista en «ese trabajo que recoge la impureza de la lengua, el desecho de la lingüística, la corrupción inmediata del mensaje: nada menos que los deseos, los temores, las muecas, las intimidaciones, los adelantos, las ternuras, las protestas, las excusas, las agresiones, las músicas de las que está hecha la lengua activa» (Barthes, 1993: 137).

consecuencia, qué es dicción prescriptiva y qué rasgo esencial del actor-personaje, etc.) y estricta diferenciación resulta complejísima, pues ambos caracterizan simultáneamente tanto al personaje de ficción como al actor. La razón primera no constituye un misterio: la labor vocal del actor sobre el escenario no es extraña a lo que cotidianamente ocurre cuando se habla, siendo en ambos casos cada matiz indicio de un estado emocional o psicológico más o menos determinado, que puede llegar a ser interpretado en virtud de una compartición de marcos culturales. Pero el actor también trabaja sobre la base de su propia vivencia de la interpretación y, si no se trata de un autómatas o (super)marioneta, obviamente será permeable a sus propias emociones. Este es un principio que incluso se recomienda en la retórica clásica: para que la «moción persuasiva» sea alcanzada, el orador debe participar empáticamente de las ideas que defiende y crear un clima común, un consenso ético. De este modo, y como Pavis señala, «la voz se colorea con las emociones que [el actor] expresa y genera a un tiempo; y traiciona y traduce estados involuntarios e inconscientes del locutor» (2000: 144).

De ahí, ese juego sutil y fascinante de identidades y diferencias, de ambigüedades y certezas con que la palabra escenificada se manifiesta ante el espectador:

*En la dicción y en la mímica de un actor, los hábitos estrictamente personales se encuentran muy próximos a los matices voluntariamente creados, y los gestos conscientes alternan o se mezclan con movimientos reflejos. Los signos naturales se confunden, en este caso, con los signos artificiales. [...] La voz temblorosa de un joven actor que representa a un viejo es un signo artificial. Por el contrario, la voz temblorosa de un actor octogenario, sin ser provocada voluntariamente, es un signo natural tanto en la vida como en la escena. Sin embargo, es un signo voluntaria y conscientemente empleado en el caso de que este actor represente a un personaje viejo. No lo es por voluntad del actor, sino porque éste no puede hablar de otro modo; su voz se convierte en signo artificial por voluntad del director de escena que le haya escogido para este papel. (Kowzan, 1997a: 131).*

Y Copeau, por su parte:

*El don del actor y su placer es entrar en su personaje. Es su deber, es su difícil tarea que darse en él, identificarse con él, vivir y actuar, como dice Nietzsche, a través de cuerpos y almas distintos a los suyos.*

*Pero el actor también tiene la gran tentación de salir de su papel, desbordar el marco de la escena, dar un paso hacia el público, con el rostro*

*descubierto, no tanto para mostrarse a él como para verle, conocerle, hablarle con su voz natural, explicarse con él (2003: 282).*

En consecuencia, el público, aunque en menor medida de lo que ocurre con la gestualidad, es poco capaz de distinguir lo que pertenece a la ficción de lo que es realidad escénica, esto es, cuál es el signo producido involuntariamente y cuál trabajo consciente del actor. No obstante, es por la voz del actor-personaje como se descubre, a guisa de primer resorte, el sexo, la edad, la procedencia geográfica, la extracción social, el estado de salud y ánimo, así como el talante afable o malhumorado, el temperamento osado o apocado, la alegría o desesperanza del personaje. Por lo tanto, los caracteres paralingüísticos, en especial los superpuestos al decurso verbal, proporcionan datos pertinentes para interpretar el sentido de lo dicho, la postura del locutor ante su mismo decir y, por supuesto, ante el alocutario-personaje con quién entabla diálogo.

Podría decirse, entonces, que el significante vocal tiene, como todo signo lingüístico, un significado, un denotado y una o varias connotaciones. Sin embargo, no debe pensarse que el signo vocal tiene sentido en sí mismo; muy al contrario, y como cualquier otro elemento escénico, significa, por muy saussureano que suene, en su relación con los otros signos de la representación teatral.

Según Poyatos, el paralenguaje queda definido como:

*[aquellas] cualidades de la voz, modificadores y sonidos producidos u originados en las zonas comprendidas entre los labios y las cavidades infraglotales, que consciente o inconscientemente usa el hombre simultáneamente con la palabra, alternando con ella o sustituyéndola, apoyando o contradiciendo el mensaje verbal o kinésico (1974: 163).*

Dichas cualidades están condicionadas por factores biológicos (sexo y edad, para el timbre de la voz), psicológicos (las personas extrovertidas tienen mayor intensidad), fisiológicos (anomalías en los registros), socioculturales y ocupacionales; lo cual se traduce en la cualidad indicial que anteriormente se apuntó.

Ya en el ámbito de lo teatral, y a pesar de los intentos de segmentación por parte de Kowzan («unión transversal de los diferentes sistemas de signos en su duración mínima simultánea»), Ubersfeld («microsecuencias escénicas»), Pavis («unidad de aliento») o de los conatos de establecimiento de unidad mínima («mimema», Sito Alba), debemos rendirnos a la evidencia de que, en razón de los caracteres constitutivos de la

comunicación escénica, lo que vamos a encontrar es un complejo, un *continuum* de características interconectadas en forma de convergencia, solapamiento, perfilamiento, contradicción, refuerzo, etc. con que nos las habremos de haber —y eso ya está en la definición clásica de Poyatos. De ahí que lo normal sea percibir el significado de los signos paralingüísticos, como ocurre con el resto de sistemas escénicos, en concomitancia con otros, en este caso, los verbales y no verbales ya reseñados, al contrario de lo que, por ejemplo, ocurre con una unidad léxica o sintagma<sup>173</sup>.

De cualquier forma, todos los estudios sobre el asunto coinciden en señalar, de manera general, los rasgos que siguen a continuación.

**I) TIMBRE.** El timbre resulta del modelado del sonido en las cavidades supraglóticas. Según la más sobada analogía, constituye la «música» de la voz. Otra analogía conocida, sobre la base de una homología de taxonomía cultural, es la sinestesia del color, que Rimbaud expresó con la genialidad que le caracteriza.

A tenor del tipo de timbre, es posible hablar, entre otras, de una voz *clara* o *apagada*, *blanca*, *velada*, *sorda*, *profunda*, *frágil* o *débil*. Así, cada voz posee una densidad y dimensiones particulares, como un color vocálico que la caracteriza y que, no obstante, se puede modular con técnica y alterar según la ocasión escénica lo requiera. Para Ubersfeld (1989), el timbre resulta el elemento individuador por antonomasia. De este modo, el timbre, en razón de su capacidad de variación consciente por parte del actor, se puede cambiar para el desdoble en varios personajes, así como

---

<sup>173</sup> «La segmentación sigue siendo la cuestión clave del análisis. Hemos comprendido que no ganamos gran cosa al producir una atomización del espectáculo en unidades mínimas, pero todavía dudamos a la hora de proponer una dimensión para las unidades mayores. Lamentablemente, la segmentación del espectáculo se efectúa todavía en función del texto, es decir, según su disposición dramática en entradas, escenas y actos; y rara vez se basa en las unidades que se pueden observar en la puesta en escena. Ahora bien, la segmentación fundada en el texto no se corresponde necesariamente con la dinámica del espectáculo. Este último posee sus propios marcos rítmicos y sus momentos de ruptura o de cesura, que proporcionan los únicos puntos de referencia adecuados para la segmentación de la representación. En respuesta a la segmentación textual (una segmentación basada en la estructuración que sugiere el texto), se inició, lógicamente, una búsqueda de las unidades que se fundan en las acciones escénicas que constituyen el espectáculo. Pero, también en este caso, los investigadores no siempre han resistido la tentación filológica (o textocentrista) de reducir el juego escénico a unidades que vienen determinadas por momentos del texto en los que se puede (e incluso, según ellos, se debe) advertir un desplazamiento de los actores. Este tipo de segmentación, que se empeña en hacer coincidir los movimientos y las unidades dramáticas con momentos muy precisos y anclados en el texto, favorece arbitrariamente a uno de los sistemas significantes (los movimientos visibles y señalados) e impone al resto de la representación una segmentación basada en el texto» (Pavis, 2000: 36).

para procedimientos de anagnórisis. En su faceta invariante<sup>174</sup>, de cualidades fingidas o naturales del actor, remite, en cambio, al antedicho inventario de cualidades diferenciadoras (estado de ánimo, edad, sexo, etc.) que ayudan a construir el personaje y que prefiguran un esquema empático sobre el espectador. J. Veltruský (1940), por su parte, atribuye al timbre la mayor «potencia semántica» en su teorización sobre la jerarquía de los componentes fónicos de la palabra dramática, si bien él se refiere menos a la representación que al texto. Su tesis es que, cuando el timbre se postula como componente fónico dominante, la libertad del actor se incrementa, puesto que las acotaciones, a pesar de su multiplicación, no pueden predeterminedar exactamente el timbre con que ha de pronunciarse una frase, instaurándose una suerte de anarquía descompositiva de la línea discursiva.

**II) INTENSIDAD Y VOLUMEN.** Constituyen rasgos cuantitativos directamente conectados con la emisión de la voz. De base, el actor tiene que situar y proyectar su voz desde el escenario hacia la sala, es decir, disponer las cavidades supraglóticas de suerte que amplifiquen el sonido de su laringe y éste se haga audible para el grueso del público. La impericia del actor en este sentido desembocaría en el agotamiento de su voz, de forma que no aguantaría, con toda probabilidad, hasta la conclusión del espectáculo.

En segundo término, es evidente que en la escena como en la vida, la expresión de ciertas emociones encuentra un cauce expresivo idóneo y altamente codificado en los cambios de intensidad: pero esto no quiere decir, según la enseñanza de Meyerhold o Copeau, que un personaje atrabiliario como el REY LEAR vaya a expresar, con toda seguridad, parte de su ira o maledicencia verbal mediante modulaciones ostensibles en la intensidad y tensión de su voz. Se puede decir el manejo de la intensidad no se reduce únicamente a la expresión de la emoción y la violencia: también es posible, a través del uso sutil de ésta, mostrar, o mejor, «indicar», en estricto sentido semiótico, la situación de enunciación frente al alocutario-personaje y/o al público (repárese en la intensidad habitual con que se declaman los apartes). En este sentido, bajar la voz, incluso reducirla a murmullo, mascullo o rezongue es mostrar también la amenaza, el secreto, la clandestinidad del acto de habla que se está realizando: «habla quedo» le dice DON

---

<sup>174</sup> En el sentido de que, a pesar de las contingentes e inevitables variaciones que operan con la modulación del timbre, se reconoce éste como algo constante y caracterizador del actor-personaje.

PEDRO a DON JUAN, cuando aquél le descubre su impostora suplantación del DUQUE OCTAVIO.

Más abruptamente, el *fading* resulta eficaz como recurso para mostrar, por ejemplo, una emoción brutal, inefable siquiera por medio de interjecciones. El movimiento de sentido contrario: *in crescendo* hacia el grito, marca también una anulación del contenido de la palabra en beneficio de su poder expresivo material. Es digno de mención el que en obras donde la palabra tiene una presencia menor pero de intensidad aquilatada, como en los espectáculos de Kantor (*La clase muerta*) o los que podría denominarse como danza-teatro de Maguy Marin (*May b*) la palabra proferida tiende a resultar abrupta y estridente. De todo ello se puede colegir que volumen e intensidad atesoran valores semióticos más allá de la obvia sonoridad enfática del lenguaje.

**III) TONO.** El tono de la voz, entendido como altura, es un rasgo que se conecta directamente con la identidad sexual del actor y/o del personaje. Convencionalmente se asocia lo bajo con la virilidad, la altura con la femineidad, y en consecuencia, el intercambio de los rasgos provoca los más diversos efectos de hilaridad y extrañamiento. Las puestas en escena modernas, en las que lo habitual es que un actor no interprete un solo personaje, juegan también con esta asociación automática que tiene carácter prácticamente codificado en cada cultura. Otros matices son los de edad e, incluso, condición psicosocial del personaje: la voz rasgada en personajes del hampa o integrantes de la canalla resulta ya un lugar común.

Para Kowzan (1997a), sin embargo, el tono aglutina varios de los elementos anteriores. Por un lado, elementos estrictamente paraverbales, a saber: la entonación, el ritmo, la velocidad y la intensidad. Por otro, lo que él denomina «acentos», y que en realidad se refiere a cualidades socioculturales del idiolecto característico del personaje. No obstante, y como el teórico señala, ésta sería una categoría que participaría igualmente de las cualidades paraverbales así como de la fonética y sintaxis misma de la palabra efectivamente dicha sobre el escenario. Se trataría, en suma, de un juego entre la palabra «normalizada» —espontánea, natural— y el habla teatral. De este modo el actor, consciente y calculadamente, poniendo como fondo acústico de su voz ciertas notas emotivas, actualiza en cada acto psicofónico concreto sobre el escenario esa palabra funcional, cotidiana, revistiéndola de una pátina estética o *abismándola* en la conversión de signo-de-signo.

En esta categoría, Pavis (2000), por su parte, establece una serie de «registros» y «modos de emisión» que, por una parte, son considerados, en la medida en que suponen colocar la voz más arriba o abajo en la cavidad glótica, unidades de altura; mientras que, por otra parte, recuerdan indefectiblemente a la categoría de timbre. El registro grave, medio-grave e infra-grave se corresponderían con lo que en castellano se denomina por sinécdoque *voz de pecho*, y que en realidad constituiría un modo de emisión. Los registros agudos y sobreagudos se conectarían con las llamadas *voz de cabeza* (mujeres) o *voz de falsete*, pero también, *atiplada*, si se refiere de manera peyorativa a la de un hombre. Éstas últimas cuentan, independientemente de los juicios de valor, interpretaciones o ponderaciones que se hagan de ellas, con una ventaja acústica respecto del resto de registros: su mayor capacidad de proyección acústica sobre la sala. En una zona intermedia se localizaría el registro medio de una *voz media*. Por último, tres registros más pueden ser establecidos: *bajo profundo*, *strohbass* y *silbato*.

**IV) CAUDAL.** El caudal o elocución es relevante en el conjunto de los rasgos paralingüísticos que acompañan la palabra en la puesta en escena. Cuatro serán los parámetros que guíen un análisis exhaustivo del caudal:

- la continuidad / discontinuidad del flujo verbal
- las cesuras y las pausas, en su longitud, lugar y función. Notificar la frecuencia de las pausas, su duración y sugerir su función dramática puede ayudarnos a dilucidar o decidir sobre ciertos interrogantes: ¿indecisión, respiración, miedo o tensión, retórica evidenciada?
- la velocidad de la elocución en conexión con los códigos culturales y personales del público (recuérdese el ejemplo de Carmen Gallardo en su papel de Celestina)
- la puesta en relieve o anulación de la voz.

**V) ACENTUACIÓN.** Solapada con los significantes verbales se encuentra la acentuación, entendida aquí como énfasis vocálico: la intensidad con que se pronuncia un elemento concreto del enunciado, modificando el sentido de este. En otras palabras, aunque haya cientos de maneras de pronunciar una frase, palabra o sintagma sin modificar el significado lingüístico, cada realización *comunica* algo diferente. Recuérdese la conocida proeza del actor de la compañía Stanislavski que era capaz de

decir el sintagma «esta tarde» de cuarenta formas distintas. En lingüística, este fenómeno ha sido profusamente estudiado y recibe una denominación más transparente y certera: foco o relieve. Se trata de un procedimiento informativo, de encarnación comunicativa del sistema, mediante el cual se realiza un elemento paradigmático como llamada de atención, reconvención o lo que fuere, para el alocutario. Volviendo al ejemplo de Stanislavski: tan sencillo como insistir en «esta» para mostrar la contraposición con las más lejanas «esa» o «aquella», o haciendo incidencia en el segundo funtivo del sintagma, destacar que se trata de la zona intermedia del día — «tarde»— y no de la «mañana» o «noche».

**VI) ENTONACIÓN.** De naturaleza análoga al anterior rasgo, la entonación regula la altura de la voz y los acentos de la frase. Constituye una fuente de abundantes informaciones por la correspondencia de los esquemas melódicos con ciertas modalidades y su clarificación de la sintaxis del enunciado, pero también y sobre todo porque seguir su rastro en la enunciación del actor resulta notablemente útil para desvelar aspectos idiosincrásicos, es decir, en su vertiente individual como actor-personaje, aunque también colectiva de la cultura que es referente. En sus aspectos más codificados, el tonema que resulta de dibujar un contorno melódico al proferir el decurso verbal comunica diferentes sentidos a la estructura lingüística a que acompaña. De este modo, lo habitual es que el contenido representativo del enunciado no quede modificado, pero sí el acto de habla que comporta. Por lo tanto, una misma frase pronunciada con distinto tono puede ser una amenaza, una alabanza, una injuria, una proposición, un deseo, una petición, etc. A todos nos es bastante familiar cómo, no pocas veces, conseguimos expresar con más eficacia nuestros sentimientos, emociones y anhelos con la entonación que con los significados denotativos de las palabras.

En consecuencia, mediante un uso astuto de la entonación el actor puede modalizar y mostrar directamente cuál es su actitud ante su alocutario, la situación de enunciación y el contenido de lo dicho, e igualmente de lo que comunica, proporcionándonos incluso indicios sobre su *gestus* social. Debe reconocerse que el uso que de la entonación hace Teatro Lliure en los fragmentos no cantados de su puesta en escena del *Frank V*, al margen del oportunismo escénico, no por el texto tomado en sí mismo, sino por lo que la propuesta escénica ofrece de interpretación sesgada y fácil<sup>175</sup>,

---

<sup>175</sup> Algo que el mismo Dürrenmat se había cuidado de negar y argumentar de manera explícita cuando visitó España en los ochenta precisamente para el estreno de esa obra



es coherente con su armazón escénica al par que extraordinaria y ambivalentemente efectista en la construcción del *gestus* de los abyectos banqueros: de evidenciación de sus mismos procedimientos lingüísticos y escénico-lúdicos y, por tanto, de teatralización, de extrañamiento; pero también de reconocimiento ideológico y, por lo tanto, de incontestable adhesión e identificación.



**Imagen 3.**

**(Fuente: Galería de imágenes, Frank V, opereta d'una banca privada. Recuperado de <http://www.teatrelliure.com/es/programacion/temporada-2014-2015/frank-v-opereta-duna-banca-privada?ref=galeria>)**

Con el objetivo de analizar, desde el punto de vista de su valor afectivo, encadenamientos discursivos complejos, propone Kowzan (1997a) distinguir por una parte, la «entonación-tipo», más o menos constante, y por otra parte la «entonación individual», en mayor o menor medida subjetiva. La primera atañe a estructuras entonativas fundamentales (los «modos» codificados por la gramática de cualquier lengua), es decir, ciertas inflexiones y modulaciones generalizadas, a fuerza de repetición y costumbre en un determinado entorno sociocultural.

Utilizadas por un actor sobre un escenario en una representación de estética, podría decirse, naturalista, serían fácilmente reconocibles por el público ya que estarían, *mutatis mutandis*, calcadas del uso cotidiano y funcional de la lengua. Esta tesis de las constante entonativas, se apoyaría en el hecho de que determinados tonemas sean

incluso interpretables por un oyente que no conozca el lenguaje del hablante. Cualquier hablante, no solo el actor, tiene, empero, la posibilidad de producir entonaciones individuales, más personales. Hay actores extraordinariamente dotados para estos desempeños, y son capaces de añadir un temblor de emoción al fondo vocal de su personaje que aporta un extraordinario dinamismo y humanidad a su interpretación: el caso de Paco Rabal es paradigmático en este sentido. Este margen de libertad que en realidad comporta todo sistema lingüístico (conjunto de restricciones y libertades, pues admite infinitas realizaciones), constituye la dimensión más original de la creación vocal, un campo de libertad, que aunque también sujeto a determinadas constricciones y convenciones según la época, las modas o la estética de la puesta en escena resulta el aspecto más interesante.

Por su naturaleza ostensiva, la entonación resulta capital por ejemplo cuando se trata de romper el telón apelando al «espectador» mediante un aparte, si bien aquí lo paraverbal suele concurrir, evidentemente, con el gesto y la mirada, la proxémica —no es infrecuente descender a la sala, como Jerónimo Arenal en el *Ricardo III* de Atalaya— e incluso otros recursos escenotécnicos.

**VII) PRONUNCIACIÓN.** La pronunciación es un aspecto de la elocución que se vincula con el ritmo, fraseo y colocación de acentos lógicos y, en última instancia, a la respiración. A pesar de que éste no aparece explícitamente visible o emerge de manera tan ostensible en el texto, la prosa, con sus periodos, también ofrece posibilidades rítmicas que hay que descubrir, de ahí que no haya que separar taxativamente verso y prosa en lo que cabe a este respecto. En general, el ritmo es la ordenación matemática de unos signos en una rutina predeterminada por esquemas rígidos, pero también sorpresa y extrañeza ante la decepción de una expectativa. Dicho de otra forma, en el ritmo, orden y ruptura se necesitan mutuamente.

Lo difícil en la prosa es medir el pulso entre lógica y ritmo acentual, pues aunque en poesía la proposición y el verso no tienen por qué observar coincidencia, la unidad rítmica —distinta de la frase— sí está muy definida. Para Grotowski,

*la frase es una unidad integral, emocional y lógica que debe sostenerse por una sola onda melódica y respiratoria. Es un torbellino concentrado en un epicentro formado por los acentos o el acento lógico (1971: 117).*

En consecuencia, la frase define, en su «unidad de aliento», un contorno melódico sobre el que la unidad métrica verso o el período de prosa ejerce fecundas torsiones. La polaridad lógica puede desembocar en una interpretación plana, monocorde y aséptica; mientras que lo contrario puede devenir en afectación artificiosa. Efectos ambos de teatralidad, si buscados; defectos, si inopinados. El actor en su fraseo tiene la posibilidad de romper o mantener la integridad de la frase mediante un uso determinado de las pausas, y es interesante, que algunos autores, como T. Bernhard o Vinaver, escriban sus textos sin signos de puntuación con lo que otorgan gran libertad a director y actores para su interpretación escénica.

Para el verso, por su parte, estas consideraciones generales son también válidas, si bien el ritmo métrico conduce de manera explícita una suerte de emotividad expresiva en cierto modo ya codificada y/o canónica. Tal vez, dos de las mayores tentaciones al interpretar obras escritas en verso sean la monotonía y el privilegio de la musicalidad. Una mono-tonía, que a veces deviene a-tonía y se confunde por univocidad dogmática con la elocuencia, mientras que, en realidad, es algo que solo parcial y las más de las veces equivocadamente se identifica con el ritmo. De este modo, si el verso depende de una prosodia ordenada y constante de notaciones rítmicas, no menos de variaciones, pulsaciones y súbitos cambios, según fue apuntado arriba. La recreación en lo *ya dado* por la arquitectura métrica reviste, por su parte, un carácter reduccionista y suele ir en detrimento del sentido, o mejor, de los contingentes lecturas que la puesta en escena podría haber propuesto aunque se tratase de una obra del repertorio clásico. En cualquier caso, parece lógico que incluso la propuesta escénica más programáticamente antirretórica haga cierto uso o aprovechamiento del caudal de posibilidades expresivas que el verso le ofrece.

Por último, la necesidad de interpretar y reconsiderar las pausas del texto al llevarlo a escena, acarrea un trabajo respiratorio asociado. De hecho, una colocación demasiado cercana de acentos puede dejar sin respiración a un actor, si es que no se hace deliberadamente, mientras que el caso contrario ocasiona el cierre de la laringe y por tanto la escisión abrupta de la voz. Ya tuvo oportunidad de comprobarse que el primer y más importante acercamiento al asunto de la respiración ha de ser desde una perspectiva biológica por lo que comporta de automatismo, y ello tanto desde la óptica del actor, que debe saber manejarla a voluntad y convertirla en una herramienta más de

su arsenal de recursos, como desde la retina y el oído del teórico o espectador informado.

Póngase por caso que en una representación el actor debe susurrar o sugerir por medio de su tono un momento de intimidad con algún otro personaje: si falla en su respiración, no podrá ejecutar de manera correcta el alarde técnico de musitar o bisbisear proyectando su voz, no obstante, al público. Imagínese, pues, que esto ocurre, y que el actor ha de tomar súbita y manifiestamente aire, segregando una vocalización: ¿cómo desvelar si ésta forma parte de la interpretación del personaje debido al cariz de la escena de que se trata o, acaso, de un defecto práctico del actor? Se tropieza de nuevo con la dificultad de dilucidar la naturaleza de los signos de la escena.

**VII. UN ESQUEMA ORGANIZATIVO.** Interesante resulta, para el estudio de todos estos rasgos, las diferencias establecidas por Fischer-Lichte (1999: 52-68). El primer deslinde atañe a la diferencia entre «características auditivas» (elevación, intensidad y el desarrollo del tono, duración, articulación, entonación, calidad, ritmo, resonancia, compás, etc.), y «características sustanciales», entre las que se encontrarían la intensidad, el tiempo, la frecuencia básica... Con la importante apreciación de que lo auditivo y sustancial no encuentran, en el contexto de los signos paraverbales, relación simple o biunívoca, sino que más bien, por cada característica auditiva hay, más bien, un complejo de características sustanciales que deben ser medidas mediante procedimientos técnicos (sonogramas, melogramas, etc.). El segundo deslinde atañe a la duración relativa del signo, proponiéndose la dicotomía «transitoriedad / durabilidad». Al primero pertenecerían todas las cualidades de la voz, y al segundo, como es lógico, las que no se encuentran entre aquéllas. Dentro de este último, cabe a su vez otro deslinde: el de aquellos signos que siempre van a aparecer acompañando signos lingüísticos, y el de los que son independientes de las emisiones verbales codificadas, v.g., los sollozos propios del llanto, las carcajadas de la risa, e incluso las interjecciones.

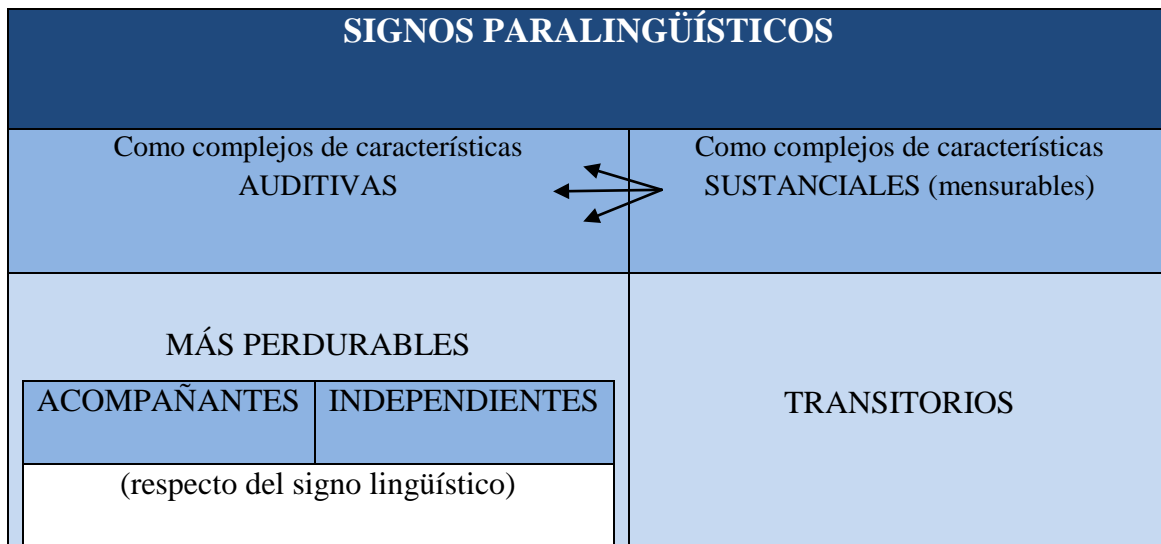


Fig. 7.

Por lo tocante a los signos perdurables, hay que decir que, en tanto en cuanto remiten a las cualidades inherentes de la voz, debido a la contextura orgánica del sujeto hablante, remiten a ese problema sustancial que Kowzan ilustraba con su ejemplo del actor octogenario. Es decir, a la interpretación de lo que se ve y se oye en escena como señales e índices (más o menos codificados según la cultura, el conocimiento del mundo, la competencia semiótica, etc.) incorporados tales cuales por el actor a su línea de actuación, tal vez incluso fruto de una decisión anterior por el director en el casting al observar la utilidad de ciertos tics personales del actor; o si en cambio se trata de símbolos o iconos cuyo valor sólo tiene validez temporal de código (*lato sensu*) en el sistema estético de esa representación.

## 7. CONCLUSIONES Y REPERCUSIONES DIDÁCTICAS

Al par que se extraen las conclusiones fundamentales de las disquisiciones anteriores, es posible ir definiendo ya algunas de las líneas maestras que trazarán la propuesta didáctica de la tercera parte. A pesar del formato, cuya vocación es asignar orden y coherencia, se trata de una red interrelacionada, de una intrincada urdimbre de elementos cuya dirección elemental de causa a consecuencia, se puede invertir, según la óptica.

**I. ¿Quién dice?: recepción, análisis e interpretación crítica del discurso.** El estudio del diálogo, monólogo y soliloquio teatrales en sí mismos, o en un análisis comparativo con aquellos que aparecen en el discurso del relato junto al texto narrativo y descriptivo, mostró aspectos importantes sobre la construcción del discurso literario y ese híbrido que no pocas veces es el teatral, en especial, las distintas maneras de articular las instancias enunciativas, las voces, según los modos diegético o mimético, y las consecuencias que de ello se derivaban. En el marco de un programa de enseñanza de la comunicación en contexto, estos aspectos nos parecen decisivos, puesto que a diario se reciben mensajes que no pertenecen al ámbito de la serie o institución literaria y, por tanto, no se consideran ficcionales. En este otro tipo de discursos la aparente objetividad del lenguaje directo —que linda con los datos y se asimila al aparato fáctico— se ofrece como garantía de la independencia y neutralidad del discurso en que se incrusta. Sin embargo, el *modo de imitación* de la prensa, del discurso político, o de la publicidad también dispone de sus propias técnicas (y tecnólogos). Pensemos en las formas mixtas de reproducción de discurso ajeno, como el «discurso cuasi indirecto» o el «resumen con citas» (Garrido García, 1996: 276; Charaudeau y Maingueneau, 2005: 186), que aparece ya en narrativa, ya en prensa.

Semiótica, Pragmática lingüística y Análisis del discurso dibujan sus propios esquemas de comunicación, pero en todos los casos hay una importante atención al emisor, cuyos dobles o intermediarios constituyen la clave para desvelar e interpretar el dispositivo de enunciación. Como se ha tenido oportunidad de comprobar, los significativos avances acontecidos en las disciplinas del discurso se cifran no pocas veces en el establecimiento de nuevas categorías (locutor, enunciador, alocutor, destinatario, animador, transductor...) que brindan la oportunidad de dirimir responsabilidades en cuanto a quién dice realmente, quién es el responsable último o qué instancias transductoras tamizan la palabra hasta que llega a nosotros en su forma definitiva.

Quiere esto decir que, además de los ejercicios de estilo, que constituyen resortes prácticos para el estudio de los géneros tanto en su vertiente teórica como práctica (dramatizar textos narrativos, y viceversa, por ejemplo), en el estudio de los modos miméticos (y diegéticos) en lo que concierne a sus aspectos de recreación de discursos directos se adopta una perspectiva genuina de la teoría literaria, pero también

un enfoque disciplinar que, según nuestra experiencia, debería presidir cualquier articulación de contenidos en la asignatura de Lengua castellana y literatura.

Así, nuestra tesis es que la separación de niveles enunciativos, la identificación de los resortes de la ficción y sus concomitancias con otros discursos sociales —que atañe ni más ni menos que a la misma frontera entre realidad y ficción—, o el estudio de la activación polifónica de voces en una misma textura discursiva, constituyen, globalmente, un factor decisivo para orientar y fomentar —puesto que no se puede enseñar— el juicio crítico del discente en la recepción del discurso, sea cual fuere el estatuto social y ficcional de éste. En suma, un entrenamiento en el análisis de (inconfesadas) ficciones, muchas veces no tan gratas ni benignas al espíritu como las del paradigma literario y/o escénico.

**II. Completud del teatro: *novum trivium*.** Tal y como se pudo apreciar en nuestro estudio sobre el discurso directo teatral, las virtualidades escénicas intrínsecas a todo texto dramático definen las diferencias en que se distingue del de la narrativa, tomada como relato de palabras o acontecimientos, da igual. El recorrido inverso con que algunas compañías o autores trabajan, esto es, de las tentativas en el ensayo escénico a una transcripción posterior, proyecta igualmente un perfil sobremanera interesante hacia el texto, guion o partitura escénicos, que refrenda, en ese caso, el recorrido desde la oralidad a la escritura propio del teatro. La clave está en la teatralidad de la palabra, en su vocación nítida y conscientemente espectacular, que, en consecuencia, activa todos los resortes de la comunicación oral en presencia: gestos, miradas, vocalizaciones, recursos paraverbales, movimientos, maneras de ocupar y dominar el espacio, maneras de ritmar y controlar el tiempo, las acciones, etc.

Sin embargo, no menos importante es la «poeticidad», la dominante estética que preside toda obra o espectáculo de factura artística. Como por otro lado tampoco puede ignorarse el componente de moción persuasiva, de vocación elemental del arte consistente en influir sobre los esquemas de creencias, actitudes y estimaciones del receptor, para no hablar del sobrecogimiento afectivo.

Una síntesis fecunda entre Oratoria, Poética y Dialéctica o, si se prefiere, persuasión, delectación y razonamiento puede encontrarse, entonces, en el teatro. Un *Novum Trivium*.

**III. El teatro como encrucijada entre oralidad-escritura.** De la comparación con la lírica como molde genológico y estructura discursiva, se desprende un diferente trenzado oralidad-escritura en el seno del teatro. Aceptando ciertas hipótesis, puede consignarse un origen común para la lírica y la tragedia en el rito popular y la música, de cuyo ritmo más tarde se contagiaría la palabra y, en última instancia, el cuerpo. Sin embargo, con el correr de los siglos se ha desembocado en una situación en que la escritura de un poema y la de un drama difieren de manera notable en cuanto a sus expectativas de recepción, por más que ambas puedan converger en una contingente oralidad. Así, por lo que concierne al teatro, la escritura de discursos directos resulta particularmente interesante a tenor de su estatuto como gozne entre escritura y oralidad espectacular (o viceversa). Igualmente, el planteamiento de ejercicios de escritura de acotaciones y didascalias, además de ser cauce obvio para la práctica del texto instructivo o descriptivo, supone tomar en consideración el componente vocal y gestual de la palabra, ofreciendo recorridos de ida y vuelta.

Tales consideraciones no son ociosas, puesto que en una cultura predominantemente grafemática como la nuestra, la oralidad ha sido la gran descuidada en la educación. En las sucesivas leyes y sus planes de estudio anexos el aspecto de la expresión oral siempre ha tenido carácter secundario, y ello a pesar de que en los últimos cincuenta años —sobre todo a partir del surgimiento del AD—, el estudio del lenguaje oral le ha tomado el pulso, en el paradigma general de la Lingüística, al texto escrito. Además, no debe perderse de vista que, a despecho de lo que no pocos docentes hemos (formalmente incluso) propuesto y reclamado, ningún gobierno se ha decidido en favor de incluir en la PAU (Pruebas de Acceso a la Universidad) una prueba oral, como sin embargo los países de ámbito anglosajón llevan haciendo décadas. Tenues gestos pueden advertirse: algunas voces, por ejemplo, se inclinan por una re-inculcación de la lectura visual y oral, es decir, en voz alta; otros defienden una revalorización de la memoria y aducen que la declamación de poemas sin texto constituye un ejercicio fructuoso por lo que de apropiación y sintonía fónica comporta<sup>176</sup>. Pero el concepto que más fortuna ha hecho en el *newspeak* educativo, la «lecto-escritura», supone, las más de las veces, eso mismo: la aséptica juntura gráfica de dos términos que siguen

---

<sup>176</sup> Prácticas éstas, no obstante, desdeñadas, como otras asimismo válidas y pertinentes, pero capitidisminuidas por la abrumadora aparición de cierta nueva pedagogía y su recepción no infrecuentemente acrítica.



estérilmente separados en compartimentos estancos y que se deriva de esa concepción equivocada para el ámbito educativo que separa indiscerniblemente *φωνή* y *γραμμα*.

Una postura interesante es aquella que defiende la diferencia de grado que no pocas veces separa modalidad oral y escrita en nuestra cultura. Así el doblete «oralidad-escrituridad» (Bustos, 1995) señala, más bien, un modo de producción-recepción, pues como el teatro demuestra, un discurso oral no impide que haya un escrito previo. Es decir, con estos términos trata de representarse la tensión constante entre oralidad y escritura, así como las manifestaciones o reflejos de la dimensión oral en la escritura y, al contrario, de la dimensión escrita en lo oral. De suerte que, en este sentido, «oralidad» no comporta ausencia de rasgos escritos ni «escrituridad», ausencia de rasgos orales.

Finalmente, y en apoyo de esta tesis que la escritura teatral refrenda contundentemente, se puede esgrimir el argumento de que, si el mayor número de diferencias entre oralidad y escrituridad es consecuencia de la distinta compartición de contextos (naturalidad / artificialidad, inmediatez / distancia, anclaje / autonomía contextual, etc.), el teatro disuelve en parte tal diferencia y dibuja un marco poco transitado, que permite redefinir estas relaciones y superar la tradicional controversia entre la autonomía o derivación de una respecto de la otra.

**IV. El teatro como interacción.** Uno de los primeros rasgos que destacan nada más afrontar un estudio sobre el discurso teatral, y que no necesita de muchos argumentos para su confirmación es su tendencia a la interactividad: a conformar un discurso en relación con el discurso del otro, y no solamente a la expresión verbal de un carácter o un papel. Como se ha tenido oportunidad de comprobar, el diálogo, además de pertenecer a la esfera del *yo*, trasciende al campo común del *nosotros*, como Gadamer (1998: 145) señala. Además, los encuentros de un *yo* con un *tú* en cualquier situación de discurso es, sin tener que recurrir a la ficción artística, ya una forma de *drama* en sí misma (Lyons; Bühler). Del monólogo y soliloquio se demostró, por su parte, que consisten, más bien, en la adopción de un modelo extradramático que vehicula en realidad una vocación dialógica no pocas veces explícita, pero de cualquier modo implícita en razón de la doble enunciación-recepción del teatro. La monogestión emisora no anula la voluntad discursiva de querer ser escuchado. La conclusión es evidente: la palabra teatral es siempre palabra para otro.

En este marco privilegiado de intersubjetividad se mueve el teatro. La «interacción al hablar», acaso mejor, el «hablar al interactuar» que llevan a cabo los personajes, cristaliza, por cuanto tiene de comportamiento interactivo, no diferido, en una acción conjunta que, al margen de que sea cooperativa o problemática, pone en múltiples relaciones dos o más instancias personales frente a frente. Y representa, según los analistas del discurso, la faceta más representativa de los aspectos de la interacción en cualquier ámbito comunicativo existente. Esto no es, ni más ni menos, aquello que el profesor hace a diario cuando se enfrenta al grupo-clase o los mismos estudiantes, cuando lo hacen entre sí. Si Lotman pensaba en una semiosfera, en sociología y psicología se habla de «galaxia interaccionista» (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 326). A nuestro juicio, ambos conceptos se complementan.

En última instancia, el universo social, al menos en un estado democrático, está basado en una serie de interacciones muy definidas: el debate civilizado; la confrontación respetuosa de la palabra y, por ende, de la opinión; la escucha (inter)activa; la libertad de conciencia; la cortesía interpersonal, etc., que no son, por cierto, rasgos naturales ni genéticos, sino conductas culturales y aprendidas. En este sentido, la dramatización de textos, la lectura dramatizada, la escenificación siquiera de pequeños conflictos surten al docente de unas herramientas preciosas para simular interacciones diversas basadas en este uso conflictivo de la palabra. Igualmente, la gestión común y cocreativa de un proyecto global de escenificación ofrece entornos y situaciones de interacción reales en que se requiere diálogo, respeto y colaboración. Si la meta es la reciprocidad e intercambio de perspectivas, saberes, motivaciones y objetivos entre profesor y discente, el teatro puede ser, desde luego, un medio valioso.

**V. Discurso teatral: el constructo del constructo.** Porque se encuentran recreados (o conculcados) elementos compositivos, estructuras, pautas, preceptos y normas que de los diversos géneros orales cotidianos, formales o coloquiales, es posible identificar parcialmente los discursos directos de la obra dramática con las prácticas cotidianas de la palabra. Se trata, pues, de un constructo que revela otro constructo, y cuyo estudio y desempeño adquiere, en consecuencia, un importante valor gnoseológico.

Las lenguas naturales, en tanto que realizaciones concretas de las posibilidades virtuales de los lenguajes como conjuntos significantes, ofrecen una serie de coerciones y libertades. Por lo tocante a las primeras, no cabe duda de que cada modelo textual y

cada género establece su propia estructura discursiva y que, por tanto, su consistencia depende en gran parte de la observancia de sus reglas. El diálogo establece turnos de habla, posibilidades distintas de hetero u homoselección de la temática, un *cuero jurídico* de reglas de cortesía interpersonal harto peculiares, etc. Pero por otro lado, y como Verschueren (1999) señala desde una pragmática «optimista», la «elección» es la piedra angular del uso del lenguaje. Hablar consiste en realizar continuamente elecciones lingüísticas, bien por razones del propio sistema (v. g., concordancia), bien por razones externas. Ello es posible porque el lenguaje es «variable» (posee una gama de posibles elecciones); «negociable» (las elecciones se realizan según principios y estrategias muy flexibles); y «adaptable» (las elecciones lingüísticas negociables se realizan dentro de un amplio espectro de posibilidades para satisfacer sus necesidades comunicativas)<sup>177</sup>. De ello se colige que todo acto de comunicación desemboca en un proceso de formulación. Ahora bien, este proceso, aunque ayuda al hablante a precisar el ajuste de lo que pretende decir y es útil para que se asegure en grado aceptable de que, efectivamente, comunica al interlocutor aquello que desea, jamás garantiza exactitud absoluta y segura en el alcance de los asertos.

El lenguaje teatral superpone, además, otra capa significativa a la lengua natural. Y en consecuencia, un campo distinto de nociones y categorías, formulaciones y elecciones, reglas y cánones que atiende otros propósitos más allá de los habituales y reformula aquel proceso de formulación ensanchándolo y enriqueciéndolo. En las acotaciones, prólogos y epílogos teatrales son reconocidos, en este sentido, aspectos y rasgos de la lengua natural consuetudinaria, pero también otros de *segundo* orden, que se derivan del mayor o menor conocimiento del campo artístico de la escritura y el espectáculo teatrales. La dialéctica de estos dos componentes define la especificidad del teatro como obra artística y postula un campo de análisis privilegiado para el estudio del lenguaje.

En suma, el teatro posibilita, como todo discurso artístico, ora una exploración peculiar del mundo que nos rodea, ora una introspección de valor universal sobre

---

<sup>177</sup> Nótese que Verschueren se distancia de aquellos que identifican la palabra con el pensamiento y a ésta con una visión determinada de la realidad. Algunos de los epígonos de estas ideas (que vienen a conformar lo que se llama relativismo lingüístico). En el nuevo planteamiento pragmático, la capacidad de elección del hablante se corresponde con una distancia entre el pensamiento y la lengua; el hablante debe elegir aquel enunciado que lleve a su oyente a un estado mental acorde con lo que tiene intención de comunicar sin estar constreñido a la máxima «a tal pensamiento tal expresión» (Portolés, 2007: 26 y ss.).

nuestra condición humana. Así, los fragmentos de realidad con que se trabaja en teatro denuncian una atención a la problemática existencial del hombre confrontado, a diario, con la religión, con la sociedad, consigo mismo, etc., vertidas todas en unas estructuras discursivas que ponen en cuestión la libertad de conciencia, la indagación de la verdad y carácter relativo de ésta o lo que se quiera. Y en este análisis de la realidad, que establece su propia tónica, el lenguaje y las situaciones que construye y lo construyen resultan asimismo desconstruidos, desvelados, subvertidos, de suerte que el marco de referencias y contextos (éticos, ideológicos, religiosos, filosóficos...) aflora y permite una perspectiva de los hechos de lenguaje mucho más exacta y circunstanciada en su análisis. Se cuestiona, por fin, el mismo estatuto natural del idioma base, y el carácter necesario e incontestable de sus proposiciones, de sus modos de tejer el discurso. Quizá un solo ejemplo acierte a sintetizarlo con más precisión:

MORO.— Nadie emigra  
sin que medie el reclamo  
de alguna promesa:  
*Alacan, la millor terreta del mon,*  
Andalucía sólo hay una, la tuya,  
«Cantabria seduce»,  
*en Girona, ningú es estrany*  
y en el norte dicen: ven y conócenos.  
Con Mundicolor fin de semana a tu aire niños gratis en  
vuelos regulares haz una escapada *fly and drive club*  
tiempo libre oferta especial luna de miel ven y conoce  
el placer de viajar.  
¿Quién puede rechazar un mundo  
donde llueven colores?

[...]

NIÑO.— Mi sueño seco se despeña en un abismo de agua.  
(*El NIÑO comienza a hundirse.*)

MORO.— Burka, chador, ablación, mezquitas,  
lapidaciones, lucha de civilizaciones...  
Parece que después de derribar  
las grandes torres gemelas  
no tengamos otra cosa que hacer  
que venir en pateras a España.

NIÑO.— Soy un ahogado,  
y estoy en el fondo del mar.  
Si estoy muerto, ¿cómo puedo hablar?  
Si estoy en el agua, ¿cómo se me oye?  
¡Qué escandalosa es la muerte  
cuando es muerte silenciada!

(Miralles, ed. 2004: 560-563)

**VI. Criticidad consustancial.** Haciendo balance no ya del inabarcable grueso del teatro euroamericano *ab initio*, sino de los ejemplos o fragmentos aducidos en nuestro trabajo hasta este último, resulta bastante paradójico, por lo que de atribución de naturaleza contradictoria se deriva, entender que pueda existir un teatro acrítico con la sociedad de la que es producto y para la cual habla y se escenifica<sup>178</sup>. Ni siquiera el —reduccionistamente— llamado «teatro de evasión» opone una neutralidad axiológica al teatro contestatario e iconoclasta, que, bien entendido, admite su sesgo, su toma de partido.

La doble y muy divergente consideración a que el teatro se ha prestado a lo largo del tiempo, desde Platón hasta el Romanticismo, de la censura franquista al Ministerio de Cultura, del espectador que buscaba la comunión en una ceremonia ritual al que, actualmente, se adhiere a otros valores como el prestigio social o la extroversión inclina, pues, a preguntarse por aquello que lo ha hecho sobrevivir, raíz última de esa alternancia de encomios y calumnias, prohibiciones y promociones, etc. que perfila su itinerario histórico.

La más obvia razón parece inferirse sin mucho esfuerzo al pensar el filón de adoctrinamiento que representa. La vocación de acontecimiento que desde su mismo origen acompaña el hecho teatral lo constituye como una herramienta «psicagógica» muy eficaz y persuasiva para arrojar una serie de ideas. La fruición comunitaria, con su peculiar condición espectacular, hace del teatro un fenómeno extremadamente rico y complejo en que lo serio y lo lúdico, lo prosaico y lo grave se entrelazan sin asomo de inocencia. Ante unos receptores que pactan tácitamente aceptar las normas que le son propias al teatro, la escena despliega un mundo verosímil, posible o imposible, mimético o antimimético (Abraham, 2004, *passim*), pero en cualquier caso distinto del de aquéllos, que ven así solo en parte su realidad proyectada más allá de las candilejas.

Éste, esquemáticamente claro está, es el panorama que dibuja el teatro. Un arte cuya historia es también la sucesión de una serie de injerencias religiosas y/o políticas, que lo han intentado clausurar y reducir no pocas veces a mero pendón ideológico. Pero también y como contrapartida, la historia constante de una crítica polimorfa y vigorosa proyectada sobre el grueso de la realidad humana. La estética que representa el ejercicio

---

<sup>178</sup> Pensándolo desapasionadamente, el teatro complaciente con el *statu quo* es también «crítico», solo que lo es con la vertiente del otro margen de la corriente de ideologías o, eufemísticamente dicho, *mentalidades*.

del teatro acarrea también alguna suerte de crítica, en mayor o menor medida, una reflexión, desde la más tenue veladura hasta la más acerba causticidad. En este último caso, el autor arriesga fama y carrera, y muchas veces se sumerge en el olvido hasta que una época posterior lo tolera y, entonces, pondera o restablece —lo «digiere», como no pocos dramaturgos gustan decir.

Por eso es tan importante, y la perspectiva discursiva o enfoque textual no debe hacernos ignorar tal hecho: que el estudiante conozca también la historia de los autores y compañías malditas, las dificultades que atravesaron, la injusticia histórica de su consideración y, particularmente, su capacidad para despertar de la ceguera colectiva a una tal sociedad en un momento determinado. Como Ruibal advierte: «Un autor que se arriesga a escribir contra el público, contra la rutina y la pereza mental de su tiempo no pretende degradar, sino que intenta contribuir a elevar a ese público, a medida que también él se eleva» (1977: 211).

**VII. Provisión de contextos comunicativos.** Tras dos décadas de aplicación, a veces impenitente, de los principios didácticos comunicativos, surgió el «Enfoque por tareas»<sup>179</sup> (ET), que amplía el margen de los procedimientos didácticos anteriores, a tenor de una serie de críticas que comenzaban a verterse sobre el modelo anterior. Una de ellas, especialmente delicada, atacaba uno de los aspectos que, desde el surgimiento del método, se consideraba precisamente piedra de toque: la enseñanza de la lengua con propósitos comunicativos, esto es, en contexto. Sin embargo, para ello necesitaba superarse la abstracción del sistema para trascender a un edificio ya habitado, una estructura efectivamente en uso y disposición de los hablantes, una vivienda, podría decirse. En otros términos: un contexto en que la lengua tomase sentido concreto, cumpliendo unos propósitos comunicativos. El *método* —casi por antonomasia, igual que ocurre con el de Stanislavski— satisfacía esto solo en parte.

De esta forma, la simulación de contextos, basada no pocas veces en «juegos de habla», en actividades de limitado alcance comunicativo, a pesar de su indudable valor por el giro didáctico en que había orientado las cosas, no se consideraba ya suficiente como para cubrir el amplio espectro de procesos cognitivos y sociales mediadores en la creación de unas condiciones para la adquisición de destrezas comunicativas. Por eso, el ET ha incidido en una consideración más flexible de los materiales, obedeciendo a unas

---

<sup>179</sup> Originario del ámbito anglosajón, son Zanón y Hernández (1990) los primeros en importar el método y desarrollarlo en España.

programaciones o secuencias más ambiciosas, complejas y próximas al contexto extraescolar. Tareas y proyectos parecen, en efecto, ser moldes aprovechables para proporcionar cauces a esta idea, si bien su primera definición es intuitiva y, en la práctica, se han revelado considerables dificultades en su diseño y planificación.

Sin desdeñar las posibilidades didácticas que de un uso estratégico de la lírica, la novela y el ensayo se pueda derivar como formas susceptibles de ser también aprovechadas para cumplir las exigencias de un programa comunicativo, este trabajo defiende que, en lo concerniente al establecimiento de contextos de comunicación, el teatro resulta más rico que ningún otro discurso que pueda concurrir en un aula. Por si esto fuera poco, cualquier proyecto teatral recubre y hasta desborda las condiciones para que una secuencia didáctica constituya proyecto o tarea.

Primero de todo se impone, a pesar de su aparente obviedad, el hecho de que la doble recepción del teatro ya presupone un contexto en que comunicarse. Esa palabra siempre dirigida a otro conlleva que, incluso en prácticas monogestionadas, dibuje, como se vio, su interlocutor. La misma declamación o dramatización de un soliloquio ante el grupo-clase impone, por poco que se recree una situación de enunciación o el marco de una fábula concretos, un ejercicio que impone, a nuestro juicio, una significativa distancia con la clásica lectura de una redacción o composición escrita, por poner un ejemplo. Aún puede añadirse más.

En un texto o representación teatrales, los elementos de contexto, además del resultado de la visión del mundo y su significación por parte de un narrador, es decir, «significados», son también una entidad significativa particular. El lugar y el tiempo, los sujetos de enunciación, el marco socio-histórico y político-ideológico, o el marco de la fábula, de donde se extrae la porción de historia que se nos muestra constituyen, todos ellos, signos en concurrencia del contexto semiótico sin cuyo entendimiento el sentido de lo que se representa es difícil de percibir, tal y como ocurre en el relato. Sin embargo, el teatro se explica a sí mismo mediante una gran variedad de recursos más o menos verosímiles (coro, mensajeros, diálogos transaccionales), pero directos, puesto que no hay narrador que lo explique o aclare.

Se ha concluido además que las huellas e índices contextuales nutren con más profusión su textura que en otros discursos, incluidos sus (parcialmente) homólogos narrativos. Y ello en razón de que la interdependencia discurso-espacio-tiempo cobra

especial relevancia en el teatro, puesto que resulta insalvable la confrontación de la ficción con las posibilidades de dicción que el espacio y tiempo pragmáticos o representantes del escenario ofrecen.

Sencillamente, la palabra en el teatro es, primero de todo, consecuencia del contexto, de una situación vis a vis, algo que no ocurre en ninguna otra especie de discurso artístico o espectacular. El *agon*, la colisión o el conflicto de los personajes no es un mero choque físico, sino la confrontación de dos visiones del mundo, de dos sistemas de creencias, de valores, de dos esquemas o programas de acción opuestos, de dos contextos personales distintos. Inversamente, el diálogo ejerce también su influencia sobre el contexto común de la historia que se va perfilando y, de manera contradictoria, la unidad del drama o puesta en escena alcanza mayor solidez cuanto más alejados son los contextos personales; algo que podría denominarse, en consecuencia, «unidad dialéctica». Puesto que el signo teatral es eminentemente intersubjetivo y no solamente expresivo, puede decirse, en definitiva, que el conflicto dramático provee siempre de un entorno y una situación problemática en que «actuar comunicativamente», por decirlo con Habermas

*Al actuar comunicativamente los sujetos se entienden siempre en el horizonte de un mundo de la vida. Su mundo de la vida está formado de convicciones de fondo, más o menos difusas, pero siempre aproblemáticas. El mundo de la vida, en tanto que trasfondo, es la fuente de donde se obtienen las definiciones de la situación que los implicados presuponen como aproblemáticas. En sus operaciones interpretativas los miembros de una comunidad de comunicación deslindan el mundo objetivo y el mundo social que intersubjetivamente comparten, frente a los mundos subjetivos de cada uno y frente a otros colectivos. Los conceptos de mundo y las correspondientes pretensiones de validez constituyen el armazón formal de que los agentes se sirven en su acción comunicativa para afrontar en su mundo de la vida las situaciones que en cada caso se han tornado problemáticas, es decir, aquellas sobre las que se hace menester llegar a un acuerdo (1998: 104).*

**VIII. Dialogismo y ética discursiva.** El juego dialógico, que define el teatro por partida doble, marca una alternancia entre los participantes del discurso, la reversibilidad de los roles comunicativos y, en consecuencia, la incontrovertible orientación de la palabra hacia el otro, revelando unos caracteres más profundos y exactos de la organización discursiva que son coextensivos a toda comunicación humana. Esto demuestra, por tanto, que la adopción de un modelo textual o un género concreto no anula las contingentes inscripciones del alocutor en el mismo texto.



Pero el dialogismo propone también una forma de ética discursiva, de responsabilidad moral, que en el terreno de lo filosófico opone su esquema al kantiano, fundado en la intención, en el contraste monológico o unipersonal con el «imperativo». Así, para Appel (1991: 26 y ss.) la razón humana es en diálogo, no en monólogo. Esta concepción de raigambre socrática y entre cuyos epígonos puede nombrarse al mismo Weber de la «responsabilidad» postula como suprema categoría la capacidad reconocida de argumentar a los interlocutores de una sociedad.

La relación intersubjetiva, la práctica social del diálogo, por polémico que sea, es la clave, así pues, para asignar valor concreto y aceptabilidad a las normas de convivencia en un marco de respeto y reciprocidad responsable. Y ésta, nos parece, es una idea consustancial al mismo concepto de democracia y a la ética discursiva, en cuanto supone el reconocimiento, bajo cualquier circunstancia, de cualquier hablante de una lengua como humano, sujeto de derecho y acreedor legítimo de dignidad. Por lo que su aquilatado valor para la educación resulta difícilmente refutable.

**III. TERCERA PARTE:**

**LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA Y  
EL TEATRO**

## 1. PARADIGMA DEL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO ESPAÑOL

### 1.1. El currículo oficial: Lengua castellana y literatura, y asignaturas afines al teatro

El fundamento legislativo de nuestras reflexiones y propuestas lo constituyen las leyes de ámbito autonómico andaluz, por ser este el marco geográfico al que se ha circunscrito nuestra actividad profesional desde el inicio de la misma, y, por tanto, el que mejor conocemos, si bien cabe añadir algunos elementos no exentos de interés. Además de asumir de manera estricta el grueso de los elementos curriculares y en líneas generales los mandatos ministeriales más controvertidos, con los que, no obstante, ha entrado frecuentemente, como se sabe, en conflictos de signo ideológico por el contenido y aun denominación de ciertas asignaturas, no hay que dejar de mencionar que, sobre todo, los añadidos de la Consejería de Educación atañen, en una línea de reforzamiento identitario, al

*tratamiento de la realidad andaluza en sus aspectos culturales, sociales, lingüísticos, económicos, geográficos e históricos, así como sobre las contribuciones de los elementos específicos de la cultura andaluza en los ámbitos humanístico, artístico y científico, para la mejora de la ciudadanía y el progreso humano. (CEJA, 2016b: 222)*

De hecho, si se lee detenidamente la Orden de 14 de julio, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la ESO y bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, puede constatarse que es precisamente en la materia de Lengua Castellana y Literatura, en Literatura Universal —ahora troncal de opción en el primer curso de bachillerato—, así como en la materia del bloque de asignaturas específicas para 4º de la ESO, Artes Escénicas y Danza, donde únicamente se menciona de manera explícita el término «identidad»<sup>180</sup>.

*El Estatuto de Autonomía de Andalucía en su artículo 12.3.2 establece: «La Comunidad Autónoma ejercerá sus poderes con los siguientes objetivos básicos: Afianzar la conciencia e identidad andaluza a través de la investigación, difusión y conocimiento de los valores históricos, culturales y lingüísticos del pueblo andaluz en toda su riqueza y variedad». De esta manera, desde la materia*

---

<sup>180</sup> «Artes escénicas», de 2º de bachillerato, repite en su práctica totalidad las palabras de la introducción al desarrollo curricular de la mentada asignatura de 4º, en la modalidad de artes, si bien atesora tres horas de carga lectiva —cuatro, en el País Vasco— y representa una esperanza en el marco propedéutico de los estudios medios.

*Lengua Castellana y Literatura se ha de contribuir de una forma clara al cumplimiento de dicho objetivo. Hemos de trabajar para que la variedad andaluza del castellano se convierta en forma natural de expresión en todos los ámbitos.* (CEJA, 2016a: 174)

*La formación que se adquiere en esta materia [Artes Escénicas y Danza] permite y fomenta la integración y equidad, con proyección social y cultural y con un alto calado de la identidad andaluza como fuente de inspiración, de historia y de creación artística.* (254)

*a través de los textos literarios [de Literatura Universal] podemos acceder a la memoria cultural y artística de la humanidad, a su forma de interpretar el mundo, pensamientos y sentimientos colectivos, a la comprensión de las señas de identidad de las diferentes culturas en distintos momentos de su historia y a concepciones ideológicas y estéticas que representan a una época.* (CEJA, 2016b: 365)

Al margen de esto, según la citada Orden, el currículo de Lengua castellana y Literatura se desarrolla en cuatro bloques: i) comunicación oral: escuchar y hablar; ii) comunicación escrita: leer y escribir; iii) conocimiento de la lengua; iv) educación literaria. Es decir, se toman dos ejes, los del esquema clásico de comunicación, emisor y receptor, y se cruza con los dos canales posibles, el oral y el escrito. Mientras que se reservan sendos módulos, uno para lo que anteriormente se hubiera llamado, *grosso modo*, gramática, y otro, para lo que, desde el ya clásico artículo de COLOMER (1991), se viene denominando «educación literaria». Según el mismo texto,

*esta organización no pretende jerarquizar los aprendizajes dentro del aula, sino estructurar las destrezas básicas que debe manejar el alumnado para ampliar progresivamente su capacidad de comprensión y expresión oral y escrita, así como su educación literaria* (CEJA, 2016a: 174).

En bachillerato, por su parte, aparecen los mismos bloques, aunque la glosa que acompaña a «educación literaria» convida a una mayor profundización en el tratamiento de los diversos contenidos conceptuales y a una mayor exigencia hacia el discente en el desempeño de las destrezas focalizadas, como el análisis y comentario de textos emblemáticos. Así, mientras que para la ESO, el currículo se basa en la formación de lectores mediante su compromiso en «un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida» (*ibid.*, p. 174), en el desarrollo del bachillerato, se habla ya de

lectura, análisis e interpretación de textos literarios así como de capacidad crítica y creativa de los estudiantes (CEJA, 2016b: 359).

Esto por lo que se refiere a lengua castellana y literatura. Sin embargo, merced a la amplitud de las reflexiones teóricas, de la diversidad de la muestra de textos, autores y períodos acerca de los que, del mismo modo, esta investigación se propone ofrecer diversas propuestas didácticas, parece razonable, además de por ser el teatro transversal a estas asignaturas, entender, asimismo, que el valor instrumental de lo que será desplegado de aquí en adelante tendría en alguna medida encaje no ya en la materia de Lengua castellana y Literatura, sino también en la de Literatura universal, Artes escénicas y Danza, y Artes escénicas, de bachillerato. Un programa didáctico de comunicación en contexto no puede ser ajeno a las asignaturas antedichas.

Aunque someramente, se revisará, así pues, el currículo de estas asignaturas. En principio, llama la atención que, previa aclaración de que ésta se circunscribirá al ámbito occidental europeo, cuando se comentan las potenciales contribuciones que la materia de Literatura universal puede realizar a la formación humanística y cultural del alumnado, se diga lo siguiente:

*La literatura tiene un carácter interdisciplinar ya que sirve de base a distintas formas de expresión artística como la ópera, danza, composiciones musicales, pintura, escultura, cine... Tiene conexiones con la historia del arte y del pensamiento, por lo que también resulta eficaz para el desarrollo de la conciencia crítica y de la conformación de la personalidad (ibid., pág. 316).*

sin que, como se observa, se realice referencia alguna al teatro, a pesar de mencionar el cine, la ópera o la danza<sup>181</sup>. Ello nos da la medida y calidad de los principios epistemológicos que parece asumir la administración educativa en la concepción del teatro y el desarrollo de su estudio. Básicamente serían dos las hipótesis: i) la disolución del teatro en el género dramático, con una orientación netamente literaria, en perjuicio de otros enfoques necesarios para comprender cabalmente el hecho teatral; ii) se separan radicalmente género dramático y teatro, considerando este último netamente escénico y separado del paradigma literario. Si bien parece que la

---

<sup>181</sup> Igual o mayor perplejidad causa percatarse, más adelante, de la ausencia de mención del teatro en el último objetivo al que aspira la materia: «Analizar las relaciones existentes entre obras significativas de la literatura universal y obras musicales o de cualquier otra manifestación artística (ópera, cine) a las que sirven como punto de partida» (ibid., pág. 366).

última opción es menos plausible a juzgar por los géneros históricos que menciona el currículo, desde el teatro clásico e isabelino hasta el teatro del absurdo y del compromiso.

Se establece además que

*el acceso al conocimiento de esta asignatura se realiza a través de la lectura de obras y fragmentos. Esta actividad enriquecedora [...] debe basarse tanto en la percepción del sentido del texto como en el reconocimiento de sus particularidades expresivas, implica la actuación de un lector activo que intente comprender los diversos tipos de textos e interpretar informaciones desde su intención explícita o implícita, desde su contexto de producción, para descubrir lo desconocido, empezar a dominarlo y ampliarlo desde la experiencia personal. (ibid., p. 365)*

A partir de lo cual es posible deducir el enfoque metodológico, que se confirma no obstante casi a renglón seguido sin necesidad de ir al apartado concreto, cuando se establece la subsiguiente división en bloques, de manera análoga a como se había realizado en Lengua castellana y Literatura: dos, en esta ocasión

*«Procesos y estrategias» incluye contenidos comunes centrados en el comentario de textos (obras completas o fragmentos seleccionados) a partir de la lectura, interpretación, análisis y valoración de los textos literarios, así como la comparación de textos de características similares en la forma o en los contenidos para establecer relaciones entre las nuevas lecturas y los conocimientos previos. En cuanto al segundo bloque «Grandes periodos y movimientos de la Literatura Universal», aborda el estudio cronológico de las obras más significativas de cada momento, a través de una selección de obras y autores. (ibid.)*

Incluso sin discutir los objetivos de la asignatura, que están orientados, por lo que parece, al conocimiento historicista de la literatura y el-teatro-como-literatura, e igualmente, al análisis formalista y de alguna forma interpretativo de fragmentos y obras desde el tradicional enfoque de los comentarios de texto, nosotros, sin embargo, pensamos que alcanzar los mismos requiere un enriquecimiento metodológico y una ampliación de la perspectiva.

Así, las distintas puestas en escena de las obras del *canon* forman parte de la historia crítica e interpretativa del texto, del diferente estatuto de que ha disfrutado según la época, a tenor, entre otros, de la sensibilidad de los temas que la obra dramática

aborda o los valores, creencias y actitudes de que da cuenta, y qué duda cabe, de las diferentes poéticas dramáticas y escénicas en boga o de las doctrinas estéticas dominantes. Igualmente, la historia escénica de un texto dramático arroja luz sobre los avatares político-ideológicos que ha atravesado —su «contexto histórico de producción», tal y como la ley educativa lo refiere— y cómo los mismos han determinado su fortuna anterior o actual (censura, aplauso crítico y del público, instrumentalización política), pero también, ulterior (recuperación, redescubrimiento...)

182

En razón de lo mismo, parece más que justificado, trabajar siquiera con grabaciones de las puestas en escena, como complemento a la asistencia a representaciones, o cuando no sea posible esto último. Por supuesto, la asistencia a espectáculos permitiría jalonar una secuencia de pre y postexplotación didáctica de los textos puestos en juego por el currículo, ensanchando miras hacia el espacio, la iluminación, la caracterización e interpretación de los actores-personajes, *i. e.*, hacia la dramaturgia.

Por otra parte, si se desea que el discente llegue a «descubrir lo desconocido, empezar a dominarlo y ampliarlo desde la experiencia personal» (*ibid.*), extraña que, por muy escorada hacia el canal escrito que esté la asignatura, en lugar de proponer ejercicios de escritura —los hay de muy diversa índole y grados de dificultad—, tal y como se hacía en Lengua castellana cuando se desdoblaba el bloque de «Comunicación escrita» en lectura / escritura, ahora se reduzca a la lectura e interpretación de fragmentos y obras, fueren del género que fuese.

No hay que ser muy persuasivo para reparar en el hecho de que el juego escritural con los textos dramáticos es una vía de acceso más que válida y fructífera a los mismos, al margen de que se trate del estudio de autores, estilos, épocas movimientos fuera de nuestras fronteras, ya que, siendo francos, se trabajará con textos traducidos y no infrecuentemente adaptados: aún no ha llegado el bilingüismo

---

<sup>182</sup> Grande Rosales y Sánchez Trigueros aducen que: «un instrumento privilegiado para estudiar el funcionamiento de los distintos medios de expresión del teatro moderno lo constituyen las diferentes poéticas teatrales, a las que hemos de remitirnos si queremos estudiar la emergencia de los diferentes recursos escénicos; de esta forma podemos abordar la elaboración de una historia de la producción teatral de acuerdo con las doctrinas estéticas del momento» (1996: 260). Mientras que, como A. N. Zahareas ha escrito: «en muchos de los espectáculos modernos el espectador ve simultáneamente la ilusión de las realidades históricas y las realidades históricas de la ilusión» (2002: 162-163).

institucional educativo a dar como fruto el que unos alumnos de bachillerato lean a Shakespeare en su lengua vernácula. Ya ha sido señalado, también, cómo el texto dramático permite jugar diferentes roles lectores, a saber, como escenógrafo, como director, como dramaturgo... Conque plantear juegos y retos de escritura puede contribuir a la asunción de otra mirada, otra actitud lectora, *e. gr.*, dirigida a la creatividad, a la riqueza intrínseca del teatro; en suma, itinerarios de lectura como escritor, dramaturgo, figurinista, escenógrafo o cualesquiera otros «dobles del autor»<sup>183</sup> quiera inducir el docente.

Por último, la asignatura de Artes escénicas y Danza, de 4º de la ESO, se divide en dos ejes: «por una parte, incide en la formación humanista y artística, y por otra tiene una marcada orientación hacia el desarrollo del potencial expresivo y creativo del alumnado» (CEJA, 2016a: 251). Hasta aquí, parece razonable —aunque susceptible de mejora o no carente de alternativas— establecer un bloque más orientado a la adquisición de conceptos y esquemas históricos, y otro que se antoja más práctico, cuya finalidad es el trabajo y desarrollo de la faceta creativa y artística que distingue las artes escénicas, más allá, por tanto, de su exclusivo conocimiento académico. Pero enseguida desconcierta leer que

*A través de la adquisición de un conocimiento básico y referencial de las artes escénicas y la danza, se dota al alumnado de técnicas de análisis de los diferentes lenguajes escénicos, se integran los distintos tipos de representación en un recorrido a lo largo de la historia para evidenciar los cambios e innovaciones dentro del mundo de la representación teatral y de la danza, cambios e innovaciones que han de considerarse desde diferentes perspectivas y siempre partiendo de la vivencia y experiencia propias del alumnado (ibid.).*

¿Por qué, entonces, se trata el teatro desde primero hasta cuarto de la ESO como un género literario más, sin que asome en todo el desarrollo del currículo (objetivos, metodología, contenidos ni evaluación) el arte escénico de las representaciones teatrales? Una perspectiva integradora del teatro, desde 1º hasta 3º de la ESO, como texto y representación, en consonancia precisamente con la última teoría teatral favorecería de manera decisiva, en primer lugar, que asignaturas como ésta dejaran de tener un valor ornamental tanto en la legislación como en la oferta educativa de los pocos centros que dan la oportunidad de cursarla, y en segundo lugar, que muchos más

---

<sup>183</sup> La expresión es de Pavis (2000, 2008).



estudiantes se sintiesen atraídos hacia esta materia, ya que, como la misma nueva pedagogía insiste, las conexiones o puentes cognitivos entre lo que se sabe y lo que está por conocer o suscita interés son fundamentales para que precisamente surja esa curiosidad y deseo de conocimiento.

Es algo reconocido y sobre lo que ya se ha discurrido en este trabajo el hecho de que, durante décadas, la preeminente atención teórica al texto dramático era debida, entre otros factores, a la intrínseca dificultad que posee el espectáculo teatral por su carácter efímero e irreplicable. Es decir, incluso en el ámbito académico universitario y profesional, la atención al análisis e interpretación de los espectáculos teatrales se reconoce como especialmente compleja y difícil de acometer. Por eso, parece tanto más razonable establecer unas bases desde el inicio de la ESO atendiendo la dimensión escénica del teatro, si es que se persigue, como mínimo, la formación de espectadores competentes.

Para no hablar de que esa «vivencia y experiencia propias del alumnado» o el «desarrollo del potencial expresivo y creativo del alumnado» (*ibid.*) serán únicamente posibles desde una metodología que familiarice lo antes posible a los estudiantes con la improvisación, la declamación, la gestualidad, el ritmo, el juego de la máscara y del objeto, así como los espacios lúdicos, etc., cual se lleva a cabo en la educación infantil y primaria, donde es este un recurso muy apreciado. No se comprende, pues, ese salto intermedio, ese período de excepción, entre el primer y cuarto curso de la educación obligatoria, cuyo currículo, no se olvide, será el mismo para todos los alumnos con independencia de sus aspiraciones a seguir una modalidad de Artes, Ciencias sociales o Ciencias. Quienes no cursen esta asignatura opcional de 4º parecen condenados a tener una noción incompleta y mixtificada, ya que —es necesario insistir— una perspectiva cabal del arte teatral, no puede alcanzarse únicamente mediante lectura y comentario de fragmentos. Es necesario además escribir, reescribir; leer dramatizando, a coro, a ciegas; montar escenas, obras, etc.

Igualmente, apoyan las anteriores razones el hecho de que para llevar a cabo con mínimas garantías «un recorrido a lo largo de la historia para evidenciar los cambios e innovaciones dentro del mundo de la representación teatral» (*ibid.*), este itinerario —es necesario decirlo nuevamente— debería llevarse a cabo sin solución de continuidad desde la ESO hasta bachillerato con la contribución transversal de las materias afines que se han señalado. La historia de la ilusión escénica desde la tragedia o los autos hasta

las vanguardias o las puestas en escena contemporáneas<sup>184</sup> no cabe en un único curso y en confluencia con otras asignaturas durante un curso decisivo por ser umbral de titulación y canal de paso a otra etapa educativa u opciones formativas. De lo que parece desprenderse una concepción anecdótica, lateral y oblicua del arte escénico teatral, solo relevante, al parecer, para estudiantes que vayan a seguir la modalidad de Artes, itinerario (sumariamente ecléctico, por cierto) de Artes escénicas, Música y Danza.

### 1.2. *Divergencias entre teoría y práctica en la educación pública: LCL*

El apartado anterior manifiesta ya en alguna medida nuestra voluntad de localizar y discutir de manera sucinta las discordancias e incongruencias que se observan entre la manera como se establece el mandato legal que articula las consignas educativas, o lo que en otros términos invitamos a denominar «teoría educativa oficial», y su «práctica operativa», esto es, cómo se llevan a cabo de manera efectiva, según nuestra experiencia (vivida, compartida, observada e investigada), los denominados «procesos de enseñanza-aprendizaje» en las aulas de nuestros centros educativos. Donde ese «cómo» se refiere a las condiciones de distinta naturaleza en que se desarrolla ese programa teórico: espacios, manuales, recursos, agentes, etc. —aunque también valdría decir «a la distinta naturaleza de las condiciones». Para ello, nos permitiremos introducir, además, otra pareja de conceptos que complementa la anterior: «teoría operativa» y «práctica oficial», sobreentendiéndose en todos los casos el adjetivo intermedio, «educativa»<sup>185</sup>.

---

<sup>184</sup> Nada dice la legislación en cuanto a límites cronológicos de los contenidos historiográficos, pero no es menos cierto que los departamentos de coordinación pedagógica habrán de aclararlos en las programaciones didácticas, que, por lo general, calcan —literalmente— las de los manuales de las distintas editoriales, y que urge completar antes del plazo estipulado, que suele ser octubre. En algunas asignaturas, como ocurre con la de Artes escénicas y Danza, tan solo existe en el mercado un manual adaptado al currículo legal: se encuentra disponible en la editorial Algar (Motos *et al.*, 2016). Algunas de nuestras propuestas didácticas adaptan las suyas.

<sup>185</sup> El esquema de este planteamiento es deudor de las lúcidas consideraciones del prof. Robert A. de Beaugrande en uno de sus últimos trabajos durante unos cursos internacionales en Colombia. Tuve el placer y el honor de compartir con él correspondencia antes de que falleciera hace ya ocho años. Además, llevó a cabo las gestiones oportunas con el Instituto Caro y Cuervo para que se me remitiese de manera gratuita un ejemplar con las memorias, prácticamente ilocalizable, algo, por otra parte, muy consecuente con su mentalidad a propósito del libre acceso al conocimiento. Desafortunadamente, el dominio de internet en que estaban algunas de sus últimas obras, si quiera en forma preliminar a la edición de papel, ha desaparecido. El libro en cuestión es: *Curso internacional: Análisis del discurso en las ciencias sociales, la cultura y el territorio*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Instituto Caro y Cuervo, 2002.

Pero antes, partamos de la siguiente distinción, que, además, recoge el espíritu de esta tesis doctoral: en principio, la «teoría» es una manera de representarse conceptualmente una realidad, mientras que la «práctica» responde, o al menos así parece razonable, a la manera en que se lleva a cabo o alcanza esa realidad; de lo que se colige que ambas deben conseguir un grado suficiente de congruencia. Entiéndase, asimismo, que el proceso de hacer teoría (teorizar) importa tanto como el producto (teoría), del mismo modo en que, al realizar una secuencia dirigida a una meta, no se evalúa únicamente el resultado final o el grado de satisfacción de unos parámetros últimos (lo desplegado) en la «práctica», sino también, qué pasos se han seguido hasta completar el recorrido de esa práctica (el despliegue). Y nótese, por cierto, cómo todos los nombres deverbales con que se cuenta para designar aquélla, al margen de sus connotaciones, adolecen de la ambigüedad de referirse por igual a la acción como al efecto o resultado, así «ejecución», «ejercicio», «actuación», e incluso «praxis».

Por último, es decisivo partir de la premisa de que ambos procesos deben encontrarse en un constante movimiento de retroalimentación dialéctica que desemboque en su redefinición mutua: la teoría prevé y explica la práctica, mientras que ésta, amén de concretar y suponer su contraste experimental, al igual que aquélla, debe ser el resorte de su modificación posterior. Se trataría de alcanzar, es necesario insistir, una congruencia suficiente entre teoría y práctica, y no de que ésta sea en última instancia un simple y exacto reflejo de aquélla.

Ahora ya estamos en condiciones de formular una hipótesis plausible sobre el asunto que nos ocupa en este apartado: la educación pública tiene como meta fundamental desplegar unas prácticas que transformen la realidad de la que se apropia objetualmente, mediante una previa, pero también simultánea y posterior apropiación simbólica, a saber, el conjunto de teorías (científicas y pedagógicas) que constituyen sus fuentes epistemológicas y metodológicas, y que jalonan el aparato legislativo a que dan lugar<sup>186</sup>.

Ahora bien, según las categorías anteriormente establecidas y el ciclo dialéctico con arreglo al cual deberían relacionarse, pueden contemplarse los diversos escenarios actuales en función de las desorientaciones, fugas o (des)aceleraciones por parte de una de las variables, pero también, futuribles de imposible convergencia entre teoría y

---

<sup>186</sup> Para González Nieto (2001: 23), «la legislación no es más que un trasunto del pensamiento social, pedagógico y científico de cada momento».

práctica. La distinción «oficial / operativa» viene en auxilio del análisis de esta casuística, cuyo estudio en mayor profundidad, no obstante, merecería un trabajo de investigación completo. Quede, pues, apuntado.

Por otra parte, se observa en nuestra proposición que, en cuanto a la teoría, discernimos entre dos conjuntos o corpus de saberes: el discurso propio de las disciplinas y el discurso de la didáctica de estas mismas disciplinas. El primero afecta a todo lo que hemos argumentado desde la primera sección de este trabajo, debe nutrir ésta, y encuentra un claro paralelismo con los principios legales que inspira y los contenidos de los materiales que las editoriales elaboran; el segundo dirige la aplicación práctica del primero, la manera como efectuar su transmisión y programar su aprehensión.

Lamentablemente, una parte importante de la pedagogía moderna trata de monopolizar éste último y ha desechado progresivamente el saber didáctico, más que intuitivo o superficial, y menos *eufónico*, nos parece, de cualquier especialista en su misma materia<sup>187</sup>. Al mismo tiempo, podríamos distinguir entre el «discurso fuente» o investigador de los lingüistas y pedagogos, y otro, más concreto, propiamente didáctico, reflejado en las tareas, actividades y ejercicios que proponen los manuales, donde se conjugan, además de la jerga legal, ambos discursos<sup>188</sup>. Aunque más próximo a este último, quedaría, pues, en una suerte de limbo esos discurso y conocimiento de los docentes que directamente ejercen la tarea de la enseñanza pero que no formalizan ni legitiman aquellos en un tejido sólido de publicaciones.<sup>189</sup>

Pero no todos los discursos de la pedagogía son didácticos ni pedagógicos. Esto, en principio, no sorprende, ya que sucede igual para cualquier disciplina científica, pero

---

<sup>187</sup> Un tímido cambio de orientación parece percibirse, no obstante, al leer los planes de estudio de los másteres en educación, donde los docentes expertos en didáctica de las materias específicas en las que son especialistas parece que vuelven a recuperar algo del terreno perdido respecto a los psicopedagogos.

<sup>188</sup> Charaudeau y Maingueneau, 2005: 177.

<sup>189</sup> Según Nóvoa (*apud* Viñao Frago, 2002: 50), «la consolidación, afirmación y reconocimiento social, político y académico del saber científico sobre la educación ha tenido lugar hasta ahora, con excepciones singulares, a costa de la desvalorización de la profesión docente y de la deslegitimación de los enseñantes como productores o generadores de conocimiento pedagógico a partir de su experiencia y reflexión sobre la práctica de su tarea. En este proceso de disociación entre teoría y práctica, entre saber teórico y saber empírico, ambos pierden. El primero porque, a los ojos de los enseñantes, se reduce a especulaciones revestidas de una jerga, que poco o nada tienen que ver con la práctica. El segundo, porque carece de un apoyo conceptual y teórico que proporcione un estatuto científico —salvo el puramente disciplinar— a su tarea».

sí lo hace, cuando en ocasiones, se descubre que incluso aquéllos dirigidos a aquel fin fracasan en su intento de hacer más «competente» a otros, en este caso a profesores y estudiantes, hasta el punto de que, más bien, consiguen lo contrario. A pesar de lo cual, parece no dudarse desde ciertas instancias de su falibilidad. En cualquier caso, y guiándonos por el principio de «caridad interpretativa» que Quine (1969: 73) establece<sup>190</sup>, manifestamos que no se rechaza aquí de base todo aquello que la nueva pedagogía propone. Así pues, analizaremos y criticaremos dichas propuestas, pero también reconoceremos algunos logros, en la medida en que a nosotros mismos algunos de sus procedimientos nos han llevado a alcanzar algún éxito, pero también por honradez intelectual, ya que la metodología implícita en nuestras propuestas didácticas también encuentra un punto de apoyo en alguna de sus teorías. No es necesario insistir, además, en que la pedagogía es un territorio lo suficientemente vasto como para incurrir en generalizaciones apresuradas. Pasemos ahora el asunto de esos escenarios anteriormente mencionados.

A) Existen, por ejemplo, momentos en que la teoría se acelera y adelanta la práctica. Oficialmente, se programan, para las materias, objetivos y contenidos ambiciosos —*innovadores*, se suele acrisolar—, pero quizá todavía demasiado abstractos o incomprensibles para el estado de asimilación en que se encuentran las teorías lingüísticas o literarias fuente de las que dimanar y, asimismo, para los mismos hábitos prácticos de trabajo de docentes y discentes. Es decir, para la práctica operativa, la que cotidianamente se lleva a cabo. No es extraño: el trasvase desde las teorías disciplinares a la didáctica es siempre un trabajo arduo y lento.

Sin embargo, es necesario detenerse en el hecho de que, cuando la línea de formación continua del profesorado está, además, orientada hacia otros elementos (bilingüismo, inclusión e igualdad, atención a la diversidad...), y asimismo, las licencias de estudios o la valoración e incentivo de la genuina instrucción científica se devalúan o resultan inexistentes, la necesaria e imprescindible actualización disciplinar del colectivo docente se torna lenta e insuficiente, si es que sucede. Algo que, por tanto, vendría a añadirse a la dificultad consustancial de los intercambios entre teoría y práctica en dominios distintos (pero en insobornable comunicación) como son la investigación científica universitaria y la enseñanza media.

---

<sup>190</sup> A partir de Wilson y aplicándolo a la traducción.

Atendiendo a lo anterior, nosotros abogamos, así pues, por la (re)inclusión (operativa, y no meramente oficial) de los docentes de las etapas primaria y secundaria en el círculo de las «comunidades epistémicas»<sup>191</sup>, que necesariamente debe abrirse y dejar de envolver exclusivamente a los docentes e investigadores universitarios. A pesar del estado de cosas actual, los centros educativos de infantil, primaria y secundaria también son instituciones del saber, y como tales, los profesionales que en ellos desempeñamos nuestra labor hemos de estar al corriente de todos los avances científicos en las teorías relacionadas con la disciplina que impartimos.

A despecho de las advertencias que se vienen realizando desde el cambio de paradigma que supuso la LOGSE, y a excepción del máster obligatorio para los aspirantes a ser profesores en la educación secundaria, FP y enseñanza de idiomas, que se realiza a al término de los estudios universitarios y viene a cubrir el supuesto vacío de saber didáctico del que adolece este colectivo, no se ha llenado en los nuevos planes de estudio del grado en Filología Hispánica esa llamativa ausencia en lo que apertura hacia teorías lingüísticas y literarias concierne. En consecuencia, si son los mismos cimientos en la formación del futuro profesorado los que se encuentran ya de base comprometidos, con más razón debe articularse un mayor refuerzo por parte de los CEP para la actualización disciplinar del profesorado<sup>192</sup>.

En lo concerniente a la legislación, si las instancias gubernamentales a través de expertos designados —otro sintagma que merecería una glosa— atienden a los cambios útiles en las diferentes teorías sobre el lenguaje y la comunicación —no tanto a las concernientes al estudio de la literatura y el teatro, según nuestras conclusiones—, tratando de incorporarlos al cuerpo legal, por rigor, responsabilidad o por simple

---

<sup>191</sup> El término es de Van Dijk (2002: 6).

<sup>192</sup> Aunque los grados en Periodismo, Traducción e Interpretación, y afines a la Lingüística, la Teoría de la Literatura o los Estudios culturales también proporcionan profesores para la materia de Lengua castellana y Literatura, siguen siendo mayoritariamente los filólogos quienes encuentran su *salida* en las enseñanzas medias. Además del promedio que, en lo que atañe al perfil formativo de los participantes, arroja el balance del último procedimiento selectivo, visto globalmente en todas las comunidades, y condicionado no obstante por el ensanchamiento generacional que causa la inclusión entre los seleccionados de interinos (en su gran mayoría filólogos), basta asimismo consultar la página web de cualquier universidad española que oferte esta titulación. La UGR, por ejemplo, menciona en primer lugar la enseñanza, para añadir después, entre otras, el asesoramiento lingüístico, la industria editorial y la gestión cultural. Se ha postulado que la preparación de las oposiciones viene a suplir esas carencias científicas del futuro profesorado, puesto que los contenidos responden en no pocos casos a esas nuevas corrientes lingüísticas o teórico-literarias, pero se obvia el hecho de que no se trata ni siquiera de enseñanza no reglada (como ocurre en la academias de idiomas no oficiales), sino de una actividad tipificada como formativa, mas sin ningún valor reconocido por su carencia de sistematicidad, control gubernamental y la selección idiosincrásica de los llamados «preparadores», que imparten estos cursos informales.

contagio con el prestigio (y mandato) europeos, da lo mismo: diluye en buena medida el lugar común de acusarlas de encastillamiento o monolitismo. Porque, como se sugiere, lo que se echa en falta entonces es el subsiguiente movimiento de adecuación formativa (inicial y continua) para los docentes, de consuno con las modificaciones del currículo. De hecho, es llamativo que ciertos planes de estudio universitarios sean más *conservadores* que la misma legislación.

Dejando a un lado la controversia sobre el retorno a una asignatura única de Literatura, como antes de la LOGSE, hay que admitir que constituye uno de los pocos logros de las sucesivas reformas educativas el cambio y ampliación de los módulos conceptuales para Lengua castellana y Literatura desde aquella ley en un itinerario que trataba de inclinar la balanza hacia el uso y la reflexión por encima del estudio de la «lengua objeto».

Se trata de un proceso positivo, que ha llevado a dar cabida al paradigma comunicativo, a las disciplinas del discurso, y al enfoque metodológico derivado de la ELE, que, aunque no exento de conexiones —más allá de la Lingüística aplicada— con la ideología político-pedagógica que, en parte, criticamos, plantea un viraje razonable, en consonancia con el conocimiento del discurso (social, académico, artístico) y la comunicación más rico y sugestivo, pero sobre todo más realista, que ahora poseemos. Pero el cambio parece quedarse restringido no pocas veces al papel, que además, se humedece: no hay más que revisar los manuales de las editoriales o constatar que es habitual hacer en un aula lo contrario de lo que la teoría oficial dicta y regula. Además del necesario *mea culpa* que los docentes hemos de entonar también, el análisis y la (auto)crítica se antojan imprescindibles.

Parece que, en la actualidad, más que el planteamiento de los contenidos, fallan entonces: i) la acumulación ingente de contenidos escorados tanto al uso y sus procedimientos como a la reflexión sobre las descripciones formales; ii) el tratamiento de éstos como elemento curricular no esencial y primordial, iii) la inadecuación entre metodología y nuevos objetivos. Lo primero quizá no sea tan grave, puesto que el profesor no tiene que seguir el orden legislativo ni cumplir con todo el programa, menos aún con el de un manual concreto; pero lo segundo, sí, puesto que una genuina educación científica es quizá más cuestión del establecimiento previo y cumplimiento posterior de los contenidos que de métodos (y de recursos).

Perdónesenos la expresión, pero el delirio de la hipertrofia metodológica, por su parte, desnaturaliza cualquier forma o pretensión de instrucción o «educación integral» —si antes eran las «emociones», ahora es el bloque cognoscitivo lo que está amenazado, de lo que se sigue que, de una parcialidad, se ha pasado a otra—. Pero, si tomadas por separado, las anteriores ya constituyen estrategias deletéreas, juntas pueden arruinar cualquier proyecto educativo.

No siempre fue así; así que es necesario un poco de historia. Antes, los problemas de divergencia más grave se encontraban entre los mismos contenidos y objetivos, en su mismo (y contradictorio) diseño curricular. Así, aunque los planes de estudio desde los años setenta son tributarios ya de una incipiente concepción comunicativa de la materia de Lengua, escindida entonces de la de Literatura, había igualmente un importante desajuste que se demuestra en cómo los objetivos de un plan curricular, verdadera encrucijada entre práctica y teoría, no pueden *tirar* o *arrastrar* de unos contenidos cuando les asiste, como se viene advirtiendo, una divergencia entre teoría oficial y práctica operativa.

Esto es lo que ocurría, por ejemplo, con los plúmbeos contenidos estructuralistas. Tanto leer y comprender textos, como producirlos en cualesquiera canales de comunicación era una meta difícil de alcanzar dada la sobrecarga conceptual y terminológica a que se sometían, sin ir más lejos, los manuales homologados, paradójicamente, por las mismas instituciones que llegaron a avisar de ese mismo peligro (González Nieto, 2002: 24 y ss.). De este modo, el estructuralismo danés o el generativismo americano camparon, pues, en BUP y COU, e incluso en el último curso de EGB. Algo de eso nos ha quedado todavía en la gramática que se enseña en la ESO, pero sobre todo para Bachillerato, en lo que concierne al estudio de la morfosintaxis.

Esta rémora es fundamental para entender cuán difícil resulta plantear actividades bien jalonadas sobre el uso de la lengua más allá de la reflexión teórica y, asimismo, explica el tratamiento que el teatro, centrado en los comentarios de texto a pesar de su inmenso potencial comunicativo, tiene hasta llegar a 2º de Bachillerato.

Es importante notar que en este escenario las acciones que se proyectan de manera práctica son insuficientes o simplemente no están en correspondencia con las metas que se persiguen, ya que se parecen más a experiencias pretéritas, que, por tanto, están irremisiblemente vinculadas a otros principios teóricos. Un ejemplo de ingenuidad



práctica, de entre los muchos que podrían entresacarse, es el del siguiente manual de Lengua castellana y Literatura para 1º de Bachillerato en la editorial SM, que goza de un importante prestigio:

1. Lee el siguiente texto y contesta a las preguntas:

Si, para preguntar la hora, yo le digo a alguien, en lugar de una frase consabida como *¿Qué hora es?*, algo así como *Quizá quieras descubrir tu muñeca izquierda y mirar ese aparatito que llevas atado con una correa de imitación piel y decirme en qué situación se encuentra la aguja más corta y en qué situación se encuentra la aguja más larga respecto de los números romanos de color azul impresos sobre la esfera blanca, salvo que tengas algo mejor que hacer*, mi interlocutor posiblemente va a tratar de buscar alguna razón para tal horrorosa prolijidad. La suposición de que nuestros interlocutores quieren decir algo es sostén de todos nuestros intercambios lingüísticos: podemos «suspender la incredulidad» para leer literatura, pero no suspendemos fácilmente la suposición básica de que todos nosotros hablamos y escribimos movidos por alguna intención comunicativa que puede descifrarse racionalmente.

GRACIELA REYES: *La pragmática lingüística*

¿Qué idea plantea el texto? Exprésalo en una sola frase.

¿Qué intención comunicativa tiene la expresión *¿Qué hora es?* ¿Y la expresión *Quizá quieras... salvo que tengas algo mejor que hacer?* Explica qué intención o intenciones puede suponer el interlocutor ante tal horrorosa prolijidad.

Pon otro ejemplo en que la prolijidad responda a una determinada intención.

Explica qué significa «suspender la incredulidad» y pon un ejemplo en que se dé.

**Fig. 8.**

**(Fuente: Amorós et al., 2007: 27)**

Al margen de que el opúsculo de la prof.<sup>a</sup> Reyes es, además de pionero (1990), uno de los más asequibles y propedéuticos si se evalúan los estudios esenciales con vocación de sistematicidad dentro de la enorme bibliografía que para la pragmática lingüística ofrece cualquier repositorio, no parece muy operativo que el alumnado de primero de bachillerato, es decir, integrado por adolescentes de quince o dieciséis años, entre los que se encontrarán —no debe olvidarse— chicos con casi cualquier género de inclinación o proyección profesional, se convierta de repente en un grupo de lingüistas diletantes y lea y analice y critique fragmentos de los mismos libros que forman parte, por ejemplo, de la bibliografía de esta tesis doctoral o, asimismo, de un curso universitario.

La ingenuidad está, nos parece, en confundir el estudio disciplinar de la teoría, que corresponde a filólogos, lingüistas y teóricos o estudiosos de la literatura, y debe ser asimilado y trasvasado por los autores de los manuales escolares y los docentes de las distintas materias con la introducción de la última corriente, en este caso, la pragmática lingüística, como principio teórico que fundamente una nueva concepción del lenguaje y la comunicación en los manuales escolares, así como un nuevo diseño en las destrezas que se quieren alcanzar y perfeccionar.

Si se atiende a la figura, al alumno no se le pide únicamente que sintetice el contenido del fragmento, sino asimismo que, en lo que Eco llama ejercicios de «sutileza resolutoria» (2000: 257), invente un ejemplo análogo —teorice, pues, como un profesional—, y que —suscita perplejidad— descifre la conocida —para nosotros, claro— fórmula de Coleridge que explica los procesos inherentes a la lectura de ficción. En la página posterior, las cosas no mejoran, puesto que se plantea un comentario de texto a partir de otro fragmento extraído del mismo *reader* de Graciela Reyes<sup>193</sup>. En la línea del ejemplo aducido se proponen igualmente para su comentario, en páginas siguientes, textos de G. Yule, G. Mounin, D. Crystal, Bobes Naves, Calsamiglia y Tusón, etc.<sup>194</sup>

A lo largo de este manual, entre los que figuran apellidos destacados para nuestra disciplina (Amorós, muy vinculado al teatro, por cierto; Gómez Torrego, destacado gramático), es necesario detenerse también en el hecho de que, situados a los márgenes, casi siempre con una pequeña reseña debajo, se ofrecen las portadas de libros emblemáticos, *v. gr.*, *Ensayos de Lingüística general*, de Jakobson; *Metáforas de la vida cotidiana*, de Lakoff & Johnson; *La morfología del cuento*, de Propp... La única interpretación que nos cabe albergar al respecto es una suerte de captación de futuros filólogos o lingüistas o teóricos de la literatura, aunque quizá también alguna especie de motivación para la autonomía de «aprender a aprender» induciendo a que el alumnado lea por sí mismo esos libros, porque, de otra forma, no nos es posible comprender la

---

<sup>193</sup> Los apartados que comprende el comentario son: contextualización, contenido, estructura, análisis de la lengua, valoración crítica y conclusión.

<sup>194</sup> Akal y Oxford, dos de las editoriales consideradas de *línea dura* científica por los docentes, aunque no en la profusión con que lo hace SM, también aducen ejemplos o plantean análisis con fragmentos de libros como los apuntados, en ningún caso, repárese en ello, divulgativos. Hasta 2008, Akal se sirve, por ejemplo, de fragmentos de Rotaetxe (*Sociolingüística*), Leech (*Semántica*) o Schaff (*Introducción a la semántica*), entre otros. Por su parte, Oxford University Press, de M.<sup>a</sup> V. Escandell (*Comunicación*), Calsamiglia & Tusón (*Las cosas del decir*), Loureda (*Lenguaje y discurso*), etc.

función de esta práctica, no exclusiva, por cierto, de esta prestigiosa editorial (hace lo mismo, aunque no con la prolijidad anterior, Oxford, *v. gr.*, en sus manuales Proyecto Tesela anteriores a 2012, si bien ya sin reseña).

## 4. Elementos de la narración

En toda narración suelen estar presentes los siguientes elementos:

### 4.1. El argumento

En una narración siempre hay unos hechos que se suceden y que guardan entre sí algún tipo de relación, bien por estar protagonizados por los mismos personajes, bien por desarrollarse en espacios determinados, o, lo más frecuente, por ambas cosas.

### 4.2. El narrador

Es quien proporciona la información y la estructura del relato. Hay varios tipos de narrador:

- **El narrador en primera persona.** Puede ser un narrador protagonista o un narrador testigo. En ambos casos transmite una percepción parcial e individual de los acontecimientos. Ejemplo de narrador protagonista:

A partir de 1980, yo había estado varias veces en Copenhague y siempre había cumplido el rito de rendir homenaje a la legendaria sirenita de Eriksen.

MARIO BENEDETTI: *La sirena viuda*

- **El narrador en tercera persona.** Puede ser de dos tipos:

- **Narrador omnisciente.** Tiene conocimiento de todo lo que sucede en el relato: de los acontecimientos, pero también de los pensamientos y sentimientos de los personajes. Además, introduce sus propios juicios de valor. Ejemplo:

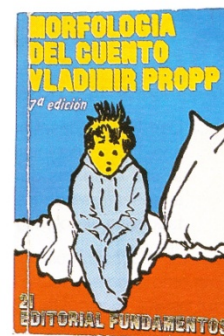
Ana, contenta de que la dejaran sola, de que la creyeren dormida o en sopor, repasaba en su conciencia aquellos pecados de que quería acusarse.

LEOPOLDO ALAS "CLARÍN": *La Regenta*

- **Narrador equisciente.** Su conocimiento acerca de los acontecimientos y de los personajes es limitado. Sólo narra lo que observa y lo que oye, sin emitir juicios de valor y sin adentrarse en el mundo interior de los personajes. Ejemplo:

El padre Eugenio subía apresurado la calle, bregando contra el viento. Se envolvía en la capa parda y daba grandes zancadas. Las tenderas le veían pasar y se santiguaban.

GONZALO TORRENTE BALLESTER: *Los gozos y las sombras*



VLADIMIR PROPP  
*La morfología del cuento*  
(1987)

En los cuentos tradicionales (*Pulgarcito, La bella durmiente...*) aparecen unos elementos invariables: el protagonista, el antagonista o agresor, los ayudantes, el castigo del antagonista, etc.

Vladimir Propp fue quien sugirió la existencia de estos elementos, y sus respectivas funciones narrativas, tras estudiar los cuentos tradicionales rusos.

### Imagen 4. (*ibid.*, pág. 143)

Y, para última muestra de lo que quiere señalarse, apuntaremos que, entre esas imágenes orilladas al texto, figura también una nutrida nómina de manuales de intención didáctica sobre la escritura, tales como los de Cassany, *Describir el escribir* (su libro más teórico, no obstante) o *Cómo se escribe*, de M.<sup>a</sup> T. Serafini. Pero tampoco faltan, aunque aparezcan menos, trabajos que versen sobre la oralidad de alguna especie: *La oratoria parlamentaria*, de L. M. Cazorla, o *Aprender a hablar en público*, de J. A. Vallejo-Nágera son dos ejemplos de lo mismo. Lo llamativo es que los mismos principios teórico-didácticos que fundamentan estos libros apenas permean las propuestas de escritura, que cuentan con una sección, «Practicar la escritura», en cada

unidad. Mientras que, en el caso de la oralidad, esta reciprocidad y retroacción teórico-práctica es imposible, puesto que no hay ningún taller, ni secuencia, ni ejercicio aislado siquiera para trabajar la lengua oral.

No obstante, en este escenario (A) es posible que se produzca, mediante la constante puesta a prueba que es la experiencia práctica un encuentro entre teoría y práctica. Con la condición de que la primera variable de la ecuación aterrice al suelo de lo concreto y elimine sus elementos espurios, como lo son estos inadecuados ejercicios de análisis de textos especializados. En este sentido, y al margen de (lo irónico de) que se incluya una entrevista de S. Gutiérrez Ordóñez recomendando que se haga todo lo contrario en cuanto a la metodología y contenidos que ese libro desarrolla, el último manual SM para LCL en 1º de bto. (2015) renuncia ya a la cartelografía cientificista, sustituye, aunque no del todo, fragmentos de textos especializados en lingüística o teoría literaria por textos de hibridación semiótica (carteles publicitarios, cómics...) y, sobre todo, textos divulgativos de amplia temática. Pero, en cuanto al concepto de lenguaje y comunicación, parece que hay un paso atrás, y se abandona la ambición de proponer una idea distinta de los intercambios comunicativos y de cómo funciona, en la práctica, esa herramienta que es el lenguaje. Parece haber, en definitiva, un lamentable malentendido entre el fracaso debido a las ingenuidades anteriores (planteando objetivos inalcanzables para cualquier estudiante por brillante o tenaz que fuese) y el posible calado que podían haber tenido esas mismas teorías, vertidas como resorte implícito tanto en el espacio teórico del manual como, sobre todo, de las tareas, actividades y ejercicios propuestos.

**B)** En otras ocasiones, la práctica operativa *adelanta* la teoría oficial, en el sentido de que llega a metas que la legislación apenas intuye o prevé, y que efectivamente suelen ser después incluidas en la nueva legislación merced a su ulterior prestigio. Se produce, pues, una suerte de serendipia, cuando los agentes educativos, muchas veces sin pensar demasiado en los preceptos teóricos de la legislación vigente o de la misma corriente teórica de la que dimanaría esa praxis —quizá incluso ignorándolos— desarrollan proyectos, secuencias y actividades, e igualmente se sirven de recursos, que, en suma, constituyen una inopinada experiencia de «innovación educativa». Es uno de esos casos de confluencia entre la teoría oficial y la práctica operativa, que termina por establecerse también como oficial.

Aunque, a primera vista, dichos escenarios parecen prometedores o positivos, por cuanto puedan superar algún *impasse* o práctica esclerótica (aferrada pero inútil o perjudicial), es necesario ser cautos, ya que el prestigio que adquiere la práctica le puede haber sido conferido también por una falacia *ad novitatem* y, en consecuencia, su posible trasvase acrítico al ámbito de la administración —e inexorablemente, de lo obligatorio y hasta necesario— resulta ser fuente de nuevos errores y problemas. Debe recordarse que los objetivos educativos se definen en función de la naturaleza, estatuto y criterio de unos parámetros que operan un deslizamiento de lo epistémico a lo deóntico. La tendencia a la «gamificación» (*sic*), por ejemplo, es una de esas prácticas que pueden terminar desnaturalizando el ejercicio de la enseñanza, puesto que no todos los contenidos son susceptibles de tomar como vehículo una forma o dinámica lúdica, ni es este valor el único que ha de transmitir la educación. E incluso podría criticarse esa idea laxa y humorista de lo lúdico, porque, de hecho, jugar es algo serio y hasta grave, como el teatro precisamente demuestra. En la actualidad no es extraño, sin embargo, que al profesor se le afee su praxis por ser demasiado «seria» o «técnica», ayuna de juego y carente del imprescindible adobo de la diversión.

De esta manera, y sin incurrir en lo contrario a lo anterior —el error de juicio *ad antiquitatem*—, un movimiento retrospectivo en la metodología del docente, si reporta logros académicos y no meramente retóricos o persuasivos sobre la comunidad docente, es decir, si alcanza la consecución de unos objetivos coherentes y bien planteados (que no tienen por qué diferir tanto de los que se plantean desde cualquier otro paradigma metodológico), resulta un movimiento tan digno de valoración positiva como un camino nuevo a un problema insoluble<sup>195</sup>. Un dictado o un examen tradicional no tienen porque entenderse como ejercicios de dogmatismo ni del Antiguo Régimen, simplemente constituyen técnicas que bien empleadas forman parte del utillaje procedimental de cualquier docente y, en caso de ser desechadas, lo lógico es que lo sean desde su estatuto instrumental, por inútiles o ineficaces, jamás portadoras, en sí mismas, de una

---

<sup>195</sup> «Una parte muy importante en la ideología consiste en la denuncia y eliminación de lo anterior y en el absoluto tabú de decir que la situación anterior era mejor en algún aspecto. Al revés, la innovación siempre se valora y eso sin prueba de que sea mejor que lo anterior» (Enkvist, 2011: 393). Aunque suscribimos en parte estas palabras de Inger Enkvist, ya que la situación actual parece inclinarse hacia esta tendencia, tampoco se puede, como hemos tratado de argumentar en el cuerpo del texto, sobrevalorar el pasado, por el mero hecho de serlo. Puesto que denuncia males tan asimilables a los actuales, el testimonio de R. Lapesa (1996: 5-12) sobre su experiencia como profesor en el instituto Calderón de la Barca de Madrid en los años treinta puede resultar muy ilustrativa. Cuidado, pues, con la «apelación a la tradición».

determinada ideología. Generalmente, estas retrospecciones comportan un enlace con la teoría operativa anterior, o vigente pero oculta, en oposición, ahora, al segundo sentido de «oficial», *i. e.*, ‘declarado’ o ‘reconocido’. De este modo, hemos podido observar a lo largo de estos años de docencia que el llamado «currículo oculto» se nutre, además de objetivos no contemplados aún, también de aquellos que se desecharon, y cuya importancia, empero, reclaman docentes y no pocas veces los mismos alumnos.

Puede concluirse que esta cadena de razonamiento vertical —de abajo a arriba, podría decirse— estimula e incluso abre nuevos horizontes a la perspectiva teórica en ciernes, todavía no oficial. Es decir, de esa disimetría entre práctica operativa que se adelanta a la teoría oficial puede nacer, en consecuencia, una teoría operativa coincidente con la práctica, que es al fin y al cabo, lo que, siquiera de manera utópica, siempre constituye el telón de fondo de cualquier programa educativo. Sin embargo, como se ha visto, también puede ocurrir que la práctica operativa retrase el progresista (y a veces acrítico) reloj de la teoría oficial, rescatando prácticas olvidadas o denostadas que, sin embargo, logran mayor operatividad que la explícitamente oficial, por lo que terminan por motivar una reflexión, cuando no, una polémica, entre el cuerpo docente. Otra cosa es lo *arriba* que pueda llegar esa reflexión, ya que algunas esferas parecen estarle vetadas a ciertos agentes educativos y son solo ciertas experiencias educativas las que tienen *mayor impacto*.

C) En tercer lugar, existen casos en que la teoría oficial, en este caso, cierta pedagogía, pierde su valor instrumental y se convierte en un fin en sí misma. Por lo general, cuanto más se ensancha la distancia entre teoría y práctica más se devalúa el valor de la primera; y esto a despecho del aura de prestigio que equivocadamente se le confiere no pocas veces a una teoría por su nivel de sofisticación, complejidad y/o ininteligibilidad. No es extraño que la pedagogía ocupe, en estos días, un lugar de privilegio, de autoridad, que parece exonerarla de la crítica y de la tan cacareada *rendición de cuentas* no ya ante las máximas autoridades educativas sino ante el estrato de los docentes.

Sean cuales fueren los motivos técnicos (vacuidad de los objetivos y contenidos, incremento y sofisticación patológica de los parámetros de evaluación, contrasentido entre elementos curriculares...), el hecho es que, cuando la teoría oficial convierte su

práctica oficial en algo imposible de alcanzar por la praxis operativa de la educación, se produce un importante impulso para la separación radical entre la dimensión oficial de la educación, es decir, lo que se quiere hacer y no se hace, y la dimensión operativa, que, como se viene insistiendo, representa lo que se lleva a cabo, muchas veces sin admitirse.

Esta situación desemboca, por lo general, en una desafección y desconexión entre los diferentes estratos de los agentes de la administración educativa, lo cual refuerza las connivencias interesadas y el recrudescimiento de discursos corporativos fuertemente contrapuestos. Además, una doble práctica educativa, con una línea prácticamente inexistente, aunque contradictoriamente visible (certámenes y experiencias innovadoras, premios, literatura y marketing) por más que no termine nunca de desembocar en la realidad de las aulas; y otra, objetora de conciencia o *contrarreformista* pero sin explicitarlo, ilustra una ficción de bambalinas y proscenio poco deseable en el contexto de la educación, inspirada como toda función pública en unos principios de muy diferente cariz, por no hablar de la trascendencia y relevancia para toda sociedad del honesto funcionamiento de sus instituciones educativas. Digámoslo claro: se trata de una gran mentira.

De este modo, conviene reparar en que la ligazón entre ciertas teorías pedagógicas y la teoría oficial educativa puede explicarse tal vez desde las suposiciones anteriores, y que, en definitiva, no pocas veces se trata del invisible «elefante en la habitación» de que Zerubavel (2006) habla. Porque, a pesar de que los resultados que arrojan distintos estudios sobre la salud de la educación (incluidos los informes PISA) suponen un balance ruinoso en muchos países, a costa de los sucesivos cambios políticos y legislativos desde la incorporación del paradigma de la *Comprehensive School*, procedente del ámbito anglosajón<sup>196</sup>, parece haber, sin embargo, una obstinación en imponer unas líneas teórico-pedagógicas cuyo rendimiento y logros dejan mucho que desear.

Estas corrientes afectan tanto a la metodología como a los mismos objetivos (por tanto, también a los contenidos), y últimamente, desde la LOMCE, de manera especial a los sistemas estandarizados de evaluación, con su hipertrofia de parámetros

---

<sup>196</sup> Suecia fue pionera en su implantación a finales de los años setenta, mientras que el referendo español, la LOGSE, aterrizó, como es sabido, en los noventa. No obstante, ya en la II República encontramos en el cuerpo legislativo la expresión de «escuela única», cuyo modelo, claro está, nunca llegó a aplicarse.

(instrumentos, criterios, estándares, rúbricas, escalas de estimación, listas de control...). Seguramente ésta sea la razón de que el tradicional divorcio entre pedagogía transdisciplinar, investigación científica y docencia de enseñanzas medias se haya recrudecido.

Por último, y aunque la operación de discurrir con unas mínimas garantías científicas sobre cualquier asunto comporta separaciones, escisiones y aislamientos de índole metodológica, para así alcanzar un mejor conocimiento del objeto en función de las metas que se persiguen, no nos resistimos a realizar una observación global y circunstanciada acerca de lo que venimos atisbando desde el principio de nuestra investigación, y que tiene relación directa con el escenario que nos ocupa.

Como se sabe, la educación forma parte de un tejido social y cultural al que se circunscribe y con el que enmadeja sus hilos con otras instituciones y elementos diversos. En este sentido, nos parece advertir una suerte de analogía con la mentalidad tecnológica contemporánea, que tanto tiene de mágica, como ya advertía Eco (2002) hace más de una década. De este modo, se observa que en el ámbito educativo parece quererse alcanzar, como en otros contextos de la sociedad, una transición casi sin solución de continuidad que lleve de los deseos (objetivos), acaso las ilusiones, a la satisfacción de los mismos (evaluación), con el único paso intermedio de un fetichismo funcional del instrumento (la metodología), puesto que se recrea en sí mismo (ahora más que nunca «el medio es el mensaje»: el *cómo* desplaza al *qué*), y es valorado por llevarnos casi inmediatamente, sin esfuerzo, de manera *inclusiva, lúdica y motivadora* (aunque no motivada), al resultado, que es la satisfacción del deseo, de la ilusión. En la sociedad actual, el complejo proceso por medio del cual el mando acciona la televisión, un correo electrónico llega a Australia o un libro es transportado desde otro continente en un par de días al domicilio nos es perniciosamente escamoteado, como, entre otros, nos recuerda el filósofo J. L. Pardo (2016, julio 28).

Así, en la gramática y vocabulario del profesor actual, en consonancia con esta predominante ideología de corte, podría decirse, posmoderno, no puede faltar el vocablo «generar». El profesor ya no hace comprender, no transmite, no lleva a cabo una acción directa sobre el estudiante, ni sobre la calidad y cantidad de sus conocimientos, lo que hace es *generar* las condiciones para que los procesos de construcción del conocimiento puedan surgir de manera casi espontánea y directa (su mediación se reduce a la de *guía*,



*motivador, animador*), algo así como sobrevenidos. Lo que casi recuerda el ecuménico precepto sobre el Verbo: *genitum, non factum*<sup>197</sup>.

Es difícil imaginar, en suma, una coincidencia entre este tipo de metodologías que vertebran la teoría oficial y que, aunque en el aparato legal aparecen como *recomendaciones*, los encargados de la inspección educativa se encargan de recordar que son mandato, dado el marco al que se circunscriben (la reglamentación legal de la instrucción pública), y una praxis operativa, susceptible (y merecedora) de ser llevada a cabo en los espacios educativos públicos, con los recursos que se poseen y el heterogéneo perfil de los estudiantes, cuyo nivel de comprensión lectora, capacidad de escritura y acervo cultural puede deducirse de los resultados de los informes PISA.

Lo peor es que, cuando penetra la práctica diaria, al margen de si lo hace en unas condiciones mínimas de asimilación y coherencia, como se verá en (D), desemboca en unos resultados pobres, ambiguos y que, para colmo, han de responder ante unos criterios, unas veces, de índole economicista, contable, otras, directamente hinchados de su propio vacío. Perls señalaba que el psicoanálisis es la única cura que ha inventado su enfermedad, y, aunque sin querer confundir la dirección de causa a efecto, a veces es inevitable preguntarse si ciertas estrategias metodológicas no serán un ardid para ocultar la imposibilidad actual de alcanzar objetivos más ambiciosos y definidos, menos difusos, así como relajar las lecciones y disolverlas en una suerte de asamblea desleída y ociosa, ante la manifiesta ineptitud del alumnado para guardar silencio, escuchar, tomar notas, y realizar preguntas o aportaciones respetando el turno de palabra.

**D)** Mucho nos tememos que el último escenario, en el cual la práctica se aleja de la teoría, constituye el reverso del anterior, por lo que habrán de dirimirse responsabilidades. Aunque también parece estar conectado con (A) y (B), puesto que, en este contexto, y en el mejor de los casos, los practicantes de una teoría oficial, disciplinar o didáctica, tratan de ejercerla o sostenerla sin contar con la suficiente información como para llevarla al aula con mínimas garantías de éxito, o sin el compromiso formativo y heurístico que conlleva el problemático paso de la teoría a la

---

<sup>197</sup> Sánchez Ferlosio alude a este pasaje del credo de Nicea en diversos ensayos (2010, pp. 177, 189; 2015, p. 250 y ss.). En el primero lo hace cuando reflexiona sobre la necesaria literalidad que, en diversos contextos hermenéuticos, se exigía para extraer de las Sagradas Escrituras la «verdad única y universal». En el segundo, abunda en la condición de manipulación consciente o de afortunada pasividad (las Musas) en el ejercicio de la literatura.

práctica. Ya se vio cómo en (A) se llegan a contradecir los principios que, supuestamente, habrían de inspirar la praxis, ya que la teoría oficial le lleva una notable ventaja a la práctica operativa; mientras que en (B) esta anticipación puede revertir, ya en el alumbramiento de una nueva teoría oficial, que no obstante estaría alineada con unas ideas de algún modo ya presentes, por prevalecientes (autonomía del alumnado, destrezas digitales, dinámicas grupales, ideología emprendedora...), ya en un movimiento retrospectivo hacia otros enfoques metodológicos que fueron borrados tras la nueva ola pedagógica.

Sin embargo, y esto es en lo que debería seguramente incidirse en este escenario, ya en (C) nos hemos puesto sobre la pista de ese mecanismo que, en el ejercicio de la docencia, nos lleva a afirmar declarada y oficialmente lo opuesto de lo que llevamos a la práctica, por los motivos que sean (coerción gubernativa, complejo profesional, complacencia y autoengaño...). Se trata de afirmar *p*, cuando, en cambio, se cree que *no-p*, mediante cualesquiera subterfugios puedan encontrarse. Dejando al margen el más obvio ocultamiento, resulta especialmente interesante el caso en que, para justificar la contradicción, se esgrime *q, r, s...*, quedando salvaguardada la corrección y sentido de la conducta profesional, por tanto, a una especie de hermenéutica discrecional. Aunque por otra parte, tal inclinación en el estado de cosas actual pueda comprenderse, no resulta ningún avance, para el hiato en que nos encontramos, tomar esta salida tal vez fácil.

En consecuencia, urge llevar a cabo, entre todos los agentes educativos, una evaluación consensuada y abierta que pondere la *teoricidad* de las prácticas operativas, así como la *practicidad* de las teorías oficiales. Es decir, a qué teorías se vinculan las prácticas, en qué grado son congruentes con éstas y, en caso de consistencia suficiente, qué resultados arrojan y respecto de qué criterios y parámetros. Mientras que, por otro lado, sería necesario reevaluar el grado de realismo operativo que albergan las teorías pedagógicas que se formulan —dejando al lado ideologías y retóricas dominantes—, la índole de las metas que se proponen, si les es posible alcanzarlas en el contexto de la educación pública actual (perfil académico del alumnado, recursos humanos y materiales...), e incluso, si hay pleno consenso educativo y social sobre que esos sean los objetivos que merece la pena postularse para un futuro a corto y largo plazo.

## 2. TEATRO Y DIDÁCTICA

### 2.1. *Panorama, tendencias y desafíos*

Tras consultar algunos trabajos específicos, como los de Cervera (1996), Mojarro y Carballar (1999) y Cutillas (2015), no es difícil advertir que un recorrido histórico por los centros educativos españoles ofrece un balance peculiar: se deduce que el teatro —leído, escrito, visto o actuado— ha tenido menor alcance y relevancia, en comparación con otras manifestaciones artísticas de la palabra, como la poesía o el relato.

Sin embargo, pueden nombrarse países como Gran Bretaña y Francia, donde se cuenta con una importante tradición teatral en el ámbito educativo, y, en consecuencia, se lleva más de un siglo aprovechando todo su potencial didáctico y pedagógico; se trata de países en lo que, además, los congresos y seminarios, revistas y publicaciones de índole teórica e investigativa tienen gran importancia desde los años setenta, de ahí la cantidad y calidad de sus aportaciones bibliográficas al campo de la didáctica (Barret, 1995; Somers, 1995; Baldwin, 2014). Los países de habla portuguesa se han destacado, por su parte, entre los más vindicativos de una recuperación y mejora de la situación del teatro en las escuelas. Oliveira (2012) y Geirola (2014) advierten, por ejemplo, de la escasa atención que las políticas educativas dedican al teatro como disciplina escolar, y vienen a denunciar que es inconcebible una enseñanza global de la persona, es decir, en sus dimensiones moral y cultural, sin contar con el arte teatral.

En el paradigma educativo español, la experiencia del teatro o, por mejor decir, de la teatralidad, se mediatiza actualmente a través de diversos términos que dan cuenta de niveles de especificidad, aspiraciones y objetivos, así como una inclinación inherente en su concepción y planteamiento de aquélla como fin en sí misma o como herramienta didáctica coadyuvante de otras metodologías y, por lo tanto, orientada hacia metas comunicativas más amplias o restringidas, o, por qué no, tocantes a otras materias. La mayoría de autores coincide en hablar de Arte Dramático, Dramatización o (Técnicas de) Expresión dramática, y Drama/Teatro, con leves diferencias terminológicas, más en lo que atañe al significante que al significado.

Las distinciones son operativas en la medida en que, a más de transmitir una propuesta de parcelación de la realidad teatral en la educación, sirvan para mostrar las

conexiones, las interrelaciones inherentes, es decir, en que contribuyan, asimismo, a alcanzar una visión cabal y de conjunto sobre las prácticas teatrales en la escuela y las prácticas escolares relacionadas con el teatro. Por ejemplo, no hay asomo de duda en que el Arte Dramático como programa de estudios en un centro de educación superior no es equiparable al conjunto de estrategias de expresión dramática que, con el tiempo y un importante esfuerzo, el docente de LCL en secundaria puede poner sobre el tapete durante sus lecciones. De la misma forma que el montaje de una puesta en escena sobre un texto subsume otros compartimentos como los de la lectura y el comentario de texto de obras relevantes en la literatura dramática universal, o, asimismo, las técnicas de escritura teatral, toda vez que esta relación holística de parte a todo nos parece particularmente interesante.

En este sentido, no es lo mismo *hacer teatro* que asimilar un cuadro de épocas, corrientes y autores teatrales, o que manejar con cierta destreza el conjunto de categorías y conceptos de un manual concreto (espacio, tiempo, discurso primario/secundario, personaje, estructura externa/interna...) para estudiar fragmentos u obras desde un punto de vista más escorado hacia lo sincrónico, o inmanente, si se prefiere. De hecho, para *pensar y realizar* el teatro es imprescindible, ya de entrada, una ampliación del campo categorial hacia expresiones como regiduría, dramaturgia, vestuario, luminotecnia, escenografía, etc. Este es, de hecho, uno de los retos que habrá de afrontarse: cómo ensanchar el horizonte mental y cultural de los estudiantes en su comprensión del teatro como espectáculo, como proceso de montaje de una puesta en escena, sin que esto entre en contradicción con el afianzamiento de principios y conceptos para acercarse, comprender y disfrutar de los textos dramáticos y teatrales, antes al contrario: que ambas facetas o componentes se reclamen mutuamente es uno de nuestros principales propósitos<sup>198</sup>.

Si en el contexto anterior, las sesiones de clase suelen deslizarse hacia el taller (de escritura creativa, de actuación), el enfoque que se centra más en el curso de la

---

<sup>198</sup> «La enseñanza del teatro ha de tener también una componente de alfabetización artística. Y ello implica ver/leer teatro, expresarse mediante teatro y hablar sobre teatro, es decir adquirir las capacidades mínimas que permitan a la persona llegar a ser un espectador activo y reflexivo —escucha y mirada consciente— capaz de valorar y disfrutar de la obra de arte. Se trata de conseguir que los jóvenes comprendan y aprecien las obras artísticas en sus diversas dimensiones como espectadores capacitados, críticos y conscientes. Es decir, alfabetizar en arte y cultura dotando a los futuros ciudadanos y ciudadanas de una competencia signica que les permita entender el arte de la sociedad en que viven» (Motos y Navarro, 2011: 62).

investigación previo, en la generación e intercambio fructífero de ideas, en el enriquecimiento individual como consecuencia del reforzamiento de lazos grupales y, por ende, sociales, sobre lo que, en suma, Helbo (2012) llama «el proyecto», podría designarse como línea de dinamización cooperativa o de desarrollo personal mediante técnicas teatrales (Motos y Navarro, 2011: 60). La perspectiva es sensiblemente distinta, y aquí, tal vez en mayor medida que en otros entornos, el teatro es más un medio, valioso por su idoneidad como resorte expresivo y comunicativo, que un fin autónomo. Se podría decir que en este contexto el teatro interesa como reverso de la represión y el aislamiento.

El punto de fricción entre estas dos perspectivas es la implicación del sujeto, su compromiso en un proceso individual y colectivo que transcurre con arreglo a una técnicas concretas, las de expresividad teatral o dramatización (la transposición modal o enunciativa desde la poesía, el relato u otros discursos, en principio, no teatrales, es otro de los sentidos de «dramatización», y también se puede trabajar de manera cooperativa). La visión (analítica o crítica) del hecho teatral como producto, ya sea del espectáculo o del texto, establece una disposición distinta, que está separada de lo anterior por poseer rasgos distintos y peculiares, pero que no obstante también ha de estar, de alguna forma, conectada y relacionada con lo anterior.

En síntesis, tres son las grandes perspectivas de las que dimanar las principales manifestaciones del teatro en el ámbito escolar: i) como conjunto de técnicas expresivas para superar las limitaciones de otras metodologías didácticas en lo concerniente al trabajo de habilidades lingüísticas, pero que también se puede hacer extensivo (trans e interdisciplinariamente) a otras materias (segundas lenguas, plástica y música, o educación física, p. e.), y que, además, atesora un valor inherente como herramienta de cohesión social, autoconocimiento y cauce expresivo de emociones y sentimientos (lo que se encuentra muy en consonancia con la ideología pedagógica actual); ii) como espectáculo, es decir, en una vertiente más escénica, orientada hacia la consecución de unos objetivos que se cifran en una puesta en escena al final de un programa integrado según diversas fórmulas en el currículo (desde la más reglada, en el marco de la asignatura de LCL, hasta la más libre de las asignaturas de Proyecto integrado o de Libre disposición); iii) como materia o asignatura con espacio y horario lectivo

curricular propio, y que puede recoger, como Artes escénicas y Danza<sup>199</sup> (4º ESO), contenidos y prácticas de las dos orientaciones anteriores, añadiendo el examen crítico de la historiografía y antología de la literatura dramática y las artes escénicas (trascendiendo, claro está, el teatro, para llegar, sobre todo, a la danza), si bien una materia como Literatura Universal, de manera en cierta forma natural, se ha inclinado más hacia esta última opción.

Aunque en el fondo las tres perspectivas aúnan en diverso grado el componente sociocultural, el pedagógico-afectivo y el artístico-estético (*cfr.* Schonman, 2000), podríamos servirnos también de esta nomenclatura, habida cuenta de que el nexo común que es el currículo, en su estadio actual, muestra una preocupación por la educación en valores o la inclusión social (étnica, racial, cultural, «de género»...), *v. gr.*, tanto o más incluso que por los contenidos científicos. De este modo, puede establecerse una suerte de escala con dos polaridades, donde la primera perspectiva se encontraría más cerca de lo que antes, en la educación secundaria, se llamaba «contenidos actitudinales» y, en consecuencia, del teatro como medio; mientras que la tercera se sitúa de lleno en el consustancial espacio estético y artístico del teatro, por cuanto se propone *enjuiciar* productos artísticos, pero también, producir otros de intención estética. Por consiguiente, esta segunda orientación compromete los diversos corpus de conocimiento fundamentales para adentrarse en el hecho teatral, desde los historiográficos hasta los teóricos del teatro o directores de escena insignes, y es el que más nos interesa. A medio camino, seguramente, las técnicas de expresión teatral aplicadas puntualmente a aspectos concretos del currículo, cuya desatención sería incoherente con los propósitos de este trabajo.

A pesar de que los siguientes epígrafes continuarán ocupándose del asunto, a tenor de lo argumentado hasta aquí, y de la no escasa bibliografía que lo refrenda (Robinson *et al.*, 1980; O'Neill, 1995; Froese, 1996; Byram y Fleming, 1998; Wagner, 1998; Taylor, 1996; Laferrière, 2001; Baldwin *et al.*, 2003; Laferrière y Motos, 2003), se puede aseverar ya que el teatro constituye un elemento de importancia capital en el contexto educativo cualesquiera sean los objetivos perseguidos, ya que puede ser relevante sin prácticamente importar el enfoque que se adopte.

---

<sup>199</sup> Según la comunidad autónoma, la denominación de la materia puede variar. Nosotros ofrecemos la del currículo andaluz.

Algunas de las notas diferenciales que los especialistas advierten en el uso del teatro son: i) el mayor grado de identificación con los elementos de una historia o relato por el grado de vivencia que posibilita, y aun, reclama; ii) la integración de todas las dimensiones físicas, cognitivas y psicológicas en la experiencia educativa; iii) el acicate que supone para la creatividad y la imaginación, pero también para el pensamiento crítico; iv) la focalización del estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje; v) la creación de entornos de aprendizaje lúdicos y participativos; vi) conceptualizado como «obra de arte total», el teatro facilita una relación fructífera entre las artes, y, en consecuencia, la interdisciplinariedad departamental; vii) la integración armónica entre las facultades cognoscitivas discursivas y las no discursivas, disolviendo diferencias y estableciendo sinergias positivas; viii) el eje temático del hombre, de toda su problemática existencial, conductual, social y afectiva, modulada según las diversas poéticas y preferencias culturales e históricas.

A pesar de provenir de un enfoque netamente sociocultural, lleva razón Needlands (2008) cuando afirma que uno de las mayores potencialidades del teatro reside en posibilitar, ofreciendo un marco de sentido y metas comunes, contextos de enseñanza-aprendizaje que necesariamente reclaman en los intervinientes un proceso de implicación artística y social, una voluntad de compartir, interpretar y evaluar ideas y propuestas ajenas; pero no la lleva tanto cuando afirma que esto es posible porque se lleva a cabo sin la alienación que comportan otros entornos fuertemente jerarquizados, esto es, en que los roles están muy definidos verticalmente<sup>200</sup>.

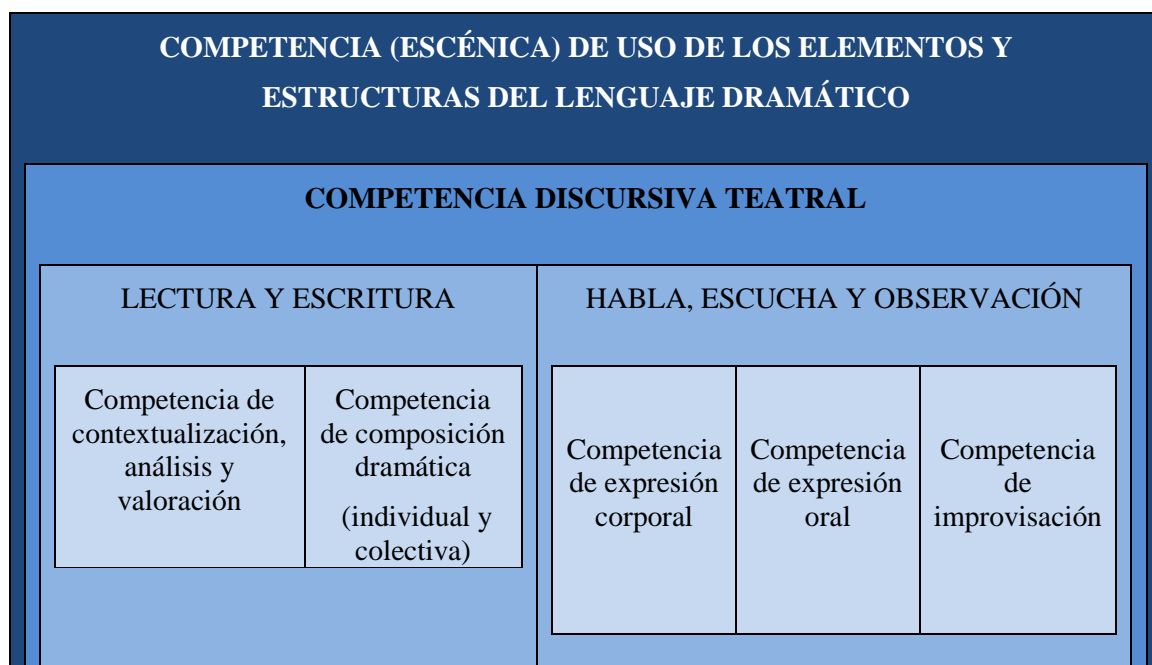
Así, lo que nos parece especialmente acertado es el planteamiento de que, cuando de teatro se trata, importan menos los resultados o la misma calidad artística del producto que el proceso en sí y lo que ha acontecido en su devenir. En este sentido, y no obstante sin necesidad de renuncia a realizar aportaciones valiosas (textos, podcast, escenas, espectáculos), este giro nos avisa sobre dos aspectos importantes en la realización de actividades relacionadas con el teatro: primero, que un itinerario didáctico bien sembrado, ofrece recoger valiosos frutos por el camino, sin esperar necesariamente a la recolección final, y es más, según nuestra perspectiva, esto tanto en

---

<sup>200</sup> A pesar de ello, hay que decir que en la sustancia misma de las democracias —el título de su artículo, una vez traducido, rezaría así: «Actuar juntos: el grupo como proceso democrático en el arte y la vida»— hay jerarquías, así como delegación voluntaria y asunción de roles representativos, sin que de ello se desprenda coerción, tiranía o absolutismo alguno. Es este un malentendido muy común en los nuevos paradigmas educativos.

lo que atañe a la mejora del sociograma del grupo o incremento de las habilidades sociales o civilidad como al conocimiento de las realidades que circundan el mundo del teatro, es decir, del caudal epistémico del alumnado; segundo, que la atomización y fragmentación de pautas, criterios y estándares para evaluar los productos siempre será parcial e insuficiente —por más que la legislación los multiplique y la administración vele por su cumplimiento—, si se cae en una atención desmedida por los resultados, por el *saldo resultante*, eso que tan lejos nos cae a aquellos que nos dedicamos a las humanidades.

Siempre siguiendo a Motos y Navarro (*ibid.*), dos desafíos de actualidad pueden resumir, en último término, el panorama en nuestras aulas. El primero sería el de la definición de unas «Competencias en educación teatral», que den cuenta de las posibilidades del teatro, de los objetivos y metas que pueden definirse y que se hilvanen con el resto de competencias curriculares. De esta forma, es posible establecer un cuadro con las habilidades propuestas por los mencionados autores, pero reinterpretadas desde la perspectiva de esta investigación, es decir, sin perder de vista la competencia discursiva como integrante fundamental de una competencia comunicativa global.



**Fig. 9.**  
(Adaptado de Motos y Navarro, 2011: 65-66)



Por último, es necesario señalar que la tradicional querrela entre quién es más competente para asumir la docencia de asignaturas afines al teatro parece más o menos superada, a tenor de conceptos como los del «artista-pedagogo», que Laferrière (2001: 11) propone para superar el estéril debate.

De esta manera, y en la medida en que el profesor necesitará echar mano de corpus de conocimientos diversos, además de ser consciente de la ventaja de partida que le proporciona su bagaje, por cuanto conoce el funcionamiento de un aula, así como estrategias didácticas y pedagógicas provenientes de diversas fuentes teóricas y de la praxis diaria, debe asumir también el compromiso de meterse en la piel de los actores, directores, dramaturgos, y por extensión, de todas las gentes del teatro. En Laferrière y Motos (2008) se ofrece, en consecuencia, el reverso de lo anterior: un conjunto de competencias o aptitudes que debería alcanzar cualquier docente que trabaje con el teatro en el ámbito escolar: «competencia de apropiación» (estar informado sobre cuestiones artísticas y educativas de actualidad); «competencia de adaptación» (servirse reflexivamente de la improvisación pedagógica y teatral); «competencia en creación» (pasar de la invención a la producción y ser capaz de crear individual y colectivamente); «competencia en definición» (de sus mismos roles y del alumnado).

## *2.2. El teatro y la enseñanza-aprendizaje de la comunicación en contexto*

El currículo oficial de la asignatura de lengua castellana y literatura separa, por razones metodológicas pero también por la asunción de unos supuestos epistemológicos de partida, los contenidos en bloques conceptuales: (i) la comunicación oral, (ii) la comunicación escrita, (iii) el conocimiento de la lengua, (iv) la educación literaria. Por ende, los manuales de la asignatura en las diferentes editoriales coinciden en ofrecer los contenidos parcelados, con una mayor o menor voluntad de relación y coherencia en las unidades didácticas.

En la introducción se señaló que, en esta última parte de la investigación, trataría de justificarse, tomando como base los resultados de los dos capítulos anteriores, el interés que el discurso teatral puede suscitar para la didáctica de la materia de lengua castellana con fines comunicativos en la educación secundaria. Al no mencionar la literatura, podría pensarse que se deja de lado la dimensión estética o que se incurre en la reducida o parcial pretensión de articular una propuesta didáctica, mediante el teatro,

contenidos exclusivos de lingüística, ignorando precisamente la perspectiva que tradicionalmente ha prestado mayor interés —por no decir privilegiado explícitamente— al texto dramático<sup>201</sup> y que, por tanto, mejor podría venir, en teoría, para el interés de nuestros objetivos. Pues bien, ni lo uno, ni lo otro.

El territorio de la Semiótica permite asumir el objeto artístico<sup>202</sup> como estructura articulada a dominante estética<sup>203</sup>. Por tanto, cualquier lectura inmanente, análisis semántico (ideológico, sociológico, filosófico...) y/o formal (lingüístico, estilístico, retórico...), e incluso consideración pragmática (enunciación, recepción) que se realice sobre texto dramático estará condicionada por la función estética. En otros términos: el arte no es reductible a una ética, moral, ideología concretas, como tampoco lo es a ninguna interpretación definitiva. En segundo lugar, ha quedado demostrado en el curso de esta investigación que cualquiera de las teorías de cariz más o menos semiótico a las que un especialista se asome parte de la asunción —con caracteres y matices diferenciales— de que tanto el aspecto literario como el aspecto escénico que integran la obra dramática aparecen ya encarnados en alguna medida en las diversas formas que puede adoptar un texto dramático, puesto que su construcción de los lectores implícitos o ideales es diversa. Pues bien, este enfoque del texto proporciona al docente unas herramientas metodológicas cuyo marco desborda las pretensiones de análisis textual, y puede contribuir al propósito de afrontar de una manera distinta y pertinente la enseñanza-aprendizaje del y a través del teatro, las dificultades intrínsecas del género, en lo que el teatro tiene de caracteres comunes (y diferentes) con la literatura, así como sus posibilidades didácticas para la enseñanza de la comunicación, en virtud de su privilegiado carácter de *actuación*.

Por último, no debe perderse de vista el hecho, también ya analizado en este trabajo, de que, tanto para la Semiótica como para el AD o la pragmalingüística, el discurso artístico se constituye como un proceso comunicativo, como una práctica social que se define por la producción-recepción de unos determinados textos llevada a cabo por los individuos de un momento histórico concreto, los cuales les otorgan unos

---

<sup>201</sup> En cuanto único y verdadero portador de *lo* teatral, de ese sentido único imprimido por el autor a su texto, y que, viendo el historicismo de que adolecen los manuales de la asignatura que nos ocupa, se descubre pintando profusos retratos del mismo.

<sup>202</sup> *Objeto* que en el caso del teatro se convierte en *hecho* cuando culmina en la representación.

<sup>203</sup> Concepción de raigambre lotmaniana, que Talens (1980: 22) redefine a través de su lectura de Althusser, en un intento por incorporar el aspecto ideológico como instancia previa en el esquema de comunicación semiótico de Eco.

determinados sentidos y los perciben estéticamente como artísticos (Cáceres, 1991), de acuerdo con ciertas reglas culturales de las artes representativas, entre las que, claro está, se incluyen las escénicas.

A tenor de todo ello, en este trabajo se sostiene que el teatro, práctica social codificada y ritualizada —en un sentido fuerte—, supone un campo de envergadura por cuanto atesora posibilidades para propiciar el goce estético, pero también para favorecer una ampliación en el horizonte cognoscitivo del discente, ya como medio didáctico, ya como fin último de esa didáctica. Porque sea como fuere, mediante el teatro se objetivan las más diversas situaciones discursivas dentro del vastísimo campo de la experiencia humana y se muestran de manera in-mediata, debido a su modo de representación, basado fundamentalmente en la ostensión, programada o efectiva, de unos personajes que, al interactuar, producen un discurso sobre el escenario.

El primer aspecto, objetivización, se puede conectar con el pedagógico de criticidad<sup>204</sup>; el segundo, mostración u ostensión, con el de «lectura híbrida». Esto último se encuentra revestido de una importancia decisiva —no única—, ya que nos lleva directamente a la cuestión de la recepción. Pero, ¿por qué es tan importante la recepción si tomamos globalmente el hecho de la comunicación? Muy sencillo: una metodología didáctica basada con exclusividad en la producción (autor, director, compañía) o en la significación (texto), no puede ser una metodología de alcance comunicativo (ni interactivo), ya que deja fuera de sus intereses precisamente a aquellos a quienes van dirigidas las obras de teatro y que, simultáneamente, por hallarse en un contexto educativo son además destinatarios, y en el mejor de los casos, copartícipes, del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, por lo menos para nosotros, cualquier propuesta que, en el paradigma de un programa de enseñanza de la comunicación, no cuente con el estudiante resultará, cuanto menos, incongruente.

Por suerte, la lectura sigue siendo uno de los ejes de la educación actual. Presente en cualquier planificación docente escolar, es este vector, desde luego, el que focaliza los procesos comunicativos y cognitivos de la recepción. Sin embargo, es un

---

<sup>204</sup> No de una manera ingenua: aunque en el teatro no se puede hablar de narrador (algo distinto son los procedimientos narrativos), sí hay un dramaturgo / director, que, aunque nunca pueda tener el control que en otro tipo de géneros establece una instancia como la del narrador, delega su discurso en unos personajes, desde unos posicionamientos culturales, estéticos e ideológicos, subjetivos todos, por supuesto. Es decir, la obra no se auto-elabora y esta criticidad del teatro es, por lo tanto, siempre mediada, al menos en un sentido apriorístico.

concepto que necesita ser repensado. La lectura híbrida es uno de esos nuevos términos que trata de adaptarse a la realidad contemporánea y, aunque hay otros, a nosotros nos interesa destacar el hecho de que por fin se asume la «multi-alfabeticidad» de las producciones culturales en las que la palabra interviene, ya como realidad —dominante, como mínimo, para el universo cultural del aprendiente—, ya como cuestión que plantea un desafío educativo.

Un ejemplo tal vez nos ayude mejor a visualizar esto. Pensemos en el libro de papel y en su versión digital: cualquier manual de secundaria en papel se presenta tradicionalmente como un texto híbrido que incluye signos verbales e icónicos; el canal que es internet, por su parte, constituye un enorme salto cualitativo por mor de aspectos como la hipertextualidad, la imagen en movimiento y la emisión de signos acústicos. Lo curioso es que la tendencia es igualarlos ya que la edición digital de libros de texto está en auge. Aunque ambas opciones plantean modos de lectura sensiblemente distintos, maneras distintas de relacionarse con los contenidos, se pretende una absorción u homologación del uno por el otro, sin reflexión previa. Se trata, además de la transposición de formato (papel/digital), del cambio en el mismo formato y sus consecuencias.

Pensemos ahora en el caso del teatro: sea en el texto, sea en la representación escénica, el teatro se erige en caso límite entre el concepto tradicional de lectura —¿hasta qué punto se puede leer de manera homogénea o monocorde un texto dramático?— y este tipo de lectura que se ha denominado, con Ambròs (2013), híbrida.

En ese sentido, la dinamización de actividades en al aula a través de los recursos de la dramatización podría ser, *v. g.*, un paso intermedio, una reflexión natural, sin los requerimientos de una alfabetización sofisticada o unos medios técnicos tan particulares como los que exigen los entornos virtuales. La lectura híbrida comienza en el mismo texto dramático, en el cuestionamiento de la tradicional lectura de ese *tercer lenguaje*, a condición de que se sepa enfocar. Así, desde la instancia pragmática de la recepción, puede afirmarse que cada segmento de discurso selecciona o interpela un lector distinto: lector, actor, dramaturgo, director, escenógrafo, figurinista, etc. y, en este sentido, se pueden asumir diferentes roles de recepción e interpretación, así como distintos modos de imaginación y representación mental de la ficción y la fábula, de su virtual escenificación, es decir, cómo asumiríamos nosotros la interpretación de ese personaje,

cómo proferir tales enunciados en ese contexto y situación, cómo poner en escena ese mundo ficticio que la obra nos plantea, etc.

De este modo, el teatro ya prefigura la querrela entre texto e imagen, entre escritura y oralidad, entre iconicidad y simbolicidad, que actualmente tanto preocupa a la comunidad docente y supone, de hecho, un campo de investigación abierto. Cuestiones relevantes para el paradigma educativo, pues dichas tensiones muestran aquellas fisuras en las prácticas metodológicas tradicionales precisamente alimentadas por los mismos currículos que no pocas veces parecen querer, sin embargo, alejarse de las mismas, según se vio anteriormente.

A nuestro juicio, el historicismo y el estructuralismo se mantienen no pocas veces esclerotizados en el aula de LCL. Pero, según se establece el RD 1105/2014, dicha materia

*tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Debe también aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. Esos conocimientos son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral por un lado, y de comprensión y expresión escrita por otro. (MECD, 2015: 357)*

Y sin embargo, el estudiante se dedica a pintar retratos de autores y a realizar labores *entomológicas* con textos, cuando no con frases descontextualizadas. Para colmo, al llegar a la fase de acceso a la Universidad, se le niega el derecho a hacer uso gran parte de ese instrumental teórico y analítico, y se le pide algo bastante opaco y no pocas veces misterioso: un comentario crítico sobre un fragmento de una obra que se establezca en la relación antológica de ese curso.

No se puede dejar de mencionar, igualmente, que el estudiante promedio encuentra serias dificultades para hablar en público y, ello, lejos de ser su misma responsabilidad, más bien corrobora la incomprensible inatención de este aspecto. Las dificultades son las que se espera: carencias en el conocimiento de las reglas de la oralidad planificada formal; falta de solvencia en la selección y manejo los géneros discursivos, pues no comprende ni participa, aunque fuere de manera simulada, en sus contextos; desconocimiento de la interacción entre los distintos códigos semióticos en

una actuación oral, incapacidad para seleccionar el registro y nivel de lengua adecuados, etc. Pues bien, para todos estos problemas el teatro puede ser una herramienta valiosa; ya como medio, ya como fin en sí mismo.

Las posibilidades del teatro para los retos de la educación son tan amplias como compleja y rica es la naturaleza del mismo. Se han esbozado hasta ahora algunas líneas generales y, no obstante, por lo que se refiere al aspecto didáctico, han salido al paso cuestiones capitales como la capacidad crítica del alumno, la integración de habilidades lingüísticas en ese verdadero haz de aptitudes que constituye la competencia comunicativa, el magisterio y desafío que plantea en la actualidad lo que podríamos denominar «cultura audiovisual», así como las nuevas formas de lectura y escritura en la era digital.

Para cerrar este epígrafe, repárese en lo siguiente. Sabemos tres cosas sobre la inteligencia humana: i) es diversa, *i. e.*, pensamos visualmente, auditivamente, cinestésicamente, etc. (Gardner, 2003, 2012); ii) es dinámica, lo que quiere decir que las distintas habilidades o facetas intelectuales trabajan y se complementan entre sí; iii) la inteligencia humana es diversa, por lo tanto, única, en el sentido de que no se ha encontrado todavía un solo parámetro para aprehenderla y designarla más que en términos que llevan implícita una refutación parcial, debido a que cada inteligencia es de suyo irrepetible.

Pensemos ahora en el teatro.

### *2.3. La enseñanza desde el teatro: ¿medio o fin?*

Tanto en un programa de enseñanza de la comunicación lingüística a través del teatro como en un plan de enseñanza-aprendizaje basado en presupuestos teóricos semióticos, discursivos y pragmáticos aparecen trenzados sin remedio métodos y modos de acometer el enfoque de objetivos y contenidos en que la faceta teatral de la comunicación puede ser interpretado, ya como instrumento, es decir, como medio para alcanzar determinados fines que lo trascienden, cual la expresión oral en cualquier contexto de la vida social, ya como fin o propósito en sí mismo: categorías dramáticas o genológicas, historiografía escénica, antología textual, montaje de escenas u obras...

Sin embargo, al pensar en lo segundo, aunque se aducen varios ejemplos, no es tan sencillo establecer una línea distintiva estricta, seguramente por la dificultad que entraña establecer un criterio vertebrador. Este reparo es inevitable, y nos lleva a preguntarnos, dada la complejidad ya señalada del teatro, y una vez asumidas sus fases o facetas textual y escénica, cuál sea esa meta global en que se postule legítimamente el haber alcanzado el objetivo o unos objetivos concernientes al teatro como propósito en sí mismo. Téngase en cuenta que la obra teatral co-implica una multiplicidad de habilidades así como el concurso de miríadas de pequeños *trunfos* de la más diversa índole comunicativa. Pero, contra lo que pudiera parecer, tal peculiaridad es un factor a nuestro favor.

Cuando un poeta barrunta y compone sus poemas, un novelista construye un relato breve o una novela, o incluso, cuando el articulista cubre el expediente de su columna semanal puede decirse —a pesar de que queda la incógnita fundamental: la acogida del público— que «ha cumplido su labor». Pero por supuesto, el proceso hasta llegar al escrito es polimorfo y en el mismo convergen algo más que la pericia del mismo escritor. Hay una labor de investigación, documentación, redacción de borradores, etc. y, sobre todo, el trabajo de co-creación que, según las conclusiones de este trabajo, debe atribuirse a esa instancia última que es el lector, aunque sea implícito, ideal, *in fabula...*

El texto, reinterpretado por el AD como producto intersubjetivo, no es, en realidad o al menos solamente, el fin último, sino al mismo tiempo, medio para llegar a público y persuadir, conmover, o suscitar cualesquiera impresiones, emociones u opiniones en el lector. Como es sabido, desde Platón a Austin, pasando por Wittgenstein, *hacemos cosas con las palabras* para alcanzar determinadas metas y propósitos comunicativos, y la escritura o representación escénica de carácter artístico no escapa a esta rección.

Con todo, el teatro, en su complejo espectro de posibilidades, no admite constreñirlo o reducirlo a cualquier esquematización de proceso comunicativo relativamente lineal con que es posible representar, *grosso modo*, la forma de producción-recepción en los géneros únicamente circunscritos a la escritura. Como se viene defendiendo, puesto que el teatro es al mismo tiempo escritura y actuación, o viceversa (ya se vio cómo compañías como Els Joglars trabajan en un orden prácticamente inverso al que intuitivamente nos parece habitual), se multiplica esa

abstracción que es la instancia autor. En este sentido, puede aducirse también el ejemplo del cine, arte «polígrafa» por excelencia, en que la cantidad y calidad de diferentes co-creadores y co-editores que convergen en su proceso de producción espantó al mismo García Márquez, pues señalaba que «con tanta gente de por medio» le parecía imposible decir algo personal.

Así pues, en el marco de un programa de enseñanza de la comunicación lingüística en que se busca aunar contenidos relativos a la lingüística, la literatura y las artes escénicas, esto que, en principio, parece un problema irresoluble, es más bien, al contrario, una importante ventaja, ya que constituye precisamente uno de los deltas de posibilidades que ofrece el teatro en calidad de posible.

Quiere decirse que el teatro, sea tomado como práctica textual *sui generis* o como práctica escénica, resulta tan flexible que, por ejemplo, ofrece textos que pueden ser trabajados, metodológicamente y con fines concretos, *como* una forma peculiar de literatura, y por tanto, susceptibles de ser analizados y comentados con las herramientas de la lingüística y de la historia y teoría de la literatura, tal y como el currículo establece. Pero también ofrece un modo de lectura de estos textos que constituye una mina de recursos para trabajar la expresión oral planificada y con variedad de registros según los distintos tipos de audiencia, desde los aspectos vocales y paraverbales hasta la inclusión de la gestualidad y la espacialidad del cuerpo como resorte completo de comunicación, por lo tanto, una literal *potencialidad*: la capacidad de producir un trabajo, un efecto físico, corporal.

En el campo de la escritura creativa, las posibilidades son igualmente importantes: no se comprende que los textos dramáticos haya sido los grandes ignorados respecto de otros géneros. En este sentido, el discurso lírico o la misma factura de trabajos o ensayos académicos requieren un esfuerzo considerable para los discentes, mientras que el relato, aunque tal vez más cercano a las prácticas discursivas cotidianas, consta de una serie de categorías y procedimientos codificados que el alumno conoce muy superficialmente y, en consecuencia, parece difícil afirmar que escribir un relato mínimamente coherente e interesante para el lector o llevar a cabo un relato oral que capte la atención de la clase constituyen tareas más sencillas o que puedan equipararse a contarle al compañero cómo le ha ido el fin de semana o las vacaciones —un error, por lo demás, muy común entre nosotros, los docentes. Peor aún



es la asimilación de la brevedad y condensación del cuento a la sencillez, que de ningún modo funciona tampoco en el teatro breve.

La escritura de textos dramáticos cuenta también con sus propios obstáculos y dificultades inherentes, pero no es menos cierto que el asidero del diálogo, la conversación y la charla espontánea con que el discente se comunica la mayor parte del tiempo, y que le sirve de matriz para construir pequeñas exposiciones, narraciones, descripciones o instrucciones establece una base mínima sobre la que partir en el trabajo creativo con este tipo de textos. Por último, el teatro ofrece la posibilidad de montar una obra como proyecto global al que se pueden circunscribir otorgándole contextos y objetivos definidos a la explotación didáctica de los textos, en cualesquiera vertientes anteriores de la lecto-escritura.

Este es el cuadro que, en globo y como introducción a un desarrollo más pormenorizado, puede trazarse a propósito de las virtualidades didácticas del teatro. Como se observa, se puede subsumir al montaje de una obra todo el trabajo de habilidades comunicativas de la lecto-escritura, en cuyo margen no se olvide cabe la mayoría del programa de contenidos de LCL para secundaria tal y como está establecido, al par que prepara y abre las perspectivas para que los alumnos se interesen por la modalidad de artes escénicas.

Habida cuenta de lo anterior, podría aducirse que la mayoría de aspectos sustanciales al teatro tienen un encaje interesante en los contenidos y objetivos de lengua, pues no es solamente que al socaire del teatro puedan estudiarse todos los aspectos de la gramática tradicional, sino también aquellos que atañen a modelos discursivos (exposición, argumentación, narración...), así como a la gramática transfrástica o textual. Por supuesto, nuestra intención no es que el teatro lo fagocite todo, incluidos los apartados de historia literaria y comentario referidos a la lírica, el relato, el ensayo u otros géneros textuales, a los que habría que dedicar su propio espacio y tiempo —si bien podrían perfectamente ponerse en relación, sin desnaturalizarse, con el proyecto teatral<sup>205</sup>. Pero sí que quisiéramos poner de manifiesto

---

<sup>205</sup> Según Trancón (2006: 170), «El texto *no teatral* (un cuento, una poesía, un ensayo, una noticia) puede aparecer en escena, puede decirse, leerse o declamarse a través de un actor. El actor ocupa entonces el lugar del narrador (o del filósofo, el periodista, el historiador, el poeta, etc.); se convierte en el enunciador real (de él sale el texto, él lo pronuncia y enuncia), pero ese texto sigue siendo no teatral, no está "dramatizado". Su única teatralización consiste en convertir al autor ausente en enunciador real, físicamente real» (Cursivas y comillas inglesas del autor).

cómo el teatro tomado globalmente, como fin en sí mismo, por una parte, convierte en herramientas al resto de contenidos de lengua y muchos otros de literatura (historia y comentario), otorgándoles contextos operativos de trabajo, y por otra, cómo ayuda en ese proceso de alcanzar esos mismos contenidos tomándolos ahora como objetivos.

Desde luego, no es estrictamente necesario postular como macro-objetivo final de la asignatura una puesta en escena, pero cabe insistir en que constituiría un marco contextual idóneo y un entorno prolífico en cuanto a las posibilidades que ofrece para dar coherencia al heterogéneo grupo de contenidos que aún LCL. No obstante, si se toma una segunda vía, en que el teatro parece tomarse como instrumento metodológico o medio para fines independientes o distintos de sí mismo, parece erróneo decir que aquí no es el mismo entendimiento y práctica del teatro lo que también resulta aquilatado. El juego dramático puede contribuir todo lo que se quiera a alcanzar objetivos de LCL, enseñanza de español como lengua extranjera, pero no deja de ser un conjunto de actividades que atañe directamente al teatro como territorio específico de interpretación, improvisación, o cualesquiera otros aspectos se tomen, dependiendo del tipo de ejercicio.

En términos generales, se puede aceptar sin mayores problemas que «hacen» teatro todos los intervinientes en el proceso de creación de una obra dramática que finalmente termina siendo un espectáculo escenificado. La escenografía y el vestuario, v. g., dan salida como vía expresiva a estudiantes que tengan inquietudes plásticas; los aspectos técnicos concernientes a iluminación y sonido son cauce para alumnos duchos en el uso de nuevas tecnologías y cuyos perfiles se orientan a ciclos y grados de este cariz; la música y la danza, por su parte, constituyen un ámbito que no inhabitualmente resulta atractivo a cierto perfil de discente según sus inclinaciones sensoriales, psicológicas y estéticas, por lo que, tal vez, se sienta más cómodo aquí, trazando figuras con su cuerpo, que frente a la hoja en blanco trazando grafos, ámbito en que el autor-escritor, sin embargo, puede que se mueva con motivación y seguridad.

Sin duda, es la óptica que, desde el cognitivismo, acomete el polimorfismo de las habilidades cognitivas como «inteligencias múltiples», y que el neo-constructivismo pedagógico ha redefinido y trasvasado con el sintagma de «estilos de aprendizaje». En este sentido, parece que el teatro sí ofrece un contexto adecuado para este tipo de experiencias metodológicas con las que, nos parece, guardan una relación más íntima de lo que normalmente se declara. De confirmarse nuestras hipótesis, todos los perfiles de

aprendizaje encontrarían su acomodo en el ámbito del teatro y, en consecuencia, se podría decir, primero, que todos los involucrados en el montaje de una obra estarían en alguna medida haciendo teatro, y segundo, que lo llevarían a cabo desde una metodología adaptada. Otra cosa es qué habilidades discursivas y en qué grado se estarían poniendo en práctica.

Por lo tanto, es necesario ser cautos, ya que no se involucran de igual manera las habilidades que nos interesa trabajar: éstas varían en su naturaleza y medida según qué rol o tarea se asuma el discente. Corremos el peligro de incurrir en lo que se criticó en (1.2). El mero hecho de trabajar en grupos cooperativos o de obtener «productos» en que ha funcionado en alguna medida la «interdependencia positiva» no nos autoriza a interpretar como un logro o éxito lo alcanzado. Hay que mantener unos altos niveles de exigencia y medir con rigor qué se ha aprendido, qué nuevas habilidades se han desarrollado. Además, los alumnos también han de adaptarse al profesor, que al fin y al cabo, es quien ofrece su saber y experiencia y debe liderar todo el proyecto.

Dicho lo anterior, que no obstante vuelve a refrendar y fundamentar la intuición sobre la versatilidad del teatro, es necesario admitir que circunscritos al paradigma de la asignatura LCL se encuentran más bien los aspectos de escritura, tocantes al autor, así como de interpretación del personaje, medio privilegiado en que confluyen la práctica totalidad de las habilidades y objetivos que se puede proponer alcanzar, si además se consiente la licencia, quizá no tal, de pensar que el actor re-crea el texto del autor o *sigue* en alguna medida un texto que lo precede. Aunque esto último podría efectivamente ser solucionado, sin metáfora alguna, proponiendo un proyecto de escritura colectiva donde participase también los mismos actores, práctica no infrecuente en el teatro. También hay que decir que el recurso a documentos extradramáticos (programas, cuadernos de dirección, etc.) es otra vía para que aquellos que no se ajusten exactamente al perfil de escritor, dramaturgo o intérprete, produzcan textos de diverso tenor.

De cualquier forma, las secuencias didácticas o actividades de motivación, desarrollo o refuerzo basadas en las posibilidades de «expresión teatral» constituyen medios para alcanzar objetivos específicos de la asignatura, ceñir o constreñir la praxis al currículo, e involucrar al grueso del alumno en la práctica de habilidades lingüístico-comunicativas. Sin embargo, siempre se atisba ese solapamiento que se deriva tal vez

del convencionalismo del esquema de objetivos → contenidos → metodología → evaluación con que se conceptualiza un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Parece que la distinción teatro como medio / fin es meramente convencional y ambas opciones se retroalimentan constantemente. Será pues posible un itinerario en el sentido contrario. La lectura visual, expresiva o dramatizada en diversos grados (puesta solo en voz o asimismo en espacio, lectura coral...) contribuye a la competencia lectora del aprendiente, qué duda cabe; pero también lo pone en contacto con el texto dramático, lo acerca al mismo, constituye un primer acercamiento y lo familiariza con el núcleo básico sobre el que se construye generalmente cualquier obra: personajes, acotaciones, diálogo, conflicto, etc. Los juegos de improvisación y desinhibición tienden puentes hacia la faceta creativa y expresiva del lenguaje y desvelan, en muchos casos, su conexión con el cuerpo y el espacio del que se apropia todo evento comunicativo, es decir, son netamente teatrales y están extraídos, a menudo, del entrenamiento y formación de un actor. Pero igualmente, y como ya se viene insistiendo, sirven para cubrir ese importante vacío que es la expresión oral en la enseñanza media. La escritura de textos dramáticos o teatrales, por su parte, contribuirá lógicamente al desarrollo de las competencias discursiva y pragmática, al par que fundamentará un mejor entendimiento de los subsiguientes textos dramáticos que se postulen como lectura, así como del complejo proceso de producción teatral. Muchos autores coinciden en que la mejor manera de comprender las categorías dramáticas es enfrentarse a ellas directamente asumiéndolas y tratando de manejarlas, desplegarlas y, por lo tanto, ponerlas en funcionamiento efectivo. Huelga decir, por fin, que el proyecto de montaje de una obra levanta ya un mundo de ficción sobre el escenario de la institución educativa y concita definitivamente todos los elementos del teatro: autor y director, técnicos, actores y público; por lo que, en consecuencia, resultará el camino más efectivo para conocer y, a riesgo de parecer presuntuosos, hacer teatro, aglutinando prácticamente el grueso de contenidos de la asignatura que nos ocupa.

Como conclusión de la anterior parece colegirse que la relación teatro-comunicación sin llegar a ser tautológica es, desde un punto de vista didáctico, bidireccional. Es decir, una asignatura cuyo objetivo es la enseñanza de la comunicación no puede encontrar en el teatro más que una herramienta de gran envergadura, como al contrario, todo teatro, en tanto que práctica de diversos modos de expresión escrita y

oral entre una serie de instancias, pone en juego, claro está, el instrumental completo del lenguaje en todos sus meandros y potencialidades comunicativos.

### **3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS**

#### *3.1. Comunicación escrita*

##### 3.1.1. Leer (y hablar)

A pesar de su escaso arraigo en la cultura escolar, el acicate para la imaginación y la creatividad que suponen los textos dramáticos, dada su relevancia, entre otros aspectos, en la forja de la sensibilidad estética de todos los tiempos, constituye un recurso a cuya explotación didáctica (sea como medios para alcanzar un objetivo distinto o lateral, o por el inconmensurable valor que poseen en sí y por sí mismos) no nos podemos —ni deberíamos— resistir, y cuya negación, asimismo, desembocaría en una importante pérdida de posibilidades didácticas para cualquier programa de enseñanza-aprendizaje de la comunicación.

La querrela parece nacer en el mismo dominio del teatro y en unos términos que recuerdan a los del divorcio texto/representación. Sin embargo, hay un amplio espectro de posibles refutaciones: por ejemplo, el que haya un consenso bastante amplio en admitir que resulta imprescindible desarrollar la faceta creativa de la inteligencia, lo que, en otros términos, se denomina «pensamiento divergente», nos permite postular que la mixtura entre el sustrato del imaginario personal del alumno, asentado sobre todo su acervo de experiencias cotidianas, y el mundo que le propone el texto es ya, de manera inherente, un ejercicio que, si bien no levanta un universo sobre las tablas (pero tampoco lo limita), no por ello merece ser depauperado en comparación con una puesta en escena. Podría añadirse que el acceso cabal a la palabra estética siempre estará tullido sin la lectura —de cualquier suerte— de textos dramáticos.

¿Por qué no imaginar el comportamiento soez y chocarrero de la madre Celestina, y prestarle una voz que esté a la altura (¿a la bajeza?) de las mil trapisondas y engaños que perpetra? ¿Qué nos impide figurar al Avaro, con una voz áspera y torva,

intermitente por el esfuerzo y tedio de la cojera? ¿Y qué hay de imaginar y recrear el comportamiento histriónico de un Polichinela, con su joroba y con su nariz ganchuda, accionando y diciendo dislates, mientras las puntas de su sombrero bicorne suenan? Lo mismo puede establecerse para el espacio: ¿acaso no dibujan la escalera y el portal de Buero, por más profusión de detalles que éste diera en sus acotaciones, un espacio que cualquiera puede relacionar con el de la vivienda familiar, con los juegos de la infancia, con aquel primer beso?

Cuántas reverberaciones no ofrecerán todos estos elementos a una primera lectura, sin representación, con esa mezcla de intuición y voluntad de apropiación con que toda aproximación libre y genuina opera. Y es que todo este tipo de libres ejercicios de la fantasía permiten el acceso al azar, lo indeterminado o simplemente lo inesperado en el aula, lo cual, si bien no constituye, al menos desde nuestro entendimiento de la instrucción, el elemento medular o principio rector, tampoco ha de ser denostado.

¿Qué hacer, entonces, con el teatro a este respecto? Preguntemos a especialistas y docentes. ¿Se puede acaso leer el teatro en el aula? Unos dirán que no; otros que sí. Los primeros seguramente aduzcan que, más precisamente, lo que se puede leer son ciertos textos literarios que la tradición, de manera equívoca, designa como teatrales o que, por el contrario, son mucho más que literatura; los segundos, que cómo no leer con fruición literaria *Hamlet* o *Antígona*, con independencia de su faceta espectacular o contingente escenificación, o que cómo leerlos como meros guiones, tal y como sugerirían los primeros. Téngase en cuenta que Shakespeare, Goethe o Cervantes escribieron, al decir de Ruiz Álvarez, *para* el teatro. No se malinterprete esto como el establecimiento de un falso dilema, sino como un resumen y una orientación en el buen sentido para adoptar posturas intermedias.

El problema es importante: de su solución o posibles salidas se deslinda una postura epistemológica y estética. Y, cómo es evidente, el docente de LCL en secundaria no es ajeno a esta encrucijada: cada día el misérrimo número de obras dramáticas en las listas de lecturas recomendadas de los centros o, análogamente, la amplitud misma de los fondos de la biblioteca escolar le recuerdan, le inducen a pensar, que el teatro no se lee, que sus posibilidades de lectura son anecdóticas. Mientras que, en contraposición a lo mismo, la nebulosa idea de que el teatro, como herramienta de expresión, como proyecto de escenificación, constituye un recurso educativo precioso le rodea, y hasta le llegan ecos de que tal o cual experiencia ha sido un éxito

incontestable. En consecuencia, es quizá en la misma lectura, o mejor dicho, en las posibilidades de lectura donde comienza esa contradicción de que se hablaba al principio: está más que aceptado que un proyecto de escenificación es, cuando no la mejor, sí una de las más motivadoras, completas y efectivas herramientas didácticas para trabajar diversas competencias, entre ellas y de manera destacada, la discursiva, pero cuando llega la hora de articular, o en este caso, de poner la misma base o alcanzar unas condiciones mínimas para desarrollar un proyecto de esta índole, se desecha de antemano tal cometido inicial.

En el fondo de la cuestión quizá laten cuestiones incluso más hondas. La angustia de que Ubersfeld (1989) habla al acometer la lectura y examen de un texto dramático se puede, en cierta manera, convalidar con lo que ocurre en el día a día educativo a los mismos profesores. Los filólogos, que, como ya se ha señalado, constituimos la gran mayoría de los docentes de LCL en España, apenas hemos contado con un par de asignaturas específicas para el estudio del teatro, casi siempre en lo que atañe a los textos, más difícilmente a la representación. A lo que puede añadirse lo que tangencial u oblicuamente se considera en otras asignaturas de literatura por movimientos o épocas. Si a eso se le suma apenas una reseña de la *Poética* de Aristóteles —que merecería una materia completa en cualquier plan de estudios humanísticos— en la asignatura de Teoría de la literatura, obtendremos el saldo final en lo concerniente a formación teatral —acaso dramática— de un filólogo. Únicamente los espíritus inquietos que se unen a algún grupo universitario de teatro consiguen ensanchar el panorama y obtener una formación complementaria y de más amplias miras. De nuevo es contradictorio, por tanto, el acercamiento mayormente literario al teatro desde el ámbito académico escolar, y la desatención misma que los textos, aunque fuere, han merecido en la universidad, donde se forman los futuros docentes.

Como resultado, el enfrentamiento a un texto como el dramático con unas mínimas herramientas o claves de interpretación es un objetivo, en nuestra opinión, no alcanzado en el marco de la filología, independientemente del plan de estudios vigente. Es decir, ni siquiera en el ámbito de la lectura, exégesis y comentario de textos dramáticos un docente filólogo se siente preparado. Y sin embargo, según apunta Sánchez Trigueros (1996: 179) a colación de las diversas escenificaciones que de García Lorca se han llevado a cabo, la labor filológica ha sido un «trabajo brillante», que ha ayudado a esclarecer las claves textuales y que, en última instancia, es valioso por sus

«indudables beneficios» para la representación y propuesta escénicos. Si el prof. Sánchez se queja de que una atención exclusiva desde esta óptica textual debería aceptar su parcialidad e insuficiencia —so pena de perpetrarse un «secuestro» del teatro por la historia de la literatura—, nosotros además añadimos que esta atención en filología, siquiera en lo que toca el análisis textual, es insuficiente y casi anecdótica, con el resultado de que las grandes privilegiadas son, como siempre, la poesía y la novela. Claro que él también habla de «hermeneutas, críticos e investigadores».

Ante esta incapacidad o dificultad que, si no se posee una competencia mínima, se antoja consustancial al análisis del texto dramático, y que en realidad no se lleva a cabo de manera práctica, y solo en su vertiente analítica, hasta que en bachillerato, por la PAU —la sombra de un posible comentario crítico comienza a planear—, se pasa de manera directa y contradictoria a la consideración de que lo más apropiado es «montar» una obra de teatro. No pocas veces, merece la pena detenerse en esto un minuto, para darnos cuenta de cómo el montaje de una obra se considera a menudo como una idea caprichosa, un bibelot para colocar sobre la cómoda de asignaturas sueltas y vacías de contenidos específicos, y no en el contexto de una asignatura como LCL, que tanto podría verse beneficiada por esta decisión. Es decir, como el cronograma y el currículo ejercen importantes coerciones, se reservan tales tareas como encomiendas para rellenar de contenido ciertas asignaturas vacías, literal y literariamente, que, en razón de su estatuto ornamental, cuentan apenas con una o dos horas semanales. De esto se derivan varios problemas.

El primero es que esa transición texto → representación se realiza sin atender aspectos intermedios, y que, insistimos, son además condición indispensable para el mejor desenvolvimiento del proyecto, así como para su cumplimiento feliz. La lectura se entiende entonces como un mero trámite: lo que interesa es dramatizarla cuanto antes y dedicar el mínimo tiempo a esos ejercicios tediosos y complejos. De este modo, se soslaya el hecho de que una lectura «visual», individual, personal, íntima, no reñida con aquella de cariz crítico, es el primer paso, piedra angular, de hecho, para pasar a cualquier estadio de la actuación.

El segundo problema es que un análisis textual, concienzudo y riguroso, que tienda puentes efectivos con el indispensable trabajo de dramaturgia o no se realiza o se entiende también como secundario, porque siempre parece que un enfoque metodológico tradicional está en contradicción con otros de cuño contemporáneo, según



se ha visto. La problemática no es, empero, insoluble: la semiología establece modelos de lectura y análisis del texto distintos del clásico comentario, y muy valiosos, como parece desprenderse del hecho de que propongan un entendimiento de las categorías dramáticas abierto siempre a la escenificación, con atención a todos sus sistemas de signos. Algunos manuales se hacen ya eco de lo mismo, si bien desde un punto demasiado encorsetado a la pura teoría: el de Oxford para el curso 2016-17 es uno de ellos.

Abundemos en el primer problema. Es precisamente en el marco de un proyecto global e interdisciplinar como el que supone el montaje de un texto dramático donde se provee de un adecuado resorte y contexto de trabajo para acometer la lectura del texto o textos seleccionados. Por ejemplo, si se trata de una miscelánea de escenas, opción por la que, en razón de nuestra experiencia, nos inclinamos, se puede plantear una antología de textos diversos para su lectura grupal, dramatizada y un análisis con diversos grados de complejidad, para posteriormente decidir su inclusión o no en el montaje final. Con independencia de que el texto haya sido escrito o diseñado con mayores o menores posibilidades para su consumo libresco<sup>206</sup>, la voluntad de *leer* la teatralidad escénica de un texto, su discusión, tal y como se hace en una *mesa*, sobre cómo llevarlo a escena o qué posibilidades alberga constituye una razón elemental para leer y reflexionar sobre el mismo.

Que la experiencia de proponer textos para una representación en que todos los estudiantes vayan a participar proporciona un entorno de lectura apropiado, colectivo y cooperativo en diversa medida, resulta sencillo de ver simplemente porque el aprendiente se pone en el papel del personaje, o del director, o del escenógrafo, o del dramaturgo, etc. y pone en juego, por tanto, esa faceta de la imaginación que levanta o prefigura ya el mundo de la obra sobre la propia mente.

En apoyo de lo mismo, cabe recordar estas palabras de G. Steiner:

---

<sup>206</sup> Es inevitable que surja también el interrogante de si existen obras dramáticas específicamente concebidas para su lectura, y no su escenificación, ya que ésta resultaría ardua, compleja y casi inconcebible. Sí, lo que en ocasiones se ha llamado un teatro «anti-teatral». La cuestión es pertinente desde el mismo momento en que admitimos cómo hemos leído en la universidad el *Fausto* de Goethe, o *La Celestina* de Rojas y *Luces de bohemia* de Valle-Inclán en el instituto. Que por supuesto no eran los de La Fura, Atalaya o Lluís Homar, pero que nos obligan a no hurtarnos a la consideración del hecho de que hay una serie de textos, y no solo canónicos, como ciertas obras de Romero Esteo o Arrabal demuestran, que sugiere una jerarquía de lecturas otra o, al menos la hace posible, sin que ello suponga obstáculo definitivo para su representación.

*Los más grandes lectores de Sófocles y de Shakespeare son los actores y los directores de teatro que dan a las palabras su carne viva. Aprender de memoria un poema es encontrarlo a mitad de camino en el viaje siempre maravilloso de su venida al mundo». En una «lectura bien hecha» (Péguy), el lector hace con él algo paradójico: un eco que refleja el texto, pero también que responde a él con sus propias percepciones, sus necesidades y sus desafíos. Nuestras intimidades con un libro son completamente dialécticas y recíprocas: leemos el libro, pero, quizá más profundamente, el libro nos lee a nosotros (2007: 63).*

Se trata de favorecer, por tanto, una interpenetración entre texto y mente, de leer y dejarse leer en función de las mismas arbitrariedades y pulsiones, expectativas y, por qué no, decepciones de los mismos estudiantes. Pero también de re-crearlo desde una cooperación activa y personal con el autor, que, en el caso de los textos teatrales, deja pistas para una heterogeneidad de lectores, para la ya mentada pluralidad de lecturas, que tanto nos interesa aquí.

Por eso, parece pertinente, además, no leer el texto únicamente desde una postura analítica o de comentarista; puesto que, además, no está reñida tal perspectiva con otras posiciones receptoras que se activen ulteriormente. Insistimos: ponerse en el lugar del que va a actuar, dirigir, codirigir, promocionar, reescribir o lo que fuere. Y establecer, de esta manera, esos nexos implícitos con la escenificación, destino inscrito de la obra, sin los cuales nuestra comprensión de la misma resultará obstaculizada. Lo que se propone es, entonces, modificar y hacer más sólidos nuestros presupuestos de lectura en un primer momento, al realizar un análisis textual de índole semiológico; para después identificar y distribuir roles de lectura distintos en función de la pragmática de los distintos signos del texto. No se puede decir que este viraje sea sencillo, pero sí que merece la pena intentar ese gesto y que, con trabajo sistemático, se puede lograr. Con todo, los gestos no sustituyen la realidad.

Dos aspectos más llaman, por fin, nuestra atención: la —tan denostada— memoria y los —imprescindibles— modelos. Cualquiera de las opciones de lectura dramatizada puede plantearse en el marco de una secuencia orientada a la escenificación de una obra o escena, antes o después del trabajo personal de memorización: todo depende del enfoque de los objetivos y la articulación de la secuencia didáctica, que no obstante puede, y tal vez debería, ser flexible. Si bien creemos, como ya se ha sugerido,

que anticipándose al trabajo memorístico, la lectura dramatizada puede ser un resorte idóneo para aprehender el texto.

Si como proponen Hernández y García (2008: 227), la memoria «no es la simple retención mecánica de unas ideas y de unas palabras, sino la adhesión a una teoría, la aceptación de una doctrina y la identificación con un personaje», parece claro que para lograr esa *perceptio firma* de que Cicerón habla, una lectura *actuada* de las palabras contribuirá efectivamente a la retención e interpretación de la misma. Y entiéndase *interpretación* en el disémico sentido con que Ortega y Gasset (2008: 132) definía la esencia del texto dramático para dar cobijo a las facetas literaria y espectacular, o mejor, «poética y dramática», por decirlo en sus mismos términos.

Por último, se plantea, en lo concerniente a la «sonorización», la cuestión de los modelos previos que, a más del que el mismo docente postula, puedan señalarse. Se puede comenzar a trabajar las estrategias de vocalización e interpretación gestual fijándonos en modelos más cotidianos y sencillos, como los que constituyen un locutor de radio, el presentador del noticiario en una televisión o el encargado de dar el parte meteorológico en las noticias. Ejemplos cotidianos en que el discente no suele reparar, pero que son fácilmente accesibles y muestran el sutil grado de pericia de estas producciones audiovisuales para no resultar monótonas, acentuar de manera premeditada ciertas informaciones y, al fin y al cabo, mantener la atención de ese género de receptor tan peculiar que es el telespectador.

La visualización de una lectura dramatizada o espectáculo profesionales grabados constituye una opción más que válida, necesaria. Se establece así un modelo cruzado de lectura en que conviene entrenar al discente y que se conecta con la ya reseñada «lectura híbrida». Se trata de la denominada por Pavis (2008: 272) «lectura vertical», mediante la cual se desplaza el eje desde lo sintagmático hacia lo paradigmático, esto es, de los signos escénicos en concurrencia espaciotemporal. Otra opción importante que tener en cuenta es la existencia de repositorios de *podcast* con grabaciones de teatro radiofónico.

Pero, ante todo, el docente ha de asumir su compromiso y *el jardín en que*, tras la decisión de trabajar por medio de y hacia el teatro, *se ha metido*: hay una insoslayable labor por delante de formación y esfuerzo complementarios con que ha de estar

dispuesto a comprometerse. Sin duda, debe educar su voz y perfeccionar en la medida de sus posibilidades su destreza para leer y dramatizar textos teatrales.

Se ofrece, a continuación, una relación de propuestas lectoras, de técnicas y procedimientos, así como de fragmentos *ad hoc* para desarrollar de manera práctica y operativa lo que se ha argumentado anteriormente. Esto no quiere decir que los comentarios teóricos o la crítica desaparezcan del todo, puesto que ese espíritu alimenta todo nuestro trabajo.

**I. LECTURA INDIVIDUAL Y SILENCIOSA.** Con este tipo de lectura se efectúa ese reclamo y apelación a la imaginación del que se avisaba arriba. Consistente en reconstruir mentalmente la fábula del texto, la acción de los personajes, así como los acontecimientos, al par que se recrea un entorno y atmósfera en alguna medida fidedignos o verosímiles con lo que la obra propone, la lectura individual y silenciosa plantea un nivel de exigencia del que quizá no *adolezcan* otros discursos artísticos.

Siguiendo parcialmente algunas indicaciones de Hayman (1979), a continuación se relacionan unos consejos para llevar a cabo este tipo de lectura, que, sin agotar todas las posibilidades, sí esbozan un cuadro básico para el acercamiento personal a la obra o texto teatrales.

En primer lugar, el discente ha de asumir que se enfrenta a una modalidad discursiva heterogénea, cuya enunciación es bastante compleja y que, como mínimo, ofrecerá dos niveles de lectura: el de los paratextos (elocución autorial) y acotaciones (delocución), y el del discurso de los personajes (elocución ficcional). De la complementariedad y enriquecimiento mutuo de estos discursos puede depender, incluso, el éxito de una lectura de este tipo. Es decir, aunque frecuentemente se ha creído que lo imprescindible son las intervenciones de los personajes, es necesario desterrar esa idea, fundamentalmente porque, si se trata de imaginar una puesta en escena, no puede desecharse una lectura escrupulosa de las acotaciones y paratextos, si los hubiere. Afirmar vehementemente —como se ha hecho en este trabajo— la espectacularidad medular del discurso de los personajes no convalida afirmar lo contrario sobre las acotaciones depauperando su relevancia espectacular. Pueden constituir un buen comienzo ciertos textos, como los de J. Moreno Arenas, que condensan todo el conflicto y discurso de la obra precisamente en las acotaciones. Estas

obras, integradas exclusivamente por didascalias, no ocupan más de una carilla de folio y sin embargo resultan plenamente dramáticas y perfectamente teatrales, es decir, con un evidente potencial escénico.

También hay que decir que, en textos de mayor extensión, como los que se recomiendan para la PAU (*Luces de Bohemia* y *La casa de Bernarda Alba* son una constante en este sentido), un conocimiento de la estructura externa de la obra (actos, cuadros, escenas) proporciona una clave importante para entender cómo se desarrolla la trama, cómo progresa la acción o de qué manera se diseminan los conflictos, *v. gr.* En nuestra opinión, esto, que constituye una necesidad inapelable para una exégesis posterior, también resulta decisivo para una adecuada lectura comprensiva o simplemente dirigida al goce, si es que ambas se pueden separar del todo.

En segundo término y tocante al espacio: quienes leen teatro como aquello que es, un texto de factura artística orientado hacia su representación escénica (y no parece descabellado presentárselo así a los estudiantes), y no como un relato (por evidente que sea la articulación de la acción en una trama o las concomitancias con sus elementos estructurales) o como una poesía (por más que textos como los de Lorca amalgamen un grado notable de «poeticidad»), ya estarán orientados en la dirección correcta si siguen el consejo anterior. Porque para imaginar el espacio escénico, qué entornos lúdicos se van generando, su semántica, esto es, qué sensaciones de emancipación o claustrofobia, de apertura o clausura (por mencionar algunos típicos) suscitan y cómo lo logran, el estudiante no tiene más remedio que leer en alguna medida con ojos de director escénico, de dramaturgo<sup>2</sup>, es decir, viendo el filón que representan las indicaciones escénicas que contienen las acotaciones, pero también, más allá de lo contenido superficialmente en el discurso de los personajes. En ambos casos, discursos que, por los valores específicos que adquieren en un texto o representación, resultan genuinos del teatro.

En el mismo plano podría situarse la sonoridad, las cualidades acústicas de un texto: desde su lectura acompañado de los temas musicales que sigue el autor (gracias a internet esto resulta hoy espléndidamente sencillo), o que el mismo docente pueda postular, hasta la atención a los aspectos prosódicos, paralingüísticos y paraverbales anotados en cualquiera de los dos niveles del discurso de la obra, pensemos, *e. g.*, en *La Celestina*, donde los elementos paralingüísticos, así como las interjecciones y

onomatopeyas poseen un indudable peso en la caracterización estilística de los personajes.

En tercer lugar, detenerse a considerar los diferentes ritmos implicados por: i) la división estructural de la obra (cambios y mutaciones frecuentes o estatismo y cadencia de escenas o cuadros largos); ii) las interacciones de los personajes (asimétricas y lentas con predominio de monólogos o soliloquios, o bien rápidas mediante réplicas breves e incisivas, esticomitia); iii) la maneras de desplazarse y gesticular los personajes; iv) los cambios de lugar; v) la estructura temporal: orden, frecuencia, duración y distancia.

Cuarto, tratar de poner a los personajes cara y cuerpo, gesto, rictus y catadura, indumentaria y accesorios (esto último, decisivo), es una manera de representárselos mentalmente. A veces, asociar un personaje con un persona conocida, cercana a nuestro entorno, también puede resultar interesante, según nuestra experiencia. Por otra parte, el docente puede brindar a los estudiantes ilustraciones emblemáticas de las obras en cuestión<sup>207</sup>, fotogramas de adaptaciones cinematográficas, recortes de prensa o imágenes de la galería virtual de una compañía sobre puestas en escena concretas, programas de mano, o cualesquiera otros materiales visuales se entienda puedan contribuir de manera positiva al logro en la forja de una imagen menos nebulosa y más concreta de los personajes, y así sacarlos en alguna medida de su mero estatuto como *papel*. Una prevención: jamás confundir personaje con persona, ni ficción con realidad, por más que el teatro nos ponga de manera especialmente comprometida en ese apuro:

*Comparado el teatro con cualquier otra actividad artística y social, no hemos encontrado otro rasgo distintivo específico que aquel que define al teatro como un fenómeno esencialmente dual: “una actividad en la que la ficción se hace realidad y la realidad se transforma en ficción”. La mezcla entre realidad y ficción distingue al teatro de cualquier otro hecho o fenómeno social o artístico. El teatro es una realidad ficticia y una ficción real (Trancón, 2006: 99).*

Por nuestra parte, siempre hemos brindado la explicación, todo lo metafórica que se quiera, pero que, a nosotros al menos, ha resultado efectiva como inicio o introducción propedéutica, de que, por mucho que los personajes del teatro posean rasgos físicos y caracterológicos afines a las personas de la realidad, y de que esa

---

<sup>207</sup> Frecuentemente, las obras adaptadas al ámbito educativo son, en realidad, más valiosas por sus ilustraciones que por el trabajo realizado con la traducción y establecimiento al idioma meta o el discutible lenitivo del rebajamiento en el nivel léxico y/o densidad semántica de su discurso.

encarnadura real que son los actores termine por llevarnos, más que en cualquier otro arte verbal, plástico o escénico, al error de identificar persona y personaje, se puede explicar como una situación excepcional: la que vivió la ninfa Eco, tras ser descubierto su ardid para entretener a Hera mientras Zeus le era infiel. Así, cuenta el mito que la ninfa fue condenada a repetir única y exclusivamente hasta el final de los tiempos aquello que los demás decían.

Quinto, dar a los estudiantes la siguiente consigna: muchas veces, lo que un personaje dice importa menos por su contenido que por el hecho de decirlo, por la manera, y por el momento, lugar y destinatario, que definen los contornos o estadio del juego de fuerzas sobre el escenario en ese momento de la obra, es decir, lo que antes, en la segunda parte del trabajo, se denominó «contexto agonístico». Si en todo discurso artístico hay que arañar la superficie, la llamada «lectura inferencial» resulta ineludible cuando de teatro se trata.

En sexto lugar, tomar la obra como una estructura de sentidos abiertos a la que no le es ajeno, más bien familiar y productivo, el procedimiento de constituir más un conjunto de interrogantes que de respuestas. Más bien un proceso por el que se inquiere y trata de conturbar y desasosegar al lector-espectador que tranquilizarlo, reconfortarlo o confirmarlo en sus creencias, valores o posicionamientos.

Séptimo y último: el lector de textos teatrales debe ser cuidadoso con aquello que Heidegger llamaba «las heridas de la negatividad». La ausencia de discurso, el silencio, aunque no sea marcado explícitamente bajo forma de acotación, debe leerse también como un recurso significativo, puesto que invita al lector/espectador inteligente y curioso a preguntarse qué ocurre: ¿por qué esa pregunta no ha obtenido respuesta?; ¿por qué a esa petición no se le concede siquiera una negación explícita?; ¿se satisfizo o llegará a satisfacerse ese deseo?; ¿existe anuencia o alguna suerte de aquiescencia tácita ante esa propuesta?; ¿lo han hecho?; ¿por qué la escena o cuadro termina de esa manera inequívocamente inacabada, incompleta... ?

**II. LECTURA DRAMATIZADA.** Las comparaciones son, como se dice, no pocas veces, odiosas; pero vale la pena puntualizar que, en verdad, quizá lo erróneo (más que lo desagradable) es equiparar, y no comparar. Así, mediatizar nuestra experiencia de algo por medio de la semejanza, contraste, conjunción, similitud, etc. con

algo próximo es útil como procedimiento explicativo, y es igualmente cierto que toda investigación, crítica o teoría se sirve alguna vez de ellas. Sin embargo, homologar interesadamente dos prácticas distintas para arrojar juicios de valor sobre una de ellas difiere de manera notable.

De pobre simulacro o sucedáneo, se ha tachado no infrecuentemente la lectura dramatizada por su supuesta constrictión del juego creativo al mero papel, que en la representación sin embargo alcanzaría sus más altas cotas. Ahora bien, basta considerar una especie de semejanza precisa, o al menos más certera, como la «emulación», para entender que, aunque la lectura se propone una primera actuación sobre los signos del texto, sus propósitos no son ni por asomo los mismos que los de una puesta en escena. Dejando de lado que algunos directores o dramaturgos como Mayorga aseveren, además, que en una lectura dramatizada sí que se puede alcanzar en alguna medida (no tan menor) la magia de la representación, hay que admitir que una lectura dramatizada emula la dicción de los actores sobre el escenario en una representación, así como pone en movimiento una parte fundamental de su gestualidad (la facial, *e. g.*). Y hay que recordar, al parecer, que toda emulación comporta, como condición, una distancia.

Las posibilidades que ofrece la lectura dramatizada en la escuela de enseñanza media se pueden establecer en diversas polaridades: desde la primera «puesta en voz» hasta la del primer ensayo en el aula o, en un estadio más avanzado, sobre el escenario, sin vestuario ni escenografía, algo que también podría ser denominado como «puesta en espacio». Entre las posibilidades intermedias se encuentra la lectura a ciegas o *sight-reading* y la lectura coral.

Para la primera opción, los objetivos se definen como propedéuticos en el sentido de que el ejercicio comporta una primera aproximación al texto, una primera fase en que se puede escuchar cómo suena ese texto, qué sentidos suscita o se le confieren y si estos se encuentran en congruencia, de haberse realizado, con el análisis y comentario previos del texto. Se postula asimismo una situación donde se pueda ir imaginando un contexto de enunciación adecuado para su trasvase a la escena.

La segunda posibilidad incorpora a la puesta en voz del texto una primera ocupación del espacio, sin la obligatoria necesidad de trasladarse fuera del aula, ni de caracterizarse. Análogamente a lo anterior, se trata de investigar qué gestos, qué desplazamientos, qué posiciones sugiere el texto *prima facie*. Es normal que los



aprendientes se mantengan rígidos y estáticos la primera vez que se enfrentan a la interpretación siquiera sugerida o ensayada de un texto dramático, de ahí la utilidad de esta actividad, que, en consecuencia, puede aprovechar las características de un espacio que ya conocen y del que les será más fácil servirse. Por lo que atañe a la expresión oral, en términos generales resulta un ejercicio de gran valor, puesto que uno de los principales problemas en la *actio* de los estudiantes lo constituye la rigidez y ostensión de sus inseguridades por mor de su insuficiente uso del espacio.

Respecto a la gestualidad, un apunte: a pesar de la capacidad creativa e improvisadora con que algunos estudiantes sorprenden, una vez se vence ese pánico e inhibición iniciales, su desempeño y dominio consciente, como el de la voz, requieren, por lo general, mucho trabajo. Tanto en el distanciamiento, es decir, toma de conciencia y/o entrada del juicio crítico, como en la identificación, es decir, olvido de sí mismo en favor del personaje, de las intuiciones y sensaciones, estriba la interpretación de un actor, primer receptor no se olvide de sus propios signos sobre escena.

Aunque nuestros objetivos no alcancen esa envergadura, sí que deben servir de guía para el trabajo que realicemos en clase. Con este tipo de actividad se postulan, en fin, «espacios lúdicos», formas de dar sentido al espacio (o al revés), y se definen, asimismo, campos o esferas materiales de acción e interacción: de ahí su importancia en caso de posterior escenificación. Es el primer conato del maridaje cuerpo-voz-palabra, léase en el sentido y orden que se prefiera.

## **ACTIVIDADES**

---

### **I) UMBRAL: MOTIVACIÓN**

Lectura de textos no marcados oralmente, es decir, no expresamente dirigidos para su oralización o dramatización. El objetivo consistirá en buscar la colocación de la voz, pero sobre todo una pronunciación y articulación limpias y comprensibles. Ahora bien, nunca debe condenarse o minusvalorarse el geolecto del alumno, y es importante hacer énfasis en la idea de que el registro formal y el nivel culto se quedan al margen de los aspectos fónicos —tesis a la que siempre nos hemos adscrito<sup>208</sup>. En este trabajo se

---

<sup>208</sup> En este sentido, llama la atención leer esto en la gramática didáctica más *popular* en los centros educativos de Andalucía: «También en algunas zonas de Andalucía, sobre todo en sectores de cultura baja, se da la misma desfonologización, pero a favor de [θ]. Este fenómeno se llama ceceo. [...] El yeísmo y el seseo están admitidos en la norma culta. El ceceo, en cambio, es un fenómeno dialectal y

aboga, pues, por no uniformizar los acentos y peculiaridades de los discentes, sino por clarificar, eliminar los tics o superar las limitaciones y/o defectos de su dicción vocal, pero siempre dentro del respeto de su dialecto, registro y color propios.

La meta es practicar la dicción, atendiendo a todos los aspectos de vocalización, marcando los límites de la afectación o la exageración inútil, para conseguir una adecuada proyección de la voz y claridad y comprensión en la emisión. Por añadidura, se persigue el mantenimiento de la atención por parte de la audiencia.

### EJEMPLOS:

#### A) «Divertimentos»:

- lectura con objetos en la boca que obstaculicen la vocalización.
- lectura en postura corporal o escorzo que dificulte la dicción (haciendo el pino, haciendo flexiones o el puente, etc.).

B) «Dicción delirante». Se propone un texto que haya sido seleccionado previamente por su fuerza y valores fónicos. Nos colocaremos también en círculo para la práctica. La tarea de los aprendientes consiste en leer el texto, uno a uno, o a dos voces o grupo, si es diálogo, siguiendo determinadas directrices. Entre otras se pueden formular las siguientes<sup>209</sup>:

- Leer únicamente las vocales del texto.
- Leer únicamente las consonantes. No se trata de decir el nombre de la letra, sino cómo suena ésta.
- Ir del silencio hasta el grito, y viceversa, cambiando continuamente. Desde la abrupción al *fading* rápido.
- Decir el texto silabeando.
- Combinar palabras leídas de manera rápida y otras extremadamente lenta.

---

popular» (2007: 391). Como también, esa propuesta, que confundiendo los términos lingüísticos y sociolingüísticos de las variedades de la lengua, en nuestra opinión, dice más de los complejos de los hablantes que del mismo dialecto. Nos referimos a esa hipotética norma culta del andaluz que se ha propuesto establecer y codificar desde algunas instancias, y que nos parece tan extravagante como la «equitación protestante» con que Borges se sonreía.

<sup>209</sup> Adaptado de «Yo juego con mi voz» (Cañas, 2008: 80-81).

- Enlazar el final de una palabra con el comienzo de otra.
- Combinar palabras fuertes y débiles en la entonación.
- Leer el texto con tono grave y agudo, alternando en las sílabas o las palabras.
- Leer con algún acento socioculturalmente marcado: cursi o pretencioso, relamido o «pijo», tosco y embrutecido, filípico y dogmático, etc.
- Imitando algún dialecto o acento extranjero.

### TEXTO PROPUESTO

Cualquier melopea o ritual entre los que aparecen en *Patética de los pellejos santos y el ánima piadosa*:

*LA DISCÍPULA del gurú hipa y lloriquea con toda el alma cerrilmente atribulada. EL DISCÍPULO le dispara de soslayo miradas poco piadosas. Ambos a dúo embarcan el espíritu en la dulce tarea de ir cogiendo uno a uno los ingredientes y zambucándolos en el corazón de la perola.*

[...]

*Y así va cogiendo piadosamente un duplicado y metiéndolo de cabeza en la perola*

PATALETO.— Cebolla.

PATALETA.— Cebolla.

PATALETO.— Tomate.

PATALETA.— Tomate.

PATALETO.— Huevo de pardillo.

PATALETA.— Huevo de pardillo.

PATALETO.— Pata de lechuzo.

PATALETA.— Pata de lechuzo.

PATALETO.— Flor de la manzanilla, una.

PATALETO.— Flor de la manzanilla, una.

PATALETO.— Harina de bellotas.

PATALETA.— Harina de bellotas. (*Decorosa*) ¿Viene con cagalera... ?

PATALETO.— ¿El guru... ?

PATALETA.— El guru. De la iluminación santa...

PATALETO.— ¿Y por qué con cagalera de la iluminación santa... ?

PATALETA (*Piadosa*).— Es que la harina de bellotas estriñe, estriñe mucho.

(Romero Esteo, ed. 2008: 42-43)

El fragmento escogido cuenta con varias ventajas. Permite una interacción a tres voces: una para las acotaciones, y dos para cada personaje. Asimismo, facilitaría, en razón de los rasgos fonéticos de sus sonidos integrantes (vocales bemolizadas, alternancia sonidos tensos / laxos...), los juegos fonéticos planteados arriba. Igualmente, la estructura de repeticiones y el mismo sentido del texto son ya en sí mismos un resorte lúdico.

C) «Locutores»:

- lee los siguiente titulares, destacando el antetítulo con un mayor volumen, aunque inferior al del título, que debe sonar incluso más fuerte<sup>210</sup>:

ANTETÍTULO: **Novedades para el comienzo de curso.** ↑  
 TÍTULO: UN COMPROMISO ESCRITO POSTULA COMO OBLIGATORIA LA TAREA DE VIGILANCIA PARA TODOS LOS AGENTES EDUCATIVOS, PROFESIONALES O FAMILIARES. ↑↑  
 SUBTÍTULO: Firmarán el "compromiso de convivencia" por el que los padres se comprometen a ayudar a sus hijos a la realización de los "deberes", y la asistencia a clase, por ambas partes, es decir, padres, maestros y profesores.<sup>211</sup>

- Intenta leer el siguiente texto alternando la mirada al mismo con la mirada al resto de compañeros. Para ayudarte a saber cuándo has de levantar la mirada del papel, se incluye un símbolo que te indicará el momento preciso en que hacerlo: ÒÒ. Además, hemos incluido otro símbolo que te sugiere un gesto de arqueamiento de cejas: ∩∩, intenta llevarlo, en la medida de lo posible, a cabo:

Una significativa revuelta vino a culminar, el pasado martes, ÒÒ  
 las repetidas denuncias de secuestros de niños, ÒÒ ∩∩  
 en Guatemala, para venderlos en el extranjero. ÒÒ  
 En Santa Lucía de Cotzmalgua, localidad campesina  
 situada en la provincia de Escuintla, al sur del país, ÒÒ  
 la policía tuvo que intervenir contra una multitud  
 que quería linchar a una estadounidense ÒÒ ∩∩  
 acusada de participar en esta red.<sup>212</sup> ÒÒ

<sup>210</sup> Los signos están basados en los ejemplos de transcripción de «kinegrafías» de POYATOS (1994a: 157-158).

<sup>211</sup> Adaptado de Alonso Gracia *et al.* (2010: 204-205).

## II) TOMA DE CONTACTO: DIAGNÓSTICO

### ✚ EJEMPLOS:

A) «Acotadores»: lee las siguientes acotaciones dando mayor intensidad a las palabras que aparecen en negrita. Intenta, asimismo, aplicar la técnica del levantamiento de mirada y arqueado de cejas cuando puedas, si bien esta vez queda a tu criterio:

#### TEXTO 1

*Emiten de silabeo y alarido la última **parrafada**. **Ululando** del mucho sacramento. **COMPARSAS** y **MÚSICOS** giran de los ojos **desquiciados** en torno del **torreón**, giran atisbando **desorbitadamente** de los cielos, y trasponen de vista en un **santiamén**. Al tiempo, el **HADA** le **atiza** del tranco a la **rana** como asunto de alguna almorrana, luego tira el tranco, **despéñasele** el ánimo por el barranco, posa de la tragedia, **cúbrese** del antebrazo la faz como la enciclopedia, gime de las postrimerías, gime de los **novísimos**, **suda** de la trompeta, **trasuda** de los **mismísimos**, emite sonidos en onda pesquera, luego el largo alarido del alta **mar**, remata turula de la parusía, trasunta de un pálido y horrible **ultramar**.*

(Romero Esteo, ed. 2005a: 116)

#### TEXTO 2

*San Fernando de Cabo Estrivel: Una ciudad **empingorotada** sobre cantiles. En los cristales de los miradores, el **sol** enciende los mismos cabrilleos que en la turquesa del **mar**. A lo largo de los **muelles**, un mecerse de arboladuras, velámenes y **chimeneas**. En la **punta**, estremecida por bocanadas de aire, la garita del Resguardo. **Olor** de caña quemada. **Olor** de tabaco. **Olor** de brea. Levante fresco. El himno inglés en las remotas cornetas de un barco de **guerra**. A la puerta de la garita, con el fusil terciado, un **carabinero**, y en el marco azul del ventanillo, la gorra de un cuartel, una oreja y la pipa del Teniente **don Pascual Astete** —Don Friolera—.*

(Valle-Inclán, ed. 1977: 77)

B) «Lectura coral»: este ejercicio plantea la lectura e interpretación coral de fragmentos dramáticos seleccionados en función de diversos criterios. El ejercicio supone, ya de entrada, ciertas ventajas por la solidaridad que exige. Todos los alumnos se verán implicados con independencia de si han participado en experiencias previas de este tipo o no, pero también de su actitud misma ante el ejercicio: la cercanía física de sus compañeros, así como la disolución parcial de la responsabilidad les proporcionarán un asidero.

---

<sup>212</sup> *Ibid.*

Ponderan Jones y Cheeseman que, mediante la lectura coral,

*the teacher can develop not only their speaking and listening skills but also their performing disciplines through this one medium. Shy children gain confidence and learn teamwork. All children gain an appreciation of rhythm and develop their imaginative and artistic skills* (2004: 78).

Además de la percepción del ritmo, constituye una manera original de llevar cabo trabajo vocal, dado que la claridad, articulación, acentuación, inflexiones del tono, tempo e intensidad son parámetros forzosamente comprometidos en este tipo de lectura (*ibid.*).

En primer lugar será necesario ajustar el equilibrio y armonía del coro. Para ello, puede dividirse al grupo-clase en pequeños subgrupos, a tenor de los resultados que ofrezca la lectura de un breve fragmento dramático, preferentemente en verso. Para esta prueba inicial, cada estudiante habrá de leer en voz alta un verso del fragmento intentando, en la medida de lo posible, seguir el resorte rítmico que suscite el primero de los estudiantes en leer. Esto se podría llevar a cabo, *v. gr.*, con la celeberrima canción de *El caballero de Olmedo*, y sería interesante que, tal y como reza la acotación, los estudiantes avanzasen de manera cadenciosa desde un punto más alejado del resto de compañeros hacia éstos: «Que de noche le mataron / al caballero/ la gala de Medina/ la flor de Olmedo» (Lope de Vega, ed. 1984: 174).

Se contextualizará brevemente la obra a que pertenece el fragmento. La presentación de la canción será llevada a cabo mediante una primera lectura del profesor, si bien resultaría muy útil mostrar el vídeo de alguna representación, como la dirigida en las últimas cuatro temporadas por De Paco Serrano<sup>213</sup>. Proporcionar modelos para las producciones orales y escritas es, como se sabe, prácticamente ineludible, y es uno de los alicientes de este tipo de prácticas, pues pone en contacto al estudiante con modelos de expresión que vendrán a enriquecer su caudal lingüístico. Asimismo se aclarará el léxico y se insistirá en el tono luctuoso y premonitorio de la seguidilla.

---

<sup>213</sup> Como es habitual, son las mismas páginas web de los teatros así como las compañías los que ofrecen vídeos promocionales de variable extensión con obras de su temporada o repertorio. En esta ocasión, la web del teatro Cervantes de Málaga, entre otros que acogieron la gira del montaje de De Paco Serrano, ofrece la visualización y descarga de una filmación que se abre y cierra con la emblemática canción.

Tras unas cuantas repeticiones, ya estaremos en condiciones mínimas de dividir a los estudiantes en grupos heterogéneos pero equilibrados, al incluir en lo posible las tres bandas de espectro según la inclinación de su registro tipificado, esto es, alto, bajo o medio. Bien conducidos, los diferentes ritmos del desarrollo físico así como la presencia de edades diferentes en el aula, lejos de plantear un obstáculo, constituyen por tanto factores mediante los cuales enriquecer y conseguir matices diversos en la lectura. Una puntualización: la configuración de grupos homogéneos en un primer momento puede servir de refrendo a la selección de registros, pero no es el objetivo final ni genuino de la actividad. Por último, para esta fase de la actividad se realizarán como mínimo tres lecturas por agrupación, y será el profesor el que marque el relevo en los versos, excepto en la última prueba.

A lo largo de esta investigación se ha argumentado que cuerpo y voz constituyen un todo orgánico y, asimismo, que la respiración es la base de todo. Sería conveniente, en este sentido, realizar algunos ejercicios de estiramiento y relajación, controlando la respiración. Las formas de distribución y agrupamiento en el espacio del aula son, también, relevantes. Sin descartar otras como el semicírculo o el rectángulo, se puede plantear un agrupamiento en forma de triángulo cuya base lo constituyan los estudiantes de registro más bajo para ir subiendo hacia el vértice, donde, finalmente, se colocaría aquél de registro más alto. Puesto que la actividad incide más en la calidad de la preferencia verbal que en su interpretación somática, la gestualidad debe ser contenida; la unidad del grupo puede verse comprometida por las individualidades de algún estudiante más desinhibido.

Hecho lo anterior, sería interesante trabajar con la completa admonición de LA VOZ, que sigue así: «sombras le avisaron/ que no saliese,/ y le aconsejaron/ que no se fuese/ el caballero/ la gala de Medina/ la flor de Olmedo» (*ibid.*).

Los parámetros de evaluación en los cuales se insistirá serán los de la articulación, entonación y pronunciación completa de las consonantes, de las cuales, en especial, habrá de fomentarse una voluntad de autoconsciencia en los sonidos producidos. En cualquier caso, la lectura no debe ser fatigosa y ha de buscar el equilibrio entre la artificiosidad del tono de letanía con una mínima espontaneidad. Las pausas, el ritmo y la intercalación de inspiraciones suficientes y adecuadas a las preferencias será otro de los ejes en que insistir.

Conforme los resultados sean más satisfactorios, se podrían complicar las cosas y organizar grupos dobles, donde uno de los mismos asuma dar voz a la réplica de D. Alonso: «¡Cielos! ¿Qué estoy escuchando?/ Si es que avisos vuestros son/ ya que estoy en la ocasión/ de qué me estáis informando?» (*ibid.*). Para terminar y poner a prueba el grado de cohesión grupal, pueden plantearse lecturas trabajando distintos niveles de intensidad (fuerte, media y suave) o, incluso, una misma lectura en que se deslicen los versos desde el grito al susurro.

**VARIANTE.** Evidentemente, la réplica de D. Alonso también la puede llevar a cabo un único estudiante que adopte una especie de rol de corifeo. Algún poema, como este de Cervantes en *El Quijote*, podría servir para introducir esta concepción, antes de recurrir a textos de mayor enjundia dramática. En este caso, el corifeo preguntaría, mientras que el coro respondería con fuerza a aquél, para finalmente *recolectar* lo antedicho y cerrar la estrofa:

*¿Quién menoscaba mis bienes?  
¡Desdenes!  
Y ¿quién aumenta mis duelos?  
¡Los celos!  
Y ¿quién prueba mi paciencia?  
¡Ausencia!  
De este modo en mi dolencia  
ningún remedio se alcanza,  
pues me matan la esperanza,  
desdenes, celos y ausencia.*

*¿Quién me causa este dolor?  
Amor.  
¿Y quién mi gloria repugna?  
Fortuna.  
¿Y quién consiente mi duelo?  
El cielo.  
De este modo, yo recelo  
morir de este mal extraño,  
pues se aumentan en mi daño  
amor, fortuna y el cielo.*

(Cervantes, ed. 2005: 260)



Sin recurrir a otro texto, un solo estudiante podría, igualmente, leer la canción del caballero de Olmedo, mientras que el grupo-coro repetiría la última palabra del verso.

### III) DESARROLLO. LECTURA DRAMATIZADA: CONSIGNAS

A continuación se proponen una serie de indicaciones generales, que se deben entender, no como axiomas, pero sí como principios rectores de la peculiar práctica lectora en que nos enfrascamos. Se presentan, por supuesto, en serie abierta y sin pretensión de exhaustividad. Nacen de premisas comunes a cualquier estrategia dramática, pero también de la inferencia a lo largo de nuestra experiencia con la lectura más elaborada de textos dramáticos. El objetivo fundamental debe quedar focalizado desde el principio: mejorar la dicción así como las habilidades expresivas vocales, junto con la expresión corporal que las acompaña.

#### LECTURA DRAMATIZADA

#### (CONSIGNAS)

- **ORTOFONÍA Y DICCIÓN.** Antes que nada, resulta perentorio articular con la mayor claridad posible las palabras, sintagmas y oraciones o frases. Hay que proyectar la voz para hacer audible el discurso a toda la audiencia, por lo tanto, hay que evitar *decirle* el texto al papel o al suelo. El ritmo y la cadencia deben ajustarse al objetivo de lectura y están condicionados por los tonos (subjetoivo y declamatorio). A ello hay que añadir la intensidad con que se lee, pues el volumen, en conjunto con lo anterior, condiciona la respiración. Por fin, hay que buscar incrementar la habilidad en la interpretación y uso de las pausas y silencios; aquí los signos de puntuación cobran su pleno sentido discursivo, más allá de las convenciones ortográficas.
- **TONO Y DECLAMACIÓN.** Es necesario que se acuerde cómo se interpreta la obra, esto es, si se respeta la primera y más obvia impresión que su lectura produce para trasladar una interpretación natural y transparente a los oyentes, o si, en

**VOZ, MIRADA,**

## GESTO

cambio, se trata de explotar ciertas zonas oscuras del texto y proyectar, en consecuencia, una lectura desasosegante o que induzca a sorpresa. El tono (en el sentido de actitud del lector) con que se lea el texto dirá mucho de la postura del grupo de trabajo ante el texto. Se puede, pues, adoptar (y jugar con) un tono humorístico, disparatado, trágico, afectado, solemne, etc. La consecuencia lógica es la adopción de un tono declamatorio acorde con esta posición de partida, que, en todo caso, ha de huir de la monotonía.

- **MIRADA Y GESTUALIDAD.** Debe ponerse en práctica la técnica de levantar la mirada del texto, para contactar visualmente con el público, manteniendo su atención, pero también, y quizá sobre todo, para establecer contacto con los lectores que encarnan otros personajes. Es aquí, en esta interacción en que los gestos faciales pueden decir tanto, desde donde se puede establecer un proceso de comunicación más eficaz entre los intervinientes del ejercicio lector, lo que desembocará, sin duda, en una mejora notable de la expresión e interpretación del texto.

## CONOCIMIENTOS

### PREVIOS

- **CONTEXTO.** Resulta muy provechoso entrar en situación: informarse sobre el lugar, la época, el núcleo central, pero también los antecedentes de la acción del argumento de la obra, en general, y de nuestro personaje en particular: su función en el conjunto de la misma. La investigación colectiva e individual es señalada como imprescindible y muy valiosa por diversos autores (Poveda, 1996; Ruiz Román, 1998). En cualquier caso, el grado de complejidad de esta labor depende de la hondura y matices que se persigan en la lectura, puesto que, a mayor elaboración y preparación previas, igualmente, mayores aspiraciones.
- **PROFUNDIZAR EL PERSONAJE.** Cada lector debería emprender una labor de investigación para su personaje: fijarse en tipos reales, acontecimientos ocurridos y sus protagonistas, imaginarse, asimismo, sus gestos, su carácter y su temperamento

**ARMONÍA,  
COHESIÓN**

—hay juegos dramáticos que están orientados en este sentido. Todo lo anterior es decisivo si se desea prestar voz y cuerpo al personaje encomendado. Muchas veces se producirán hallazgos sobre la marcha, pero es importante trazarse una idea previa del mismo para trabajar con alguna base o esquema previos, e ir definiendo después los contornos definitivos del personaje.

- **SOLIDARIDAD DISCURSIVA.** Cada lector ha de estar atento a todos los parlamentos de los personajes restantes y no solamente a aquella parte que se corresponde con su papel. La razón es sencilla: se ha de reaccionar consecuentemente con lo que el interlocutor haga, diga o plantee. Esto ayuda a construir un discurso coherente y a generar un ritmo orgánico que sirva de vehículo adecuado la acción. Para ello, se prevé una lectura completa de la escena, como mínimo, cuando no de la obra completa, con el propósito de conocer qué ligazón existe entre el personaje cuyo texto se leerá y el resto: con quién se dialoga más en esa escena, por qué, cuándo y cómo, para qué, contra quién...
- **EL ACOTADOR.** Según nuestra experiencia, un lector de las acotaciones que figuran entre las intervenciones de los personajes (nunca las que aparecen a continuación del nombre del personaje indicando aspectos paraverbales o psicológicos) favorece el ensamblaje de los parlamentos, replicas e intervenciones, ya que ejerce de horizonte común para todos los lectores-personajes y les ayuda a seguir en conjunto la acción. El efecto que, por su parte, tiene sobre la audiencia es también positivo, por razones obvias.

—Propuesta de lectura: *Reikiavik*, de J. MAYORGA:

*WATERLOO representa, con su cuerpo y su voz, el frío, la lluvia, el viento de Islandia.*

WATERLOO.— Frío, lluvia, viento... y ajedrez. Si no fuese por el ajedrez, esa gente enloquecería sin remedio. Imagina las olas azotando la isla en una noche de invierno. (*Representa, con su cuerpo y su voz, las olas que azotan la isla en una noche de invierno.*) ¿Escuchas las olas que azotan la isla? ¿Las escuchas?

MUCHACHO.— Sí.

WATERLOO.— ¡No te oigo! ¡El viento no me deja oírte!

MUCHACHO: ¡¡ Síii!!

WATERLOO.— Si no fuese por el ajedrez, se volvería locos. El ajedrez los protege del viento, del frío, de la lluvia, de la vida. El campeonato mundial, "el combate del siglo", tenía que celebrarse allí, ¿dónde si no? En cualquier otro lugar, todo habría sido más civilizado, más humano, más pequeño. Qué poco imagina Fisher cuando pone pie en la isla que morirá allí. Qué poco imagina, al pisa suelo islandés...

BAILÉN.— Estás haciendo trampa, Waterloo. (*El MUCHACHO no había visto a BAILÉN antes de oírlo.*) Intentas predisponer al chaval a favor de Fisher.

WATERLOO.— No eres bienvenido, Bailén. Adiós.

BAILÉN.— ¿Por qué mencionar que va a morir en la maldita isla, si eso fue treinta años después del campeonato? Intentas poner al chico en contra de Spasski.

WATERLOO.— No necesito tu versión, Bailén. No te necesito.

BAILÉN.— Atiende, chaval: la muerte de Fischer no...

WATERLOO (*Interrumpiéndole.*).— El chico tiene poco tiempo. A segunda hora, examen oral final global. Vital. Total. No puede entretenerse comparando versiones. ¡Se juega el curso! Cuando yo acabe, si el chico quiere conocer tu punto de vista, le indicaré cómo encontrarte (*Pero Bailén se pone cómodo.*) No vas a quedarte ahí.

BAILÉN.— ¿Por qué no? ¿Es tuyo este lugar?

*Silencio. Waterloo vuelve a lo suyo como si Bailén no estuviese allí.*

(Mayorga, ed. 2014: 730-731)

## EXTENSIÓN

—«Podcast y teatro radiofónico». Se puede plantear la grabación de un podcast con una lectura ya definida, ulterior a la secuencia de varios ensayos, y en la que ya se puede establecer una interpretación paralingüística completa del texto. El formato de salida en archivo digital resultaría atractivo para el aprendiente, que asimilaría un modo de enunciación y discurso teatrales a sus hábitos de escucha y recepción. Mientras que, por otra parte, la cristalización de la lectura en un formato susceptible de edición, abre

la puerta —lateral— a la participación de estudiantes con otras habilidades o intereses, así como de departamentos que generalmente se mantienen alejados de nuestro radio de acción. Podría llevarse también una adaptación o remedo del teatro radiofónico que tanta tradición tiene en España y Francia. Y conforme avanzase ese trabajo vocal e interpretativo, no tendría por qué descartarse la emisión en directo de una lectura, de manera que, además, se introdujese el componente de azar y aleatoriedad propios de la escena. Los medios técnicos necesarios para este tipo de actividades son sencillos y la mayoría de institutos cuentan con ellos.

### 3.1.2. Escribir (y leer)

El discurso teatral constituye un marco sin parangón desde el que el discente puede producir toda suerte de textos. Proponemos contar, aunque sea de manera mínima, con algunos de los documentos y textos escritos más importantes que lo rodean y, en algún grado, lo constituyen como complejo proceso de comunicación: desde la escritura dramática del autor hasta el programa de mano que se dispensa al espectador que asiste a una representación, si bien es cierto que este trabajo se centrará en los textos dramáticos propiamente dichos.

Para alcanzar nuestros objetivos, podemos organizar tareas o secuencias en que se centre el trabajo en uno de esos documentos, o como es habitual, un proyecto global de puesta en escena. Se explotará en este punto la primera opción.

## **A) TEXTOS DRAMÁTICOS**

Como de hecho es relativamente normal en el ámbito educativo, cuando de textos líricos o narrativos se trata, el estudiante tiene la posibilidad de modificar, recrear y, por qué no, crear textos dramáticos, mediante los cuales, por un lado, trabajar de manera efectiva las habilidades necesarias para dominar el proceso de composición y escritura (que se puede asimilar a cualquier discurso), y por otro, sumergirse en los complejos entresijos de la comunicación, revestidos, por añadidura, del valor estético y

estatuto ficcional que determina el fenómeno que llamamos literatura, pero también teatro<sup>214</sup>.

Por lo pronto, es posible presumir que, a través de tales ejercicios, se puede obtener una mejora de las habilidades expresivas escriturales de los estudiantes, así como un disfrute que trascienda el hecho lector o, mejor dicho, un tipo específico de lectura escorada hacia la recepción<sup>215</sup>. También, que se puede promover una comprensión e interiorización significativas de las estrategias de comunicación oral (tamizadas doblemente, primero por el proceso de textualización y, después, por el de representación). Y que, por fin, se invita al alumnado a profundizar en el autoconocimiento y la introspección, como también a la investigación sobre (otras) realidades —conflictivas— sociales, históricas.

A este primer respecto de la escritura dramática, existen algunos —menos de los deseables, desde luego— trabajos interesantes y valiosos<sup>216</sup>, que coinciden en señalar tres aspectos clave de la escritura dramática en las instituciones educativas.

Ante todo, que, en el contexto de este tipo de actividades, se materialicen, ya en forma de taller, ya de tarea o cualesquiera otros formatos de secuencia didáctica puedan ser adoptados, opera un viraje en la palabra estética escrita, desde un modelo

---

<sup>214</sup> Esto es algo que venimos asumiendo a lo largo de toda nuestra argumentación en favor del teatro como herramienta didáctica y pedagógica, asunto que constituye esta tercera parte de nuestro trabajo y que, como se verá además, no dejará de manifestarse en lo que resta hasta la bibliografía.

<sup>215</sup> Que existe una correlación entre la competencia en expresión escrita y el bagaje lector (precocidad, estatuto de la lectura en el entorno familiar, cantidad, calidad y amplitud de las lecturas realizadas, etc.) se acepta ya como un hecho evidente por mor de la cantidad de estudios que avalan tal conclusión desde la segunda mitad del siglo pasado. En un texto ya clásico de Smith (citado y comentado por Cassany, 2012: 59-67), «Leer como un escritor», se parte de la premisa de que todos los conocimientos que ha de poseer un escritor competente se encuentran de alguna forma inscritos en los textos escritos, por aquellos que ya lo son, y no en las gramáticas y manuales de redacción —meros auxiliares. La segunda premisa es que, aunque al contrario sí que sea así, como no todos los buenos lectores son buenos escritores, debe postularse una forma distinta de lectura. Se trata de leer como un «emisor», poniendo tanta atención como la pondría un niño que escucha a sus padres y profesores. En términos más formales, consistiría en leer el texto *con* (y no *del*) el autor, pensándolo y en cierta manera reescribiéndolo con él, atendiendo a los procedimientos empleados: párrafos, ortografía de vocablos extraños, ocupación del espacio textual (márgenes, espacios y sangrías según las convenciones del género), puntuación, cohesión, selección léxica, etc. Hablamos, por tanto, de una especie de lectura metalingüística, desasida de la exclusiva comprensión de la información, para atender, también y sobre todo, a cómo se ha realizado el proceso de composición que ha desembocado en ese texto, a que lo que el texto dice que se reciba y se entienda como efectivamente se hace, a por qué suscita esas ideas o sentimientos.

<sup>216</sup> Caballero, 2001; De Diego, 2004.

exclusivamente receptivo<sup>217</sup>, para convertirse en el eje de una serie de acciones creativas por parte del alumnado, sin detrimento del ejercicio de su capacidad interpretativa. De hecho, ¿qué otra cosa es la reescritura o creación de textos dramáticos sino interpretar y reflexionar sobre los diversos lados, ético, estético, ideológico, sociológico..., constituyentes de ese poliedro que es el texto artístico?

En segundo lugar, la asunción de la escritura como proceso complejo. De este modo, no se concibe ninguna actividad de este tenor en que el escritor no deba poner en juego estrategias (meta)cognitivas complejas y pasar por varias fases, por personal e idiosincrásico que sea su método de escritura. Dicho en otros términos más precisos: no se concibe un ejercicio de escritura dramática sin que intervengan en alguna medida o con mayor relevancia una fase primera de planificación; otra de textualización, tutorizada en diversos grados, donde se trasvasen efectivamente esas ideas previas generadas en el guion previo; por fin, una fase de revisión y edición, en la que puedan colaborar compañeros y donde las aportaciones del profesor evitarán realizarse en una escala de polaridad correcto / incorrecto. En este sentido, la evaluación debe realizarse, más bien, a la luz de parámetros sensiblemente más flexibles. *i. e.*, informatividad, aceptabilidad, adecuación, efectividad (estética), coherencia, etc. (Cassany, 1999, *passim*).

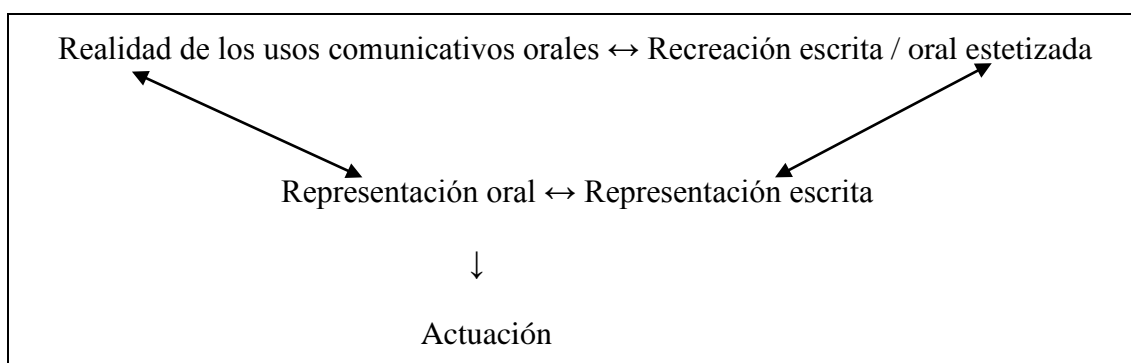
Por último, en cada estadio del proceso, se puede (y debe) promover también una reflexión activa, significativa y constructiva, sobre los elementos constituyentes del drama y el teatro. Es decir, se le da una razón al discente para que se interese, trate de comprender y asimilar en qué consiste un personaje, cuáles son las claves del conflicto dramático o qué posibilidades, por ejemplo, le ofrecen las distintas modalidades del discurso verbal en el teatro, así como los espacios y tiempos escénico-dramáticos<sup>218</sup>.

---

<sup>217</sup> Con el comentario de texto como mayor máximo exponente de la metodología basada en la paráfrasis de textos canónicos, al auspicio de ciertas líneas maestras como la autorial y formalista.

<sup>218</sup> «De esta manera, y a través de la manipulación creativa de las formas lingüísticas y no lingüísticas del texto teatral, el alumnado escribe de manera ingeniosa textos teatrales de acuerdo con los moldes discursivos del género dramático y lo hace no solo con la finalidad de que esos textos sean leídos por otras personas (e incluso representados en un escenario), sino también, y a la vez, «con la finalidad de iniciarse en el conocimiento del género dramático y de sus convenciones comunicativas: discurso y representación; escenas, acciones, espacio y personajes; diálogos, monólogos, apartes y acotaciones; códigos no verbales (gestos, movimientos, vestuario, escenografía, iluminación, música, ruidos...); discurso de los personajes (referencial, descriptivo, poético, valorativo, indirecto...) y discurso de la representación» (Lomas, 2015: 7).

Por nuestra parte, añadiremos lo que nos parece otra clave en el trabajo con este tipo de textos. La composición de textos dramáticos se erige como lugar privilegiado para una transición de lo escrito a lo oral, o mejor, como marco en el que transitar un camino inédito en otros cauces expresivos: de lo oral a lo escrito, para ir de nuevo hacia lo oral. Es decir, caminos de ida y vuelta que relativizan nuestra quizá algo anquilosada concepción de las dos modalidades de producción-recepción verbales. Algo que tal vez podría esquematizarse como sigue:



**Fig. 10.**

Quiere esto decir que el discente, al acometer el despliegue textual, partirá irremisiblemente, como cualquier escritor, de las estructuras conversacionales y patrones de comunicación oral que conozca, y que además habrá de tener en cuenta todos los elementos semióticos que entran en juego en el contexto de la comunicación oral: gestos, distancias, cualidades vocales, etc. sobre los cuales reflexionará, incorporándolos en forma de acotaciones o codificados en los mismos diálogos como «didascalias» —se trata de la ya referida distinción de Bobes Naves (1997a: 173-183) puede ser útil aquí. Tomando además como modelos textos de la tradición teatral, literatura juvenil u otros géneros incluso, rehará los antedichos materiales para su encaje en una estructura dramática, que, y aquí se encuentra el elemento excepcional, se postula desde su mismo origen y razón de ser como texto que debe ser susceptible de ser representado y, por tanto, manifestado efectivamente sobre un escenario ante un público, con todos los condicionamientos que de ello se derivan.

## **ACTIVIDADES**

---



### **A.1) «Escribir un monólogo o soliloquio teatral»**

**COMENTARIO.** Esta actividad consiste en escribir un soliloquio, es decir, un discurso escrito cuyo destino es terminar como una forma de expresión oral monogestionada. Aquí hay dos aspectos importantes, el primero es que reflexionamos la oralidad a partir de lo escrito y viceversa; el segundo, la consideración del soliloquio como cauce para la expresión de la propia subjetividad, el autoconocimiento, y los conflictos reflexivos con nosotros mismos.

En el texto meta deben aparecer transliterados en forma de signos lingüísticos aspectos de enunciación oral —entonación, pausas— por medio de la puntuación, la sintaxis. El estudiante no ha de olvidar en ningún momento que se trata de un texto con la particularidad de ser planificado con vistas a una emisión oral monogestionada, y, en consecuencia, un primer tanteo de lo que supone la interpretación y la dramatización de un texto. De consuno con lo mismo, deben consignarse en el texto algunas notaciones sobre vocalización y gestualidad en forma de acotaciones. Puesto que generalmente el discente muestra serias reticencias, la idea del propio cuerpo y voz como soportes y recursos expresivos debe trabajarse intensa y gradualmente.

a) PRÁCTICA CONTROLADA. TAREA CAPACITADORA: análisis de textos emblemáticos

i) Lee atentamente estos tres textos:

## TEXTO A

*Un proyector ilumina la figura de Javier, en la guardia. Capote con el cuello subido y fusil entre las manos enguantadas. Sus labios se entrecierran y su voz suena, monótona.*

JAVIER.— No se ve nada... sombras... De un momento a otro parece que el bosque puede animarse..., soldados..., disparos de fusiles y gritaría..., muertos, seis muertos desfigurados, cosidos a bayonetazos..., es horrible... No, no es nada... Es la sombra del árbol que se mueve... Estas gafas ya no me sirven..., nunca podré hacerme otras... Esto se ha terminado. ¿Son pasos? Será Adolfo, que viene al relevo. Ya era hora. *(Grita.)* ¿Quién vive? *(Nadie contesta. El eco en el bosque.)* ¿Quién vive? *(El eco. Javier monta el fusil y mira, nervioso.)* No es nadie..., nadie... Me había parecido... Será el viento... No viene Adolfo. ¿Qué pasará? ¿Le habrá pasado algo? Puede que los hayan sorprendido en la casa. Yo no he oído nada, pero puede... Es posible que a estas horas esté yo solo, rodeado... Tengo miedo... Hay que pensar en otra cosa. Hay que pensar en otra cosa. Hay que pensar en otra cosa. Es Navidad. Sí, ha llegado el tiempo..., diciembre... Mamá estará sola. Mañana es la víspera de Navidad. Si me pongo a pensar en esto voy a llorar... No importa... Necesito llorar... Me hará bien... Me he aguantado mucho... Llorar... Estoy llorando... Hace mucho frío... Mamá me ponía una bufanda, me decía que cerrara la boca al salir... "No vayas a coger frío." Si supiera que estoy muerto de frío... Este puesto de guardia... El viento se le mete a uno hasta los huesos... ¿Por qué no viene Adolfo? ¿Por qué no viene? Han pasado dos horas y más. ¡Un, dos! ¡Un, dos! Una escuadra hacia la muerte. ¡Un, dos! Lo éramos ya antes de estallar la guerra. Una generación estúpidamente condenada al matadero. Estudiábamos, nos afanábamos por las cosas, y ya estábamos encuadrados en una gigantesca escuadra hacia la muerte. Generaciones condenadas... Hace frío... Esto no puede durar mucho... Estamos ya muertos... No contamos para nadie... ¡Un, dos! Nos despeñaremos perfectamente formados, uno a uno. Yo no quiero caer prisionero. ¡No! ¡Prisionero, no! ¡Morir! ¡Yo prefiero... *(Con un sollozo sordo.)* morir! ¡Madre! ¡Madre! ¡Estoy aquí..., lejos! ¿No me oyes? ¡Madre! ¡Tengo miedo! ¡Estoy solo! ¡Estoy en un bosque, muy lejos! ¡Somos seis, madre! ¡Estamos... solos..., solos..., solos...!

*La voz, estrangulada, se pierde y resuena en el bosque. Javier no se ha movido desde la frase "No es nadie".*

(Sastre, ed. 2010: 195-196)

## TEXTO B

*Es de noche. UBÚ está durmiendo. Entra la MADRE UBÚ, pero no le ve. La oscuridad es completa.*

MADRE UBÚ.— Por fin a salvo. Sola llego hasta aquí, mas no lo lamento. ¡Qué carrera desenfadada! ¡Atravesar toda Polonia en cuatro días! Todas las desgracias se han cebado al mismo tiempo sobre mí. En cuanto partió el gran necio, fui al panteón en busca del tesoro. Poco después, a punto estuve de ser lapidada por Bugrelao y aquellos enloquecidos. Perdí a mi caballero acompañante, el palotín Jirón, que estaba tan prendado de mis encantos que se pasmaba de gozo al verme e, incluso, según me han asegurado, cuando no me veía, lo cual es colmo de ternura. ¡Pobre muchacho! Por mí se habrá dejado partir en dos. La prueba está en que se dejó partir en cuatro por Bugrelao. ¡Pif, paf, pan! ¡Ah, pensé morir! A continuación, me di a la fuga, perseguida una multitud enfurecida. Dejo el palacio, llego al Vístula y me encuentro con que todos los puentes están vigilados. Cruzo el río a nado esperando despistar a mis perseguidores. Por todas partes la nobleza se reúne para darme caza. Mil veces estuve a punto de perecer asfixiada en un cerco de polacos empeñados en prenderme. Después de burlar su furor y después de cuatro días de correr por los campos nevados de lo que fue mi reino, llego a este refugio. Pero, por fin, heme aquí a salvo... ¡Ah, muerta estoy de frío fatiga! ¡Cómo me gustaría saber qué ha sido de mi voluminoso polichinela, es decir, de mi muy respetable esposo! [...] En Varsovia se quedó, y que vaya a buscarlo quien se atreva.

(Jarry, ed. 2013: 159-160)

## TEXTO C

*Oboes. Antorchas. Entra un mayordomo y cruzan el escenario varios criados con platos y servicios de mesa. Luego entra Macbeth.*

MACBETH.— Si con hacerlo, ya quedara hecho,  
habría que hacerlo rápido. Si el crimen  
no tuviera otro efecto que sí mismo,  
y su muerte ya fuera mi victoria,  
de forma que este golpe de mi mano  
lo fuera todo y lo acabara todo,  
en ese caso, sí, desde esta orilla  
de las aguas del tiempo, arriesgaría  
mi suerte en la otra vida. Pero en esto  
también somos juzgados en la tierra,  
al impartir sangrientas enseñanzas  
que una vez aprendidas se resuelven  
para herir al maestro. La justicia,  
con su mano imparcial, lleva el veneno  
que hemos puesto nosotros en la copa  
a nuestros propios labios. El rey Duncan  
se halla aquí bajo doble salvaguarda;  
una es que soy su deudo y vasallo,  
dos razones en contra de mi intento;

la otra es que está en mi casa como huésped,  
y yo, como anfitrión, más debería  
detener en la puerta a su asesino  
que tomar en mis manos el puñal.  
Además este rey ha administrado  
tan mansamente su poder, ha sido  
tan limpio en su alto oficio, que sus méritos  
se alzarían clamando como ángeles [...]  
Yo no tengo otra espuela  
para aguijar los flancos de mi empeño  
que la ambición...

(Shakespeare, ed. 2012: 76-78)

ii) En cuanto a número de personajes y modo de enunciación, ¿qué similitudes encuentras entre los tres textos?

iii) ¿Y en cuanto a la temática? ¿Observas algún hilo conductor que pueda relacionar, al margen de diferencias evidentes, los tres textos?

iv) A partir de lo anterior, ¿a qué puede deberse que estos personajes verbalicen en voz alta su pensamiento o ideas? ¿En qué tipo de situaciones habla alguien solo?

v) ¿Es lo mismo que uno hable solo a que uno sólo hable? ¿Se puede responder haciendo únicamente uso de gestos y miradas? ¿Considerarías esto último una conversación o diálogo?

vi) ¿Observas alguna diferencia de «tono», entendido éste como actitud del autor ante los personajes y su acción, entre los tres fragmentos? Completa el siguiente esquema, conectando obras con la batería de posibilidades que se ofrecen (la correspondencia no es biunívoca):

OBRA-FRAGMENTO	TONO
<i>Escuadra de la muerte</i> (A. SASTRE, 1953)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realista</li> <li>• Patético</li> </ul>
<i>Ubú rey</i> (A. JARRY, 1896)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trágico</li> <li>• Cómico / Paródico</li> </ul>
<i>Macbeth</i> (W. SHAKESPEARE, 1606)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confesional / Moralizante</li> <li>• Filosófico</li> </ul>

vii) A pesar de que no hayas leído la obra completa, ¿crees que podrías identificar diferentes funciones para cada monólogo/soliloquio? Escoge entre las siguientes opciones: *informativa* (de la historia o relato), *caracterizadora* (del personaje), *introspectiva* (en la conciencia del personaje), *crítica* (sobre algún aspecto del ser humano).

\*\*\*

Como sabes, el discurso directo también puede usarse en el relato, donde narración y descripción también concurren. Fíjate en el siguiente fragmento de la novela *Últimas tardes con Teresa*:

#### TEXTO D

Manolo se pasó la mano por los cabellos: había olvidado por completo aquel extraño compromiso, contraído un tanto irreflexivamente, y ahora no se le ocurría nada para justificarse.

—Baja -ordenó Teresa.

—¿Cómo?

—Que te bajes del coche... -De pronto la voz se le quebró del todo-. ¿Por qué no eres sincero conmigo? Creo... creo que es lo menos que merezco. Él iba a decir algo, pero Teresa ya había abierto la puerta y bajaba precipitadamente. Cerró de golpe, dejándole a él dentro, y se quedó allí de pie, en la carretera, con los brazos cruzados.

[...] Teresa le clavó una última y triste mirada y el coche arrancó bruscamente, con aquel zumbido juvenil y alocado que siempre haría estremecer la piel del murciano.

[...] Teresa llamó a la clínica nada más llegar a casa [...] bebió dos ginebras cortas con mucho hielo y se fue a la cama con una tercera, la cabeza estallándole de dudas y divagaciones.

[...] A fin de cuentas, ¿qué es la oposición? ¿Qué significa militar en una causa? El mismísimo comunista, ¿qué es? [...] En el fondo, pensaba, estoy sola; he vivido hasta ayer mismo, rodeada de fantasmas.

[...] ¡Qué sé yo del frío, del hambre, de los verdaderos horrores de la opresión que debe sufrir un chico como él si aún ni siquiera le he preguntado qué jornal gana, sólo de su conducta (pues bien, compañeros, yo afirmo que la conducta de un hombre depende de su jornal) si hoy mismo, portándome como una marquesita estúpida que hace una pataleta ante su chófer, le he obligado a bajar del coche, si quería interrogarle en vez de ayudarlo, si él es tan encantador, tan guapo, tan gentil y paciente conmigo!...

(Marsé, ed. 1966: 268)

viii) Encontrarás semejanzas y diferencias con los discursos dramáticos de A, B y C. Trata de distinguir los modos de enunciación y consiguientes tipos de discurso, haciendo uso de la siguiente tabla. Ten en cuenta que algunos fragmentos pueden participar en más de una categoría:

TIPOS DE DISCURSO DIRECTO	A	B	C	D
Discurso directo de los personajes en forma de diálogo, controlado por un narrador, que aclara quién habla, cómo, dónde y cuándo.				
Parlamento ininterrumpido, enunciado por un solo personaje, sin enunciatario alguno: soliloquio.				
Manifestación de los pensamientos más cercanos al inconsciente tal y como van surgiendo de la conciencia, aunque estilizados. Primera persona: sucesión de ideas, pensamientos, opiniones, deseos: monólogo interior.				
Soliloquio sin estructuración lógica y con alternancia apelativa a un tú ausente.				
Monólogo en presencia de otro personaje que por alguna circunstancia no es enunciatario y, en consecuencia, no ofrece réplica.				

**Fig. 11.**  
(Adaptado de Benetti *et al.*, 2007: 261)

b) PRÁCTICA LIBRE: escritura de un monólogo / soliloquio a partir de resortes o situaciones dadas<sup>219</sup>

i) Comienza con una acotación inicial que sugiera la situación y ayude a crear una atmósfera adecuada. No sólo puedes jugar con el lugar y la hora del día, puedes también imaginar una iluminación específica, una música que actúe de telón de fondo, o, por qué no, un objeto en que te apoyes, con el que juguetees, un animal al que, incluso, podrías dirigirte, etc. Opcionalmente, puedes terminar con una acotación también. Fíjate en la acotación inicial de *Bajarse al moro*:

<sup>219</sup> Adaptado de Diego, 2004, *passim*.

*Habitación destartalada en una calle céntrica del Madrid antiguo. Posters por las paredes y un colchón en el suelo cubierto de almohadones. Sobre una mesa, revistas [...] En un rincón una señal de tráfico, y en el otro una jardinera municipal. Sobre ella una jaula con un hámster. En el centro una mesita con aire moruno y unos sillones de mimbre de antes de la guerra. Además hay tiestos y cachivaches inesperados....*

(Alonso de Santos, ed. 2001: 35)

ii) Recuerda que ese trata de un texto para ser dicho o leído como si no hubiera sido escrito: esa es la convención. En un primer momento, piensa menos en cómo en escribimos que en cómo hablamos, en cómo te sincerarías de viva voz con un/a amigo/a confidente: pero cuidado, no se trata de mensajes de texto, ni de un correo electrónico o una carta. Retoma los ejemplos anteriores: las exclamaciones, puntos suspensivos e interrogaciones pueden servirte para expresa la angustia, la duda, el titubeo o la indecisión que abruman. Fíjate en el soliloquio que cierra la segunda escena del segundo acto de la misma obra (101-102):

*Sale [DOÑA ANTONIA] con el casete, volviendo a dejar la puerta abierta. Él se levanta otra vez y está a punto de cerrarla de nuevo con una patada. Luego la cierra despacio, se recuesta en la cama y mira desde allí la habitación vacía. Va después a la cocina, y vuelve con unas hojas de lechuga en la mano. Llega hasta la jaula del hámster.*

JAIMITO.— Toma, Humphrey, lechuga, come. ¿Está buena? A la Chusa le darán la comida también así, por las rejas. ¿Quieres más? [...] Si quieres que te diga la verdad, Humphrey, estoy hecho polvo. Tela de chungo estoy [...] ¿Qué le habré visto yo a esa gilipollas? ¿Pero tú te has fijado? Si está en los huesos, ni tetas ni nada, y una cara de tonta que no se lame. Cada vez que iba a verme al hospital me sentía peor que la penicilina [...] En el hospital se estaba bien. Era un poco triste, pero tranquilo. Lo peor eran las vistas. Mi ventana daba justo enfrente del depósito de cadáveres. Un palo, tío [...] ¿Tú crees que esto se me pasará? ¿Quieres dejar de dar vueltas de una vez a ese cacharro! ¡No sé cómo no te hartas ya de la rueda esa! No puedo respirar. ¿Has estado enamorado alguna vez, Humphrey? No te lo aconsejo...

iii) Aquí tienes varias situaciones que te pueden servir como resorte para la escritura de tu texto. Elige una, aunque, si te encuentras capacitado, puedes también tomar aspectos prestados de varias de ellas<sup>220</sup>.

**SITUACIÓN A.** Conociste un chico/a. A pesar de los obstáculos externos y de que en tu mismo fuero interno te encontrabas ante un dilema, te interesaste por él/ella, que tenía novia/o. Encontraste una resistencia inicial en su actitud, que rozaba lo desdeñoso, sin embargo, tu insistencia y consistencia de sentimientos consiguió derribar todas las barreras. Llegado un momento, os planteastéis que había que tomar decisiones y asumir compromisos urgentemente. Él o ella te prometió dejar la relación con su pareja. Y tú, que pacientemente habías aguardado tu momento, así como respetado lo delicado de la situación, ahora te encuentras traicionado. Esa persona ha cedido finalmente a las presiones de pareja, amigos y familiares, tal vez a su misma cobardía e inseguridades, pero, como quiera que fuese, ahora cambia el relato de todo lo anterior, atribuyéndolo a una «mala racha» con su pareja —a la que sin embargo, «hoy por hoy, reconoce querer»—, a un capricho, una confusión o mera atracción física por ti, etc.

#### VARIACIÓN

Llevas varios cursos con el mismo chico/a. Se trata de una relación que, a pesar de vuestra juventud, está consolidada y para ti es muy importante. Pero conoces otra persona en tus vacaciones estivales y te planteas serias dudas sobre los sentimientos que albergas hacia ésta nueva persona y aquélla. Te viene a la cabeza ese adagio que reza «el corazón tiene razones que la razón ignora»...

**SITUACIÓN B.** Estás enamorado/a de alguien con quien, debido a alguna fuerte barrera, es imposible iniciar algo. Tal vez se trate de alguien con quien tu país esté en guerra o que forme parte de un colectivo étnico que tu familia y/o entorno no acepte. Puede asimismo tratarse de un enfrentamiento puramente circunscrito a lo familiar, recuerda *Romeo y Julieta* o *La casa de Bernarda Alba*. O puede tratarse quizá de la pareja o ex de tu mejor amigo/a. El obstáculo puede consistir simplemente en una barrera espacial, la distancia física entre tú y esa persona amada. Y en última instancia, puedes plantear el rechazo frontal de esta persona hacia tus sentimientos. Piensa que el soliloquio es un cauce ideal para derramar este tipo de emociones.

**SITUACIÓN C.** Has llegado al límite de tus fuerzas. Te encuentras desposeído/a de aquello que toda persona más precisa: reconocimiento, aprecio y comprensión. En casa la situación es límite: no es que carezcas de comunicación con tu familia —lo que por el contrario más desearías—, sino que cada conversación se convierte en una reprimenda o sermón sancionando tu forma de vestir, tus amigos, tu actitud en casa o tu mediocridad como estudiante. Las personas que se supone más debieran apoyarte tienden, por el contrario, a destruirte, aduciendo —y esto es lo que más te irrita— que «todo es por tu propio bien». En el instituto las cosas no marchan mucho mejor. Todo aquello que te interesa y estimula carece de importancia allí: la música, el baile o el dibujo se consideran entretenimientos indignos, puesto que lo

---

<sup>220</sup> Las situaciones son de factura nuestra. Han sido reelaboradas muchas veces a tenor de los resultados que han ofrecido en su aplicación en el aula con distintos tipos de alumnado, si bien, casi siempre se ha tratado de alumnos en bachillerato, excepcionalmente, de 4º de la ESO.



verdaderamente importante es alcanzar los objetivos de asignaturas que detestas y te aburren. Para colmo, los profesores se muestran indiferentes a tus demandas y apenas encuentras siquiera consuelo en los pocos y verdaderos amigos que te quedan.

EXTENSIÓN. Se podría plantear una mecánica distinta para la escritura del soliloquio. Por ejemplo, partir de un retrato pictórico sugerente, a partir del cual elaborar una situación de partida como las ofrecidas arriba, para, en último término, componer y redactar el soliloquio. El texto habrá de estar compuesto por una acotación que lo abra, señalando algunos atributos del personaje (nombre, apodo, rasgos físicos y de carácter...), el tiempo y espacio locutivos, así como un par de emociones (p. e. esperanza o desilusión). Lo idóneo es que, como señalan Motos y Navarro (2015: 16-17), el personaje establezca con su discurso una transición desde la primera emoción hasta la segunda; puede rememorar alguna experiencia anterior o manifestar su temor por algún trance en curso o por venir, puede discurrir sobre el porqué de estar en ese lugar y momento precisos, puede reflexionar sobre cómo fue o en qué estado se encuentra una relación concreta con alguien, etc.

Sin excluir su uso, los retratos, en cualquier caso, no tienen por qué ser necesariamente los celebérrimos de la Gioconda o un autorretrato de van Gogh: ante todo, deben ser estimulantes, llamativos o evocadores de acuerdo con las consignas anteriores. Algunos ejemplos:



Imágenes 5 y 6.

(Fuente: <https://es.pinterest.com/pin/327214729149340960/>)

## A.2) «La puntuación. Actos de habla y puertas giratorias del pensamiento y la interacción»

Al parecer, el gesto fundacional de la puntuación como sistema de notación de textos escritos obedeció al propósito de facilitar la oralización de textos escritos canónicos en Alejandría. No fue hasta la invención de la imprenta, sin embargo, cuando se estableció un esquema exhaustivo de validez prescriptiva que articulara los blancos así como todos aquellos procedimientos externos o internos dirigidos a componer lo que hoy se entiende como texto, página y libro. Por supuesto, su configuración ha sido un largo proceso, conocedor de diversos estadios y que, en última instancia, viene acusando la influencia de las nuevas formas de literacidad digital con sus nuevos recursos tipográficos.

Según Catach (1999), los signos de la puntuación ostentan un particular estatuto entre signos lingüísticos e ideografías, y difícilmente se pueden corresponder con la articulación oral, pues no son, en su mayoría, pronunciables. La distinción oral / escrito ofrece aquí importantes resistencias a la neutralización de la ya se ha hablado. Así, la prosodia oral, continua y temporal se opone de manera nítida a la puntuación escrita, jalonada por unidades discretas inscritas en el espacio textual.

En cualquier caso, existe una tensión entre puntuación y oralidad que refleja una concepción implícita de la comunicación oral: la filología, por ejemplo, atendió con abundancia este aspecto, mientras que la lingüística moderna apenas si lo trata hasta el surgimiento del AD. Entre las posturas que podrían polarizarse como de «grafo y fonocentrismo» existe una postura intermedia denominada «fonografismo», que parece más apegada a los hechos, más fructífera en cuanto a la definición de las relaciones entre los dos ámbitos, y más operativa en cuanto a la propuesta de conceptos y términos.

En las instituciones educativas, basta con realizar cualquier tarea rutinaria y rudimentaria de escritura en el aula para comprobar que, al margen de las siempre privilegiadas ortografía y caligrafía, existe una evidente impericia por parte del aprendiente en lo que toca a puntuación de la oración o del párrafo. Puesto que la puntuación amalgama funciones sintácticas, semánticas, pragmáticas y propiamente prosódicas, no se comprende que este aspecto haya sido oblicuamente atendido en el marco de la educación secundaria.

Para los ejercicios que son propuestos a continuación, se han seleccionado algunos fragmentos de obras del dramaturgo francés M. Vinaver. Como Ruiz Álvarez señala, esa suerte de transcripción directa desde la oralidad que representan los textos del dramaturgo francés se encuentra en la línea de una escritura teatral que explora los vericuetos del lenguaje más cercano a nosotros. Además, «cuando leemos alguna de sus obras, acostumbrados a dejarnos guiar por los signos de puntuación, nos vemos obligados a reconducir nuestro punto de vista sobre quien habla y sobre lo expresado para extraer la idea clara y precisa de la información que se nos facilita» (2003: 99-100).

Esto último será el resorte de que nos serviremos para trabajar aspectos de puntuación desde un punto de vista inédito, pero sin embargo coherente: nada mejor que casar este tipo de signos con un tipo de discurso que se constituye precisamente como un remedo del lenguaje oral.

## **ACTIVIDADES**

i) Lee atentamente el siguiente fragmento y, a continuación, responde a las preguntas que se plantean:

## TEXTO A

PHÉLYPEAUX.— Señorita Belot tome nota por favor (*Dictándole mientras ella escribe a máquina*) Autodidacta contrastado por la sociedad Grange como manipulador ascendí hasta llegar a ser director de fabricación en dicho puesto contraté al ingeniero titulado Blache que a la vez se convirtió en mi colaborador y amigo habiendo sorprendido un domingo por la mañana a Blache sentado junto a mi mujer siento un ataque violento de celos y toda relación entre nosotros excepto las laborales que se interrumpen durante siete años el tiempo que necesité para curarme después reanudamos nuestra amistad A los cuarenta y nueve años fui despedido de la sociedad Grange a la vez que Blache y otros cuadros de la empresa debido a una reestructuración de la plantilla llevaba veinte años en la empresa y mi vida profesional hasta aquel momento había transcurrido sin sobresaltos la injusticia de esta desgracia así como la incertidumbre que se cernía sobre mi porvenir provocaron en mí una reacción de repliegue y olvido constato pérdidas de memoria en mi nueva actividad ya que muy recientemente después de cuatro años de paro encontré un empleo aún estoy en período de prueba y todo lo que precede puede explicar que a partir de mi despido cesé por segunda vez y de manera definitiva todo tipo de relación con Blache declaro expresamente no haberlo visto en el curso de los cuatro meses y días anteriores a su asesinato ni tampoco el día o la noche misma del asesinato Se reconoce usted en la declaración Tiene algo más que añadir Desea leer su declaración Puedo rogarle que firme Gracias

(Adaptado de Vinaver, ed. 2011: 136)

ii) ¿Se trata, al igual que en los ejemplos anteriores, de un soliloquio? ¿Por qué?

iii) Fijándote en la situación de enunciación, lo dicho en el parlamento del personaje, así como en el título de la obra, *El programa de televisión*, ¿podrías imaginar o reconstruir un posible contexto como marco para esta interacción?

iv) Compara tu respuesta con esta sinopsis.

*En El programa de televisión, una comedia en la mejor tradición molieresca, dos parados de larga duración y sus familias serán utilizados y manipulados por un programa de televisión. El paro como fuente de riqueza, el desmontaje de los mecanismos de la justicia, de los medios de comunicación y del mundo empresarial. Mecanismos que machacan al individuo hasta en lo más íntimo. asesinato incluido. Una visión divertida y feroz de nuestro sistema social en el que el hombre tan solo existe en función de su capacidad para ser explotado.*

(Vinaver, ed. 2011, en contraportada)

v) ¿Podrías dibujar o realizar una descripción verbal de la situación o entorno en que tiene lugar el evento? Lugar, hora, posiciones en el espacio, formas de vestir, posturas, gestos y miradas, etc.

vi) ¿De qué género del discurso oral se trata? ¿Por qué se transcribe?

vii) ¿Qué relación hay entre los interlocutores? ¿Cuántos participantes integran el evento comunicativo? ¿Se trata de una situación de interlocución o monolocución?

vii) Escribe, reconstruyéndolas, las hipotéticas réplicas que el interrogado pudiera haber lanzado.

\*\*\*

viii) Ahora que has analizado estos aspectos del texto, trata de puntuarlo. La lectura en voz alta te ayudará. Se partirá de una concepción amplia de puntuación: cursivas, párrafos, signos... El siguiente cuadro puede servirte de guía:

PAUSA	MELODÍA Y/O PAUSA
, ; .	: ¿? ¡! «» () [] — mayúsculas, cursivas, sangría

**Fig. 12.**

ix) En vista de lo anterior, ¿qué función asignarías a cada signo? Sírrete de la siguiente tabla:

FUNCIONES DE LA PUNTUACIÓN	
DEMARCACIÓN ESPACIAL	
MODALIZACIÓN	
DISCURSO REFERIDO	
ORGANIZACIÓN INFORMATIVA	

**Fig. 13.**  
(Adaptado de Anis, 1989)

x) Aquí tienes la transcripción de los dos diálogos anteriores al monólogo de PHÉLYPEAUX. En el discurso periodístico existe una técnica muy habitual denominada «reformulación condensada con citas», la cual aspira a resumir fidedignamente un discurso más amplio del interlocutor, mezclando, por tanto, la voz del periodista con la de aquél. A esta vocación para obedecer la declaración anterior, sin embargo, compara uno y otro texto, poniendo la lupa sobre la orientación argumentativa en ambos casos.

## DIÁLOGO 1

### *3. Despacho del juez de instrucción de día.*

PHÉLYPEAUX.— Le cito como testigo en el sumario abierto de Nicolas Blache ocurrido la noche del cinco al seis de junio

DELILE.— Yo no he sido testigo de nada

PHÉLYPEAUX.— Sin embargo usted conocía bien y desde hacia tiempo a la víctima Deseo que me hable usted de ella Dígame todo lo que sepa de ella y qué tipo de relaciones mantenían entre ustedes

DELILE.— ¿Ella? ¿Se refiere usted a la señora Blache?

PHÉLYPEAUX.— Parece usted un poco nervioso Ella la víctima Las fluctuaciones que marcaron sus relaciones y si sabe si tenía enemigos

DELILE.— Ahora que todo le iba tan bien

PHÉLYPEAUX.— ¿A quién?

DELILE.— No consigo hacerme a la idea Perdona Sr. juez

PHÉLYPEAUX.— Soy todo oídos

DELILE.— Fui yo quien hizo que Blache entrase

PHÉLYPEAUX.— ¿Adónde?

DELILE.— Fui yo quien le contrató

PHÉLYPEAUX.— Especifique dónde cómo y para qué puesto

DELILE.— Como ingeniero

PHÉLYPEAUX.— ¿Cuál era el puesto de usted?

DELILE.— Director de producción de la división de papelería de la sociedad Grange en Orléans Fabricábamos agendas

PHÉLYPEAUX.— ¿Qué edad tenía usted en aquel momento?

DELILE.— Treinta y dos años entré en la empresa al terminar el servicio militar como manipulador

PHÉLYPEAUX.— ¿Y usted ascendió en la empresa sin tener estudios superiores? Un caso poco común

DELILE.— El Sr. Grange observó muy pronto que era un hurón muy creativo [...]

PHÉLYPEAUX.— Contrató a Blache que era ingeniero titulado por una Escuela Superior y él de pronto se encontró trabajando a sus órdenes Probablemente no le fue fácil

DELILE.— [...] Pero formábamos un equipo ágil muy dinámico y muy compenetrado

PHÉLYPEAUX.— ¿Usted y él?

DELILE.— Sí

PHÉLYPEAUX.—¿Sin una sola nube?  
 DELILE.— Desde el punto de vista profesional no  
 PHÉLYPEAUX.— ¿Y en la vida privada?  
 DELILE.— Se construyó un chaletito frente al mío Nos frecuentábamos  
 PHÉLYPEAUX.— ¿Eran amigos?  
 DELILE.— Podría llamársele así  
 PHÉLYPEAUX.— Y después se produjo un distanciamiento  
 DELILE.— Sin importancia esas cosas ocurren a veces Pero no impidió que  
 PHÉLYPEAUX.— ¿Una historia de faldas?  
 DELILE.— Todo se arregló pasado un tiempo  
 PHÉLYPEAUX.— ¿Podría usted hablarme en detalle de aquella ruptura?  
 DELILE.— Esas historias se difuminan Se olvidan  
 PHÉLYPEAUX.— ¿Usted cree?

(Vinaver, ed. 2011: 101-104)

## DIÁLOGO 2

11. *Despacho del juez de instrucción. De día.*

PHÉLYPEAUX.— Mire usted Hay un hecho que me deja estupefacto Cuando ustedes dos se encontraron en la calle Ya se habían reconciliado  
 DELILE.— Nunca nos habíamos enfadado  
 PHÉLYPEAUX.— Pero usted ha admitido que hubo una ruptura  
 DELILE.— Se enfriaron las relaciones  
 PHÉLYPEAUX.— Se diría que más que enfriarse fue una glaciación ya que no intercambiaron palabra entre ustedes excepto en plano profesional  
 DELILE.— Siete años señor juez Pero no por eso el trabajo se resintió lo más mínimo  
 PHÉLYPEAUX.— Una glaciación espontánea confíeselo  
 Silencio  
 DELILE.— Me cuesta  
 PHÉLYPEAUX.— En fin Tal vez desee usted sincerarse  
 DELILE.— Blache y yo éramos más que amigos éramos hermanos Una carrera de bicis que en el último momento se suspendió volví a casa aquella mañana la cual no estaba previsto Blache estaba sentado en la cocina junto a mi mujer los vi de espaldas y no sé qué rayo me cayó encima sentí como si las piernas me flaqueasen en fracciones de segundo me lo imaginé todo  
 PHÉLYPEAUX.— Llamemos a las cosas por su nombre  
 DELILE.— Como un infarto  
 PHÉLYPEAUX.— Los celos  
 DELILE.— Se curan cuando no tienen fundamento Pero lentamente Basta con un instante para que el mal se instale pero después se necesitan años y años para recuperarse  
 PHÉLYPEAUX.— ¿No hubo secuelas?  
 DELILE.— Ninguna señor juez excepto tal vez el niño que nació en el momento de crisis  
 PHÉLYPEAUX.— [...] Llega su segundo despido es la segunda gran crisis de su vida y lo que es digno de mención es que la desgracia que les afecta a usted y su amigo a la vez y de igual manera podría hacer sospechar que reconciliados como estaban ustedes esa desgracia les hubiese unido aún más Pues bien he aquí que

cortan de nuevo todo tipo de relaciones Y ante esta segunda ruptura Cómo no preguntarse si al ir de nuevo al paro no provoca un resurgimiento del mal del que usted pensaba estar ya curado Pero no lo que se produce es una segunda glaciación cuyos efectos son tal vez más terribles

DELILE.— Usted no me comprende Usted es funcionario lo que me ocurrió a mí nunca podrá sucederle a usted Perder el trabajo es algo muy particular Me gustaría que me entendiese

PHÉLYPEAUX.— Estoy aquí precisamente para eso señor Delile

DELILE.— Si uno era alguien Y de pronto no se es nadie La tierra se abre a tus pies Uno sigue con el mismo aspecto físico pero no sabe qué hacer con él Sino ocultarlo a la vista de los demás Olvidarse de los amigos y conocidos ya sabe usted que estando en paro la memoria se atrofia Haciendo una demostración con una sierra mecánica no supe dónde colocar mis dedos

PHÉLYPEAUX.— Ya prepara usted su defensa ¿Cuándo vio a Blache por última vez?

DELILE.— Ni lo sé

PHÉLYPEAUX.— ¿Se vieron el día del asesinato? ¿Los días anteriores? ¿Las semanas? ¿Los meses?

DELILE.— No

PHÉLYPEAUX.— ¿Ni una sola vez desde que encontró un nuevo empleo? Intente recordar

DELILE.— No

PHÉLYPEAUX.— ¿Sabe usted si tenía enemigos? ¿Alguien que lo odiase?

DELILE.— No

(133-136)

### **A.3) «Escribir un diálogo teatral mediante transformaciones. Rasgos de oralidad y escrituradad»**

Según se viene señalando, en el proceso de escritura de textos dramáticos, el discurso formulado como inter o monolucución, se neutralizan algunos de los criterios más usuales para señalar sus diferencias en forma de dicotomías según el cauce expresivo.

Por ejemplo, frente a la extensión que alcanzan los mensajes de otros géneros o modelos textuales, con el consecuente equívoco en lo que concierne a su dialogismo inherente (falacia del texto escrito), las intervenciones de los interlocutores en un intercambio verbal dialogado de teatro son informadas en su estructuración (pares adyacentes; esticomitías) por esa natural precisión y rapidez que le vienen dadas por la situación cara a cara, así como el margen operativo de la memoria a corto plazo.

Contrariamente a lo que un enfoque más simple de los hechos pudiera hacer pensar en un principio, el mantenimiento de la atención no es más sencillo de realizar aquí que en la comunicación diferida escrita. A pesar de contar con todo el arsenal



fático de las partículas expletivas, de los gestos, de la mirada, tan significativa (indicador deíctico, expresivo-sentimental, cognoscitivo, regulador, etc.), en suma, de la miríada de recursos expresivos que el cuerpo al completo posibilita, existen otros condicionamientos que establecen y vienen a refrendar esa necesidad de precisión, claridad y rapidez que normalmente se atribuye a las interacciones orales, y que viene a complicar las cosas.

Las reglas de Grice no resultan ociosas, y así, el principio de cantidad, además de un criterio de economía verbal o recomendación anti-verbosa, resulta ser también una adecuación a la cantidad de información que podemos procesar de una sola tirada. De hecho, toda la dimensión supositiva o sumergida del lenguaje (presuposiciones, entrañamientos, sobreentendidos, implicaturas) no es más que una forma de agilizar los procesos de intercambio informativo, que, de otra forma, reducirían la comunicación humana a algo torpe y recalcitrantemente redundante.

Como consecuencia de lo anterior, la escritura de diálogos teatrales ofrece al aprendiente la oportunidad de establecer un conjunto de réplicas más o menos ágiles entre dos o más personajes, pero al mismo tiempo de unir a lo mismo la reflexión previa de la escritura. Así, el espectro de registros puede ampliarse considerablemente, si se tiene en cuenta además el asunto del decoro. Incluso se puede llegar a proponer la imitación de un código estilístico establecido como modelo previo. Resulta además interesante la transcripción de rasgos desde la vocalidad al grafismo en la misma forma de construir los enunciados, así como en las posibilidades que la acotación propicia.

El teatro, igualmente, nos proporciona un espacio de libertad y expresión, por lo que permite, naturalmente, que los criterios anteriormente formulados puedan pulverizarse y quedar en segundo plano. Si se quiere, por la entrada en el damero de otro código que se superpone al anterior: el de las convenciones de teatralidad. Esta dialéctica de códigos, de la tensión oralidad / escriturad puede perfectamente resolverse, por tanto, en prácticas discursivas que causan perplejidad por el maridaje de peculiaridades normalmente atribuidas a una u otra modalidad.

De este modo, un soliloquio de Andrómaca, siendo un discurso oral, se encuentra no obstante obviamente planificado y, solo por convención de género y época, se admite espontáneo, maneja patrones sintácticos y rítmicos propios del discurso escrito y, como advirtió Barthes (2003), la palabra se convierte en acción, si

bien lo interesante es que lo hace desde un discurso previamente escrito con fuerte orientación a la idea, al argumento.

Sin necesidad de puntos aparte, digresiones parentéticas o guarismos, procedimientos todos propios de la prosa explicativa o argumentativa, un discurso directo como el del intercambio entre Andrómaca y Pirro, o Hermíone y Orestes, construyen una acción de gran intensidad conflictual y emotiva por medio del argumento, no infrecuentemente del silogismo y el entimema. Y esta práctica no es ajena, sino consustancial a la factura de numerosísimos monólogos teatrales de todas las épocas.

a) PRÁCTICA CONTROLADA. TAREA CAPACITADORA: análisis del modelo

i) Análisis de los rasgos de oralidad y escriturad del siguiente fragmento de *Ubú rey*:

MADRE UBÚ.—En tu lugar, me preocuparía de instalar ese culo sobre un trono. Tus riquezas aumentarían indefinidamente, podrías comer botagueña a menudo y pasear en carroza por las calles.

PADRE UBÚ.— Si fuera rey, me encargaría una gran capelina como la que tenía en Aragón, y que esos miserables españoles, sin miramientos, me robaron.

MADRE UBÚ.— También podrías tener un paraguas y un gran chubasquero que te cubriese hasta los talones.

PADRE UBÚ.—¡Ah, me vence la tentación! Individuo de mierdra, mierdra de individuo! Si alguna vez le encuentro a solas en el bosque, juro que le haré pasar un mal rato.

MADRE UBÚ.— ¡Bien, Padre Ubú! eso sí que es hablar como un hombre.

PADRE UBÚ.—¡Oh, no! ¿Yo, capitán de dragones, acabar con el rey de Polonia? ¡Mejor morir!

MADRE UBÚ (*Aparte*).— ¡Oh, mierdra! (*En voz alta*) ¿Así que seguirás siendo pobre como una rata?

PADRE UBÚ.—¡Voto a Judas! ¡Por mi chápiro verde! Prefiero ser pobre como una flaca y valiente rata, antes que rico como un gato reluciente y malvado.

(Jarry, 2013: 106-107)

CONSEJOS.

—Se recomienda la lectura expresiva a dos voces por parte del alumnado.

—Para el análisis de este fragmento se puede partir de un cuadro previo, o bien, seguir un itinerario inductivo e ir guiando al alumno por medio de preguntas su orientación en una dirección u otra.

Como quiera que fuese, habría que comentar qué rasgos de la oralidad se recrean y cuáles asimismo destacan por omisión:

- **presencia:** exclamaciones, anclaje al contexto situacional (déxis personal, social y espacio-temporal), equilibrio en la duración de los turnos, uso de locuciones interjectivas, aspectos del registro coloquial (escatología, barbarismos), repeticiones.
- **ausencia:** (auto)interrupciones, reformulaciones, completadores, pausas de planificación, solapamientos de turno.

—Y completar asimismo con una puesta en relieve de los aspectos de escrituridad presentes: construcción sintáctica compleja y variada, la cohesión basada más en las entradas léxicas que en la prosodia, el escrupuloso diseño de los enunciados e intervenciones, a guisa de pares adyacentes (pregunta-respuesta), pero con esquema basado en el párrafo y los recursos del discurso escrito.

—Por último, podrían analizarse aquellos aspectos del código teatral que se observen y que, claro está, se pondrán en conexión con el simulacro de oralidad que constituye todo texto de este tipo.

### **Ejemplos de preguntas:**

- ii) ¿Qué figuras o recursos literarios adviertes?
- iii) El aparte: ¿a quién van dirigido?
- iv) ¿Qué sentido e intención tienen las auto-interrogaciones retóricas? Ponte en el lugar del autor.
- v) ¿Qué rasgos de sátira adviertes en la estilización del lenguaje?
- vi) ¿Qué función atribuyes a los tics verbales de los personajes?
- vii) ¿Piensas que el absurdo o inverosimilitud que impregna el intercambio afecta a la coherencia del texto?

viii) ¿Qué rasgos de la argumentación observas en el texto<sup>221</sup>?

ix) ¿Por qué esa reiterada referencia al «reino bajo»<sup>222</sup>?

#### EXTENSIONES.

—Interesaría mostrar cómo, tras leer la escena completa, destaca sobremanera la precisión con que se orientan y materializan las intenciones del autor en este primer momento de la obra. Repárese en el diseño grotesco y paródico de los personajes: Ubú se perfila ya desde este momento como un cortesano perturbado y regicida.

—Corresponde al docente tomar la decisión de cuándo ubicar la contextualización del fragmento en el contexto de la obra y en los marcos culturales que le correspondan. En este trabajo nos inclinamos por una construcción de este conocimiento desde una incorporación activa del discente, y para ello tal vez lo mejor es sorprender con la lectura directa —«a primera vista»— del fragmento, sin más comentario inicial que el de señalar su título.

El hecho de que se establezcan hipótesis sin marco previo y casi como un reto ayuda a configurar un conocimiento de fondo, a facilitar resortes para activar la imaginación, así como una razón para interesarse por averiguar qué ocurre con ese fragmento.

#### **Ejemplos de preguntas:**

i) ¿Sobre qué puede versar una obra que se titula así o en que los personajes se expresan en tales términos?,

ii) ¿Cuál será el argumento?

iii) ¿Cómo te imaginas al matrimonio Ubú? ¿Te atreverías a dibujarlo?

iv) ¿Crees que se trata de una obra moderna, contemporánea o clásica?

---

<sup>221</sup> La orientación argumentativa de cada réplica converge en un acto de persuasión por parte de Madre Ubú sobre su esposo, exacerbando su mezquindad y ambición, para que perpetre el asesinato del monarca y usurpe su lugar. No por fácil, debe descartarse la conexión intertextual con Lady Macbeth.

<sup>222</sup> Se trata de un rasgo de «carnavalización» que interesaría poner de relieve.

v) ¿Este fragmento pertenece a un episodio inicial de la obra, o, por el contrario, próximo a lo que en narrativa se denominaría como nudo o desenlace? ¿Cómo crees que termina la obra?

b) DESARROLLO: ejercicios de escritura creativa

i) Continúa el diálogo entre MADRE y PADRE UBÚ. Reflexiona sobre quién *domina* la situación y cuál es el propósito del intercambio. ¿Aceptaré finalmente PADRE UBÚ o, en cambio, rechazará definitivamente la petición de MADRE?

ii) Imagina la segunda escena en ese primer acto, teniendo en cuenta que la obra se desarrolla en cinco actos y que esta es la acotación que la encabeza: «La escena representa una habitación en la casa del PADRE UBÚ, en la que está servida una mesa espléndida» (108).

Puedes actualizar la obra y (a)traerla al contexto coétaneo, dado el incontrovertible tono de sátira política y sarcasmo irreverente que atesora. Después, no obstante, habrás de hacer una relación de los cambios llevados a cabo. Fíjate en lo que la compañía ELS JOGLARS hizo, llevando el texto de JARRY al contexto del gobierno del político Jordi Pujol desde 1981. EXCELS es, *grosso modo*, PADRE UBÚ, mientras que EXCELSA, es MADRE. En la escena, discuten sobre cómo pagar las dispendiosas sesiones de la terapia psiquiátrica que EXCELS ha estado recibiendo:

EXCELS.— ¡Ay! Mamá, que vienes.  
OFF EXCELSA.— Oh..., ¿es que no me puedo lavar los dientes? (*Por la derecha entra la EXCELSA en camisón y se mete en la cama.*) Ya estoy. (*Oliendo algo desagradable.*) ¿Te has duchado?  
EXCELS.— Es este supositorio que hace un olor muy fuerte.  
EXCELSA (*Sorprendida.*).— ¿Pero, que no eran pastillas?  
EXCELS (*Más sorprendido todavía.*).— ¡Ah...!, ¿eran pastillas...?  
EXCELSA.— Claro..  
[...]  
EXCELSA.— [...] ¡Ah, sí!, Oriol. ¿Te ha confirmado el presupuesto?  
EXCELS.— Noventa mil euros y pico, por las nueve sesiones.  
[...]  
EXCELSA.— No, no, si todo esto te está yendo de perlas, eh... Ahora, lástima que no encuentres un momentito para cambiarte de pijama.  
EXCELS.— Es que no encuentro un hueco, mamá, no encuentro un hueco...  
EXCELSA.— Ahora bien, todo esto, papá, no lo tendrás que pagar todo tú. ¿Eh que no?  
EXCELS.— Hombre..., hombre... Podríamos mirar que se hiciera cargo bienestar

social...

EXCELSA.— Sí.

EXCELS.— ... Bienestar social, porque de hecho es para el bienestar de la sociedad catalana, ¿no?

EXCELSA.— Mira, si no quieres que quede registrado, también lo puedes sacar de los bajos fondos.

EXCELS.— Pero, ¿qué dices de los bajos fondos? De los fondos reservados.

EXCELSA.— Eso.

EXCELS.— No. Esto no, porque una vez repartidos entre jueces, periodistas, el diario Avui y Porcel, ya no queda nada de todo esto. Bueno, ¡hala!, buenas noches.

EXCELSA.— Buenas noches. Bueno, ¿qué?, ¿hoy también estás cansado...? (*El EXCELS ya está roncando.*) ¡Cataluña, país de abstinencia!

(Boadella, ed. 2006: 200-201)

iii) Reescribe el texto cambiando los roles de MADRE y PADRE.

iv) Inserta un personaje funcionalmente «coadyuvante» para PADRE o MADRE. Si es del primero, que le refrende en su cobardía; si de MADRE, que la ayude a convencerlo de que mate al rey de Polonia. Cuida el lenguaje del personaje que hagas entrar en escena, piensa si va a ser distinto o en el mismo tono del disparatado matrimonio (homogeneización estilística).

v) Transforma todo el diálogo en secuencia narrativa, insertando no obstante algún diálogo. Hay libertad para hacerlo libre directo o regido por *verba dicendi* y comentado por el narrador. Piensa que ahora, además, puedes servirte de la descripción para representar con detalle los personajes o el particular reino en que se desarrollan los acontecimientos y las acciones de la obra. Ayúdate con las imágenes anteriores.

## **B. TEXTOS EXTRADRAMÁTICOS**

También los cuadernos de dirección, los programas de mano, incluso la publicidad se prestan como un resorte nada despreciable para actuar como motivación y modelo de prácticas discursivas escritas.

### **B.1) «Elaborar un cuaderno de dirección»**

Sin perder la distancia que conlleva la parcialidad de todo documento previo o posterior a la representación, debe considerarse el cuaderno de dirección como un texto

importante en el ámbito investigativo y pedagógico. No se trata de una transcripción posterior, como un análisis discursivo o un análisis de una puesta en escena comportarían, sino de un esquema previo, que no tiene obligatoriedad de contemplar todos los sistemas escénicos, si bien se incluyen generalmente aspectos luminotécnicos, acústicos, cronométricos, así como las salidas-entradas de personajes. En este sentido, nos parece un documento esencial para ver globalmente los distintos componentes de la representación y definir o esbozar, al menos, su ritmo.

Pero, de otro lado, la consideración de su valor propedéutico merece también detenerse un momento en tal asunto. Con los cuadernos de dirección, la práctica de textos instructivos resultaría perfectamente contextualizada con vista a afrontar la decisiva tarea de articular y ordenar técnicamente todos los aspectos de la escenificación. No se trataría, así pues, de un mero simulacro de escritura, como los que habitualmente ofrecen los manuales, faltando a la primera y más evidente consideración pragmática en este tipo de textos: que no son un ni un fin en sí mismos ni tampoco documentos destinados a una lectura recreativa, antes al contrario, un medio para llevar a cabo y con éxito una actividad específica. De esta forma, el texto instructivo conjura en su forma un hacer, un acto locutivo cuyas dimensiones ilocutivas y perlocutivas, en principio, priman.

La organización de las ideas, según la obediencia a muy distintos criterios (naturaleza de los intervinientes, fases de la representación, aspectos técnicos, *v. g.*), su transcripción inequívoca y precisa, es decir, la claridad de la información que transmite, la coordinación de elementos heterogéneos, y el objetivo de alcanzar un registro común, una coine inteligible, que haga accesible el texto a todos los coparticipes en el proyecto constituyen, pues, los propósitos y al mismo tiempo mayores cualidades de un cuaderno de dirección desde nuestro punto de vista. Lo que nos parece interesante es que factura del texto y metas son, debido a su especial estatuto, casi una sola cosa en el cuaderno de dirección como texto instructivo.

Las inteligencias computacionales encuentran aquí un cauce para poner en juego sus habilidades inherentes. La inclusión de gráficos y esquemas acentúa además la dimensión inter-semiótica del cuaderno de dirección y pone en juego la eficacia con que los elementos visuales, bien ensamblados con el texto, aclaran y favorecen su interpretación. Un reto para los aprendientes, tanto en el marco de su pericia o nivel de alfabetización digital, como en la medida en que relacionar códigos diversos supone una

actividad compleja, aunque fructífera. Como M. Bunge apunta, el pensamiento visual sirve de soporte y refuerzo de la cognición analítica.

Por lo concerniente a la evaluación, el texto instructivo del cuaderno define sus logros casi por sí mismo, en el sentido de que serán los mismos alumnos involucrados en el proyecto de representación los que decidan y, por tanto, evalúen si el texto consigue trasladar al papel la idea que se tiene de cómo será la puesta en escena y si, por consiguiente, se tomará como guía y referencia común en el proceso de ensayo, así como de representación.

Lo anterior no quiere decir, en cualquier caso, que el cuaderno represente una estructura cerrada, más bien, que soporta diversas fases que, simplificando, se pueden cifrar en dos. Un momento en que el documento se estima como una propuesta constructiva y un modo de acercamiento común a las diversas ideas que cada persona involucrada tiene sobre la puesta en escena, en razón de su rol concreto. Una etapa última en que no queda más remedio que decidirse a favor o en detrimento de ciertas opciones para clausurar y dar coherencia definitiva a lo que se pretende.

## EXTENSIÓN.

—Finalmente, una consideración terminológica nos lleva a reparar en que cada aprendiz, en función de su labor, podría elaborar su propio «libreto personal». Se trataría de conjugar la experiencia real de cualquier teatrista con la actividad del diario de lectura o, también, el cuaderno de bitácora, que se corresponden con procedimientos ya probados en ámbitos educativos<sup>223</sup>.

En este esquema, los objetivos serían, además de organizar nuestra labor artística, técnica, rectora o interpretativa, anotar con un formato narrativo, el relato propio: las impresiones, incidencias, decepciones o pequeños éxitos que la travesía de cualquier proyecto de tal índole conlleva. De manera que se combinarían objetivos más definidamente académicos con otros más creativos, pues la anotación personal y libre acerca de asuntos y reflexiones en función del interés personal parece sujetarse menos a constricción. Tal vez, lo único que resultaría lícito pedir, a más del resumen técnico,

---

<sup>223</sup> Vid. Porlán y Martín, 1991.



sería un comentario final personal que recogiese de manera sumaria la valoración final de la intervención del discente en el proyecto o, mejor aún, las reflexiones que le ha suscitado la experiencia, por subjetivas y alejadas que estuviesen de lo que en un principio se esperase.

## **B.2) «Elaborar un programa de mano»**

Si se quiere comenzar a transitar la distancia que existe entre una concepción puramente textual del teatro, donde los estudiantes contemplan únicamente el doble discurso de la obra (y, en los mejores casos, categorías estructurales como el espacio, el tiempo o el personaje), y una visión de conjunto sobre su naturaleza espectacular, los programas de mano representan una herramienta valiosa.

El esquema de trabajo es sencillo, como se verá, pero suscita efectos muy positivos puesto que orienta a los estudiantes, ya de entrada, hacia una perspectiva que pone el foco sobre los elementos técnicos y artísticos del espectáculo: luminotecnia, atrezzo, vestuario... es decir, esos que no aparecen en ningún libro de texto ni se suelen tomar en consideración. Mientras que, por otra parte, los programas que han de producir los mismos estudiantes incluyen, como géneros peculiares, diversas secuencias, voces, integran discursos distintos, y, también, reclaman un maridaje entre imagen y palabra.

i) Presentación y comentario de diversos programas de mano: se recomienda llevar programas de representaciones a las que se haya ido personalmente, para establecer la conexión, desde el mismo comienzo, con el espectáculo y todo lo que hay *detrás*. La selección previa de los programas atenderá, además de a criterios estilísticos o estéticos, a una pauta de amplitud, es decir, se buscará que incluyan cuantos más elementos representativos del espectáculo, mejor.



¿Dónde está Hamlet? ¿En qué tiempo y lugar habita el personaje shakesperiano? ¿Cómo nos llegan las palabras del príncipe de Dinamarca en un mundo donde se observa, se vigila, se espía, y nada pasa desapercibido? La privacidad se ha evaporado.

Un microcosmos para mostrarnos el cosmos de la humanidad. Tan pequeño y condensado como en una cáscara de nuez. Un universo. Como los personajes de nuestro Hamlet. Imposibilitados para escapar de un espacio, de un mundo donde siguen con su ser o no ser.

Espectáculo galardonado con 8 Premios Lorca 2016

Premio al Mejor Espectáculo de la Feria de Teatro de Palma del Río 2016

6 Nominaciones a los Premios Max 2016.

Recomendado por la Red Española de Teatros y Auditorios de Titularidad Pública

En coproducción con el Festival Internacional de Teatro Clásico de Almagro y el Festival de Niebla

Hamlet	<b>Pablo Gómez- Pando</b>	Dirección y dramaturgia	<b>Alfonso Zurro</b>
Claudio	<b>Juan Motilla</b>	Producción	<b>Juan Motilla</b> <b>Noelia Diez</b>
Gertrudis	<b>Amparo Marín</b>	Diseño de escenografía y vestuario	<b>Curt Allen Wilmer</b> <b>(AAPEE)</b>
Ofelia	<b>Rebeca Torres</b>	Diseño de iluminación	<b>Florencio Ortiz (AAI)</b>
Horacio	<b>Antonio Campos</b>	Espacio sonoro	<b>Jasio Velasco</b>
Polonio		Lucha escénica	<b>Juan Motilla</b>
Sepulturero	<b>Manuel Monteagudo</b>	Realización de vestuario	<b>Rosalía Lago</b>
Osric		Construcción escenografía	<b>Mambo, TCS</b>
Sombra Rey		Ayudante de dirección y regiduría	<b>Pepa Delgado</b>
Cómico	<b>Manuel Rodríguez</b>	Ayudante de vestuario	<b>Eva Moreno</b>
Laertes		Ayudantes de escenografía	<b>Eva Moreno</b> <b>Mar Aguilar</b>
Guildenstern		Tratamientos de tejidos	<b>María Calderón</b>
Cómico	<b>José Luis Verguizas</b>	Diseño gráfico	<b>Manolo Cuervo</b>
Rosencrantz		Fotografía	<b>Luis Castilla</b>
Marcelo		Maquillaje y peluquería	<b>Manolo Cortés</b>
Cómico	<b>José Luis Bustillo</b>	Equipo técnico	<b>Tito Tenorio,</b> <b>Antonio Villar,</b> <b>Enrique Galera</b>
		Distribución y comunicación	<b>Noelia Diez</b>

A partir de la traducción de:  
**Leandro Fernández de Moratin**

Duración: 140 minutos

CONTACTO: 954 257 427 [www.clasicodesevilla.com](http://www.clasicodesevilla.com)

### Imagen 7.

(Programa de mano para la representación de *Hamlet* —versión y dirección de Alfonso Zurro— por la Compañía de Teatro Clásico de Sevilla, esta última temporada)



### SINOPSIS

En esta ocasión, centramos nuestra mirada en los medios de comunicación. Algo que empezó con una pluma o un cincel, con el paso del tiempo se ha convertido en una máquina voraz e inerrable de éxito y de poder que bajo el imperio de las nuevas tecnologías ha multiplicado su producción. El periodismo nació de la necesidad de transmitir información vital para la sociedad, en parte, se ha convertido en un negocio del entretenimiento, más centrado en alcanzar cuotas de mercado que en la descripción objetiva de los hechos. En este periodismo no importa

la moral ni la ética, la finalidad es calmar la avidez y glotonería de la masa, presentada como una devoradora pantagruélica de información fresca y renovada constantemente.

Con “Zenit” pretendemos, a través de la sátira, reflexionar sobre la responsabilidad, tanto de los medios como de quien los consume, de la deriva que ha tomado cierto periodismo, recordando que éste es un oficio imprescindible para la democracia.

— Ramon Fontserè



Julián Ortega, Juan Pablo Mazorra, Pilar Sáenz, Ramon Fontserè, Dolors Tuneu y Xevi Vilà

### FICHA ARTÍSTICA

<b>ACTORES:</b> RAMON FONTSERÈ PILAR SÁENZ DOLORS TUNEU XEVI VILÀ JULIÁN ORTEGA JUAN PABLO MAZORRA	<b>Vestuario y atrezzo:</b> Laura Garcia	<b>Fotografía:</b> David Ruano
<b>Dramaturgia:</b> Ramon Fontserè Martina Cabanas	<b>Diseño de iluminación:</b> Bernat Jansà	<b>Coordinación giras y medios:</b> Alba Espinasa
<b>Dirección:</b> Ramon Fontserè	<b>Diseño de sonido:</b> Guillermo Mugular	<b>Producción ejecutiva:</b> Montserrat Arcarons Alba Espinasa
<b>Espacio escénico:</b> Martina Cabanas	<b>Técnico en gira:</b> Roger Vila	<b>Catering:</b> Hort d'en Roca, Rupit
<b>Ayudante de dirección:</b> Martina Cabanas	<b>Coordinación técnica:</b> Pere Llach	<b>Agradecimiento especial</b> a Albert Boadella
	<b>Coreógrafos:</b> Cia. Mar Gómez	
	<b>Diseño gráfico:</b> Arkham Studio	

Colaboran:

CDN  
Centro Dramático Nacional



**Imagen 8.**  
(Programa de mano para la representación de *Zenit: la realidad a su medida* — dramaturgia y dirección de Ramón Fontserè— por la compañía Els Joglars, esta última temporada)

FESTIVALES INTERNACIONALES	
2010 FIT de Cádiz	2020 V Ankaenfestspiele Trar (Alemania)
2000 Feria Internacional de Música	18 Dobroviz Summer Festival (Croacia)
VII Festival de Formosa Argentina	Festival Internacional de Bakur
Festival de Santiago de Chile	Festival Internacional de Vitoria
Auditorio Manuel de Falla, Asunción (Paraguay)	Temporada Alca Girona
Cálicos en Alcalá	Festival de Grenoble (Francia)
Festival de Teatro Clásico de Almagro	Festival Internacional de Málaga
VI MTIN Sevilla	Temporada Festival (Francia)
Festival de Teatro Clásico de Omeido	Temporales teatrales Puerto Montt, Chile
Festival Internacional de Badajoz	Festival de Vitoria (Francia)
2011 Fringe Festival de Beijing (China)	FITEI de Oporto (Portugal)
XV Festival Internacional de Cazorla	Festival Puerta del Mediterráneo
XXV Festival de Teatro Hispánico, Miami (USA)	Festival de Otoño de Madrid
2000 Festival de Oriente, Venezuela	Gira en Kerala (India)
XXV Festival de Teatro Clásico de Cáceres	2004 FITEI de Oporto
XXV Mostra Internacional de Ribadavia	Festival Mercosur, Córdoba (Argentina)
Sagunt a Escena	Buenos Aires, Temporada
XV Festival Madrid Sur	Gira en Mar del Plata y Rosario
2009 Ancient Drama Festival Delphi (Grecia)	Festival Iberoamericano de Cádiz
Alota (Portugal)	Maestra de Autores Contorno, de Alicante
FITEI de Oporto (Portugal)	Temporada Festival (Francia)
Festival UCSUR de Lima (Perú)	Sagunt a Escena
Festival Internacional de Teatro de Orense	Festival Internacional de El Cairo (Egipto)
Temporada en Teatro Bellas Artes, Madrid	Festival de Almada (Portugal)
Festival Internacional Teatro Clásico de China	Festival Mercosur Córdoba (Argentina)
Mostra Internacional de Ribadavia	Sigges Internacional
Art Camurum Festival, Viena (Austria)	Festival de Oporto de Las Palmas
Festival Madrid Sur	FITEI de Oporto (Portugal)
Festival Lázaro	Fra de Tâmega
Mostra Internacional de Teatro de Investigación Sevilla	Festival de Badajoz
FIT de Cádiz	Festival Don Quijota Paris
Festival Internacional de Portaferrada (Grecia)	Festival de Vitoria
Men in Fest (Rumanía)	Festival de los Artes de Costa Rica
2009 FLO Londrina (Brasil)	Forum Olo
Festival Internacional do Rio Preto (Brasil)	2004 FIT de Cádiz
Escena do São Paulo (Brasil)	Festival de Granada
Festival de Concepción (Chile)	Tânger y Telian (Marruecos)
Livro de Teatro de Valdivia (Chile)	Festival Internacional de Málaga
Temporales Teatrales de Puerto Montt (Chile)	Festival de El Egipso
Festival Internacional de Badajoz	Festival de Las Palmas
Mostra Internacional de Santander	Festival de los Artes de París
Festival de Guadalajara (México)	Belfest Festival (Irlanda)
Festival Internacional de Las Palmas	Festival Internacional de Bergamo (Italia)
Festival de La Paz (Bolivia)	Open Week, Holstebro (Dinamarca)
Festival de Santa Cruz (Bolivia)	Buenal Internacional (Italia)
Festival Madrid Sur	Festival Internacional de Huelva (España)
Festival Temporada Alta (Grecia)	Festival Internacional de Londrina (Brasil)
Temporada en Teatro Español, de Madrid	FIT de Cádiz
FIT (Cádiz)	Informal Theatre European Meeting
Festival Internacional de Vitoria	Moburne Theatre/Works (Australia)
FUT Guadalupe (España)	FITEI de Oporto (Portugal)
2004 Festival de Manta (Ecuador)	Arade e Teatr (Italia)
Festival de Guayaquil (Ecuador)	Festival Internacional de Cardiff (GB)
Festival de Portoviejo (Ecuador)	Londrina, Watermark Arts Centre (GB)
Festtagen (Dinamarca)	Buenal Internacional (Italia)
Festival Internacional de Carballo (Coruña)	Festival de Portugal (Portugal)
Festival de Cluna	Transway, Glasgow (GB)
L Festival de Teatro Clásico de Mérida	Festival del Mediterráneo de Malta
Art Camurum Festival, Viena (Austria)	Festival Internacional de Leu (Bélgica)
Kontak Festival de Torun (Polonia)	ETC Internacional de Sigges
Processo Comedia, Montpellier (Fr)	Festival Internacional de Dijon (Francia)
Sagunt a Escena	Festival de Otoño de Madrid
Feria Internacional de Aragón	Festivales de Navarra
XIII ISTA International Season	Fira de Teatro de Tàrraga
Festival de San Javier	Festival Iberoamericano de Cádiz
Festival Portaferrada, Girona	Buenal Internacional de Barcelona
Rabat Teatret Copenhagen (Dinamarca)	

ATALAYA funciona como equipo de investigación teatral desde su creación en 1993. Ha tomado parte en más de 140 festivales internacionales, la mitad fuera de nuestras fronteras. Ha recorrido 34 países de los seis continentes y más de 400 ciudades de todas las provincias españolas. El actual equipo estable de Atalaya ha obtenido en su trayectoria 31 premios, 22 de ellos en los últimos diez años.

PREMIO MEJOR ACTRIZ, FESTIVAL DE PALENCIA 2013 (Carmen Gallardo)  
 PREMIO SGAE ANDALUCÍA AL MEJOR DISEÑO DE LUCES 2013 (Alo Conesa)  
 PREMIO ESCENARIOS DE SEVILLA, MEJOR ACTRIZ 2012 (Carmen Gallardo)  
 PREMIO VALLE-INCLAN 2011  
 PREMIO MEJOR ESCENOGRAFÍA, FESTIVAL DE PALENCIA 2011 (Joaquín Galán)  
 REMO MEJOR ACTOR, FESTIVAL DE PALENCIA 2011 (Jerónimo Arenal)  
 PREMIO ESCENARIOS DE SEVILLA AL MEJOR ACTOR 2010 (Jerónimo Arenal)  
 PREMIO ESCENARIOS DE SEVILLA AL MEJOR ESPECTÁCULO 2010  
 PREMIO FESTIVAL INTERNACIONAL DE CAZORLA 2010  
 PREMIO MEJOR ESPECTÁCULO XXV MOSTRA INTERNACIONAL RIBADAVIA 2009  
 PREMIO ARTES ESCÉNICAS, Delegación Provincial de la Junta de Andalucía 2009  
 PREMIO CIUDAD DE UBEDA 2009  
 PREMIO NACIONAL DE TEATRO 2008  
 PREMIO GAUDI (ADE) A LA MEJOR ESCENOGRAFÍA 2008 (Juan Ruessga)  
 PREMIO A LA TRAYECTORIA, DIPUTACIÓN PROVINCIAL DE SEVILLA 2008  
 PREMIO MEJOR ESPECTÁCULO INTERNACIONAL PUERTO MONTT (Chile) 2007  
 PREMIO EL PÚBLICO A LAS ARTES ESCÉNICAS 2006  
 PREMIO MEJOR ESPECTÁCULO ANDALUZ 2005  
 PREMIO MEJOR DIRECTOR ANDALUZ 2005  
 PREMIOS MEJOR ESPACIO SONORO FERIA DEL SUR 2005  
 PREMIO MEJOR VESTUARIO EN LA FERIA DEL SUR 2005 (Carmen Giles)  
 PREMIO DEL JURADO AL MEJOR ESPECTÁCULO EN LA FERIA INTERNACIONAL DE ARAGON 2004  
 PREMIO DEL PÚBLICO AL MEJOR ESPECTÁCULO DE LA FERIA INTERNACIONAL DE ARAGON 2004  
 PREMIO MOSTRA NACIONAL DE PALENCIA 2002  
 PREMIO FESTIVAL INTERNACIONAL DE EL CAIRO 2001  
 PREMIO ESCENA 2000  
 N° 1 EN EL "RANKING" DE LA CRITICA DE BARCELONA (Marzo 99)  
 PREMIO NACIONAL ERICLLA 98  
 PREMIO MEJOR PUESTA EN ESCENA ANDALUZ 98  
 PREMIO MEJOR ESPECTÁCULO ANDALUZ 95  
 ACTRIZ REVELACION DEL AÑO EN MADRID, 1996 (Carmen Gallardo)

ATALAYA es la compañía privada concertada más valorada por el INAEM del Ministerio de Cultura. En 2008 abrió el Centro Internacional de Investigación TNT en Sevilla—con el soporte de Ayuntamiento, Ministerio y Junta—que consta del teatro privado mayor de Andalucía, una sala alternativa, aulas, biblioteca y otras instalaciones. Coincidiendo con su 25 aniversario la Junta de Andalucía editó el libro "Atalaya, XXV años buscando utopías" y asimismo en dicho año obtuvo el Premio Nacional de Teatro.

En coproducción con

Este proyecto puede estar cofinanciado por

Centro TNT, Avda Parque de Despeñaperros, 1,  
 41015 Sevilla. Tel. 954950376  
 apoyo@atalaya-int.com  
 www.atalaya-tnt.com



PERSONAJES Y ACTORES	
Carmen Gallardo	Madrecoraje
Lidia Mauduit	Katerina, la hija muda
Raúl Vera	Cabo, General, Alférez
Silvia Garzón	Ivette Potier, Soldado, Campesino
Manuel Asensio	Cocinero, Intendente, "Tuerto"
Jerónimo Arenal	Eliú, Capellán, Campesino
María Sanz	Caracajujo, Campesina

En diversos pasajes los actores interpretan a soldados de los distintos ejércitos, a víctimas civiles y a narradores.

Espacio escénico, coros y coreografía	Actores de Atalaya
Música	Paul Dessau
Arreglos musicales	Luis Navarro
Vestuario	Carmen de Giles
Realización Escenografía	Factoría La Fragua
Maquillaje y peluquería	Manolo Cortés
Video y fotografía	Félix Vázquez

Iluminación y coordinación técnica	Alejandro Conesa
Sonido y arreglos	Emilio Morales
Realización de utilería	Sergio Bellido
Contabilidad	Rocío de los Reyes
Distribución	Masé Moreno
Producción ejecutiva	Ángela Gentil
Ayudante de dirección	Asier Etxaniz
Ayudantes de interpretación	Marga Reyes (coros) Sario Téllez (coreografía)
Dirección y dramaturgia	Ricardo Iniesta

"Dedicamos este espectáculo a nuestros maestros del Odín Teatret de Dinamarca en su 50º aniversario y especialmente a Torger Weithal, que nos dejara en 2010 y Augusto Omolú cuya trágica pérdida supimos durante los ensayos. "Cenizas de Brecht" del Odín transformó para siempre mi percepción teatral, justamente el mismo año en que fundé Atalaya, treinta años antes de estrenar esta obra brechtiana." Ricardo Iniesta

**ATALAYA, 30 AÑOS TIRANDO DEL CARRO**

*Madrecoraje* representa una metáfora de la sociedad en que vivimos, embarcada en una desafortunada carrera hacia el éxito y el culto al mercado y la propiedad; una carrera donde se compete a través del engaño y el sometimiento de los más débiles. Se trata de un texto teatral que toma como referencia la guerra. La obra no sólo se pronuncia contra ella sino contra quienes apuestan por un sistema de vida donde prime el dinero, aun a costa de sacrificar su propia existencia y la de los seres más queridos. El espectador es interrogado por las opciones que tomaría en una situación de extrema crisis, como la que vivimos. Bertolt Brecht, que demuestra aquí una extraordinaria visión no sólo de su tiempo sino del futuro, dijo que esperaba que sus obras hubieran perdido vigencia en el siglo XXI y ya no se pudieran representar... Lamentablemente *Madrecoraje* resulta de una tremenda actualidad, más aplicable a nuestro tiempo incluso, por sus temas centrales "la corrupción" y "la guerra", que a los días en que fuera escrita, hace 75 años. La guerra sigue presente en diversas partes del mundo en su acepción más literal, mientras que en el resto del planeta se libra sin cuartel...; no entre ejércitos armados, sino entre el Mercado y la mayor parte de los habitantes del orbe.

*Madre Coraje y sus hijos* se trata de la obra más importante del dramaturgo alemán y uno de los textos teatrales más emblemáticos del siglo XX, que ha sido interpretado por grandes actrices, desde Helene Weigel (dirigida por el propio Brecht), Simone Signoret, Glenda Jackson, Liv Ullmann, Hanna Schygulla o Mery Streep, fuera de nuestras fronteras a Vicky Peña, Rosa María Sardá o Mary Carrillo en nuestro país. A pesar de haberse convertido en un clásico del teatro contemporáneo mundial, en España apenas ha girado fuera de Madrid o Barcelona. Atalaya toma dicha responsabilidad, como ya lo hiciera con su anterior puesta en escena brechtiana, *La opera de 3 centavos*, con la que recorrió 40 provincias españolas.

La disposición de una pequeña parte del público en gradas alrededor de los actores responde a la visión brechtiana de convertir a los espectadores en testigos y cómplices; y a la propuesta ideológica de Atalaya que sitúa a unos pocos, inmersos en el campo de batalla, mientras una mayoría ejerce su papel de "voyeurs"... a salvo de la "ferocidad" de los actores...

**SINOPSIS**

Basada en la *Historia de la estafadora y aventurera Coraje*, de Grimmelhausen, la acción se desarrolla entre 1624 y 1636, durante la llamada "Guerra de los Treinta Años", un cruel enfrentamiento entre católicos y protestantes que ensangrentó Suecia, Polonia y Alemania. Allí es donde aparece Anna Fierling, una vendedora de baratijas conocida como "Madrecoraje", por el valor que parece tener en el campo de batalla. Oportunista, cínica, segura de sí misma, Anna va de un territorio a otro cambiando de bandera. Su meta es sobrevivir, lucrarse con la guerra y proteger a sus tres hijos. Se debate entre la defensa de su familia a ultranza y sus intereses comerciales. La necesidad o el afán de "defenderse" en el terreno comercial impide a Madrecoraje defender la vida de sus hijos porque la guerra le impone sus condiciones. En un mundo dominado por la crueldad y la violencia confunde la supervivencia de su propio negocio con la de su propia familia. Como dijera Bertolt Brecht, "La guerra representa sólo la continuación de los negocios con otros medios, pero en la guerra los grandes negocios no los hace la gente humilde y en la guerra las virtudes humanas se convierten en mortales".

**ESPECTÁCULOS DE ATALAYA**

2013 *Madre Coraje* de Bertolt Brecht  
 2012 *Celestina, la Tragicomedia*, a partir de la obra de F. de Rojas  
 2010 *Ricardo III* de Shakespeare  
 2008 *Aniada* de Marina Tsvietaieva, Carlos Iniesta y otros  
 2007 *A solas con Marilyn* de Alfonso Zurro, codirigida por Sario Téllez  
 2006 *La Opera de tres centavos* de Bertolt Brecht  
 2004 *Mercha, la extranjera* de Eurípides, Séneca y otros  
 2002 *El Pálpito* de Federico García Lorca  
 2000 *Exiliadas* (cantata para un siglo) de Borja Ortiz de Gonda  
 1998 *Divinas palabras* de Valle-Inclán  
 1996 *Elektra* de Sófocles, Hugo von Hofmannsthal y otros  
 1994 *Así que pasen cinco años* de Federico García Lorca  
 1993 *La oreja izquierda* de Van Gogh de Antonio Alamo  
 1992 *Agüeros* de Antonio Alamo, dirigida por Carmen Gallardo  
 1992 *Página Uno* de Fernando Marsilla dirigida por Javier Centeno  
 1992 *Descripción* de un cuadro de Heiner Müller  
 1991 *Espejismos* de José Manuel Olivero  
 1990 *Hamletmaschine* de Heiner Müller  
 1988 *La rebelión de los objetos* de Masakowski  
 1986 *Así que pasen cinco años* de Federico García Lorca  
 1985 *Pa jartana de rei*, creación colectiva  
 1984 *El Jardín de las Hespérides*, creación colectiva

Imagen 9.  
 (Programa de mano para la representación de *Madre coraje* —dramaturgia y dirección de Ricardo Iniesta— por la compañía Atalaya)

ii) Elaboración inductiva de una relación donde se reflejen los bloques de contenido y sus elementos componentes: se seleccionarán los más habituales o coincidentes en la muestra ofrecida.

<b>TÍTULO (PORTADA)</b>	<b>--</b>	<b>TEXTO (del AUTOR)</b>	<b>---</b>
<b>COMPAÑÍA</b>			
—Frase de cortesía con el público			
—Distribución (publicidad, marketing); producción; tarifas / abonos (de la sala); contacto / enlaces web / redes sociales / código qr			
—Dirección / Dramaturgia / Ayuda de dirección			
—Equipo artístico (dirección técnica, efectos sonoros, escenógrafo, coreógrafo )			
—Desarrollo textual (citas del autor o del director, sinopsis, agradecimientos)			
—Elenco / Dramatis personae			
—Lugar y fecha; duración aproximada, descanso			
—Imágenes de alguna representación			
—Plano de la sala (seguridad)			

**Fig. 14.**

iii) Investigación de los grupos en la biblioteca de aula e internet, y explicación en una sesión posterior, de los distintos elementos integrantes en la puesta en escena, así como los roles implicados (dramaturgia, regiduría, dirección vocal, atrezzo...).

iv) Puesta en común y explicación plenaria del docente.

v) Análisis del discurso del programa: anotaciones del autor o director entrecomillados, citas literales del texto, tipos de sinopsis (sintética, crítica, técnica, teórica...). Identificación de intenciones comunicativas: persuasiva, propagandística, crematística, didáctica...

v) Interacción de códigos (verbales e icónicos) y criterios estilísticos en el diseño del documento.

vi) TAREA: elaboración de un programa de mano para una virtual o efectiva representación. (NOTA: PARA VER EL RESULTADO DE ESTA ACTIVIDAD

TRAS SU REALIZACIÓN EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, CONSULTAR ANEXO 5.1, IV. EL PROGRAMA FUE REALIZADO POR ESTUDIANTES DE 3º DE LA ESO PARA UNA VIRTUAL REPRESENTACIÓN DE UNA SELECCIÓN DE «PULGAS DRAMÁTICAS» DE JOSÉ MORENO ARENAS)

#### EXTENSIONES.

—Una manera idónea de ampliar esta y otras actividades destinadas a estudiar el proceso de producción que esconde un espectáculo teatral, es el de la visita a algún edificio emblemático en la misma ciudad del centro. Algunos teatros ofrecen incluso varios tipos de visita (técnica o artística), según ésta se centre en unos aspectos u otros de entre los que posibilitan la representación.

—También se puede ampliar la actividad consignando que se realice, a partir de los programas, una pequeña bibliobiografía de las compañías o reseña sobre la recepción de las obras. Se puede pedir que se elabore, igualmente, una relación de las principales instituciones españolas relacionadas con el teatro, así como de certámenes y premios.

#### **B.3) «Escribir una reseña teatral»**

Esta actividad debería enlazarse con la encuesta «un paseo por y para el público», que aparecerá más adelante en el apartado «Escuchar (y observar)».

En cualquier caso, la propuesta de escribir una sencilla reseña teatral puede realizarse a partir de la lectura de una obra, es decir, imaginando una puesta en escena, como también después de la visualización de una videograbación o asistencia a un espectáculo teatral. Asimismo, puede llevarse a cabo a partir de la representación de una escena en el mismo aula, de la interpretación de monólogo o diálogo, así como al final de un proyecto global de puesta en escena al término del curso y la materia a que se haya circunscrito.

Como falsilla de escritura podría proporcionarse la siguiente figura:

## RESEÑA TEATRAL

### INFORMACIONES OBJETIVAS

- Fecha y lugar de representación:
- Texto(s) fuente:
- Compañía:
- Dramaturgia / Director de escena:
- Elenco:
- Equipo técnico:

### OPINIÓN DEL CRÍTICO

—**Estilo de dirección:** divergencias y coincidencias entre el mensaje del autor y el director, cómo se ha llevado a cabo, si ha sido efectivo o fallido, si se ha tratado de un espectáculo conmovedor, de elevada factura artística, intelectual...

—**La interpretación de los actores:** si han sabido dar vida a los personajes, si han resultado creíbles o verosímiles, si han superado los retos de interpretación que la obra en sí o la perspectiva del director le conferían, si han estado a la altura en cuanto a ciertos requerimientos técnicos (danza, canto, coreografía...)...

—**Música:** si la selección musical contribuye a un realce del sentido de la obra, si ha resultado adecuada el momento de la representación en que sonaba...

—**Decorados:** si se ha decantado por la profusión de elementos o por un sintético y sugerente simbolismo, o tal vez, por un escenario desnudo o que muestra las bambalinas...

—**Vestuario:** si se ha llevado a cabo una actualización sociocultural y cómo ha repercutido ésta en la recepción de la obra, si la selección de texturas, colores, abalorios, accesorios ha resultado interesante y efectiva, si ha resultado coherente con los propósitos de la puesta en escena...

[Si se dispone de la información, también es posible insertar citas literales del director, que no necesariamente han de ser producto de una entrevista, sino que pueden ser visualizadas en la rueda de prensa o presentación promocional del espectáculo]

**Fig. 15.**  
(Adaptado de Benetti *et al.*, 2007: 353)

Mientras que, como modelo del contenido del género discursivo, el siguiente texto:

### **«ASÍ QUE PASEN CINCO AÑOS», PODER HIPNÓTICO**

#### **La obra de Federico García Lorca llega al madrileño Teatro Valle-Inclán, de la mano de Ricardo Iniesta y su compañía Atalaya**

Recalca Ricardo Iniesta, director de la compañía sevillana Atalaya, que al referirnos a Federico García Lorca no debemos recurrir al eufemismo de «la muerte de Lorca», sino llamarlo directamente como lo que fue: «Un asesinato que, además de la vileza que supuso en sí mismo, nos privó de lo mejor del poeta y dramaturgo granadino si pensamos en lo que podría haber escrito, caso de que la barbarie no nos lo hubiera arrebatado». Precisamente, en 1986, al cumplirse el cincuentenario del crimen de Víznar (Granada), Iniesta y su compañía abordaron el montaje de «Así que pasen cinco años», que se estrenó en el Círculo de Bellas Artes de Madrid y con el que realizaron una gira por varias plazas españolas dándose a conocer. Con esta obra, Iniesta y Atalaya debutaron en el teatro de texto. ¿Por qué la eligieron? «Ahora pienso -señala Iniesta- que fue una osadía por mi parte afrontar una pieza tan compleja. Para nosotros resultó un salto cualitativo. Hasta ese momento habíamos hecho sobre todo espectáculos de teatro de calle, pero cuando surgió la oportunidad de presentar un proyecto a la Junta de Andalucía no lo dudé.

[...]

Ese deslumbramiento, comenta Iniesta, permanece hoy vivo al recuperarla, «así que han pasado treinta años» -apunta-, en coproducción con el CDN y con un elenco que reúne a cuatro generaciones de actores, procedentes de la «cantera» de Atalaya, el laboratorio Territorio de Nuevos Tiempos (TNT), creado en 1994. Elena Amada Aliaga, Jerónimo Arenal, Manuel Asensio, Carmen Gallardo - cofundadora de Atalaya y que en el montaje del 86 recibió el premio a la actriz revelación del año en Madrid-, Silvia Garzón, José Ángel Moreno, María Sanz, Raúl Sirio Iniesta y Raúl Vera forman un sólido elenco actoral encarnando a la más de una veintena de personajes que aparecen en esta pieza. Federico García Lorca la dio por concluida el 19 de agosto de 1931, justo cinco años antes del mismo día en el que fue asesinado, una «coincidencia» que Ricardo Iniesta juzga «premonitoria y sobrecogedora».

«Así que pasen cinco años» se inscribe -junto con «El público», escrita por García Lorca en 1930 y también subida a las tablas por Iniesta y su grupo en 2002- en el denominado «Teatro Imposible», de marcado carácter surrealista, y considerado incluso por el mismo Lorca de difícil representación. Pero quizá ninguna otra compañía mejor que Atalaya para ello, con su estilo propio que apuesta por el teatro poético, coral, y por la fuerza de la imagen. De hecho, Iniesta reivindica a Lorca como «una de las columnas en las que se asienta Atalaya», y destaca que «Así que pasen cinco años» es «la obra con más magia y pujanza poética onírica de todo el teatro español, e incluso diría que universal. Derrocha un poder hipnótico tremendo».

[...]

Numerosas son las interpretaciones que esta pieza lorquiana ha suscitado. Al



respecto, Iniesta señala: «Se ha insistido en que habla del paso del tiempo. Es así, pero creo que trata sobre todo de la cuestión de quien no acepta ese paso, que aquí es el protagonista, El Joven, que tampoco admite la realidad y quiere vivir en una torre de marfil. Esto resulta muy actual, pues hoy, por desgracia, muchos jóvenes se instalan en lo virtual, en la línea de la película Matrix, lo que es muy negativo y adormecedor».

[...]

La compañía andaluza subsiste desde hace más de tres décadas, venciendo no pocas dificultades. ¿La fórmula? «Ser muy coherentes -afirma Iniesta-, no desanimarse, asumir que el teatro habita en los márgenes. Y trabajo, trabajo, trabajo».

«Así que pasen cinco años», de Federico García Lorca

Director de escena: Ricardo Iniesta. Madrid. Teatro Valle-Inclán. Hasta el 15 de mayo. De martes a sábado: 20.30 h. Domingos: 19.30 h.

(Carmen R. Santos, en *Abc*, 31/III/2016)

### C) TEXTOS ACADÉMICOS

Se ofrece, por último, un modelo para la elaboración de un comentario de texto, según las directrices de la PAU en Andalucía. El fragmento seleccionado pertenece a una obra de presencia casi ininterrumpida en la antología de obras teatrales recomendadas, *Luces de Bohemia*. Tras unos años en los cuales apenas se proponían textos literarios, menos aún dramáticos, a partir del curso 2011-2012 comenzó a reducirse la presencia de columnas de opinión en beneficio del discurso literario, ya haya sido poesía, relato o teatro.

Este texto, en concreto, fue el que apareció en la opción B de la prueba del curso 2012-2013 en Andalucía. De la explicitación de su telón de fondo teórico, así como construcción práctica nos exonera el hecho de que es un reflejo de todo lo argumentado anteriormente en la segunda sección del trabajo y de cómo tratamos de hacerlo efectivo en el contexto de la enseñanza media.

Es importante advertir de que las respuestas que se proponen dan cuenta del trabajo realizado en clase durante dos cursos completos con estudiantes reales, y que, aunque configuran en cierta manera un desiderátum, debemos decir que se trata de un

discurso de factura real y, en alguna medida, colectiva, puesto que se fue construyendo menos en el despacho del departamento que en las mismas sesiones con ellos. Quede, pues, consignada la deuda que se alberga hacia aquellos estudiantes<sup>224</sup>.

*Llega un tableteo de fusilada. El grupo se mueve en confusa y medrosa alerta. Descuella el grito ronco de la mujer, que al ruido de las descargas aprieta a su niño muerto en los brazos.*

LA MADRE DEL NIÑO.—¡Negros fusiles, matadme también con vuestros plomos!

MAX.—Esa voz me traspasa.

LA MADRE DEL NIÑO.— ¡Que tan fría, boca de nardo!

MAX.—¡Jamás oí voz con esa cólera trágica!

DON LATINO.—Hay mucho de teatro.

MAX.—¡Imbécil!

*El farol, el chuzo, la caperuza del sereno, bajan con un trote de madreñas por la acera.*

EL EMPEÑISTA.—¿Qué ha sido, sereno?

EL SERENO.—Un preso que ha intentado fugarse.

MAX.—Latino, ya no puedo gritar... ¡Me muero de rabia!... Estoy mascando ortigas. Ese

muerto sabía su fin... No le asustaba, pero temía el tormento... La Leyenda Negra, en estos días

menguados, es la Historia de España. Nuestra vida es un círculo dantesco. Rabia y vergüenza. Me muero de hambre, satisfecho de no haber llevado una triste velilla en la trágica

mojiganga. ¿Has oído los comentarios de esa gente, viejo canalla? Tú eres como ellos. Peor que

ellos, porque no tienes una peseta y propagas la mala literatura por entregas.

Latino, vil corredor

de aventuras insulsas, llévame al Viaducto. Te invito a regenerarte con un vuelo.

DON LATINO.—¡Max, no te pongas estupendo!

(Valle-Inclán, ed. 1982: 248)

---

<sup>224</sup> Los alumnos en concreto pertenecen a los institutos de educación secundaria, Puerta de Arenas (Campillo de Arenas, Jaén), y El Saladillo (Algeciras), en los que tuve la oportunidad de impartir la materia de LCL en bachillerato, durante sendos cursos consecutivos.

**i) Señale y explique la organización de las ideas contenidas en el texto**

[NOTA: siempre recomendamos a los estudiantes comenzar por el tema, así que el orden aquí establecido responde al formato legal de la prueba, no al de su elaboración]

Si bien es cierto que la obra de Valle contraviene muchas de las reglas del juego dramático, ante la conocida acusación de que se trata de una obra profundamente *antiteatral*, no se puede más que protestar, puesto que el único teatro (y público) contra el que *atenta* esta obra es el de unas coordenadas históricas y locales concretas: el drama español de la segunda mitad del XIX y principios del XX. Pero para la factura de *Luces*, el escritor gallego, además de abjurar de los presupuestos estéticos del modernismo en que militó anteriormente, se basó también —merece la pena considerarlo— en prestigiosos modelos teatrales anteriores, como por ejemplo Shakespeare, y está por ver en qué grado tuvo conocimiento, además, de las corrientes proto-vanguardistas que descollaban en Europa.

Por no hablar de su estructura, que, como demostraremos, es genuinamente dramática y teatral. En este sentido, no cabe, desde luego, una lectura de *Luces de Bohemia* como novela o relato, según se ha propuesto en ocasiones. Para nosotros no resulta sostenible una homologación entre la querrela del texto de *La Celestina* y nuestra obra. Más todavía, las sugestivas potencialidades dialécticas del teatro, capaz de crear una «polifonía» verbal, en que se orquestan voces sociales, conciencias e ideologías de toda especie son, en efecto, aprovechadas de manera certera por el escritor gallego.

La acotación inicial nos aboca de lleno en la tradición discursiva del género dramático. Dos enunciados informan de la situación de alboroto que ha de desarrollarse en escena. Al margen de la voluntad de estilo que, en razón de su bella factura verbal, apreciamos, las acotaciones dan cuenta de los aspectos extraverbales del desarrollo escénico, como son los movimientos (línea 1: «El grupo se mueve en confusa y medrosa alerta»), el vestuario y accesorios, (lín. 9: «El farol, el chuzo, la caperuza [...] madreñas»), los gestos y visajes de los personajes (lín. 2: «... aprieta»), además de los rasgos paraverbales de la declamación (*ibidem*: «... grito ronco»). Por su parte, el

diálogo se desarrolla de manera directa, otorgando la voz a los mismos personajes, sin mediación narradora alguna (líneas 3-8 y 10-19).

Por lo tocante a la estructura interna o contenido del fragmento, se pueden distinguir dos partes separadas por la segunda acotación, donde se avisa de la aproximación del guardia nocturno.

- En la primera, se presta voz a la Madre del Niño, que se lamenta por su hijo muerto. Ya aquí se dibujan dialécticamente las posturas de Max y Latino. Asimismo, la muerte del niño es explícita y, se supone, habrá de ser mostrada en escena si se siguen las indicaciones textuales.
- En la segunda, tras la acotación del sereno (lín. 9), se alude al conato de fuga y ajusticiamiento de un preso, motivo del levantamiento. Max infiere de quién se trata y esgrime una serie de argumentos, que representan, por así decirlo, su tesis e interpretación de los hechos; si bien esta conclusión trasciende los acontecimientos de esa escena particular.

En consecuencia, podemos afirmar que la estructura del texto es inductiva: dos casos (muertes) particulares dan testimonio de la crisis social, política y moral que se atraviesa (tesis general). Desde el punto de la tensión dramática, la muerte del niño representa el clímax que prepara la presentida muerte de Mateo (el anarco-leninista catalán del sexto acto), y cuyo conocimiento por parte de Max genera una especie de distensión. La «rabia y vergüenza» (líneas 14 y 15) insoportables del «primer poeta de España» (así se autodenomina Max en la escena IV) le llevan a una conclusión: «regenerarse» en el Viaducto (lín. 18), es decir, la muerte como solución final. Bien entendido que la muerte es un tema que atraviesa tanto la escena que nos ocupa (muerte del niño → muerte de Mateo → idea de suicidio en Max), como la obra de principio a fin, desde que el poeta deja a Collet y Claudinita en su «guardillón».

**ii) Indique el tema del texto. Resuma el texto.**

El texto versa sobre...

TESIS ↑ OBJETIVIDAD	La pertinaz situación represiva de España, refrendada por la mala conciencia de sus gentes.
	La muerte de <i>culpables</i> e inocentes, testimonio de la convulsa situación social del primer cuarto del s. XX.
	El terror indiscriminado / imperante / <i>reinante</i> en la España de los albores del siglo XX.

**Fig. 16**

**(Propuesta de síntesis temática según las polaridades objetividad descriptiva / subjetividad argumentativa)**

Se produce un tumultuoso incidente en el cual sale malparado un niño, víctima *derivada* del tiroteo con que se aplaca la revuelta. Planto de la madre, breve, pero asaetador. Se contraponen las reacciones de Max y Latino: el primero pondera lo acaecido como «tragedia»; el segundo, como «teatro». El sereno señala la causa de la reyerta: el intento de fuga de un preso. Indignado, Max anatematiza la España de su tiempo, que sugiere encerrada en un contumaz círculo vicioso; reprende asimismo la actitud mostrada por las gentes, y vierte su bilis contra Latino, a quien invita a suicidarse con él. Éste le responde cínicamente.

### **iii) Realice un comentario crítico del contenido del texto.**

El fragmento que nos ocupa pertenece a la escena XI de la obra dramática *Luces de Bohemia* (en adelante *Luces*), escrita por R. del Valle-Inclán, figura que convencionalmente se adscribe al modernismo finisecular y a la generación del 98. Se trata de un añadido a la primera publicación por entrega semanal en la revista *España*, cuatro años después, en 1924. Esta significativa adición se suma a las escenas II y VI, en la misma fecha, estando además esta última directamente relacionada con la que nos proponemos analizar.

Es decisivo señalar la importancia de estos cambios porque suponen una intensificación de la denuncia social y política ya en alguna medida presentes anteriormente en la obra. Asimismo, esta escena, junto con la XII, se circunscribe al final de ese *descenso a los infiernos* que es el viaje de Max y Latino por un Madrid

«absurdo, brillante y hambriento» (escena I), con epílogo en las tres últimas escenas (XIII-XV).

Una subdivisión más es posible dentro de ese módulo central que quedaría (I-XII): las escenas I a VI conformarían un primer bloque en que se presenta la mayoría de personajes, las respectivas situaciones o calas en la sociedad que se proponen, así como el discurrir de algunas peripecias del *viaje* de Max y Latino, hasta llegar al significativo ecuador que representa el encuentro en la celda con el preso anarquista; mientras que, por su parte, las escenas VII a la XII constituirían un segundo bloque, cuyo paroxismo es precisamente la escena del fragmento que se propone aquí, y que desemboca en la muerte del protagonista (final de la escena duodécima).

A pesar de que *Luces* es una obra que ha sufrido múltiples avatares desde su misma lectura y publicación, actualmente existe un amplísimo consenso en considerarla una de las obras dramáticas más logradas e importantes no ya del s. XX, sino de todo el repertorio español. Las vicisitudes del texto de Valle-Inclán responden a un estado de cosas en España, con respecto al paradigma estético y político-ideológico, adverso, cuando menos, para la adecuada recepción de una obra como ésta, que responde a unas enormes pretensiones críticas, con su tiempo histórico, y rupturistas, en lo atingente a cánones literarios y dramáticos anteriores o vigentes.

Para la elaboración de nuestro comentario es importante señalar que, en *Luces*, el abanico social evocado por la ingente cantidad (casi cincuenta) y diversa calidad de personajes resulta, como es lógico, notablemente amplio: desde autoridades políticas (Ministro) o personajes de la nobleza (Marqués de Bradomín) hasta la extracción más baja del lumpen de prostitutas (La Pisa-Bien) y delincuentes; y sin embargo, el contraste estilístico no se produce en el grado previsible. Dos motivos fundamentales pueden aducirse para esta tendencia a la homogeneidad: el primero sería que la muy elaborada habla del esperpento era ya un ingrediente presente de alguna forma dentro de la jerga canallesca que pululaba en la España *real* de Alfonso XIII, y que el esperpento lleva a sus últimas consecuencias; el segundo, que esa uniformación lingüística responde a una voluntad estética del autor por mostrar cómo todos los estratos sociales participan de la misma miseria ética y ruindad moral en su proceder. Como corolario de lo segundo tenemos que, cuando una voz es disonante, el autor señala un personaje o una situación (y en *Luces* ambos aspectos están inextricablemente relacionados) cuyo respeto o dignificación se impone. Lógicamente huelga decir que Max Estrella, basado en los

Alejandro Sawa (poeta bohemio) y Valle-Inclán reales se salva de esta deformación lingüística; al igual que ocurre con su esposa, Madama Collet.

En este sentido, el texto sobre el que venimos discutiendo es perfectamente representativo de lo anterior. Esa particularidad en la construcción dramática del discurso de los personajes respecto del estilo y el «decoro» en su vertiente de adecuación a la condición social —no así en lo concerniente a la situación dramática en que se incardinan— puede estudiarse de manera enriquecedora en nuestro fragmento. De este modo, la forma de hablar de la verdulera (Madre del Niño) no es congruente ni verosímil con lo que esperaríamos por su profesión, ni tampoco respondería a ese lenguaje de germanía que atraviesa el grueso de la obra, mientras que sí marida, y a la perfección, con la visión que se quiere dar de la situación.

Hay que entender que la finalidad dramática última de ese primer módulo informativo de la escena (antes de la acotación del sereno), el efecto que se quiere suscitar en el lector o espectador, es la compasión («sentir con»), la vivencia compartida del trágico momento. Esto es, se postula como universal e ineludible el sentimiento de empatía que ha de generar la visión de una madre que sostiene en brazos a su hijo muerto. En apoyo de lo mismo, debe señalarse, también, que hay una intensa tonalidad lírica en las dos intervenciones de la Madre (líneas 3 y 4), lo cual se compadece perfectamente con situaciones en el límite como la que aquí se presenta, y cuyos posibles (quizá únicos) cauces de expresión serían la poesía o la locura. Por tanto, no son en absoluto gratuitos ni fortuitos los recursos literarios de que se sirve el autor para otorgar expresión poética a ese quejido. Entre los mismos destacan la personificación de los fusiles (lín. 3: «... matadme») y la efectiva referencia sinecdótica a las balas (el plomo tiene un color ceniciento, es decir, connotativamente triste; es blando y, de manera simbólica, plúmbeo, como el cadáver del niño) o el juego sinestésico con el color, perfume, textura del nardo y, aun más lejos, con su simbolismo —flor presente en liturgias genesíacas como el matrimonio o los bautizos.

Así las cosas y de manera análoga a lo que ocurre en la sexta escena del encuentro entre Max y el paria catalán, o a la del encuentro con la prostituta adolescente (La Lunares) en la décima, se diría que, acaso por un momento, el esperpento suspende su corrosiva sátira con el propósito de adecuarse al contexto o circunstancia escénica, dejando de lado el (mal)trato a los personajes como «peleles» o «fantoques», para pasar así a humanizar su habla, dignificarla, y, con ello, su caracterización más profunda y

esencial. De ahí que, cuando Latino de Hispalis dice que «Hay mucho de teatro» (lín. 7), se produzca un efecto interesante sobre el que abundaremos a continuación.

Para Max, el momento es de una fatalidad y atrocidad incontestables, y, no sin intención, Valle, *titiritero* que mueve los hilos —no se olvide—, usa el adjetivo «trágica» para caracterizar la voz de la Madre (lín. 6); Latino, por su parte, escupe un ramplón comentario, contestado por Max con un sonoro insulto, que, de manera significativa, sanciona su falta de inteligencia y capacidad de comprensión. La situación es más sutil de lo que a simple vista parece y opera en dos planos.

Es decir, a lo anterior hay que añadir que, al espectador, se le *dice* que este momento preciso es tragedia, es decir, que no debe interpretarse en la línea «distanciada» del esperpento, sino que cabe y hasta es necesaria la «identificación» con la Madre del Niño, si no se quiere caer en la actitud deleznable del común de las gentes. Por lo tanto, se traspasa la ficción escénica y se apela a la sala casi directamente; repárese en el hecho de que, en plena obra dramática o representación, se menciona léxico relacionado con el mismo teatro (haciendo un uso metafórico de la función metalingüística del lenguaje, esto se ha venido llamando «metateatro»), y repárese en que la réplica de Latino, si fuera dicha en aparte, casaría a la perfección con la situación, tono e intención de la escena. En suma, es por ello que la *intrusión* de Latino transgrede esa tragicidad: no solo porque es un comentario ruin y abyecto a lo que acaba de suceder, sino porque, asimismo, rompe la tensión de ese momento álgido de identificación y recuerda al espectador: "oigan, no hay para tanto, esto no deja de ser una representación sobre un escenario".

Quizá este modo de desarrollarse la escena sea necesario para que la obra retome su grotesco tono esperpéntico general y mantenga asimismo la coherencia de esa antítesis constante entre Max y su *alter ego*, Latino, que, no en vano, vertebra todo el drama. En el fondo, el esperpento consiste en eso mismo: una síntesis de tragedia y farsa en pugna constante. Pero sigamos.

Atendiendo a la organización de las ideas que propusimos en la pregunta 1, parece evidente que la muerte del pequeño es el terrible pórtico a la noticia de la aplicación de la «ley de fugas» al preso (lín. 1: «Llega un tableteo de fusilada»), que resulta no ser otro que el anarco-leninista con quien Max compartió celda y



confidencias. Quizá en aras de conseguir una intensificación expresiva, el hecho queda implícito, como latente —con el suicidio de la hija y esposa del poeta ocurre igual.

Comoquiera que sea, Max, a continuación, explota y nos regala una de esas soflamas con que se despacha a gusto. Pero antes de pasar al análisis de la misma, es interesante observar cómo se disponen los hechos. Según se ha visto, la identificación con la Madre y adhesión a la postura de Max resultan estimuladas por el lenguaje de aquella y la ponderación explícitamente trágica que hace éste en contraste con Latino; en consecuencia, hay un sentimiento de empatía y apertura ideológica generados ya de antemano en el receptor. Acto seguido, se señala la muerte de Mateo, y Max esgrime una serie de argumentos con que vapulea no la España de su tiempo e incluso su mismo devenir histórico desde el medievo. Pues bien, ¿qué se pretende con esta disposición estructural? Que los argumentos se diseminen sobre terreno abonado, o, en otros términos, que el lector o espectador, llevado de su indignación por la injusta muerte del niño, se adhiera a las tesis críticas de Max, bastante más difíciles de digerir que lo anterior.

Igualmente, en el parlamento del poeta ciego se hace evidente un rasgo que caracteriza toda la obra de Valle: la función ideológica o didáctica del diálogo y el rol de Max como portavoz de las ideas del autor —ya dijimos que el sublime lenguaje del protagonista se encuentra en otra esfera discursiva. A pesar de que en teatro puede provocar empacho o resultar recalcitrante una puesta en evidencia de las ideas que encierra la obra, curiosamente, Valle usa y casi se puede decir que abusa de este recurso (llega a expresar la teoría estética del esperpento en XII), sin que sin embargo la teatralidad (esto es habitual en la voz del narrador) y calidad de la obra se resientan. Tenemos dos hipótesis sobre este inesperado éxito del texto: primera, la radicalidad de las opiniones del poeta; segunda, la perfecta inserción de este tipo de réplicas o parlamentos en la situación dramática. Con respecto a lo segundo, parece poder afirmarse que Max Estrella es un personaje diseñado con precisión algebraica para servir a la construcción del ambiente histórico, social y político que pretende evocarse y criticarse, por lo que, carácter, diálogo y situación se conjugan a la perfección. En lo primero nos detendremos más.

Para nosotros, y creemos que para cualquiera, resulta complicado adherirse constantemente al titular de la visión del mundo del autor, Max, quien, según nos parece, defiende en ocasiones con más pasión que razón sus tesis.

Si bien comulgamos con la repulsión hacia la represión violenta de las protestas, contra el castigo legal de las ideas políticas (siempre que no sean violentas), incluido por supuesto la pena capital (esto en ningún caso), e igualmente y sin concesiones, sentimos como nuestro el infame agravio a las víctimas *colaterales* de tales sucesos, como la viandante que perdió su ojo por un pelotazo de goma en Barcelona hace unos años y a quien la justicia ha dado la razón hace unas semanas (por traer a colación un ejemplo cercano); no damos inequívocamente la razón, en cambio, a aquellos que, como G. Orwell en uno de sus ensayos, dicen que ante un grupo de policías enfrentado a los obreros, no necesita averiguarse qué ocurre para sentirse solidario con estos últimos. Pensemos de nuevo en Barcelona y, en concreto, en las jornadas de violencia callejera con que ha sido hostigado el barrio de Gracia, merced a un grupo de violentos «pro-okupación» cuya vía de persuasión la constituyen, más que los argumentos o las razones, los cócteles molotov y el destrozo de mobiliario público así como de establecimientos privados —no todos, por cierto, adscritos a las transnacionales de la «oligarquía económica».

Deploramos, así, pues, la violencia represiva e injustificada de las fuerzas y cuerpos de seguridad del estado (pintoresco y largo nombre con que ahora se designan), deploramos el «terrorismo de estado» (aunque habría que parar mientes en esa denominación), pero, al mismo tiempo, todos queremos sentirnos seguros y que las antedichas fuerzas velen por nuestra seguridad. No hay que olvidar, en este sentido, que Mateo, el cruelmente ajusticiado obrero catalán de *Luces*, es trasunto dramático de la figura histórica de Mateo Morral, anarquista que puso una bomba en la boda de Alfonso XIII. Con esto queremos señalar que se trata, cuanto menos, de una figura ambigua, la cual, en caso de haber sido juzgada conforme a derecho y haber sido demostrada su culpabilidad, merecería responder ante la justicia (no con la muerte, desde luego): nadie quiere terroristas libres ni impunes campando por su país. Ahora bien, examinado lo anterior, las dudas se nos presentan cuando en ciertas coyunturas histórico-políticas (pensemos no ya en la España del novecientos, sino en la Venezuela actual) los juicios constituyen una pantomima que sonroja a la comunidad internacional y los presos, que pasan a ser políticos, resultan injustamente (so)juzgados y condenados, cuando no, torturados, como ya sugería la misma apariencia ensangrentada del «paria» en la escena de la celda (lín. 12 de nuestro fragmento: «... temía el tormento»). He aquí, pues, el *quid* de la cuestión.

Por lo tocante a la evocación de la Leyenda Negra de España (lín. 13), en un primer momento es fácil sostener tal acusación a la vista de los atroces actos cometidos por la institución inquisitiva española; mas cuando se advierte que no fue solo aquí, sino en muchos países de Europa donde se perpetró este intolerable ejercicio de intolerancia, aflora la verdadera calidad de esta afirmación: se trata de un relato desfavorable, que busca descalificar una nación completa y para siempre: ¿podemos condenar de una vez por todas a un país por las eventuales acciones de las instancias superiores que detentan el poder? De nuevo deploramos los acontecimientos evocados (cremación de árabes, judíos y conversos judaizantes; expulsiones de toda suerte...), pero ello no obsta para que asumamos que los ejercicios de (la tan cacareada) memoria histórica deben huir de la generalización, de los eslóganes o clisés fáciles, y merecen, en cambio, un examen riguroso y contrastado del acervo historiográfico.

La mención de la *Divina Comedia* (lín. 14: «Nuestra vida es un círculo dantesco.») resulta ambivalente. Por una parte, es una poderosa y efectiva imagen que sintetiza el periplo de Max y Latino (viaje circular desde la casa de Max, vivo, hasta su vuelta, en ataúd), que, desde aquel primer espacio de envilecimiento que visitan (la «cueva» del librero Zaratustra, II), va llegando a su fin con el altercado callejero de esta escena, que prepara el final indigno del poeta ciego, aterido en un portal: el de su propia casa. El espejo deformante del callejón del Gato pasa revista al Madrid de la época, que queda, de este modo, genialmente sintetizado en los doce espacios o *círculos* (ya señalamos en la organización de ideas ese módulo central de la acción), en una progresiva decadencia hasta profundizar en los bajos fondos y cloacas, ya del estado y la sociedad, ya del espíritu humano. Un verdadero descenso a los infiernos, pues, una *summa*, no del saber completo de su tiempo, como fue la voluntad de Dante, sino más bien, de la abyección y corrupción humanas. De otro lado, el «círculo dantesco» contribuye también a socavar el *ethos* de una España literalmente en «mengua», es decir, desacreditada y deshonorada desde los mismos inicios de su historia. De suerte que esto se viene a sumar a esa hilera de anatemas con que Max ataca el país en que «el trabajo y la inteligencia siempre se han visto despreciados» (escena VI) —¿es necesario, sin embargo, glosar esto último?

Tras congratularse hipócritamente de su penuria económica (en la escena VIII aceptó el sueldo de su viejo amigo, el Ministro), y no ser, por tanto, partícipe de la «mojiganga» (lín. 16) que define la España de su tiempo, Max imputa a Latino la

responsabilidad de ser un mercenario de la «mala literatura» (lín. 15). El poeta deja presupuesta la gravedad que reviste tal afirmación, y que tal vez podría parafrasearse así: la estolidez y estulticia, así como falta de lucidez, compromiso y valentía del pueblo corre pareja a su incultura, a su degradación intelectual y, por ende, moral. En estos tiempos en los cuales las librerías exhiben en sus escaparates «productos editoriales», como los *best seller* de Belén Esteban y otros homúnculos televisivos, mientras que los «textos literarios» (esta distinción se la debemos a J. Goytisoló), cuando los hay, quedan marginalmente condenados al ostracismo de los polvorientos anaqueles en una sección que acaso debiera adornarse con carteles que rezasen «*worst seller*», ¿qué decir de lo anterior? Muy en corto: que no podemos estar más de acuerdo con la afirmación valleinclaniana, desafortunadamente plena de vigencia en la España de hoy.

Por fin, nos toca también de lleno el último dardo de Max. Porque al margen del grado de pesimismo o idea de la muerte que abriguemos según nuestra *filosofía* personal, ese sarcasmo de trocar semánticamente «regeneración» por muerte, si pasamos revista a nuestro panorama político coetáneo, parece asimismo trasladable a nuestra realidad. Quizá a no pocos se nos viene a la cabeza la imagen del «vuelo por el Viaducto», cuando aquellos que enarbolaban y enarbolan la regeneración —de apellido, democrática—, han incurrido en el mismo nepotismo y corrupción que, de manera previa a su llegada al poder, demagógicamente condenaban.

Vamos plegando velas ya. Habida cuenta de todo lo anterior, que es ampliamente representativo de la obra completa, creemos que, si bien *Luces*, amén de constituir una genialidad artística, un logro literario y teatral difícilmente equiparable con otros, afila como pocas obras nuestro espíritu crítico y contribuye a tomar conciencia de las problemáticas del presente revisando el pasado, no es menos cierto que esa excitación de la perspectiva crítica y postura dubitativa ante las convicciones (propias y ajenas) lo ha de ser también con respecto a la misma obra que las suscita, por graves y diáfananamente injustas que sean la situaciones que denuncia (*Semana trágica* de Barcelona, injerencias del rey y apoyo del golpe de estado, hostigamiento militar de la ciudadanía, inutilidad del movimiento regeneracionista...).

Nuestra aquiescencia ante todos y cada uno de los planteamientos de este esperpento sería igual de partidista y parcial que su rechazo completo y, por consiguiente, acrítico —como ya desafortunadamente aconteció durante casi media centuria. Y las ideas de Valle merecen, como mínimo, confirmarlas o refutarlas, aunque

sea parcial y temporalmente, pero jamás ignorarlas, o lo que sería igual: asentir ante las mismas con ingenuidad y sin ni siquiera reflexionar. Esto en lo referido al contenido, porque, en lo concerniente a la forma, creemos que únicamente nos cabe celebrar la asombrosa factura de la obra, inauguración de un nuevo género, que tanto y tan felizmente ha influido en el teatro español posterior.

En suma, como lectores y ciudadanos responsables, solo podemos recomendar la lectura y relectura de esta perspicaz obra, pues es esto último aquello que precisamente distingue la buena literatura de la mala: que merece la pena y se nos antoja incluso imposible no volver a leer sus textos, que no productos.

### *3.2. Comunicación oral*

Si como Lotman afirma, cultura es «todo el conjunto de la información no genética, como la memoria común de la humanidad» (1979: 41), la lengua oral, a pesar de que se considera definitoria de nuestra especie y constitutiva de la persona, no puede considerarse natural excepto en sus aspectos biológicos, es decir, por lo que respecta a la configuración orgánica. La adquisición de la lengua oral, aunque anterior a la escritura, es algo artificial, como lo es aquella; y si bien no siempre se basa en tecnologías de tipo material (papel, ordenador, imprenta), su apropiación, desempeño, y claro está, dominio o maestría comportan una serie de técnicas. En consecuencia, a esa primera adquisición por imitación, «zoológico», como señala Azúa (2013, 26 mayo), deben añadirse técnicas de aprendizaje con el propósito de alcanzar una competencia suficiente para usar la lengua oral como cauce expresivo en cualquier contexto o situación.

#### **Oralidad y escrituridad**

Puesto que en esta investigación se parte de una concepción del discurso teatral como zona de juntura en que convergen en alguna medida oralidad y escrituridad, no debe extrañar que se pongan en relación con la escritura aquellos aspectos de la expresión oral teatral que se conectan con la faceta escrita del texto.

En primer término, hay que tener en cuenta que se trata de textos con intención literaria que, sin embargo, prefiguran su dicción virtual sobre un escenario. Hay, por lo tanto, un doble proceso de conversión en discurso, de formulación de elecciones, según se pudo comprobar desde la perspectiva pragmática.

Se trata de un texto en que, como toda producción significativa, ha habido un paso de lo que es sistema al hablar, pero un hablar tamizado, o mejor, en complementaria observancia de las dos series de normas y reglas que lo informan: las de la actuación verbal cotidiana (siquiera para contravenirlas) y las del sistema literario. Al mismo tiempo, el texto teatral ofrece la posibilidad de pasar a convertirse en un discurso oral, con lo que otra serie de normas y códigos paralingüísticos, kinésicos y proxémicos entrarían en acción. Como ya se argumentó, y sin olvidar que el discurso directo teatral se incardina dentro del orden de los discursos recreados y con tal serie forma sistema (narración, exposición, descripción..), hay que admitir que, sin embargo, consigue, como solo a su modo de imitación le es permitido, producir asimismo contextos de comunicación y situaciones de enunciación escénicos que permiten entender su discurso como producto natural de una situación interlocutiva concreta.

No obstante, tal y como ocurre en la realidad, las relaciones son dialécticas, por lo que en consecuencia los contextos y situaciones devienen en un hacerse continuo, es decir, en constante destrucción y reconstrucción a tenor de las interacciones al hablar.

En segundo lugar, sabemos que el diálogo, con sus géneros y diferentes manifestaciones, tiene su lugar en la historia del género dramático. Es decir, un lenguaje conformado en ademán de cotidianeidad y, por tanto, rico en registros coloquiales, familiares, y planos de elaboración cercanos al estándar de la conversación cotidiana que se remeda poética o estéticamente. Por ello, las herramientas del AD nos han servido para dirimir algunos de los aspectos interlocutivos y estructurales fundamentales que se deducen de las prácticas dialogales o monologales cotidianas y que pueden proyectarse sobre el discurso del teatro, trasunto en parte de aquél. El *background* que proporciona el discurso teatral resulta didácticamente interesante, puesto que la información de fondo, de que partirá el discente, se conecta con sus prácticas discursivas orales cotidianas, y por lo tanto el anclaje hacia una zona en que se sienta mínimamente seguro será realizado efectivamente.

El empleo imprescindible que el discente debe hacer de estrategias cognitivas para organizar las ideas (planes de escritura, borradores, reconsideración de las ideas vertidas, etc.), propias del lenguaje escrito, y previas a la escenificación, contribuye a estructurar y clarificar el pensamiento.

Asimismo, el estudiante, en apoyo de la oralización del texto, puede recurrir, a diferencia de lo que sucede con otro tipo de textos como el de un noticiario o una conferencia, al recurso de unos patrones ya definidos en forma de acotaciones: entonación, gestos, y proximidad o lejanía de los interlocutores, interacción con objetos, ocupación del espacio y desplazamientos, que aparecen ya en alguna medida prefigurados en el texto dramático.

### 3.2.1. Hablar (y escuchar(se))

#### **A.1) Trabajar la vocalización. Calentamiento: dinámicas lúdicas**

##### **✚ EJEMPLOS**

##### A) «¿Cómo te llamas?»

El docente se situará frente al grupo, que se sentará formando un semicírculo. En esta primera toma de contacto los estudiantes se limitarán a levantarse para vocear su nombre dirigiendo la voz hacia algún rincón de la sala; mientras que los demás harán el eco. Se trata de un ejercicio de proyección de voz, así como de toma de conciencia de los resonadores y la propia respiración. También, obviamente, de una manera de romper el hielo.

##### B) «Gromeló»

Consiste en que los estudiantes, durante algunos minutos, hablen entre dientes, mascullen y bisbiseen sin emplear un idioma concreto, es decir, imitando algunos rasgos fonéticos, morfológicos y, a ser posible, gestuales del mismo (aunque se trate de clisés). Los gromelós fueron puestos especialmente de moda por Darío Fo, quien hacía uso de estos para ironizar sobre algunos tópicos culturales y sociales. Lo idóneo es que

el ejercicio se plantee desde el principio como un intento por vincular gestualidad (el histrionismo no tiene que descartarse), relato y, especialmente, voz —más allá de la palabra. De hecho, la carencia de sentido de las palabras obligará a los estudiantes a conferir continuidad y sentido a lo que pronuncien mediante artificios vocales (cambios de ritmo, entonación, modificación del timbre, picos de intensidad o volumen...) y visajes.

La manera de llevarlo a cabo puede ser con el soporte de un texto escrito donde se encuentre la transcripción de un relato sencillo que, a ser posible, ya conozcan los estudiantes, o bien, como pura improvisación sin apoyo alguno. En cualquier caso, los siguientes textos de *Rayuela* y *La cantante calva* podrían ser útiles para su desarrollo, «traduciéndolos» sobre la marcha, cuando los integrantes del grupo posean menos confianza o no estén demasiado familiarizados con la improvisación.

Apenas él le amalaba el noema, a ella se le agolpaba el clémiso y caían en hidromurias, en salvajes ambonios, en sustalos exasperantes. Cada vez que él procuraba relamar las incopelusas, se enredaba en un grimado quejumbroso y tenía que envulsionarse de cara al nóvalo, sintiendo cómo poco a poco las arnillas se espejunaban, se iban apeltronando, reduplicando, hasta quedar tendido como el trimalciato de ergomanina al que se le han dejado caer unas fílulas de cariaconcia. Y sin embargo era apenas el principio, porque en un momento dado ella se tordulaba los hurgalios, consintiendo en que él aproximara suavemente su orfelunios. Apenas se entreplumaban, algo como un ulucordio los encrestoriaba, los extrayuxtaba y paramovía, de pronto era el clinón, las esterfurosa convulcante de las mátricas, la jadehollante embocapluvia del orgumio, los esproemios del merpasmo en una sobrehumítica agopausa. ¡Evohé! ¡Evohé! Volposados en la cresta del murelio, se sentía balparamar, perlinos y márulos. Temblaba el troc, se vencían las marioplumas, y todo se resolviraba en un profundo pínice, en niolamas de argutendidas gasas, en carinias casi crueles que los ordopenaban hasta el límite de las gunfias.

(Cortázar, ed. 1984: 423)



BOMBERO.— "El resfriado": Mi cuñado tenía, por el lado paterno, un primo carnal uno de cuyos tíos maternos tenía un suegro cuyo abuelo paterno se había casado en segundas nupcias con una joven indígena cuyo hermano había conocido, en uno de sus viajes, a una muchacha de la que se enamoró y con la cual tuvo un hijo que se casó con una farmacéutica intrépida que no era otra que la sobrina de un contraamaestre desconocido de la marina británica y cuyo padre adoptivo tenía una tía que hablaba corrientemente el español y que era, quizás, una de las nietas de un ingeniero, muerto joven, nieto a su vez de un propietario de viñedos de los que obtenía un vino mediocre, pero que tenía un resobrino, casero y ayudante, cuyo hijo se había casado con una joven muy linda, divorciada, cuyo primer marido era hijo de un patriota sincero que había sabido educar en el deseo de hacer fortuna a una de sus hijas, la que pudo casarse con un cazador que había conocido a Rothschild y cuyo hermano, después de haber cambiado muchas veces de oficio, se casó y tuvo una hija, cuyo bisabuelo, mezquino, llevaba anteojos que le había regalado un primo suyo, cuñado de un portugués, hijo natural de un molinero, no demasiado pobre, cuyo hermano de leche tomó por esposa a la hija de un ex médico rural, hermano de leche del hijo de un lechero, hijo natural de otro médico rural casado tres veces seguidas, cuya tercera mujer...

(Ionesco, ed. 1989: 58)

C) «Declamación iterativa»

Otra actividad, planteada por Álvarez-Nóvoa (1995: 55), consiste en que los estudiantes, previa realización de ejercicios de relajación, se tumben y comiencen a realizar respiraciones abdominales profundas, para después proferir con la mejor dicción de que sean capaces un verso alejandrino (nosotros nos inclinamos por «en féretros de espuma, cadáveres de rosas», de Villaespesa). El verso se repetirá cuantas veces sea posible sin tomar aire en medio, es decir, midiendo la capacidad pulmonar. Así, con una intensidad y ritmo normales, el verso debería poder ser declamado entre diez y doce veces.

D) «Conflictos extravagantes»

En la medida en que un personaje se encuentra definido, actancialmente, por aquello que se propone o desea conseguir («objeto»), una manera sencilla de establecer una improvisación oral a dúo es ponerle enfrente otro personaje que se oponga directamente a este deseo, de suerte que se genere un conflicto. Las consignas pueden ser tan sencillas como que uno de los dos estudiantes trate de convencer al otro de que

se tumbe en el suelo, haga el pino o usurpe la silla y mesa del profesor, pero se recomienda que, como reza el título de la actividad, haya un punto de ruptura convencional o conductas tipificadas. Asimismo, puede plantearse la actividad complejizando el discurso y la interacción al poner dos parejas de estudiantes enfrentándose.

## **A.2) «Interpretación de un monólogo o soliloquio»**

De consuno con las capacidades y aptitudes de los estudiantes, la elección de la escena a la que se circunscribe el texto y la cualidades que definen los contornos del personaje resultan determinantes para despertar el interés, la motivación y encauzar, por consiguiente, el ejercicio. Existen personajes que, por sí mismos, dan pie a la improvisación y el experimento, así ocurre, según nuestra experiencia, con el PROFESOR de *La Lección*, con PADRE UBÚ o HARPAGÓN. Por su parte, el nivel de exigencia, desde los primeros cursos de la ESO, donde bastan un manejo del ritmo y las pausas atinados, puede incrementarse hasta aspirar al alcance de esa relación dialéctica que se señaló en la cita de Steiner, de suerte que el aprendiz y el personaje entablen un provechoso *diálogo*.

El estudiante que se lance a realizar este tipo de declamación debe asumir que primero tendrá que familiarizarse con el texto, apropiarse de él en alguna medida y, tan sólo después de lo mismo, acometer el proceso de memorización. Aunque una lectura oralizada sería útil como paso previo, no parece que los monólogos ofrezcan las mismas posibilidades en este sentido que otras clases de discursos teatrales plurigestionados. En lo que respecta al rol de los compañeros como audiencia, éste no es ocioso ni fútil, por el contrario, resulta clave para suscitar un clima de confianza y respeto; más todavía, cuando se pueda, una dinámica de retroalimentación positiva hacia el estudiante que intervenga. De hecho, no es recomendable en absoluto que el examinador, por su parte, adopte una posición y/o actitud abiertamente evaluadora, fuera de la audiencia, sino más bien que, al margen de la obligatoria toma de notas, se disuelva como un espectador más.

A propósito del público, es decisivo analizar de qué tipo de monólogo o soliloquio se trata, pues, dependiendo de la convención implícita, el texto va a reclamar un tipo de dicción y gestualidad, así como una apropiación y uso del espacio escénico

distinta, e incluso unas condiciones escenográficas propias que se pueden simular aunque sea de la manera más rudimentaria.

Si se retoma nuestra clasificación discursiva de los discursos monogestionados en la segunda sección (*vid. supra*, 5.5.), se puede por ejemplo establecer que una apelación *ad spectatores* fuera del juego dramático o un monólogo de estrado (el discurso de ANTONIO al pueblo romano, en *Julio César*) no requiere el énfasis caracterológico de otros soliloquios —puesto que aquí decir es especialmente hacer—, capacidad imaginativa —se dirige directamente a un o unos espectadores— o uso complejo del espacio escénico para la creación del espacio lúdico: la postura, orientación, ubicación escénica (normalmente en el proscenio) y los décticos se encargan de construir ese espacio lúdico de los personajes, del que los espectadores, dramatizados, entran automáticamente a formar parte. Aunque puede tender a un tono de confidencia, lo que lo aproximaría en alguna medida a la siguiente opción, parece que ocurre lo mismo si se interpela un personaje concreto y material en escena, así en la arenga de San Crispín, en *Enrique V*, donde WESTMORELAND es el alocutario directo, y podría ser interpretado por otro estudiante dando pie así y contextualizando el parlamento del REY.

En contraste con lo anterior, un soliloquio, en sentido estricto, desdoblándose el mismo locutor o apelando a alguna entidad ausente o figurada, exige un nivel de énfasis, una intensidad declamatoria, unos resortes corporales, y una construcción del contorno y envergadura psicológica del personaje que, en razón de la representación patente de su moralidad o sentimientos, presuponen, por lo pronto, un estudiante de mayor madurez, así como un estadio avanzado del programa de enseñanza.

En ambos casos, la luz debe de ser muy tenida en cuenta, puesto que no es infrecuente que este tipo de discursos refuercen su convencionalidad mediante la puesta en juego de una iluminación característica, o que se defina, por ejemplo, una coloración sentimental determinada. Huelga decir que, ante la desnudez humana y escénica del soliloquio, el maquillaje, el vestuario o los accesorios, siquiera sencillos, pueden facilitar de manera notable la asunción e interpretación del personaje y su texto.

Como todo fragmento, un discurso monogestionado, extraído de un texto implica la carencia del contexto global de la obra, según el cual, se puede discernir el avance progresivo en que las acciones y los personajes se van cargando de significado,

ya que se van estableciendo y haciendo cada vez más sólidos —plúmbeos y laberínticos en ocasiones— los marcos referenciales específicos en lo concerniente a todo ese mundo que es el subtexto de intenciones, presuposiciones y guiones inferenciales que conducen la interpretación de cuanto se dice y ocurre en escena. Así pues, lo primero que hay que hacer es discutir el sentido del texto, cómo se enmarca en el argumento y la acción generales, quién es el personaje y a qué viene que tome la palabra de esta forma tan peculiar.

Jones y Cheesman (2004: 64), a quienes de nuevo se sigue para la articulación de este ejercicio, sugieren el trazado de dos líneas paralelas sobre el suelo que converjan en un vértice situado a mitad del primer término, es decir, conformando un triángulo, en cuyos lados puede colocarse además algún tipo de atrezo mirando hacia el lugar de la audiencia. Asimismo, debe conminarse al estudiante a que use el espacio que queda marcado, pero únicamente cuando los pensamientos o sentimientos del personaje lo reclamen. No obstante, este trabajo espacio-gestual debe ser posterior, nos parece, a las primeras declamaciones y trabajarse sobre la marcha.

Las consignas iniciales han de ser básicas y precisas, además, el estudiante debe haber tenido algún contacto previo con ellas: por ejemplo, que cuando se verbalizan pensamientos el empleo del contacto visual con la audiencia o el interlocutor es peculiar (búsqueda de un punto de fuga, escorzos, polarización hacia la tarima o las bambalinas...), o que se puede repetir un gesto de manera recurrente para construirle al personaje una identidad gestual (en principio, paralelamente complementaria a las palabras dichas). Conforme avance el trabajo o según la edad de los estudiantes y sus aptitudes, un estudio de las posibilidades del gesto, la postura y el movimiento, *v. gr.*, sincopados, parece posible y hasta necesario en el contexto del trabajo con monólogos y soliloquios. Igualmente, este tipo de discursos monogestionados, sobre todo si se trata de soliloquios, invitan a una reflexión interdisciplinar sobre la escenografía y la creación de espacios subjetivos o «internos», por decirlo con Pavis (2008: 176).

Abundando en la gestualidad y el diseño del carácter y actitud de los personajes, es posible aprovechar lo extremo de algunos personajes ridículos o, por el contrario, acreedores de una dignidad suprema. Esta segunda opción está servida, ya que los textos clásicos y clasicistas nos proporcionan gran cantidad de discursos y personajes de esta especie. A partir de lo que el personaje dice y cómo lo dice se puede invitar al estudiante a reflexionar sobre la catadura del mismo, su «gestus», su actitud hacia el

otro merced a ese estatuto, etc. De igual modo, el orgullo, la soberbia, el terror pánico o la confianza son, en este estadio temprano de la enseñanza, el envés interno de ese medio de expresión que es el gesto. En consecuencia, los ejercicios de dinamización e improvisación basados en técnicas dramáticas encuentran aquí su acomodo como adláteres a la tarea esencial, así por ejemplo, la mímica con los adverbios de modo (realizar el grupo una batería de acciones en conformidad con las maneras que un adverbio de modo secreto que habrá de adivinar un estudiante).

A pesar de que el drama isabelino o el teatro clásico francés ofrecen magníficos ejemplos, no hay que irse tan lejos para encontrar textos susceptibles de ser usados para esta actividad. En las tragedias de Cervantes se construyen personajes, discursos y situaciones de una insólita fuerza dramática, idóneos, según nuestros criterios, para el desarrollo de un monólogo o soliloquio. Así, los siguientes, de la *Tragedia de Numancia*:

#### TEXTO 1

*A este punto han de entrar los más soldados que pudieren, armados a la antigua, sin arcabuces; y CIPIÓN se sube sobre una peñuela que está en el tablado y, mirando a los soldados, dice:*

CIPIÓN.— En el fiero ademán, en los lozanos  
marciales aderezos y vistosos,  
bien os conozco, amigos, por romanos  
—romanos, digo, fuertes y animosos—,  
mas en las blancas delicadas manos  
y en las teces de rostros tan lustrosos,  
allá en Bretaña parecéis criados  
y de padres flamencos engendrados.  
El general descuido vuestro, amigos,  
el no mirar por lo que tanto os toca  
levanta los caídos enemigos  
vuestro esfuerzo y opinión apoca.  
¿Paréceos, hijos, que es gentil hazaña  
que tiemble del romano nombre el mundo  
y que vosotros solos, en España,  
le aniquiléis y echéis en el profundo?  
¿Qué flojedad es esta tan extraña?  
¿Qué flojedad? Si mal yo no me fundo,  
es flojedad nacida de pereza,  
enemiga mortal de fortaleza.  
La blanda Venus con el duro Marte  
jamás hacen durable ayuntamiento:

ella regalos sigue; él sigue el arte  
que incita a daños y a furor sangriento.  
[...]

¿Pensáis que solo atierra la muralla  
el ariete de ferrada punta,  
y que solo atropella la batalla  
la multitud de gente y armas junta?  
Si el esfuerzo y cordura no se halla  
que todo lo previene y barrunta,  
poco aprovechan muchos escuadrones,  
y menos, infinitas municiones.  
[...]

Averguénceos, varones esforzados,  
ver que, a nuestro pesar, con arrogancia,  
tan pocos españoles y encerrados  
defiendan este nido de Numancia.  
Dieciséis años son, y más, pasados  
que mantienen la guerra y la jactancia  
de haber vencido con feroces manos  
millares de millares de romanos.  
[...]

De nuestro campo quiero, en todo caso,  
que salgan las infames meretrices;  
que de ser reducidos a este paso  
ellas solas han sido las raíces.  
Para beber no quede más de un vaso,  
[...]

ni por gulosidad de los sabores  
traiga aparato alguno de cocina.

No os parezca, varones, escabroso  
ni duro este justo mandamiento,  
que al fin conoceréis ser provechoso  
cuando aquel consigáis de vuestro intento.  
[...]

Cada cual se fabrica su destino,  
no tiene aquí Fortuna alguna parte:  
la pereza fortuna baja cría;  
la diligencia, imperio y monarquía.

(Cervantes, ed. 2015: 1010-1014)

## TEXTO 2

*Sale una doncella coronada con unas torres y trae un castillo en la mano, la cual significa ESPAÑA, y dice:*

CIPIÓN.— ¡Alto, sereno y espacioso cielo,  
que con tus influencias enriqueces  
la parte que es mayor de este mi suelo  
y sobre muchos otros le engrandeces,  
muévate a compasión mi amargo duelo;  
y pues al afligido favoreces,  
favoréceme a mí en ansia tamaña,

que soy la sola desdichada España.

Bástete ya que un tiempo me tuviste  
todos mis flacos miembros abrasados,  
y al sol, por mis entrañas, descubriste  
el reino oscuro de los condenados.  
A mil tiranos mil riquezas diste;  
a fenices y griegos, entregados  
mis reinos fueron, porque tú has querido  
o porque mi maldad lo ha merecido.

¿Será posible que contino sea  
esclava de naciones extranjeras  
y que un pequeño tiempo yo no vea  
de libertad, tendidas mis banderas?

[...]

Sola Numancia es la que sola ha sido  
quien la luciente espada sacó fuera,  
y a costa de su sangre ha mantenido  
la amada libertad suya primera.

Mas, ¡ay!, que el enemigo la ha cercado,  
no solo con las armas contrapuestas  
al flaco muro suyo, mas ha obrado  
con diligencia extraña y manos prestas;  
que un foso, por la margen trincheado,  
rodea la ciudad por llano y cuestas;  
sola la parte por do el río se extiende  
de este ardid nunca visto se defiende.

[...]

Duero gentil, que con torcidas vueltas  
humedeces gran parte de mi seno,  
ansí en tus aguas siempre veas envueltas  
arenas de oro, cual el Tajo ameno,  
y ansí las ninfas fugitivas sueltas,  
de que está el verde prado y bosque lleno,  
vengan humildes a tus aguas claras  
y en prestarte favor no sean avaras,  
que prestes a mis ásperos lamentos  
atento oído o que a escucharlos vengas;  
y aunque dejes un rato tus contentos,  
suplícote que en nada te detengas.

(*ibid.*, pág. 1022-1025)

En el primer caso, se trata de una arenga, un género que no es extraño a los estudiantes, ya que lo conocen por famosos films como *Braveheart* o *Gladiator*, y cuya visualización previa sería útil para preparar la dicción e, incluso, inspirar la selección de algún tema musical que acompañase la actuación posterior. Para preparar el texto, es decir, su lectura y memorización previas, además de contextualizar la obra en la producción teatral de Cervantes, aclarar el argumento de la tragedia y situar el

fragmento dentro de esta, se consignará el estudio de la forma métrica, del léxico, de los estilemas presentes y del decoro. El segundo, es un monólogo dicho por el personaje alegórico de España en la misma obra, que, en primer lugar se dirige al cielo, en lo que parece ser una apelación de orden trascendente, para descender después al suelo de lo concreto, figurado en el Duero, interlocutor efectivo que, a continuación, le responderá. El asunto de la libertad, así como la intensidad emotiva y tonalidad casi lírica con que se trata, trazan un discurso en que convergen, además, esas funciones narrativas y retórico-dialógicas de la monogestión (*deprecatio*) que se estudiaron en la segunda parte del trabajo.

Otro texto con el que se podría llevar a cabo esta actividad, aunque con un tono bien distinto, es el de la hipócrita y engolada declaración de TARTUFO a ELMIRA. No se trata propiamente de un parlamento circunscrito a un monólogo, pero, modificando la situación de enunciación, es posible aprovechar las cualidades que el género de la declaración amorosa, así como la situación y el lenguaje de Molière proveen. Es recomendable, en ese sentido, poner junto al estudiante que lo realice a otra compañera que ejecute el de una ELMIRA, muda, pero que reaccione gestualmente (con estupor, sorpresa, embeleco...) a la inesperada declaración.

TARTUFO.— ¡Ah! No por ser piadoso dejo de ser hombre, que cuando se llega uno a ver vuestros celestiales encantos, el corazón queda preso y pierde uno la razón. Bien sé que tal discurso viniendo de mí os debe parecer extraño, mas considerad, señora, que no soy un ángel. Si condenáis la confesión que aquí os hago, debéis culpar de todo ello a vuestras hechiceras prendas. Así que vi brillar su esplendor sobrehumano os hicisteis la dueña soberana de mi corazón. La inefable dulzura de vuestras divinas miradas venció la resistencia en que se obstinaba mi corazón. Con todo pudo: ayunos, plegarias, lágrimas. Hizo que mis anhelos se volvieran entonces hacia vuestras gracias. Mil veces os lo han dicho mis ojos, mis suspiros. Para más claridad me sirvo ahora de la palabra. Si contempláis con ánimo indulgente las tribulaciones de este vuestro indigno esclavo, si con vuestras bondades os dignáis consolarme y rebajaos hasta mi insignificancia, siempre os profesaré, suave maravilla, una devoción sin par. Vuestra honra conmigo no corre peligro, que no ha de temer desgracia alguna de mi parte. Todos esos galanes de la corte que vuelven locas a las mujeres son ruidosos en el hacer y vanidosos en el hablar. De sus conquistas se les ve jactarse sin cesar; que no hay favor que no vayan propagando y su lengua indiscreta, en la que ellas confían, deshonra el altar en que sus corazones ofician. Mas las personas como nosotros arden con una pasión callada; con nosotros tenéis asegurado el secreto: el celo con que guardamos



nuestra propia fama responde de ante la persona amada: solo en nosotros se halla, al acoger nuestro corazón, amor sin escándalo y deleite sin temor.

(Molière, ed. 2014: 138-139)

EXTENSIÓN. Al alegato bélico de CIPIÓN, el «alumnado-audiencia-tropa» puede responder de manera coral asumiendo el discurso de GAYO, portavoz de los soldados. De este modo las directrices del apartado de lectura serán retomadas (3.1.1., II, B) y se transformará la actividad en una interacción con respuesta efectiva, pues habrá intervención reactiva por parte del alumnado-audiencia, que previamente habrá estado atento al parlamento del estudiante que haya realizado su soliloquio. No obstante, hay que recalcar que, si bien ese estudiante habría tenido que memorizar el texto, en el caso del resto del grupo-clase, se trataría, en principio, de una lectura coral, pues únicamente en casos de gran pericia y ensayo previo podrán los estudiantes decir al unísono un parlamento de estas características.

En síntesis y con las modificaciones morfológicas pertinentes, el fragmento quedaría así:

GAYO [Soldados].— Si con atentos ojos has mirado,  
ínclito general, en los semblantes  
que a tus breves razones han mostrado  
los que tienes agora circunstantes,  
cuál habrás visto sin color, turbado,  
y cuál con ella, indicios bien bastantes  
de que el temor y la vergüenza, a una,  
nos aflige, molesta e importuna.

[...]

Pero el lugar y el tiempo que nos queda  
para mostrar alguna recompensa  
es causa que con menos fuerza pueda  
fatigar el rigor de tal ofensa;  
de hoy más, con presta voluntad y leda,  
el más mínimo de nosotros cuida y piensa  
de ofrecer sin revés a tu servicio  
la hacienda, vida y honra en sacrificio.

Admite, pues, de nuestros intentos sanos  
el justo ofrecimiento, señor mío,  
y considera al fin que son romanos,  
en quien nunca faltó del todo el brío.

¡Levantemos las diestras manos  
en señas que aprobamos este voto!

(Adaptado de Cervantes, ed. 2015: 1015-1017)

## A.2) «Interpretación de un diálogo perteneciente a una pieza corta»

En este caso, se propone una dinámica distinta: se trata de una actividad para realizar por parejas y que requiere varias sesiones de trabajo. Se plantean una serie de cuestiones iniciales antes de presentar el fragmento, para después realizar una explotación que comporta un sucinto análisis dramático. Por último, los estudiantes habrán de escenificar el diálogo. Se seguirá la estructura típica de las secuencias didácticas de ELE.

### PREGUNTAS

—PRE-EXPLORACIÓN (Adaptado de Benetti *et al.*, 2007: 338-341)

i) Recuerda alguna frase o diálogo memorable de una serie o película que hayas visto. También puedes pensar en una escena concreta.

ii) Puesta en común. Seleccionemos la frase o diálogo más ocurrente, divertido...

iii) ¿De qué manera se interpretaría un diálogo así? Intentadlo por parejas.

iv) Teniendo en cuenta todo lo visto sobre el doble discurso de los textos teatrales, ¿de dónde toma el actor las indicaciones para poder interpretar la acción que se plantea?

v) ¿Cómo podríamos establecer un guion de trabajo para acometer el trabajo de poner en escena un diálogo? ¿Qué elementos habríamos de tener en cuenta?

—EXPLORACIÓN (Adaptado de Motos *et al.*, 2016: 136-137, y de Álvarez-Nóvoa, 1995: 130 y ss.)

i) Lectura silenciosa e individual de la pieza.

ii) Lectura en gran grupo: será necesario dividir las réplicas de PIFFS.

iii) Comentario de la pieza: sentido e intención.

iv) Imaginamos que habría pasado los diez minutos anteriores y posteriores a lo que se traza en el texto.

iv) Dramaturgia del texto: trama, estructura externa (escenas, actos, jornadas...), estructura interna (secuencias), posibles ajustes, cortes y supresiones.

v) Dramaturgia del personaje: rasgos físicos, psicológicos y habla (nivel, registro, estilo...).

*Una oficina. LAMB, joven, impaciente, alegre, entusiasta, recorre la habitación con grandes pasos, nerviosamente. Está solo. Se abre una puerta. Entra MISS PIFFS. Es la esencia de la eficacia.*

PIFFS.— Ah, buenos días.

LAMB.— Oh, buenos días, señorita.

PIFFS.— ¿Es usted el señor Lamb?

LAMB.— Eso es.

PIFFS (*mirando una hoja de papel*).— Sí. Usted solicita esta vacante, ¿no es así?

LAMB.— La verdad es que sí.

PIFFS.— ¿Es usted físico?

LAMB.— Sí, sí. La física es mi vida.

PIFFS.— Bien. Nuestro sistema consiste en que, antes de discutir las aptitudes del solicitante, nos gusta someterlo a un test breve por determinar su adaptabilidad psicológica. ¿No tiene ningún inconveniente?

LAMB.— Oh, por favor, no ninguno.

PIFFS.— Muy bien.

MISS PIFFS *ha sacado varios objetos de un cajón y se dirige hacia el señor LAMB. Pone una silla para él.*

PIFFS.— Tome asiento, por favor. (LAMB *se sienta*). ¿Puedo depositar esto en las palmas de sus manos.

LAMB (*simpático*).— ¿Qué son?

PIFFS.— Electrodos.

LAMB.— Oh, sí, naturalmente. Curiosas cositas.

MISS PIFFS *empieza a ponérselos.*

PIFFS.— Ahora los auriculares. (*Coloca unos auriculares a LAMB*).

LAMB.— ¡Caramba! ¡Qué divertido!

PIFFS.— Ahora lo conectaré todo. (*Lo conecta todo a la pared*)

LAMB (*nervioso*).— ¿Conectar? Ah, sí, está claro. Sí, debemos conectarlos, ¿verdad? (MISS PIFFS *mira desde un taburete a LAMB*). Es para determinar mi adaptabilidad, ¿no es así?

PIFFS.— Indudablemente. Ahora, relájese. No piense en nada.

LAMB.— No.

PIFFS.— Relájese totalmente. Re-lá-je-se. ¿Está totalmente relajado?

LAMB *asiente*. MISS PIFFS *aprieta un botón al lado del taburete. Se escucha un zumbido agudo emitido en un tono muy alto. LAMB siente un zarandeo, se queda rígido. Sus manos van a los auriculares. Es lanzado de la silla. Intenta caminar a cuatro patas bajo la silla. MISS PIFFS observa, impassible. El ruido cesa. LAMB se echa bajo la silla, sale caminando a cuatro patas, se queda quieto, se crispa, suelta una risilla breve y se desploma encima de la silla.*

PIFFS.— ¿Se considera una persona excitable?

LAMB.— No, no. En exceso, claro que no.

PIFFS.— ¿Se considera una persona taciturna?

LAMB.— ¿Taciturna? No, no me considero taciturno. Bien, a veces, ocasionalmente.

PIFFS.— ¿Sufre ataques de depresión?

LAMB.— Bien, yo no los llamaría propiamente de depresión.

PIFFS.— ¿A menudo hace cosas de las que se arrepiente por la mañana siguiente?

LAMB.— ¿Arrepentirme? ¿Cosas de las que debo arrepentirme? Bien, depende de lo que usted entienda por a menudo. La verdad es que, quiero decir, ¿qué quiere decir usted cuando habla de "a menudo"?

PIFFS.— ¿Se siente a menudo confuso a causa de las mujeres?

LAMB.— ¿Mujeres?

PIFFS.— ¿Tal vez por los hombres?

LAMB.— ¿Hombres? Iba a contestar a la cuestión de las mujeres.

PIFFS.— ¿Se siente a menudo confuso?

LAMB.— ¿Confuso?

PIFFS.— Por las mujeres.

LAMB.— ¿Mujeres?

PIFFS.— Hombres.

LAMB.— Oh, un momento, yo... Escuche, ¿quiere respuestas fragmentadas o prefiere una respuesta de conjunto?

PIFFS.— Después del trabajo diario, ¿se encuentra alguna vez cansado? ¿Nervioso? ¿Irritable? ¿Sin saber qué hacer? ¿Malhumorado? ¿Frustrado? ¿Pesimista? ¿Incapaz de concentrarse? ¿Incapaz de dormir? ¿Incapaz de comer? ¿Incapaz de estar sentado? ¿Incapaz de estar de pie? ¿Libidinoso? ¿Indolente? ¿En celo? ¿Excitado? ¿Lleno de deseo? ¿Lleno de energías? ¿Lleno de miedo? ¿Agotado? ¿Agotado de energía? ¿Agotado de miedo? ¿Agotado de deseo? (*pausa*).

LAMB (*pensante*).— Bien, la verdad, es difícil de decir...

PIFFS.— ¿Es usted un buen comunicador?

LAMB.— Esta es una pregunta de gran interés.

PIFFS.— ¿Sufre eccemas? ¿Melancolía? ¿Se le cae el cabello?

LAMB.— Eh...

PIFFS.— ¿Es usted virgen?

LAMB.— Sí, yo sí, en efecto. No hace falta que lo oculte.

PIFFS.— ¿Ha sido siempre virgen?

LAMB.— Oh, sí, siempre, siempre.

PIFFS.— ¿Desde el principio?

LAMB.— ¿Principio? Oh, sí, desde el principio.

MISS PIFFS *aprieta un botón del otro lado del taburete. El escenario se inunda*

*de luz roja, que se enciende y se apaga al ritmo de las preguntas.*

PIFFS.— ¿Le dan miedo las mujeres? (*incorporándose*) ¿Sus trajes? ¿Sus zapatos? ¿Sus voces? ¿Su forma de reír? ¿La forma de caminar? ¿La forma de sentarse? ¿Su forma de sonreír? ¿Su forma de hablar? ¿Sus bocas? ¿Sus manos? ¿Sus pies? ¿Sus muñecas? ¿Sus muslos? ¿Sus rodillas? ¿Sus ojos? ¿Los suyos (*ruido*)? ¿Los suyos (*ruido*)? ¿Las suyas (*ruido*)? ¿Los suyos (*ruido*)?

LAMB.—Bueno, depende de lo que usted quiera decir realmente.

*La luz continúa encendiéndose y apagándose. MISS PIFFS aprieta el otro botón y vuelve a oírse el zumbido estridente. Las manos de LAMB aprietan los auriculares. Se lanza de la silla, cae, rueda, se arrastra, tambalea. Silencio. LAMB yace hacia arriba. MISS PIFFS le mira, se acerca y se inclina sobre él.*

PIFFS.— Muchas gracias, señor Lamb. Ya lo avisaremos.

(Pinter, ed. 1976: 202-204)

#### —POSTEXPLORACIÓN: Ensayos e interpretación

El texto seleccionado es *El solicitante*, de H. Pinter, pieza corta. En su mismo discurso incluye ya un ejercicio de interrogación sobre las intenciones y el sentido exacto de lo que señala el interlocutor, como los que recomienda por ejemplo C. Berry (2014: 160). Sanchis Sinisterra, por su parte, ha escrito y pronunciado en diversas conferencias que los textos de Pinter parecen una aplicación artística de los principios de la Pragmática lingüística a la escritura teatral. Estas son, así pues, algunas de las razones que hacen de este texto una propuesta interesante para pasar de las palabras en el papel a la acción performativa. Además, al tratarse de una pieza corta, y por tanto de una unidad de sentido, puede servir, asimismo, de ensayo, a menor escala, de todo el proceso de puesta en escena de una obra que entrañe mayores dificultades en lo que atañe a duración, número de personajes, recursos técnicos, etc.

En los ensayos para la interpretación del diálogo, se recomienda poner en práctica algunas actividades en la línea de lo que directora vocal de la Royal Shakespeare Company sugiere (161). Por ejemplo, podríamos situar a dos estudiantes detrás del que interprete a LAMB, para que, repitiéndolo, le susurren o le griten al oído cada pregunta de MISS PIFFS, especialmente aquellas que se pronuncian a partir de la mitad de la obra; con ello, aumentaríamos la ansiedad y sensación de impotencia o desconcierto ante las delirantes preguntas de la entrevistadora. Otro ejercicio, esta vez con la intención de dilucidar el porqué de esa experiencia de absurdo e incredulidad que

genera las palabras y el modo sofisticado de inquirir a LAMB (con luces, sonidos e interruptores) de MISS PIFFS, consistiría en que los dos estudiantes que los interpretan se sentasen en el suelo espalda con espalda, para declamar el texto, da igual si leyéndolo o de memoria, pero repitiendo una selección previa de palabras clave. Es decir, de aquellas palabras que aglutinan la carga semántica fundamental del texto, por ejemplo: «confuso», «a menudo», «virgen», «mujeres».

### 3.2.2. Escuchar (y observar)

#### **A.1) Técnicas de dramatización para trabajar la escucha y la observación**

##### **Escucha**

---

Para Poveda la palabra dramática es «un símbolo poético de síntesis» (1996: 91), y para descifrar este símbolo se requieren unas actitudes básicas, entre las que se encuentra lo que ella denomina «escucha atenta». Según apunta la pedagoga, cualquier cambio, movimiento o cualquier objeto pueden contribuir, según el momento, a hacer más verdadera la interpretación. De este modo, una escucha del medio y de nosotros mismos permite, paulatinamente, superar la falta de confianza, la ansiedad o la pérdida de ritmo, consecuencia de la inevitable inmediatez de la actuación.

Por su parte, G. Laferrière (2001: 48) aduce que la destreza que puede ser denominada «escucha» constituye un elemento que facilita la confianza, como parte imprescindible del éxito comunicativo. Resulta importante para poder realizar ejercicios de improvisación y, qué duda cabe, para poder trabajar cooperativamente.

Desde nuestra perspectiva, circunscribimos la escucha al ámbito de las dimensiones perceptiva y cognitiva en el disfrute de un espectáculo. En consecuencia, entendemos que la escucha es un aspecto esencial de la comunicación teatral. El objetivo de alcanzar un cierto nivel de goce y comprensión al asistir a una representación parece difícil de lograr sin una competencia mínima en este *sentido*. Se trata, además, de un elemento imprescindible en el componente receptivo de la competencia discursiva, cualquiera que sea el discurso en juego.

Por otra parte, resulta necesario recabar en el hecho de que la escucha comienza en uno mismo, es decir, siendo críticos y conscientes de nuestras propias producciones orales. El docente experimenta esto mismo cada día en el ejercicio de la enseñanza, por lo que la empresa de trabajar este aspecto de la comunicación no le queda, en ningún caso, lejos. La escucha es también una disposición dialógica hacia el otro, de apertura mental, de voluntad de reciprocidad en el intercambio de sentidos y propuestas, en la complicidad inherente a todo acto comunicativo; no es nunca, por lo tanto, mera recepción pasiva. Sin esta destreza, la insoslayable faceta reactiva de la comunicación se vuelve además débil, ineficaz, cuando no, imposible. Por último, la escucha va indefectiblemente unida a la capacidad de concentración y observación, que se verá en seguida.

Algunas técnicas de dramatización para trabajar la escucha pueden encontrarse en el antedicho autor.

#### EJEMPLOS:

—«La historia colectiva»

Los estudiantes han de formar un círculo. Mediante algún sistema de sorteo, se consigna quién será el primero en comenzar a improvisar un relato. Según el nivel del grupo, será en mayor o menor medida posible prescindir o no de una lista de categorías narrativas como resorte (se pueden usar los conocidos dados con figuras y palabras inscritas). A continuación, se levantan tantos estudiantes como personajes se hayan nombrado hasta ese punto en la historia, para comenzar a mimar la acción que propone. Tras unos minutos, el narrador (ya casi *acotador*) deberá ser sustituido por otro compañero que tome las riendas y se enfrasque en la misma tarea. Establecida así la rotación, lo lógico es que los *narradores*, al cabo, también sean relevados por otros estudiantes del círculo. Nos parece valiosa la recomendación de Laferrière: «no es necesario contar una historia muy larga. Es mejor repetir el ejercicio varias veces que hacerla durar mucho» (2001: 49).

—«Detectives del sonido»

Las propuestas de Dorrego *et al.* (2011) tienen la ventaja de que, al estar dirigidas explícitamente a los hablantes extranjeros, plantean, con arreglo al MCER, qué objetivos competenciales concretos se persiguen, pero sobre todo —y esto es lo más interesante—, de manera muy clara qué estructuras lingüísticas e incluso qué vocabulario o campos semánticos y asociativos pretenden trabajarse. La aplicación de este tipo de ejercicios al ámbito de la enseñanza de nativos es perfectamente válida, por cuanto se trabajan aspectos comunes de la gramática y el léxico bajo especie, primero, de función comunicativa, segundo, de interacción dramática (frecuentemente lúdica). Sirvan pues los ejemplos de estos autores, aducidos a continuación, a guisa de muestra sobre cómo este tipo de dinámicas de dramatización resultan espléndidas para trabajar los aspectos más áridos de la gramática en la clase de LCL.

**DESARROLLO:** los estudiantes deben cerrar los ojos y poner toda la atención de que sean capaces en escuchar todos los sonidos (interiores o exteriores) que se perciban en y desde el aula. Tras un breve lapso de tiempo, se les pide que abran los ojos y que elaboren, individualmente y por escrito, una relación con todos los sonidos escuchados. Como siempre, la presentación previa o no de una serie de categorías (sonidos corporales, exteriores, del aula o espacio exterior, metálicos, orgánicos, estridentes, repetitivos...) depende del nivel del grupo (dinámicas deductivas o inductivas). A continuación, cada uno de los estudiantes debe elegir uno de los sonidos y nombrarlo en voz alta. El objetivo es confeccionar una lista con la que todos los miembros estén de acuerdo sobre el sonido y su nomenclatura.

De este modo, se trabajará la «microfunción» de mostración de acuerdo/desacuerdo, así como la «macrofunción» descripción, y en consecuencia, estructuras del tipo

VERBO DE OPINIÓ/PENSAMIENTO + ESTRUCTURA SUB. SUST.: VERBO (COP. o PRED.) EN INDICATIVO + (con o sin PREP.) SUST.
--

mientras que las expresiones de anuencia, duda o discrepancia que se proporcionen deberían ser adecuadas para un registro formal y un nivel culto de lengua.



Un inciso: por más que se suele plantear el subjuntivo como caballo de batalla en el campo de la enseñanza de las segundas lenguas, hay que decir que en la educación media también es posible localizar errores fosilizados con ciertas formas del subjuntivo de algunos verbos en razón de alguna irregularidad (Convencer: \*convezca).

Posibles estructuras serían las siguientes:

*Sí, en efecto / Por supuesto / No cabe duda / Estoy de acuerdo / Me temo que sí  
Era obvio / No estoy - estaba seguro-a / No lo tengo claro*

«QUIZÁ / PROBABLEMENTE / TAL VEZ» + VERBO SUBJ.: *Quizá sea - haya sido  
/ Tal vez tengas razón*

«NO CREO» + VERBO SUBJ.: *No creo que sea / haya sido / provenga...*

En cuanto a las descripciones, habrán de usarse estructuras copulativas sencillas (ser/ resultar/ parecer), estructuras comparativas (bien con adjetivos, bien con sustantivos), y en un nivel más avanzado, consecutivas o estructuras complejas con una oración de relativo.

El vocabulario puede se puede ensanchar tanto que se quiera, si bien es recomendable comenzar con un campo más restringido e irlo ampliando conforme se compruebe que la batería anterior realmente se ha incorporado al caudal léxico del estudiante. Esto último se comprueba sobre todo evaluando su capacidad para usar la palabra en diversos contextos, estilos y registros. Como es sabido, la adquisición de estos conjuntos léxicos favorece la estructuración paradigmática del vocabulario que integra la lengua, pero en nuestro caso, además, quizá sobre todo sirve para ofrecer una serie de herramientas útiles para nombrar realidades concernientes al espectáculo teatral, o bien, recursos para ejercicios de escritura en los que haya que construir, p. e., acotaciones.

Fuerte, intenso, débil, bajo, alto, grave, agudo, agradable, desagradable, molesto, armonioso, chirriante, estridente, relajante, enervante, cercano, lejano, monótono, insistente, tranquilizador, amenazador, atronador, agresivo, cadencioso. Líquido, áspero, oscuro, difuso...

EXTENSIÓN. Construir una escena teatral donde estén incluidos todos los sonidos percibidos (se recomienda que no consista en una mera mención en forma de acotaciones, es decir, que también se encuentren presentes en el discurso de los personajes y, si fuera posible, que contribuyan a conducir de alguna forma la trama).

—«Conversaciones truncadas»

En primer lugar, será necesario contar con algún tipo de aparato que permita grabar y reproducir la voz. En este dispositivo deberá grabarse la mitad de una conversación telefónica, en el sentido de que únicamente será audible la voz de uno de los interlocutores.

El ejercicio se puede realizar como una improvisación, si los estudiantes responden oralmente a lo que escuchen, de suerte que se trabajará la capacidad de dar una respuesta rápida y atingente sirviéndose de frases y palabras de uso común en las conversaciones. Esto puede ser bastante útil como recurso para compensar alguno de esos típicos lapsus de memoria acontecidos cuando se representan escenas u obras. Por otra parte, el ejercicio se puede convertir en una actividad orientada hacia la reflexión del diálogo, los géneros orales informales y las técnicas de escritura para construir interacciones entre personajes cuando de teatro se trata.

#### MODELO: CONVERSACIÓN 1

A.— ¿Sí?

B.— (SILENCIO)

A.— ¡Diga!

B.— ¿Pilar?

A.— ¿Cómo?

B.— ¿Puedo hablar con Pilar ?

A.— No, lo siento. No está en estos momentos.

B.— Bueno, ¿Sabe si va a tardar mucho?

A.— Pues no. No sé cuándo volverá.

B.— Ya.

A.— ¿De parte de quién ?

B.— De un cliente.

A.— Un momento, por favor.

(PAUSA)

A.— Perdone, pero es que tenía el café en el fuego. Mire, Pilar *no está aquí ahora. Si quiere llame más tarde.*

B.— Me es imposible, pero ¿puede darle un recado?

A.— Sí, claro. ¿Qué recado ?

B.— Dígale que no he podido conseguir lo que me pidió.  
 A.— Y ¿qué es lo que le pidió?  
 B.— Ella ya lo sabe.  
 A.— ¿Con quién estoy hablando, por favor ?  
 B.— Yo soy Emilio.  
 A.— ¿Emilio?  
 B.— Sí, Emilio Pérez, de Madrid.  
 A.— Emilio Pérez de Madrid.  
 B.— ¿Lo está escribiendo ?  
 A.— Sí, ya *tomo nota*.  
 B.— Y dígale también, que no pude conseguir lo que ella quería.  
 A.— ¿Qué no pudo conseguir lo que ella quería?  
 B.— Eso.  
 A.— ¿Y qué es lo que quería Pilar?  
 B.— No se lo puedo decir.  
 A.— ¿Cómo que no me lo puede usted decir ? ¿Con quién cree usted que está hablando ?  
 B.— Pero, ¿ese no es el trabajo de Pilar?  
 A.— No señor, este no es el trabajo de Pilar. Además mi mujer está en el paro.  
 B.— Su mujer es morena y delgada ¿ verdad ?  
 A.— No señor, mi mujer es rubia y no precisamente delgada.  
 B.— Pero... Yo quería hablar con Pilar Segundo Torres.  
 A.— Lo siento mucho, pero se ha debido usted equivocar de número, porque mi mujer se llama Pilar efectivamente, pero Pilar Gil Extremera.  
 B.— Usted perdone. Adiós.  
 A.— Adiós.

(Adaptado de Dorrego *et al.*, 2011: 87-88)

DESARROLLO. Se divide a los estudiantes por parejas y se les reparte el documento anterior, como modelo, pero también como relación de recursos funcionales. A continuación se reproduce la conversación trunca: se solicita una primera escucha para familiarizarse con el registro y contenido de la misma, para pasar después a otra reproducción en la que ya uno de los alumnos anotará lo que escuche, mientras que el otro tratará de ir trazando algunas posibles preguntas o respuestas para reconstruir lo dicho al otro lado de la línea. Por último, cada pareja habrá de representar la conversación ante el resto de la clase. Sería interesante que los interlocutores se sentarán espalda con espalda para mimetizar en algún grado la peculiar situación de comunicación de una conversación telefónica.

Otra manera de realizarlo es proporcionando directamente el vocabulario siguiente, para luego reproducir la conversación-modelo anterior suprimiendo al interlocutor B. La dinámica posterior es igual.

*¡Diga! / Dígame / ¿Sí ?*

*No, (ahora) no está / Sí está, un momento, por favor / No, está ocupado*

*¿De parte (de quién)? / Enseguida se pone*

*Llame más tarde / No, se ha equivocado*

*¿Está («nombre de la persona»), por favor?*

*¿Puedo hablar con («nombre de la persona»)?*

*¿Quiere dejarle algún recado ? / ¿Podría dejarle un recado?*

*No cuelgue / Vuelva usted a llamar más tarde / Ya lo volveré a llamar*

*Ahora le pongo / Enseguida le paso*

*¿Podría darme el número de ...?*

*Está comunicando...*

Desde el momento en que los recursos verbales (competencia lingüística y textual) se incardinan en una situación concreta y socialmente definida, atendiendo un género concreto y en la observancia de las máximas conversacionales (competencias sociolingüística y pragmática), puede decirse que opera un viraje importante en el modelo de enseñanza-aprendizaje que se está poniendo en práctica. Ya no se trata —únicamente— de conocer en abstracto las diferencias de uso entre «tú/usted», las modalidades y tonemas de la enunciación oral, los pronombres interrogativos y su ortografía, las muletillas, las partículas expletivas, o los elementos fáticos de la comunicación, sino de saber usarlos y controlarlos para llevar a cabo una interacción concreta, para alcanzar unas metas comunicativas, en suma, para elaborar y comprender discursos en contexto.

—«Te siento decir» (Adaptado de Berry, 2014: 164)

Los estudiantes, por parejas, se sientan en el suelo, espalda con espalda. El objetivo es que no puedan contemplarse el rostro, de forma que dejen de ser (únicamente) conscientes de la necesidad perentoria, en toda interpretación o comunicación, de expresar o transferir algún sentido. A tenor de lo dicho sobre los resonadores (6.2.1., I, C), se puede intuir ya que lo que se propone es que los alumnos sientan las vibraciones del otro al hablar, que experimenten la dimensión física de la

sonoridad vocal, de suerte que se potencie el sentido de la escucha, en razón de la trascendencia del núcleo lógico de las palabras que tiende a ser inmediatamente descodificada por mor de sus implicaciones soterradas. Según la directora vocal, el objetivo es lograr escuchar la verdad de las palabras a las que debemos reaccionar, al par que los estudiantes se hacen más conscientes de su rol reactivo.

De ahí que la extensión del ejercicio consista en que uno de los dos estudiantes asuma el rol de oponente argumentativo, es decir, intentando rebatir, cuestionar o desmontar lo que el otro dice. Esto obliga a agilizar el pensamiento y preguntarse de qué manera hacer frente al discurso ajeno. De lo que se trata, en suma, es de implicarse efectivamente en el intercambio dialéctico para conferir a la palabra fuerza dinámica, dotarla de vida y profundizar, por lo tanto, en la situación, que, con este proceso contraargumentativo, establece un nexo fructífero con el mundo propio del estudiante. Esta última extensión, puede realizarse paseando, de pie o dándose la espalda, cuando no en la misma posición que defina la escena.

El texto seleccionado es el siguiente de *La trágica historia del doctor Faustus*, aunque se puede usar cualquier otro, según el nivel y madurez del grupo, toda vez que se antojan imprescindibles ciertos rasgos, como la agilidad de las réplicas, la entonación exclamativa o la modalidad en alguna medida argumentativa, si se quiere llevar a cabo la extensión comentada.

MEFISTÓFELES.— Bien, Faustus, ¿qué deseas ver consumado?

FAUSTUS.— Te ordeno que me atiendas mientras viva,  
para hacer cuanto Faustus decrete,  
aunque sea hacer que la luna gotee,  
o que el océano cubra el globo entero.

MEFISTÓFELES.— Ante el gran Lucifer cumplo servicio,  
y no iré en pos tuya sin su permiso;  
no podemos traspasar sus preceptos

FAUSTUS.— ¿No te ordenó él que aparecieses?

MEFISTÓFELES.— No, me presenté por decisión propia.

FAUSTUS.— ¿No te atrajeron mis conjuros?

MEFISTÓFELES.— Esa fue la causa, pero *per accidens*,  
pues si alguien escarnece el nombre de Dios,  
de las Escrituras y Cristo abjura,  
acudimos por si obtenemos su alma.

[...]

FAUSTUS.— ¡Faustus acaba de hacerlo así,

y este es el principio que enarbola:  
no hay otro jefe mas Belcebú,  
a quien Faustus se consagra en persona.

(Marlowe, ed. 2015: 433-434)

## Observación

---

Lo que ustedes deben aprender  
es el arte de la observación  
tú, como actor  
debes primeramente dominar  
el arte de la observación.

Ya que lo importante es,  
no como te ves tú,  
sino lo que has visto  
y muestras a la gente.

A la gente le importa saber  
lo que sabes tú.  
A ti te observaran  
para saber si has observado bien.

B. Brecht

La observación constituye una de las destrezas sustanciales para poder realizar ejercicios de improvisación y poder aprender a actuar o expresarse mediante técnicas dramáticas, pero también cuando se trata de la complejidad visual de un espectáculo. Sin una buena capacidad de observación no es posible tomar conciencia de aquello que ocurre cuando nos comunicamos, sea con finalidades funcionales o expresivas; no es posible, desautomatizar los procedimientos de los que nos servimos para transmitir ideas, sensaciones o emociones, ni cómo entramos en interacción con otras realidades sonoras o espaciales.

De igual forma, la observación es imprescindible en la medida en que nos permite parar mientes y analizar y ser críticos con nuestro propio progreso y el del grupo. De nuevo, Laferrière (*ibid.*, pág. 51-52) nos proporciona algunas dinámicas útiles para desarrollar la observación y consolidar habilidades perceptivas de concentración (esto es, excluyentes) y de atención (incluyentes).

### EJEMPLOS:

—«La frase repetida»

Se pide a los discentes que formen un círculo. Tras un sorteo, algún integrante ocupa el espacio central entre los compañeros y profiere, de la manera más neutral, una frase breve. Los siguientes acudirán, ordenadamente, al centro para repetir la frase, pero cada uno expresando o dando a entender un sentimiento distinto.

—«Mímica asociada»

Se forma de nuevo un círculo. Escoge un objeto de entre los disponibles en una caja que el docente haya dispuesto previamente con cachivaches de toda suerte. Un voluntario habrá de acercarse al espacio central y mimar una situación que tenga como resorte el objeto y que lo involucre en su dinámica de alguna forma. Al final de su breve improvisación, entregará, a modo de testigo, el objeto a otro compañero, que habrá de mimar otra acción distinta. El ejercicio es más divertido si se pone el cronómetro y no hay solución de continuidad entre un estudiante y otro.

—«¿Qué estoy mirando?»

Al margen de la idiosincrasia de cada estudiante, se puede afirmar que, a las edades que comprenden la franja de la educación media (12-18), es fácil que trasluzcan las emociones e ideas en forma de gestos faciales y miradas. Sin embargo, expresar conscientemente algo que ni siquiera se siente o dilucidar qué piensa, siente o pretende un actor por su mirada entraña una dificultad inherente, de ahí el sentido de esta sencilla actividad.

En una primera fase, puede proponerse a los estudiantes que, por parejas, traten de expresarse mutuamente y solo por la mirada que están viendo algo que les fascina o hipnotiza o molesta (un partido de algún deporte, un molesto insecto, un espectáculo de fuegos artificiales...). En un segundo momento, se puede jugar a realizar órdenes o dar instrucciones secretas a otro por medio de miradas. Estas órdenes únicamente se verán truncadas si un tercero adivina, verbalizándolo, qué quería decir el que mandaba.

## A.2) Cuestionario: «Un paseo guiado por y para el público»

Los cuestionarios suponen un recorrido formalizado que se propone al espectador con diversos propósitos; fundamentalmente, un resumen de su identidad social y cultural, y un guion para analizar ulteriormente el espectáculo y así obtener datos relevantes sobre su opinión y competencia. Para la elaboración de nuestro cuestionario —herramienta que consideramos se echa mucho de menos en el ámbito educativo— nos hemos apoyado en las últimas versiones de los cuestionarios de Helbo (2012), centrado en los aspectos concernientes a la enunciación, la comunicación teatral y el proyecto, y de Pavis (2000, 2008), que atiende fundamentalmente a la construcción de la escenografía y la puesta en escena tomada en sí misma, pero también en relación al texto; así como los de Ubersfeld (reproducido en Pavis, 2000), que focaliza elementos concretos del espectáculo (visuales, objetuales, actorales...), y Tindemanns (en Fischer-Lichte, 1985).

Como señala Helbo,

*el interés de esas «bitácoras» es hacer darse cuenta de los códigos teatrales, de los sistemas de signos y del trabajo del espectador Hay allí una tentativa de acercamiento cualitativo, útil en la medida que ayude a explicitar los parámetros necesarios de la experiencia teatral [...] La ausencia de una criteriología analítica hace correr un riesgo más elevado al aficionado al teatro: el de no poder disfrutar de todos los matices del placer que se le propone (2012: 180).*

Para nuestros objetivos, resulta perentorio acercar a los estudiantes a ese perfil de «público audiencia» (inscrito de alguna forma en el espectáculo) o especie de espectador ideal, que difiere notablemente del mero público asistente o «de frecuentación» (*ibid.*), por no mencionar el abismo que supone en comparación con el desafortunadamente no infrecuente «no-público» (Esquenazi, 2003).

Consideramos nuestra propuesta sistemática y con cierta aspiración de exhaustividad, puesto que es mejor contemplar, desde el comienzo, un abanico lo más amplio posible de pautas y aspectos, para luego descartar en función de las etapas, niveles, tipos de espectáculo, objetivos, etc. El documento, además, puede usarse, ya





- ¿Ha sido fija, con algunos cambios, o en constante interacción con la escena?
    - ¿En qué se ha centrado más (personajes, objetos, lugares)?
    - ¿Has reconocido algunos de los tipos de iluminación (luz cenital, en contrapicado, lateral) o efectos (luz estroboscópica) empleados en la representación?
  - Música, ruido y silencio
    - Época aproximada que ha recreado la música. ¿Algún tema conocido?
    - Nivel de presencia durante la representación.
    - ¿Ha sido congruente la música con cada momento o estadio de la representación?
    - ¿Ha contribuido a la estructuración en alguna medida?
    - ¿Algún sonido intra o extraescénico digno de mención?
    - ¿Silencios? ¿Cuándo y por qué?
  - Vestuario, accesorios, maquillaje y máscaras
    - ¿El vestuario recreaba alguna época o lugar concretos?
    - ¿Ayudaba a definir la catadura moral del personaje?
    - ¿Recuerdas algún accesorio u objeto que haya usado un personaje? ¿Crees que tenía una función incidental o que, por el contrario, resultaba indicativo de alguna nota de carácter?
    - ¿Qué función crees que tenía el maquillaje?
    - ¿Qué se buscaba con el uso de máscaras (degradar/elevar al personaje, poner de relieve el artificio escénico...)?
- ACTUACIÓN
    - A lo largo de la representación, ¿hay algún cambio notable en la apariencia de los actores?
    - ¿Algún actor realiza más de un papel en esta puesta en escena? ¿Cómo es posible?
    - ¿Te han sacado a escena? ¿Te han pedido que asumas algún papel? Comenta brevemente la experiencia.
    - ¿Qué te ha parecido la gestualidad (natural e ilustrativa, forzada o artificiosa, rítmica o musical, poética...)? ¿Algún gesto memorable o característico?
    - ¿Cómo traslucían las emociones los actores?
    - ¿Han desplegado los actores alguna habilidad específica (esgrima, danza, canto, mimo, acrobacia) a lo largo del espectáculo?
    - ¿Crees que en algún momento improvisaban?
    - ¿Algún actor ha interactuado con un objeto? ¿Con qué propósito?
    - ¿Los actores buscaban *borrar* su actuación o, más bien, llevarla a cabo con distancia, es decir, mostrándola y haciéndola explícita?

- ¿Te ha parecido lograda la dicción? ¿Por qué?
  - ¿Destacarías la voz de algún actor (timbre, registro, entonación, volumen, capacidad de proyección) ?
  - ¿Logra algún actor que te identifiques con algún personaje, o que, por el contrario, lo deploras?
  - ¿Había algún actor famoso (quizá del cine o la televisión) o cuya trayectoria conocieses? ¿Se ha destacado su presencia, dentro o fuera de la representación, de alguna manera?
- ESPACIO Y ESCENOGRAFÍA
    - ¿Hay lugares concretos para un personaje o grupo de personajes? ¿Por qué?
    - ¿Qué relación (fidedigna, simbólica, metonímica...) observas entre el espacio físico de la escena y la ficción que se construye?
    - ¿Hay algo destacable en lo que atañe a aquello que se muestra y lo que se oculta?
    - ¿Ha habido «mutaciones» o cambios escenográficos importantes? ¿Cómo han contribuido a la estructuración de la obra?
    - Estética del espacio: colores, texturas, referencias culturales explícitas (esculturas, elementos arquitectónicos...), estilos definidos (barroco, gótico, naturalista, expresionista...),
    - Objetos (materia, función, cantidad).
    - Aprovechamiento dimensional: altura / *bajeza*; apertura / clausura; superficialidad / profundidad; amplitud / estrechez; saturación / escasez / vacío; lateralidad / oblicuidad / profundidad.
- TEXTO Y PUESTA EN ESCENA (PE)
    - La base dramática
      - ¿Conocías la obra?
      - ¿A qué género dramático puede adscribirse? ¿Se respeta eso en la PE?
      - Resume la historia que muestra la representación. ¿Coincide con la del texto dramático?
      - ¿Se añade u omite (quitándolo o dejándolo en un grado latente) algún personaje?
    - Relación texto / puesta en escena
      - ¿Cómo lee el director / compañía la obra? ¿Trata de destacar algún aspecto concreto (político, ético, religioso...)? Esa *lectura* te ha parecido: forzada, extravagante, provechosa...
      - En caso de haber leído la obra: ¿te hubieras imaginado así un PE de esa obra? ¿Qué añadirías o quitarías?

- ¿Se respeta el verso?, ¿y la temporalidad histórica inscrita en la lengua? ¿Te ha planteado alguna dificultad esto?
- ¿Has advertido que se omitan o cambien partes del texto?
- ¿Cómo se relaciona texto e imagen? Predomina alguno de los dos componentes?
- ¿Se ha fragmentado la enunciación del discurso (pancartas, voces en *off*, *narradores*, coro, proyecciones)?
- ¿De qué modalidades del discurso se ha servido la PE (diálogo, monólogo, soliloquio)?
- ¿En algún momento se han dirigido los actores directamente al público o un espectador? ¿Se han bajado del escenario para hacerlo? ¿Han obtenido respuesta? ¿Cómo es posible esto?
- Globalmente, te parece que la PE: es bastante fiel al texto; lo pone en cuestión (subvierte, parodia); mantiene una relación anecdótica (invisible, momentánea, lejana) con él; lo rechaza en gran medida...

- LA IMAGEN

- En general ¿qué elemento de la representación ha guiado tu atención visual (sonido, luz, imágenes proyectadas...)? ¿Se produjo algún cambio en este criterio según el momento de la representación?
- ¿Se intenta ocultar que se está haciendo teatro o se muestra claramente el carácter de artificio que tiene el espectáculo (cambios de escenografía o vestuario realizados por los mismos actores en el escenario, por ejemplo).
- ¿Tienes en la memoria, ahora mismo, alguna *instantánea* con un momento concreto de la obra?

- VALORACIÓN GLOBAL

- ¿Ha cumplido o decepcionado tus expectativas (en relación al texto de la obra, la institución, compañía, director, actor/es...) el espectáculo?
- ¿Hay algo en la representación que te haya molestado o parecido desagradable o inadecuado?
- Menciona tres momentos de la obra: uno (muy) logrado, otro, claramente aburrido, y otro débil o en que hayas notado que descendía el buen hacer general de la representación.
- Al margen de tu juicio favorable/desfavorable, ¿te ha parecido coherente con sus propósitos la PE? En este sentido, ¿qué intención o qué meta general crees que perseguía el director/compañía?

- ¿Qué información (histórica, literaria, teatral, escénica...) previa te hubiera facilitado la comprensión de la representación?
- ¿Qué has aprendido con el espectáculo? ¿Te ha enriquecido de alguna manera (sensibilidad estética, conocimiento del mundo, experiencia ritual/cultural nueva...)
- Para un coloquio posterior en clase, ¿de qué aspectos de la representación te gustaría que hablásemos?

### 3.3. *Secuencias mixtas*

#### 3.3.1. Una unidad didáctica

Se plantea a continuación una secuencia dirigida a cualquiera de los dos cursos de bachillerato, si bien este tipo de trabajo se orienta más bien hacia primer curso. Curricularmente, la secuencia se relacionaría de manera general con los objetivos y contenidos para lengua castellana y literatura, regidos por la Orden ministerial ECD/65/2015, así como la orden andaluza de 14/7/2016. Pero, como ya se advirtió, estas propuestas tendrían asimismo encaje en Literatura universal o Artes escénicas y danza.

Los guarismos en números romanos equivalen aproximadamente a una temporalización por sesiones, sin embargo, cualquier docente sabe que esos límites suelen ser relativos y han de ser, por tanto, flexibles. La metodología se encuentra vertebrada por el enfoque por tareas, pero también se entrecruzan algunos aspectos del aprendizaje cooperativo, así como del constructivismo. No obstante, y como recordatorio de todo lo dicho al principio de esta sección, recuérdense las palabras de Fray Benito Feijoo, quien advierte en su *Teatro crítico universal* de que «no agrada la moda nueva por mejor, sino por nueva. Incluso porque se juzga que es nueva, y por lo común se juzga mal». En este sentido, la inclusión en alguna medida de estos nuevos paradigmas pedagógicos se realiza desde una labor previa de asimilación, crítica y puesta a prueba, pero, sobre todo, sin descartar jamás los mal llamados magistrales.

#### **SECUENCIA DIDÁCTICA: «Una lectura dramática»\_\_\_\_\_**

Objetivos:

- Identificar la condición polisémica del teatro

- Distinguir los géneros dramático y narrativo (estructura y discurso)
- Diferenciar las fases de la acción dramática
- Reconocer y distinguir el diálogo teatral
- Equilibrar los recursos de escritura y oralidad
- Tomar contacto con los rudimentos de la lectura e interpretación dramática
- Identificar los elementos que definen la lectura dramática

## **PROGRAMACIÓN**

### **I. MOTIVACIÓN Y DIAGNÓSTICO**

i) (Plenaria) Visionado de una serie de fragmentos pertenecientes a videograbaciones de espectáculos variados (conciertos, circo, títeres, teatro, etc.).

ii) (id.) Breve coloquio para compartir de experiencias personales relativas a la asistencia a algún tipo de espectáculo —escénico o no.

iii) (id.) Lluvia de ideas para dirimir las diferencias entre una experiencia lectora y otra como espectador ante un espectáculo. Segunda lluvia de ideas por grupos colaborativos (cuatro alumnos), pero ésta vez refiriéndose ya concretamente al teatro.

iv) (Parejas: cada grupo se divide en dos) Puesta en común: se entrega una ficha con una tabla para que propongan en dos columnas los elementos que intervienen en cada uno (texto y espectáculo). Se puede añadir una tercera columna en la que figuren otras categorías (cine, televisión). Lo idóneo es sugerir algunos ítems (luces, acotaciones, decorado)<sup>225</sup>.

### **II. CONTEXTUALIZACIÓN**

---

<sup>225</sup> Es interesante notar cómo el alumno después se sorprenderá al entender que la diferencia entre texto y espectáculo no es radical, sino que ambos se implican mutuamente.

i) Se ofrece a los alumnos algunas citas sugerentes que activen el contexto cognitivo, y alrededor de las cuales, un poco a lo *socrático*, se pueden ir planteando preguntas acerca del teatro. A modo de ejemplo:

<p><i>Si un día el teatro muriera, nacería al día siguiente cuando un niño, en un desván, se vistiera con ropajes antiguos, jugando a convertirse en otro personaje.</i></p> <p>J. Brossa</p>	<p><i>El teatro que no recoge el latido social, el latido histórico, el drama de sus gentes y el color genuino de sus paisajes y de su espíritu con risas y lágrimas, no tiene derecho a llamarse teatro sino sala de juego o sitio para hacer esa horrible cosa que se llama “Matar el Tiempo”.</i></p> <p>F. García Lorca</p>
---	---

ii) Se recuerda a los alumnos el esquema de funciones actanciales de la sintaxis del relato (sujeto, objeto, oponente...), y se propone que, en grupos de cuatro, escriban una pequeña historia o trama, para ser representada con títeres, o por ellos mismos<sup>226</sup>. Para que no divaguen demasiado se puede ofrecer un modelo previo. Asimismo, nos decantaríamos por una distribución de roles cooperativos: un alumno puede ser director de escena, otro iluminador o escenógrafo, otro dramaturgo, etc.

iii) (Plenaria) Puesta en común: establecimiento de diferencias entre la fábula narrativa y la fábula dramática. Primera tentativa para la distinción de los modos de representación. Creación, pues, de puentes cognitivos entre lo sabido y por conocer. «Los apuntes activos» puede resultar una técnica interesante en este punto. El procedimiento consiste en que los estudiantes, de manera individual o grupal, sintetice la información teórica que el profesor requiere, tras proporcionarle unas fuentes muy concretas. Suele resultar bastante más provechoso que el manual usado como fin de

---

<sup>226</sup> Nuestra experiencia teórica nos dice que el esquema de funciones narrativas puede ser insuficiente por generalizar demasiado y hacer que una estructura narrativa dada se parezca peligrosamente a cualquier otra. En lo didáctico, sin embargo, este esquema nos ha resultado muy útil para presentar y aun explicar muchos aspectos relativos al análisis de obras concretas. Por otra parte, e independientemente de que generalmente las editoriales de los manuales operan de igual manera, solemos tratar primero el género narrativo y después el teatro, utilizando eventualmente como transición el cine.

conocimiento en sí mismo, en vez de como uno de los medios o fuentes posibles de información en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **III. DESARROLLO Y CONSOLIDACIÓN: Lectura o audición de un fragmento de diálogo teatral**

i) Contextualización: título y acotación previa al fragmento. Establecimiento de hipótesis en parejas: puesta en común. Incluso en el caso de poseer una videograbación de la obra, sería interesantísimo que sólo escucharan el fragmento y fueran imaginando la puesta en escena, para después se cotejar los resultados con la visualización.

ii) A continuación se entrega el fragmento con el diálogo. El abanico de posibilidades es enorme: nos inclinamos por un texto de A. Sastre que tocara la marginación social, o, tal vez, alguno de J. L. Alonso de Santos o F. Arrabal, acerca de la guerra. Los coloquialismos, la actualización sociocultural y la viveza general del lenguaje siempre son una ventaja para comenzar. Es importante que el fragmento constituya unidad, reconociéndose en la medida de lo posible exposición-clímax-desenlace. En cualquier caso: lectura del fragmento, dos alumnos leen en voz alta; el resto sigue la lectura.

iii) Preguntas acerca de la estructura de la acción dramática, el valor de palabra-acción, y la función de las acotaciones. Explicación del profesor.

iv) Tareas para casa: convertir el fragmento trabajado en un texto narrativo que incluya diálogo y descripción. Modelo:



## TEXTO FUENTE

### ACTO PRIMERO

#### Escena I

*(En la plataforma trasera de un autobús S, un día, hacia las doce de la mañana.)*

EL COBRADOR.— ¡Los billetes, por favor! ¡Dense prisa!  
*(Unos viajeros le pagan.)*

#### Escena II

*(El autobús se detiene.)*

EL COBRADOR.— ¡Dejen paso! ¡Delante hay sitio! ¡Dejen paso! ¡Completo!  
¡Tilín! ¡tilín! ¡tilín!

### ACTO SEGUNDO

#### Escena I

*(El mismo decorado.)*

PRIMER VIAJERO *(joven, cuello largo, cordón alrededor del sombrero)*.— Se diría, señor, que usted me pisotea adrede cada vez que pasa la gente.  
SEGUNDO VIAJERO *(se encoge de hombros)*.

#### Escena II

*(Baja un tercer viajero.)*

PRIMER VIAJERO *(dirigiéndose al público)*.— ¡Estupendo! ¡Un sitio libre!  
¡Allá voy! *(Se precipita sobre él y lo ocupa.)*

### ACTO TERCERO

#### Escena I

*(La plaza de Roma.)*

UN JOVEN ELEGANTE *(al primer viajero, ahora peatón)*.— El escote de tu abrigo es demasiado ancho. Deberías arreglártelo haciéndote subir el botón hacia arriba.

#### Escena II

*(En un autobús S que pasa por delante de la plaza de Roma.)*

CUARTO VIAJERO. —Mira, el tipo que se encontraba hace poco conmigo en el autobús y que se enzarzaba con otro tío. ¡Qué casualidad! Escribiré sobre esto una comedia en tres actos y en prosa.

## TEXTO META

*Una mañana a mediodía, junto al parque, en la plataforma trasera de un autobús, casi completo, de la línea S (en la actualidad el 84), observé a un personaje con el cuello bastante largo que llevaba un sombrero de fieltro rodeado de un cordón trenzado en lugar de cinta. Este individuo interpeló, de*

*golpe y porrazo, a su vecino, acusándole de que le pisoteaba adrede cada vez que subían o bajaban viajeros. Pero abandonó rápidamente la discusión para lanzarse sobre un sitio que había quedado libre. Dos horas más tarde, volví a verlo delante de la estación de Saint-Lazare, conversando con un amigo que le aconsejaba disminuir el escote del abrigo haciéndose subir el botón superior por algún sastre competente.*

(Adaptado de Queneau, 1996: 33-34, 24)

### **CONSOLIDACIÓN: extracción de conclusiones y elaboración de un mapa de ideas**

i) Corrección de las tareas del día anterior: comentario sobre las dificultades en el trasvase del diálogo desde el discurso teatral al discurso narrativo. Se busca llegar al *quid* de la cuestión: el lenguaje referido y el lenguaje para ser mostrado, que distingue ambas prácticas<sup>227</sup>. Los puntos en común advertidos, por su parte, servirán para establecer una definición operativa de diálogo, en concomitancia con lo visto en las unidades de tipología textual. No obstante, sería importante completar el repaso con la aportación de algún texto lírico en el que lo dialogal se manifieste de algún modo.

#### EXTENSIÓN

—Lectura y ejercicio comparativo entre el texto de otra obra de teatro y el de una novela, pueden ser de un mismo autor, aunque no es imprescindible.

—Comparar entre la adaptación cinematográfica de una obra y esta misma, también puede comportar la extracción de conclusiones interesantes. Casos ejemplares para este tipo de ejercicios son el de Delibes, pero también el de A. Sastre, cuya *Taberna fantástica* fue llevada al cine.

ii) Comentario sobre el tema del fragmento y su tratamiento.

- Localización: ejercicios de síntesis, resumen (las reglas de Van Dijk, adaptadas, sin ser por supuesto enunciadas como tales, pueden ser útiles);

---

<sup>227</sup> La clave para conectar con lo que el alumno ya sabe es recordar los procedimientos de cita, que viene estudiando desde 2º de la ESO.

- análisis léxico-semántico (campos léxicos, asociativos, nocionales: palabras clave, testigo, etc.);
- el tema de que trate el texto estará bien definido debido a la misma selección del fragmento, por lo que quizá sea más interesante ver cómo lo dicen los personajes (registro, tenor, retórica, etc.).

iii) Organización, en un mapa de ideas, de las conclusiones obtenidas, especialmente en lo referido a los aspectos de enunciación. En estas condiciones, se puede plantear un análisis de aquellos aspectos concernientes a las voces de un texto, así como la pregunta cardinal para el teatro: si en el texto narrativo, hay un narrador construido por el autor, ¿quién habla en el teatro y a través de qué instancias? La pregunta puede adquirir vetas críticas si se pone en conexión con los distintos géneros periodísticos estudiados.

#### **IV. DESARROLLO: «lectura dramatizada»**

i) Resumen de lo visto hasta el momento.

ii) Relectura dramatizada de alguno de los fragmentos utilizados. Para la dramatización (expresión corporal + dicción) se darán algunas consignas (*vid. supra*). Aunque lo mejor sería realizar algunos ejercicios livianos o lúdicos de expresión, para romper el hielo, e igualmente para tomar conciencia de la propia dicción:

—Juego del balón imaginario; Juego del espejo (mimar la acción del compañero); Juego de las estatuas (esculpir el cuerpo «inanimado» de un compañero para expresar sentimientos), etc.

—Lectura de un texto intentando salvar un obstáculo físico que se interponga con la audiencia; Lectura «sorda» de un texto, exagerando los movimientos bucales y la gestualidad facial (como competición por grupos funciona mejor); Lectura automatizada y aséptica de diálogos que expresen conflicto amoroso, agresivo, o bien, acompañándola de una dicción adecuada, pero con máscara facial, antifaz o algún otro elemento que oculte la gestualidad de la cara, etc.

iii) Llegado el momento de la lectura, ésta debe realizarse sin que el resto de la clase la siga con el texto transcrito. Es muy importante crear el clima adecuado para la actividad y a ser posible que, en principio, sea realizada por alumnos que se ofrezcan voluntariamente. Pensamos igualmente que el cambio en la disposición física de la clase repercute siempre positivamente en la disposición del grupo-clase. A estas alturas, negar que el espacio signifique sería ir contra las conclusiones generales de este mismo trabajo. Cualquier elemento del gimnasio u otro habilitado *ad hoc*, puede hacer de plataforma y recrear una cierta ilusión escenario. El uso de la grabación nos parece asimismo una estrategia preciosa, entre otros posibles usos (elaboración de una sonoteca, por ejemplo), para la autoevaluación del alumno.

Mientras los alumnos «ponen el texto en escena», el resto de la clase escuchará y valorará la declamación e interpretación gestual. En este sentido, sería oportuno entregar una modelo de pautas:

PAUTAS PARA LA VALORACIÓN DE INTERVENCIONES ORALES BREVES					
<b>PRONUNCIACIÓN</b>	<b>(Articulación correcta de letras, sílabas y palabras)</b>	<b>VALOR NUMÉRICO</b>			
Pronunciación de las palabras		1	2	3	4
Ubicación correcta de los acentos		1	2	3	4
<b>FLUIDEZ</b>	<b>(Debemos evitar muletillas, tartamudeos, alargamientos...)</b>	<b>VALOR NUMÉRICO</b>			
Fluido → trastabillado		1	2	3	4
<b>ENTONACIÓN</b>	<b>(Modulaciones de la voz para adecuarse a la intención expresiva (informar, exclamar, desear, dudar, defender, asustar o intrigar...))</b>	<b>VALOR NUMÉRICO</b>			
		2	4	6	8
<b>INTENSIDAD y PROYECCIÓN VOCAL</b>		<b>VALOR NUMÉRICO</b>			
(Débil → Potente)		1	2	3	4
<b>TEMPO</b>	<b>(Velocidad de ejecución)</b>	<b>VALOR NUMÉRICO</b>			
(Ágil → Premioso)		1	2	3	4
<b>ORGANIZACIÓN</b>	<b>(Usar fórmulas para comenzar y concluir nuestra intervención)</b>	<b>VALOR NUMÉRICO</b>			
(Apertura / Cierre)		2	4	6	8
<b>VOCABULARIO</b>	<b>(Variedad y nivel de las palabras empleadas)</b>	<b>VALOR NUMÉRICO</b>			
Pobre → Rico		2	4	6	8
<b>COHESIÓN</b>	<b>(Uso de marcadores: <i>después, más tarde, inmediatamente, posteriormente, repentinamente, con anterioridad...</i>)</b>	<b>VALOR NUMÉRICO</b>			
		2	4	6	8
<b>VARIEDAD DE LA LENGUA EMPLEADA</b>	<b>(Fundamental para adaptarse a la situación comunicativa)</b>	<b>¿Acierta?</b>			
REGISTRO o ESTILO		SÍ	REG.	NO	
• formal					
• coloquial					
NIVEL		SÍ	REG.	NO	
• culto					
• estándar					
• vulgar					
<b>PUNTUACIÓN GLOBAL</b>					

Fig. 17.

iv) Puesta en común y valoración de los resultados obtenidos. Extracción de conclusiones. Deberá cuestionarse también las repercusiones para la recepción del sentido, es decir, cómo afectan a su comprensión los factores antedichos y el hecho de escuchar (y mirar) un diálogo, en contraste con su lectura. Es el momento de justificar el valor de la memoria, lo mismo para el actor, que para el espectador.

También se puede plantear los dos niveles de comunicación que se dan cita en el teatro. Ahora les será fácil advertir la diferencia entre el nivel personaje-personaje y el nivel que engloba a ambos en uno de orden superior: el del espectador.

## **V. DESARROLLO: representar un fragmento o escena de una obra de teatro**

Evidentemente, no es necesario entrar en el debate sobre las condiciones técnicas que implica esta actividad. Se puede plantear en términos sencillos o como una tarea de dimensiones mayores, eso dependerá de los medios con que se cuente, de lo lejos que se quiera llegar, de si se quiere revestir la misma de transdisciplinariedad, pero sobre todo del resultado que la propuesta esté dando.

Al margen de lo anterior, debe aclararse que, a pesar de que este ejercicio recupera prácticas tradicionales que son denostadas hoy, para reclamar su pertinencia y valor en el contexto educativo; jamás plantearíamos una labor maquilina de repetición en el contexto de la misma, sino un acto en la medida de lo posible creativo, y en el que vale más el proceso de su desarrollo que, seguramente, el producto o resultado del mismo.

Nos parece que, en este sentido, la organización cooperativa del trabajo (lo que implica una carga extra de planificación para el docente) sería una estrategia valiosa para sacar el mayor partido al ejercicio. Se trata, por tanto, de una labor que trascienda los límites del trabajo (ineludible), de memoria, para entrar en el terreno (doble, en este caso) de la interpretación: ¿qué dice el texto?, ¿cómo lo entendemos?, y, tomando como base lo mismo, ¿cómo podría decirse?, ¿qué efecto buscamos conseguir?, ¿cómo salvamos, si la hay, la distancia histórica y sociocultural entre el texto y nuestra contemporaneidad?

¿Qué texto se puede proponer para tal tarea? Depende de nuevo de los objetivos específicos: un texto clásico, con todo lo que implica la versificación, los tropos, pero también el contexto cultural y sociopolítico en el tratamiento de unos temas tópicos, puede, pues, ser enfocado, aun cuando sea en el entorno de la misma actividad, persiguiendo los mismos fines que, por ejemplo, un texto del absurdo, en el que el humor y la desautomatización de los aspectos prosaicos y asumidos de la realidad y el lenguaje se ven tensados al máximo. En suma: es un ejercicio de declamación e interpretación, pero desde la comprensión de un texto concreto, en el marco de unos objetivos determinados. De hecho, lo idóneo sería que toda esta propuesta fuera articulada sobre un eje temático que coincidiera con alguno de los temas constantes en la H.<sup>a</sup> del teatro: la libertad individual, las relaciones de poder, la identidad, el amor y sus relaciones problemáticas, la discordancia entre el ser y el parecer, etc.

En un momento como el actual, no obstante, sería interesante tratar el asunto de la desigualdad económica, del aumento desproporcionado de la pobreza; para ello un texto como el de *La máquina de pedir* de José Ruibal (1969) podría funcionar bastante bien.

VOZ EN OFF.— A través de estas espeluznantes imágenes del repentino desastre, el mundo comprenderá la gravedad del momento. Nuestros hombres más energéticos, los fabricantes de nuestra opulencia, están desolados. Sus almas, que se suponían más duras que el titanio, han sido melladas. ¿Quién iba a pensar que los constructores de los rugientes misiles iban a carecer algún día de una pizca de, caridad? Si hasta ahora se habló escandalosamente del egoísmo de los ricos, de ahora en adelante habrá que

Hablar sin piedad del testarudo egoísmo de los pobres. Y no estoy hablando de los- países pobres y extranjeros, fertilizados en su libertad con nuestro napalm y las bacterias que salen de las entrañas mismas de nuestra civilización. Después de todo, a ese desagradecimiento ya acostumbrados, aunque no resignados. Pero lo que no podíamos esperar es la traición en nuestro propio suelo, la falta del más elemental sistema de caridad de nuestra propia reserva de necesitados, cuya soberbia hunde en el infierno a los más santos varones de nuestra industria de armamentos...

*La interrumpen los alaridos de terror, que dan los RICOS al caer en el infierno cargados con bolsas de dinero. Resplandores de llamas. Los DEMONIOS golpean a los RICOS con sus propios dineros.*

RICOS.— Por favor, ¿dónde está Mr. Satanás?

DEMONIOS.— En todas partes, querido (*Le golpea*).

RICOS.— Quieto el palo. No vengo a pedir, sino a dar.

—Yo compro el infierno.

DEMONIOS.— Has errado el camino.

RICOS.

¿No me digas que no está en venta?

DEMONIOS.— Querido (*Le golpea*), esto no es lo otro.

RICOS.— Traigo muchísimo dinero.

DEMONIOS.— Pues trágate esa calderilla.

*Unos demonios le abren la boca como una bolsa, mientras otros se la meten dentro con una pala. El millonario chilla ahogándose. Su buche revienta y le salen chorros de monedas. Pese a todo no quiere soltar la bolsa.*

RICOS.— Tal vez encuentre a algún demonio verdaderamente ortodoxo. (*Mira con una lupa.*) ¡Compro demonio puro! (*Llegan más millonarios.*)

—¿Qué es esta competencia?

DEMONIOS.— El infierno se ha puesto de moda.

RICOS.

—Somos muy desgraciados.

—Hermanos míos, yo siempre he creído en vosotros. Hacedme un sitito cómodo en vuestra morada. No importa el precio.

—Yo os doy un cheque en blanco. (*Salta desesperado.*)

—¿Qué tienes?

—No sé; me quema el dinero. (*El otro lo huele.*)

—¡Uf! Es de napalm.

—Nuestros pobres son unos cabrones.

—No tienen... ¡no tienen lo que hay que tener!

—Por su terrorista falta de caridad. nos condenamos,

—Están al servicio del mismo Satanás.

—Eso mismo me ha soplado la CIA en este oído.

(*Los otros se lo miran.*)

—Sí, se te ha podrido.

—Toma mi fortuna, demonito del alma. Es oro purísimo.

DEMONIO.— Muy bueno. (*Lo huele.*) Apesta a pobre que da gusto.

RICOS.— ¿Verdad que sí? (*Con nostalgia.*) Eran pobres de lo MÁS cochambroso... (*Le caen palos de todas partes.*)

—Mi dinero tiene duende. (*Lo tira a lo alto y cae musicalmente*)

—Y el mío es heroico. (*Lo tira y al caer produce explosiones. Todos se echan cuerpo a tierra y ocultan sus cabezas.*) En cada grito un niño destripado, rinde homenaje a la libertad.

—Mi dinero lo gané apestando los bosques. Con mis insecticidas formidables los hombres la dañan antes que las moscas.

DEMONIO.— ¡Basta de propaganda financiera! ¡Adentro!

(*Los demonios les empujan para dentro.*)

(Ruibal, ed. 1970: 34-37)



3.3.2. Breve descripción de un proyecto de puesta en escena: *El tacto inútil*



**Imagen 10.**  
**Cartel realizado por los estudiantes del IES Don Diego de Bernuy (Córdoba)**

La «Miscelánea de escenas: el tacto inútil» constituye un ejemplo de cómo pasar de la lectura y análisis de los textos dramáticos a un proyecto global de puesta en escena, con voluntad de que todos los estudiantes que lo deseen actúen (de ahí el ardid de la multiplicación de escenas o fragmentos en contraposición al desarrollo de una obra extensa) y de que todos los departamentos colaboren para alcanzar un grado de

interdisciplinaria que trascienda el de la mera retórica en que no pocas veces desemboca.

La forma escogida para realizar la presentación de la antología de textos que en principio se propuso fue una primera lectura fragmento por fragmento, seguida de un breve comentario. Esta oralización la realizó el mismo docente, de una manera más bien aséptica, pues, en la medida de lo posible, no tratábamos de dar un sentido a nuestra lectura, sino de decir el texto de la manera a ser posible más neutral —lo que en realidad ya constituye una postura de activación oral—, con el fin de que se suscitarán diversas interpretaciones entre los componentes del grupo-clase. Esto es, que hubiese divergencia de impresiones y se pudiera establecer un coloquio posterior. Se llevaron al aula textos de Beckett (*Acto sin palabras* I y II), de Angélica Liddell (*Te haré invencible con mi derrota; La casa de la fuerza*), de García Lorca (*Yerma, La casa de Bernarda Alba, Tragicomedia de Don Cristóbal y la señá Rosita...*), Genet (*Las criadas*), Ionesco (*La lección, Las sillas*).

Al contrario de lo que se suele recomendar, no se realizó contextualización previa del fragmento o escena seleccionados, con lo que los sistemas culturales envolventes, el marco socioeconómico y la coyuntura política en que se incardinaban los fragmentos quedaron en suspenso para una fase posterior de trabajo. La única vía que tal vez hubiésemos aceptado en aquel momento es el establecimiento de hipótesis a partir del título de la obra y/o los nombres de los personajes. Esta práctica habitual en la enseñanza de segundas lenguas tiene un nivel de eficacia probado, pues propicia contextos cognitivos comunes y orientados al asunto de que se trata.

Con respecto a que la primera lectura la realice el docente, partimos del supuesto, basado en nuestra experiencia, de que un alumno con perfecta pronunciación y fluidez puede no estar comprendiendo nada de lo que está leyendo. La oralización implica siempre la activación de otros recursos físicos que trascienden la dimensión cognitiva. Se puede decir que lo que en principio se intentó fue realizar una lectura moderadamente comunicativa y nada o poco evaluativa, simplemente prestar nuestra voz a los personajes, o las acotaciones.

Desde luego, no resulta una tarea sencilla y requiere planificación, ensayo y reflexión previas por parte del docente. La lectura del docente impide además dos inconvenientes con los que no nos interesa lidiar en una fase inicial, y es que el

discente, cuando lee por primera vez teatro o, al menos, no se encuentra muy familiarizado con el mismo, se preocupa más de los turnos de intervención de los personajes, en vez de atender al sentido del texto; mientras que los compañeros no es extraño que se preocupen más de la enunciación en sí que de lo enunciado.

Posteriormente, los estudiantes leyeron el texto, a varias voces, para ir confirmando o infirmando esas hipótesis lanzadas desde el coloquio posterior a nuestra lectura. Nos pareció importante establecer turnos y que, al menos, todos pasasen al menos una vez por cada texto, prestando su voz, como mínimo, a un personaje. Fue necesario invertir varias sesiones, pues familiarizarse con el mensaje o sentidos que traslada una escena o fragmento no es algo inmediato.

El proceso de localización y contextualización de los textos surgió además de manera subsiguiente como respuesta a los interrogantes que nos iban planteando los alumnos: ¿de dónde era el autor que escribió esto?, ¿en qué época vivió?, ¿se ha representado muchas veces esta obra?, ¿tuvo éxito en su estreno?, ¿por qué?, etc. Con el consiguiente alargamiento de las sesiones que, es necesario insistir, han de ser flexibles, sin estar ello reñido con el rigor y la planificación. Fue un proceso lento y que implicó la consignación de tareas para casa: se insistió en que «el texto es él y sus circunstancias», por lo que habrían de conocer sus condiciones de producción para poder ponerlo sobre las tablas.

Cuando llegó la hora de efectuar un análisis más en profundidad de los textos, se adaptaron algunos de los cuestionarios de González Maestro (basados en la semiología teatral), como este que, por ejemplo, plantea para el análisis de *Acto sin palabras* (1996: 33-38):

i) Lectura atenta y comprensiva de *Acto sin palabras*, de S. Beckett, como obra de teatro del absurdo en que se discute la eficacia del lenguaje verbal como forma de expresión y comunicación dramáticas.

ii) ¿Cuál puede ser el argumento de la obra? ¿Cómo se justifica? ¿Qué tipo de situación dramática presenta? ¿A qué tipo de motivaciones puede responder un planteamiento de estas características: social, psicológico, comunicativo... ?

iii) La posibilidad de prescindir de los signos no verbales es una de las características de las formas dramáticas de vanguardia. Semejante manifestación

estética lleva aparejada la sobrevaloración de los signos no verbales (objetos, decorado, iluminación, maquillaje, vestuario, efectos sonoros...), y una mayor confianza en las posibilidades del director de escena y de la representación que en el autor y el texto literario por él creado. ¿Cuáles son los principales sistemas de signos no verbales que pueden encontrarse en la representación de esta obra?

iv) ¿Qué sentido pueden adquirir la luz y la realización de los signos luminosos en esta obra?

v) ¿Qué significan, por relación al contexto, los objetos que utiliza el personaje a lo largo de la representación? ¿Un objeto está siempre condicionado por la idea que el ser humano tiene de sus efectos sensibles?

vi) ¿Cómo es el personaje? ¿Cuáles son sus principales signos kinésicos y proxémicos?

Desde el principio tuvimos claro que el hilo conductor sería la problemática humana y social de la mujer, a cuya atención, aunque desde otra perspectiva, ya habíamos dedicado varias sesiones en la materia de LCL a tenor del análisis de varios textos periodísticos sobre violencia machista que habíamos efectuado. Pero la trabazón que nos proporcionó ese *extraño* verso de J. J. Padrón leído un día en clase: «hoy es tu corazón un tacto inútil» (lo utilizamos para realizar actividades de dicción y respiración en una de esas sesiones de expresión dramática en que se convertía la clase de LCL), sí que nos sorprendió, puesto que se erigió en una suerte de elemento aglutinante para la modulación de asuntos tan diversos como el maltrato, la esterilidad, la violencia de las relaciones de poder, o el rol social y familiar de la mujer en la sociedad de antaño y hogaño.

Con solo una hora a la semana y alguna que hurtamos a LCL, y reinterpretando el esquema de Álvarez-Nóvoa (1995) basado en las fases de «iniciación» (lo reseñado anteriormente en lo concerniente a la lectura), «construcción» (consúltense los anexos III y IV para ver los resultados de la reescritura y dramaturgia cohesiva —el término lo tomamos prestado de Sanchis Sinisterra— una vez decidida definitivamente la antología, o el II, para ver los resultados de los trabajos de mesa y dramaturgia) y «conclusión» (trabajo escénico: ensayos), logramos poner, a mediados de mayo de 2014, nuestra *Miscelánea* sobre la tablas del Salón de Actos con un cierto éxito en los

resultados. El proceso, por su parte, es sin duda difícil de ponderar, pero por la riqueza de conocimientos y experiencias compartidos.

Por fin, acerca de cómo conseguimos involucrar al grueso de docentes y departamentos del instituto, consúltese el anexo 5.2.

#### **4. CONCLUSIONES**

Esta tesis doctoral se ha planteado el estudio de las líneas maestras del discurso en el teatro, tomando como base una muestra heterogénea y representativa de obras, textos, documentos, así como de representaciones teatrales, con el propósito de ofrecer, ulteriormente, una serie de propuestas didácticas congruentes con lo antedicho. Al comienzo de la investigación nos sentíamos constantemente tentados de adjuntar el adjetivo «verbal», cada vez que nos referíamos al discurso del teatro. Sin embargo, si algo ha demostrado este trabajo es la capacidad de la noción de discurso para abarcar e interrelacionar los componentes textuales y escénicos, verbales y no verbales del teatro. Sobre todo tras refrendarse la intuición de que, cuando de teatro se trata, voz, cuerpo y palabra son difícilmente separables.

La hipótesis de partida que impulsó este trabajo ya era, de sí, plausible, y esto porque parece difícil rechazar que existe, en el ámbito educativo, la conciencia callada y, en consecuencia, aceptación tácita, de que el teatro constituye posiblemente una de las herramientas de mayor envergadura y riqueza en lo que atañe a posibilidades de trasvase didáctico. Sin embargo, los contornos de esta afirmación o aquiescencia generalizada parecían, como se sugería, difusos, debido a la escasez (no calidad) de discursos teóricos (en comparación con el relato, *e. g.*) que argumentasen sistemática y rigurosamente por qué y cómo lo anterior es posible. Otra de las contradicciones que se ha tornado evidente es que se adolece de un acercamiento exclusivo al teatro como obra dramática, perspectiva que capitidisminuye su potencial y que, no debe extrañar, ha de superarse desde el mismo análisis de la faceta verbal, puesto que éste ha de atender por igual a la palabra en el papel y al conjunto de la actividad escénica. Esta es una de las conclusiones fundamentales del trabajo: que el ensanche de la perspectiva al estudiar el teatro no tiene por qué prescindir del enfoque verbal, ya que éste es, como se ha demostrado, uno de sus mejores aliados e impulsores.

El trabajo ha cumplido su programa de establecer una reflexión desde lo más amplio a lo más concreto en tres partes interrelacionadas y con un grado suficiente de concatenación. En la primera, «El discurso y sus disciplinas», se rastreó, en un recorrido histórico y conceptual, la genealogía de las escuelas, corrientes, disciplinas y teorías que han ido configurando ese dominio común que enmarca las disciplinas del discurso. De esta forma, a lo largo de esa sección se ha logrado acumular y distribuir, a más de unos postulados epistemológicos de partida, un sólido y operativo acervo categorial y conceptual (una *koiné* metodológica) con que afrontar la segunda parte del trabajo; por otra, definir con mayor certeza y perspectiva las nociones de signo y discurso con que se trabaja en el resto de la tesis.

Se añadió, además, un último capítulo denominado «La competencia discursiva», donde se revisitaba este concepto medular para la lingüística y su aplicación didáctica a las enseñanzas comunicativas de diverso orden. Se concluye que las disciplinas del discurso amplían notablemente el campo de visión de los fenómenos en que interviene el factor verbal, pues logran realizar aportaciones valiosas sobre las condiciones pragmáticas de producción y recepción, así como hacia aspectos cognitivos y socioculturales, insoslayables si se quiere dar cuenta cabal de la comunicación, ya sea esta funcional, expresiva o artística.

En «El discurso verbal en el teatro» se ha acometido, desde los conceptos nucleares de signo y discurso, el análisis de las diversas modalidades de la palabra en el teatro, fundamentalmente del discurso directo de los personajes (diálogos, monólogos y soliloquios) y de acotaciones y paratextos, sin dejar de atender otros documentos intermedios entre el texto y la representación como los programas de mano. La palabra teatral se ha mostrado como esencialmente dialógica y polifónica, más allá de la configuración locutiva superficial y convencional que adopte.

El asedio se ha realizado de consuno con el utillaje metodológico obtenido tras el itinerario de la primera parte, por lo tanto, con las categorías y conceptos de la Semiótica, el Análisis del discurso y la Pragmática lingüística, si bien parece que se ha logrado alcanzar, en grado suficiente, un cierto sincretismo que ha terminado por dar cuenta, asimismo, de la operatividad y validez de estas metodologías para el estudio del teatro. Se ha recurrido igualmente a una suerte de comparatismo intermodal, de manera que también se aprovecharan y pusiesen a prueba algunos de los logros teóricos más importantes que

atesoran las diversas perspectivas que se han interesado por el relato. Como resultado, hemos conseguido establecer varios cuadros en que se ofrecen elementos para elaborar una tipología del discurso directo en el teatro, además de concomitancias y diferencias entre éste y sus homólogos en el relato. Se ha concluido, además, que, a pesar del margen modal que los separa, hay un fructífero intercambio entre procedimientos teatrales y narrativos fuera de su marco habitual de circunscripción. Además, y en razón de los rasgos esenciales del discurso teatral, las conclusiones finales de esta segunda sección han terminado por conducirnos inevitablemente ya al asunto de las repercusiones didácticas.

El título de esta ya concluida tercera parte rezaba «La adquisición de la competencia discursiva y el teatro». Aquí se ha realizado, primeramente, un análisis somero del currículo de las asignaturas de Lengua castellana y literatura (LCL) en la educación pública, así como de otras asignaturas afines al teatro, como son Artes escénicas y Danza, o Literatura universal. La crítica de algunos de los actuales posicionamientos metodológicos y pedagógicos en el marco de la enseñanza media también ha ocupado un espacio siquiera breve, por cuanto se impone, en el estado de cosas actual, una reflexión de este cariz: la conclusión extraída ha sido que urge un debate y consenso posterior entre los diferentes estratos educativos y sus instancias involucradas, así como una recuperación del valor de los contenidos científicos, pues estos han sido desplazados por mor de otros aspectos psicológicos y sociales de la educación.

A continuación se ha inquirido al teatro por su contingente potencial didáctico y pedagógico, ya como fin, ya como medio. Se ha logrado establecer un diagrama con una serie de competencias en educación teatral, así como el lugar medular que, desde nuestra perspectiva, debiera ocupar la competencia discursiva. El panorama general, como punto de partida, ha dibujado una situación que parece propicia para el desarrollo de diversas forma de teatro en las instituciones educativas; sin embargo, se han observado asimismo malentendidos y posicionamientos que nos parecen erróneos o reduccionistas. De manera análoga a lo ocurrido al revisar el currículo y las orientaciones pedagógicas contemporáneas, se advierte de nuevo que los componentes emocionales, así como ciertos fetiches pedagógicos (que desafortunadamente pueden encontrar un gran acomodo en el arte teatral) parecen *cotizar al alza*, frente al depauperado componente cognoscitivo de la educación en general, y del teatro en particular. En este trabajo se ha intentado abogar y recuperar esa segunda dimensión, que, además, consideramos es la genuina de la educación.

Por último, se ha efectuado una reinterpretación del currículo de LCL desde el teatro, planteando una propuesta articulada según los ejes de «oralidad / escriturad», emisión y recepción, si bien se ha añadido un quinto epígrafe cuyas secuencias tienen vocación explícitamente mixta: los cuatro anteriores también lo eran ya en alguna medida (únicamente había que atender a los paréntesis de los epígrafes), pero menos por la articulación de los ejercicios y actividades que por los rasgos esenciales del teatro. Primero se ha vindicado una revalorización de los textos dramáticos en las bibliotecas y proyectos de lecto-escritura, para pasar a demostrar mediante propuestas concretas las numerosas, provechosas y muy diversas posibilidades que el teatro escrito ofrece para la adquisición de la competencia discursiva, y, por ende, de la capacidad de comunicación en contexto.

Después se ha efectuado una propuesta de actividades para trabajar la expresión oral, pero también la escucha y observación conscientes. Todo ello orientado a formar, además de estudiantes competentes discursivamente o, incluso, con ciertas habilidades interpretativas, buenos espectadores de teatro. De ahí el cuestionario, «un paseo guiado por y para el espectador» con que se consigue aunar al lector de literatura dramática y al espectador en ciernes que todo estudiante lleva dentro. A lo largo de este capítulo de la tercera parte, el costoso proceso de documentación y localización de fuentes, así como la repetición en muchos manuales y estudios de las mismas propuestas, nos ha conducido a pensar que aún queda mucho trabajo por hacer en lo concerniente al desarrollo y puesta en práctica de actividades que enseñen el teatro y desde el teatro.

De la investigación se deduce, finalmente, un importante grado de interrelación entre disciplinas del discurso y nuevos métodos para el desarrollo de la competencia comunicativa, al par que se ha demostrado la idoneidad de un acercamiento discursivo al teatro como fin en sí mismo, es decir, para obtener una mejor y más cabal comprensión del mismo, o para realizar un trasvase didáctico en la educación secundaria, y enriquecer, así, la praxis de cualquier asignatura afín al teatro —y esto aun cuando las propuestas del trabajo se han centrado sobre todo en la materia de LCL.



## 5. ANEXOS

### 5.1. Textos producidos por los estudiantes

#### I. REESCRITURA DE INTENCIÓN LITERARIA: TEXTO COLECTIVO REDACTADO PARA LAS PRESENTADORAS

*¡Hombres y mujeres! ¡Niños y niñas! ¡Respetable público! Atención. Niño, cierra esa boquita, y tú, muchacha, siéntate, por favor. Callad, para que el silencio se quede más clarito, como si estuviese en su misma fuente. Callad para que se asiente el barrillo de las últimas conversaciones.*

*El poeta, director, profesor o lo que quiera que sea ese hombre, no pide benevolencia, sino atención para su compañía y nosotras, las presentadoras, porque hemos puesto tanto cariño, esfuerzo y trabajo en esto que hoy les ofrecemos, que, en comparación, su silencio resulta un sacrificio mínimo. Y porque, una vez que se ha saltado la barra espinosa del miedo a la sala, ya no hay nada que temer.*

*Por este miedo absurdo y por ser el teatro no pocas veces un negocio dogmático y conservador, comparecen año tras año las mismas cosas ante nuestros ojos. Ni mejores, ni peores, pero siempre las mismas.*

*Sin embargo, el director y su compañía han preferido, en esta ocasión, poner el ejemplo dramático en fragmentos sueltos de la realidad, retazos de algunas de las mejores obras del pasado y presente siglo. Por delante de sus ojos desfilarán algunos de los personajes más emblemáticos de la segunda mitad del XX: buenos y malos, bellos y grotescos, absurdos e infantiles, despreciables y conmovedores.*

*Serán testigos de cómo dos miserables criadas intrigan y conspiran contra «su buena ama»; verán cómo una mujer, víctima del inútil tacto de la violencia, nos abre sus entrañas y su corazón para mostrar lo que siente; comprobarán y, quizá, hasta se identifiquen con la pobre alumna, víctima de una muy peculiar lección de clase; se sorprenderán al comprobar que el teatro no solo habla, sino que también salta, cae, ríe y muere; por fin, se conmoverán con la historia de Yerma, cuyos sentimientos de sufrimiento y frustración representan por antonomasia la mujer estéril.*

*Disfrútenlo y no olviden juzgar por sí mismos.*

*Gracias. ¡Qué comience el espectáculo!*

(Basado en los prólogos a *La zapatera prodigiosa* y en la «Advertencia» de  
MOSQUITO previa a *Los títeres de Cachiporra*)

II. TEXTO INSTRUCTIVO: ESQUEMA SECUENCIAL REPRESENTACIÓN

INTRO		1		2	3	4	5	
A C C I Ó N		TELÓN		TELÓN (Fundido música)	TELÓN (Fundido música)	TELÓN (Corte abrupto música)	TELÓN (Fundido música)	TELÓN (Fundido música)
		INICIO	FINAL	<u>ENTREACTO</u>	<u>LA LECCIÓN</u>	<u>ENTREACTO</u>	<u>YERMA</u>	
				<u>I</u>	(LEC)	<u>SIN</u>	(Y)	
		<u>LAS</u>	(CRI)	MONÓLOGO	(Alumnos integrantes)	<u>PALABRAS</u>	(Alumnos integrantes)	
		<u>CRIADAS</u>	(CRI)	(M)	(Alumnos integrantes)	(ESP)	(Alumnos integrantes)	
	(Alumnos integrantes)		<u>LA CASA DE</u>					
			<u>LA FUERZA</u>					
			(Alumnos integrantes)					
			FUERA DEC.		FUERA DECO	FUERA DECO	FUERA DECO	
			(CRI)		(M)	(LEC)	(ESP)	
			ENTRA BASTIDOR		ENTRA DECO	ENTRA COLCHONETAS	ENTRA DECO	
			(FOCO TRANSVERSAL)		(LEC)	(SISTEMA CUERDAS CARTEL, CUBOS...)	(Y)	

M Ú S I C A	FRANZ LISTZ: <i>DIES IRAE</i>	CORTE ABRUPTO MÚSICA	B. BARTOK.  Cuarteto de cuerda nº2, BB 75: I Moderato	A. IGLESIAS: «Eco I»  (BSO <i>Te doy mis ojos</i> )	MUSIK AUS THOMAS CHATTERTON  (Hacia el final y muerte)	A. IGLESIAS: «Los vestidos desgarrados» (BSO <i>La piel que habito</i> )	<b><u>PRINCIPIO:</u></b>  G. NUÑEZ: «Yerma»  <b><u>FINAL:</u></b>  J. DU PRÉ: Concierto para cello en E menor, Opus 85: I Adagio
	LUZ ROJA CENITAL	LUZ NORMAL	LUZ VERDE CENITAL	(FOCO TRANSVERSAL)  LUZ ROJA CENITAL (todo el acto)	LUZ VERDE  (A partir discusión, DECRECE)  LUZ ROJA CENITAL  (Hacia el final y muerte)	LUZ VERDE  LUZ ESTROBOSCÓPICA	LUZ NORMAL  LUZ VERDE (Lavanderas)  LUZ ROJA CENITAL  (Muerte de Juan y última intervención Yerma 1)

Fig. 18.

### III. PROGRAMA DE MANO PARA UNA MISCELÁNEA DE OBRAS BREVÍSIMAS (J. MORENO ARENAS)

**La pena**

¿No os habéis preguntado cómo algo mediocre, insensato y horrible se puede ver de forma normal y coherente? Esto sucede cotidianamente y, de hecho, algo que muchos hacen y pocos admiten. Por eso en "La Pena" no hay pena que valga: así en esta obra la TIA y MADRE critican a la única HIJA que les ha salido honrada.

[Noelia, Ainhoa, Ballesta]

**FICHA ARTÍSTICA**

<b>La Pena</b> Madre: Noelia Tía: Ballesta Hija: Ainhoa	<b>El Espejo</b> Ciclista: J. Luis Caminante 1: Ballesta Caminante 2: Gema
<b>El Exhibicionista</b> Exhibicionista: J. Carlos Mujer: Nacho	<b>El Cuchitril</b> Virgen: Sofía Romerita: Carmen

**PRODUCCIÓN**

**Espacio escénico:** Víctor Ramírez y alumnado.  
**Maquillaje y peluquería:** Alumnado.  
**Efectos de sonido e iluminación:** Ibrahim.  
**Vestuario:** Actores, alumnado y familiares.  
**Realización de escenografía:** Víctor ramírez y alumnado.  
**Producción ejecutiva:** IES Juan Ramón Jiménez.  
**Ayudante de dirección:** Tres tristes cómicos.  
**Dirección y dramaturgia:** Víctor Ramírez.

IES  
Juan Ramón Jiménez  
[www.iesjrj.es](http://www.iesjrj.es)  
C/ Fernández Fermina 17 CP 29006 Málaga

Miscelánea de obras brevísimas de J. Moreno Arenas  
IES  
Juan Ramón Jiménez  
OBRAS  
La Pena  
El Espejo  
El Exhibicionista  
El Cuchitril  
... y una última sorpresa final  
Programa de Mano

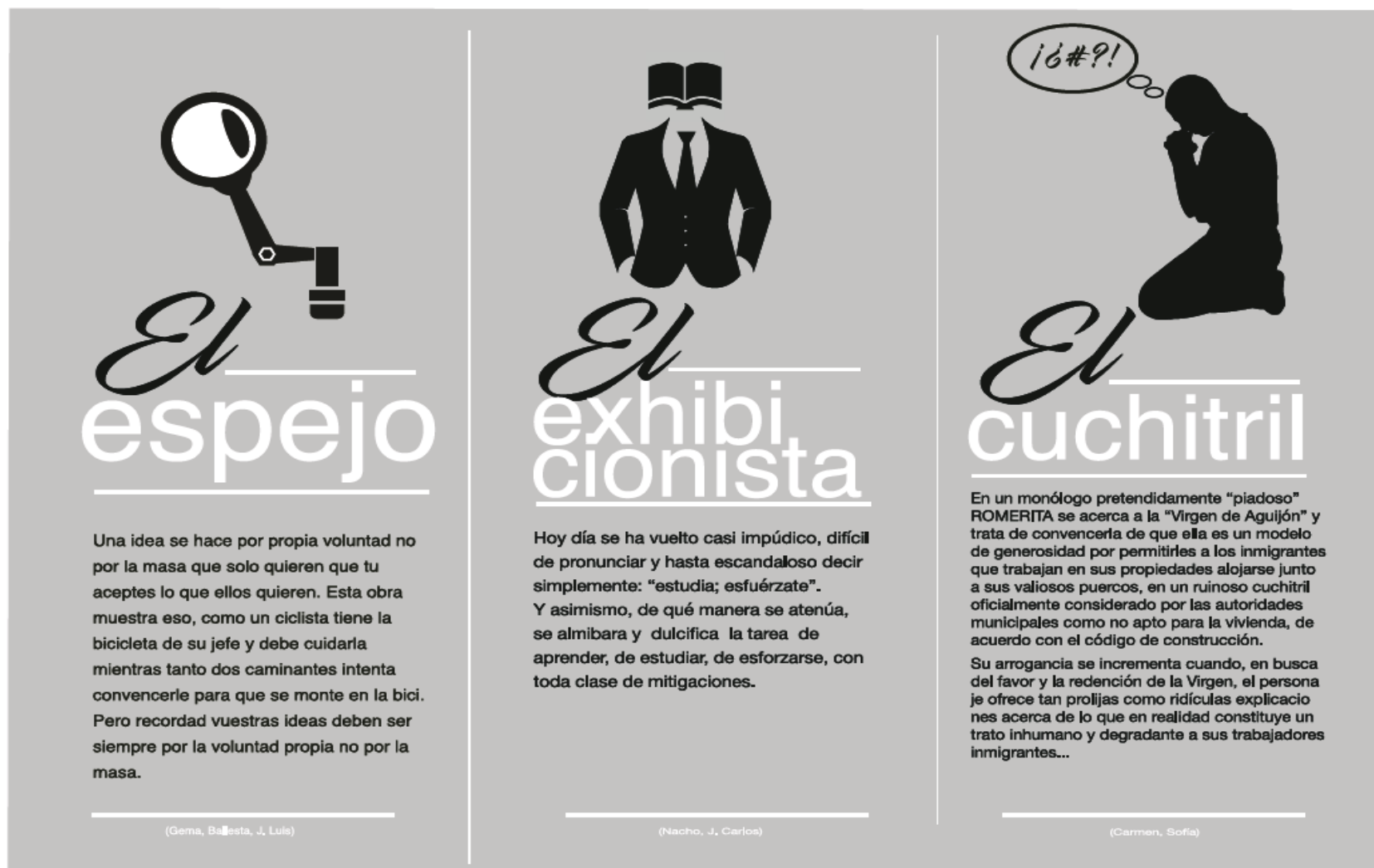


Imagen 11.

#### IV. REESCRITURA COHESIVA DE LOS TEXTOS PARA LA PUESTA EN ESCENA

##### A) FUENTES

La selección de escenas para el montaje propuesto incluye fragmentos de las obras:

- *Las criadas*, de JEAN GENET (1947)
  - **Personajes:** 3 (femeninos): CLARA, SOLANGE y LA SEÑORA. Nosotros, para nuestra puesta en escena, añadimos una segunda señora. Por lo tanto, intervendrán cuatro actrices.
  - **Escenografía original:** *La habitación de LA SEÑORA. Muebles Luis XV. Encajes. En el fondo una ventana abierta que da a la fachada del inmueble de enfrente. A la derecha la cama. A la izquierda la puerta y una cómoda. Flores por todas partes.*
  
- *La casa de la fuerza*, de ANGÉLICA LIDDELL. Estrenada el 16 de octubre de 2009 en La caja mágica del Teatro de La Laboral de Gijón; y publicada en 2011 por la editorial La uÑa RoTa.
  - **Personajes:** una actriz que declame el monólogo
  - **Escenografía original:** no aparece reseñada en la obra. Podemos decidirla enteramente nosotros.
  
- *La lección*, de EUGENE IONESCO. Representada por primera vez en el Théâtre de Foche el 20 de febrero de 1951.

Una obra de arte es la expresión de una realidad incommunicable que uno intenta comunicar y que, en ocasiones, se puede comunicar. Y eso es lo que tiene de paradójico y de verdad.

- **Personajes:** EL PROFESOR, LA ALUMNA y LA CRIADA
- **Escenografía original:** *El gabinete de trabajo, que sirve también de comedor, del viejo profesor. A la izquierda de la escena una puerta que da a las escaleras del edificio; en el fondo, a la derecha de la escena, otra puerta que lleva a un pasillo del departamento. En el fondo, un poco a la izquierda, una ventana, no muy grande, con cortinas sencillas; en el borde exterior de la ventana macetas de flores vulgares. Se ven, a lo lejos, casas bajas con tejados rojos: la pequeña ciudad. El cielo es de un color azul grisáceo. A la derecha, un aparador rústico. La mesa sirve también como escritorio; se halla en medio de la habitación. Tres sillas*

*alrededor de la mesa, otras dos a ambos lados de la ventana, el papel de las paredes claro y algunos anaqueles con libros.*

- *Acto sin palabras I*, de SAMUEL BECKETT (1956). Representado por primera vez en el Royal Court Theatre londinense el 3 de abril de 1957 y, ese mismo mes, en el Studio des Champs Élysées de París. En España se estrenó en 1959 por el grupo Los independientes.
  - **Personajes:** originalmente, un hombre. Nuestro montaje requerirá la participación de dos actrices y un actor (no travestido)
  - **Escenografía original:** *desierto. Iluminación deslumbrante.*
  
- *Yerma*, de FEDERICO GARCÍA LORCA (1934). La edición que se ha manejado es la de Galaxia Gutenberg, que editó el pasado año el teatro completo del poeta granadino.
  - **Personajes:** una vez tamizado por diversos filtros el texto original, la escena que nosotros representaremos requerirá la actuación de 11 actrices, una de las cuales, a falta de un chico que se armé de valor y se decida a salir a escena, deberá travestirse. La identidad de cada personaje se especifica abajo, en el montaje.  
Necesitamos además dos chicas que canten junto a Fuensanta, pues esta obra se caracteriza por su intenso lirismo y se encuentran diseminadas en ella diversas canciones y poesías.
  - **Escenografía original (por cuadros):**
    - *Al levantarse el telón está Yerma dormida con un tabanque de costura a los pies. La escena tiene una extraña luz de sueño. Un Pastor sale de puntillas, mirando fijamente a Yerma. Lleva de la mano a un niño vestido de blanco. Suena el reloj. Cuando sale el pastor, la luz azul se cambia por una alegre luz de mañana de primavera. Yerma se despierta.*
    - *Campo.*
    - *Torrente donde lavan las mujeres del pueblo.*
    - *Casa de Yerma.*
    - *Casa de Dolores, la conjuradora.*
    - *Alrededores de una ermita en plena montaña. En primer término, unas ruedas de carro y unas mantas formando una tienda rústica, donde está Yerma.*

## B) MONTAJE DE LAS ESCENAS

### 1. Las Criadas

**CLARA** (*de pie en combinación, de espaldas a la coqueta. Su ademán —tiende el brazo— y su tono, serán de un trágico extremado*). — ¡Y estos guantes! Estos eternos guantes. Mira que te lo he dicho y repetido que los dejaras en la cocina. Con eso, me figuro, esperas enamorar al lechero. No, no, no mientas. Es inútil. Cuélgalos encima del fregadero. ¿Cuándo comprenderás que esta habitación no hay que profanarla? Todo, absolutamente todo lo que viene de la cocina es escupitajo. ¡Sal! Y llévate tus escupitajos. Pero para. (*Durante este discurso, SOLANGE estaba jugando con un par de guantes de goma y observaba sus manos enguantadas, a veces juntando los dedos y otras veces separándolos.*) No te prives, hazte la mosquita muerta. Y sobre todo, no te des prisa. Tenemos tiempo de sobra. ¡Sal! (*SOLANGE, de repente, cambia de actitud y sale humildemente sujetando con la punta de los dedos los guantes.* CLARA *se sienta ante la coqueta. Olfatea las flores, acaricia los objetos de aseo, se cepilla el pelo, se arregla la cara.*) Prepare mi vestido. De prisa, no tenemos tiempo. ¿No está aquí? (*Se vuelve.*) ¡Clara! ¡Clara! (*Entra SOLANGE.*)

**SOLANGE**. —Que la señora tenga la bondad de disculparme. Estaba preparando la infusión (*pronuncia la infusión*) de la señora.

**CLARA**. —Prepare mis trajes. El vestido blanco de lentejuelas. El abanico, las esmeraldas.

**SOLANGE**. —Sí, señora. ¿Todas las joyas de la señora?

**CLARA**. —Sáquelas. Quiero escoger yo misma. Y claro está, los zapatos de charol. Esos que tanto codicia usted desde hace años. (*SOLANGE saca del armario algunos estuches. Los abre y los dispone sobre la cama.*) Para su boda, me figuro. Confíese que la sedujo. Que está usted embarazada. Confiéselo. (*SOLANGE se pone en cuclillas sobre la alfombra y escupiendo sobre los zapatos les saca brillo.*) Ya le dije, Solange, que evitara los escupitajos. Que duerman en su cuerpo, hija mía, y que se pudran en él. ¡Ja! ¡Ja! (*Ríe nerviosa.*) Es usted feísima, tesoro mío. Inclínese más y mírese en mis zapatos. (*Alarga el pie y SOLANGE lo examina.*) ¿Se figura que es cosa grata para mí saber que mi pie está envuelto entre los velos de su saliva? ¿Entre la bruma de sus pantanos?

**SOLANGE** (*de rodillas y muy humilde*). —Deseo que la señora esté guapa.

**CLARA**. —Lo estaré. (*Se arregla ante el espejo.*) Usted me odia, ¿verdad? Me ahoga con sus atenciones, con su humildad. (*Se mira otra vez.*) Estaré guapa. Más de lo que pueda usted serlo en su vida. Porque con este cuerpo y esta cara nunca podrá seducir a

Mario. Ese joven lechero ridículo nos desprecia y si le ha hecho un hijo...

**SOLANGE**. — ¡Oh!, pero si yo nunca he...

**CLARA**. —Cállese, idiota. Mi vestido.

**SOLANGE** (*lo busca en el armario, apartando otros*). —El vestido rojo. La señora se pondrá el vestido rojo.



**CLARA.** —He dicho el blanco con lentejuelas.

**SOLANGE** (*dura*). —Lo siento. Esta noche la señora llevará el vestido de terciopelo escarlata.

**CLARA** (*ingenuamente*). —¿De verdad? ¿Por qué?

**SOLANGE** (*fría*). —No puedo olvidar el pecho de la señora bajo los pliegues de terciopelo. ¡Cuando la señora suspira y habla al señor de mi fidelidad! Un traje negro le sentaría mejor a su viudedad.

**CLARA.** —¿Cómo?

**SOLANGE.** —¿Tendré que precisar?

**CLARA.** — ¡Ah! Te refieres... Muy bien. Amenázame. Insulta a tu ama. Solange, ¿te refieres, verdad, a las desgracias del señor? Tonta. No es éste el momento de recordármelo, pero de esta indicación voy a sacar gran provecho. ¿Sonríes? ¿Lo dudas?

**SOLANGE.** —Aún no ha llegado el momento de resucitar...

**CLARA.** — ¿Mi infamia? ¡Mi infamia! ¡Resucitar! ¡Qué palabra!

**SOLANGE.** — ¿Señora?

**CLARA.** —Ya veo a dónde quieres ir a parar. Ya oigo el zumbido de tus acusaciones. Desde el principio me insultas, andas buscando el momento de escupirme en la cara.

**SOLANGE** (*digna de compasión*). —Señora, señora, aún no hemos llegado ahí. Si el señor...

**CLARA.** —Si el señor está en la cárcel, es gracias a ti. ¡Atrévete a decirlo! ¡Atrévete! ¡No tienes pelos en la lengua! ¡Habla!

**SOLANGE.** —La palabra más insignificante le parece una amenaza. Que recuerde la señora que soy la criada.

**CLARA.** —Por haber denunciado al señor a la policía, por haber aceptado venderle, yo estaría a tu disposición. Y eso que yo hubiera hecho peor aún. Mejor. ¿Crees que no sufrí? Clara, yo obligué a mi mano, ¿me oyes?, la obligué lentamente, firmemente, sin error, sin tachaduras, a trazar esa carta que iba a mandar a mi querido al presidio. Y tú, en vez de sostenerme, me desafiás. ¡Hablas de viudedad! El señor no está muerto, Clara.

**SOLANGE** (*fríamente*). —La señora llevará el vestido rojo.

**CLARA** (*con sencillez*). —Está bien. (*Severa.*) Dame el vestido. ¡Qué sola estoy! Veo en tus ojos que me odias.

**SOLANGE.** —La quiero.

**CLARA.** —Como se quiere al ama, supongo. Me quieres y me respetas. Y esperas mi testamento, ¿no es así? . . .

**SOLANGE.** —Haré lo imposible...

**CLARA** (*irónica*). —Ya sé. Me tiraría al fuego. (*SOLANGE ayuda a CLARA a ponerse el vestido.*) Abroche. No estire tanto. (*SOLANGE se arrodilla a los pies de CLARA y arregla los pliegues del vestido.*) Evite rozarme. Échese hacia atrás. Huele a

fiera. ¿De qué repugnante buhardilla donde por la noche vienen a visitarla los criados, trae usted esos olores? ¡La buhardilla! ¡La habitación de las criadas! ¡El desván! (*Con desprecio extremo*)

**SOLANGE** (*mirando al público*). —Somos infelices. Me entran ganas de llorar.

**CLARA**. —Y allí la dichosa ventanuca por donde el lechero medio desnudo salta hasta su cama.

**SOLANGE**. —La señora está yendo demasiado lejos. La señora. . .

**CLARA**. — ¡Sus manos! Son sus manos las que no deben ir tan lejos. ¡Cuántas veces se lo he advertido! ¡¡Apestan a fregadero!!

**SOLANGE**. — ¡La cola!

**CLARA**. — ¿Cómo?

**SOLANGE** (*arreglándole el vestido*). —Le estoy arreglando la cola de su vestido.

**CLARA**. — ¡Apártese, sobona! (*A SOLANGE le da en la sien un taconazo con su zapato. SOLANGE, en cuclillas, se tambalea y retrocede.*)

**SOLANGE**. —Ladrona, ¿yo? ¿Cómo?

**CLARA**. —Digo sobona. Si usted se empeña en lloriquear, hágalo en su buhardilla. Aquí, en mi habitación, sólo acepto lágrimas nobles. El bajo de mi vestido algún día estará cuajado de ellas, de lágrimas preciosas. Arregle mi peto, puta.

**SOLANGE**. — ¡La señora se encoleriza!

**CLARA**. — ¡Entre sus brazos perfumados la cólera me lleva! Me levanta, despego, arranco... (*Da un taconazo en el suelo.*) ... y me quedo. ¿El collar? Pero date prisa, no nos dará tiempo; si el vestido es demasiado largo haz un dobladillo con imperdibles. (*SOLANGE se levanta y va a buscar el collar en un estuche, pero CLARA se adelanta a ella y se apodera de la joya. Sus dedos han rozado los de SOLANGE; horrorizada, CLARA retrocede.*) Guarde las manos lejos de las mías, su contacto es inmundo. Dése prisa.

**SOLANGE**. —No hay que exagerar. Sus ojos se encienden. Alcanza usted la orilla.

**CLARA**. — ¿Cómo?

**SOLANGE**. —Los límites, las fronteras. Señora, tiene usted que guardar las distancias.

**CLARA**. — ¡Qué lenguaje, hija mía! Clara. Te vengas, ¿verdad? Sientes que se acerca el instante en que abandonas tu papel...

**SOLANGE**. —La señora me comprende muy bien. La señora me adivina.

**CLARA**. —Sientes que se acerca el instante en que dejarás de ser la criada. Vas a vengarte. ¿Te preparas? ¿Afilas tus uñas? ¿Te despierta el odio?

**SOLANGE**. — ¿Cómo dices?

**CLARA**. —Gracias a mí tan solo existe la criada. Gracias a mis gritos y a mis gestos.

**SOLANGE**. —La oigo.

**CLARA** (*chilla*). —Existes gracias a mí y me desafías. No puedes saber lo penoso que es ser la señora, Clara, ser el pretexto de tus melindres. Un poco más y dejarías de existir. Pero soy buena, pero soy guapa y te reto.

**SOLANGE**. — ¡Basta! ¡Dése prisa! ¿Está lista?

**CLARA**. — ¿Y tú?

**SOLANGE** (*primero suavemente*). —Estoy lista, estoy harta de ser un objeto de asco. Yo también la odio. . .

**CLARA**. —Cálmate, hija mía, cálmate. (*Da golpecitos en el hombro de SOLANGE para incitarla a la serenidad.*)

**SOLANGE**. — ¡La odio! La desprecio. Ya no me impresiona. ¡La odio! Odio su pecho lleno de exhalaciones balsámicas. ¡Su pecho... de marfil! ¡Sus muslos... de oro! ¡Sus pies... de ámbar! (*Escupe en el vestido rojo.*) ¡La odio!

**CLARA** (*sofocada*). — ¡Eh! ¡Eh!, pero...

**SOLANGE** (*avanzando hacia ella*). —Sí, señora, hermosa señora mía. ¿Se cree que todo le estará permitido hasta el final? ¿Cree que puede robarle la belleza al cielo y privarme de ella? ¿Elegir sus perfumes, sus polvos, su laca para las uñas, la seda, el terciopelo, el encaje y privarme de ellos? ¿Y quitarme al lechero? ¡Confiese! ¡Confiese lo del lechero! Su juventud, su lozanía, la conmueven, ¿verdad? Confiese lo del lechero.

**CLARA** (*enloquecida*). — ¡Clara, Clara!

**SOLANGE**. — ¿Qué dice?

**CLARA** (*susurrando confusa*). —Clara, Solange, Clara.

**SOLANGE**. —Claro que sí. ¡Clara le dice mierda! Clara está aquí más clara que nunca. ¡Luminosa! (*Le da un bofetón a CLARA.*)

**CLARA**. —Clara, Clara... Usted... ¡oh!

**SOLANGE**. —La señora se creía protegida por sus barricadas de flores. Salvada por un destino excepcional. Pero no contaba con LA REBELIÓN de las criadas. Mire cómo se acerca, señora. Observe las ruinas de su aventura. Ese señor no era sino un triste ladrón y usted una...

**CLARA**. —Te prohíbo...

**SOLANGE**. — ¿Prohibirme? ¡Qué chiste! La señora está atónita. Su cara se altera. ¿Desea un espejo? (*Le tiende a CLARA un espejo de mano.*)

**CLARA** (*mirándose con gusto*). —Me hace más bella. El peligro me da una aureola brillante y tú, Clara, eres todo tinieblas.

**SOLANGE**. —...del infierno. Ya lo sé. Conozco el disco. Leo en su cara lo que hay que contestarle. Iré, pues, hasta el final. Las dos criadas están aquí — ¡las fieles criadas!—. Embellézcase para humillarlas. Le hemos perdido el respeto. Estamos envueltas, nuestro odio hacia usted.

**CLARA**. —Váyase.

**SOLANGE**. —Para servirla, también, señora. Vuelvo a mi cocina. En ella encontraré mis guantes y el olor de mis dientes. El eructo silencioso del fregadero. Usted tiene sus flores y yo mi fregadero. Soy la criada. Usted, usted, eso sí, no me puede profanar. Usted me lo pagará en el paraíso si es necesario. Preferiría seguirla

hasta allí antes que abandonar mi odio en la puerta. Ríase un poco, ríase y rece de prisa, muy de prisa. ¡Ha llegado a lo último, querida! (*Golpea a CLARA en las manos y CLARA protege su garganta con ellas.*) ¡Quite las zarpas! Deje ver su frágil cuello. No tiemble. No se estremezca. Obro rápida y silenciosamente. Sí, voy a volver a mi cocina, pero antes termino mi tarea. (*De repente suena el despertador. SOLANGE se para. Las dos mujeres se acercan la una a la otra, emocionadas, y escuchan pegadas la una a la otra. Debe haber un muy evidente cambio de actitud por parte de las dos criadas.*) ¿Ya?

**CLARA.** —Démonos prisa. La señora va a volver. (*Empieza a desabrocharse el vestido.*) Ayúdame. Se acabó... y no pudiste llegar hasta el final.

**SOLANGE** (*ayudándola. Con tono de tristeza*). —Siempre ocurre lo mismo. Y por tu culpa. Nunca estás lista a tiempo. No puedo rematarte.

**CLARA.** —Lo que nos quita tiempo son los preparativos. Ten en cuenta que...

**SOLANGE** (*le quita el vestido*). —Vigila la ventana.

**CLARA.** —Ten en cuenta que nos da tiempo. He dado cuerda al despertador para que podamos guardarlo todo. (*Se deja caer cansada en la butaca.*)

**SOLANGE.** —Hace un tiempo bochornoso esta noche. El día entero ha sido bochornoso.

**CLARA.** —Sí.

**SOLANGE.** —Y nos mata, Clara.

**CLARA.** —Sí.

**SOLANGE.** —Ya es la hora.

**CLARA.** —Sí. (*Se levanta, cansada.*) Voy a preparar la infusión.

**SOLANGE.** —Vigila la ventana.

**CLARA.** —Estoy cansada.

**SOLANGE** (*dura*). —Vigila la ventana. Con lo torpe que eres, nada estaría en su sitio. Y tengo que limpiar el vestido de la señora. (*Mira a su hermana.*) ¿Qué te pasa? Puedes parecerte a ti misma ahora. Pon la cara de siempre. Vamos, Clara, vuelve a ser mi hermana...

**CLARA.** —Estoy rendida. Esta luz me mata. ¿Crees que la gente de enfrente...?

**SOLANGE.** — ¿Qué más nos da? No querrás que nos organicemos en la oscuridad. Cierra los ojos. Descansa.

**CLARA** (*se pone su humilde vestido negro*). —Cuando digo que estoy cansada, es un decir. No aproveches la ocasión para compadecerte de mí. No me intentes avasallar.

**SOLANGE.** — Dime una cosa, ¿te sentías feliz antes pudiendo mezclar tus insultos y los detalles de nuestra vida privada con...?

**CLARA** (*irónica*). —Con, con, ¿con qué? Da un nombre. Da un nombre a la cosa. ¿LA CEREMONIA? Además, no nos da tiempo de empezar una discusión aquí. Pero, Solange, esta vez la señora es nuestra. Te envidio por haber visto su cara al enterarse del arresto de su querido. Esta vez hice un buen trabajo. ¿Lo reconoces? De no haber sido por mí, sin mi carta de denuncia no hubieras asistido a este espectáculo: el

querido con las esposas y la señora llorando. Puede morirse del disgusto. Esta mañana no podía estar de pie (*Se oye el timbre de entrada*).

**SOLANGE.** — ¡Es ella!, ¡Es ella quien vuelve! (*Coge a su hermana de las muñecas*) ¡Vamos! ¡Prepárate!

*Sale SOLANGE por la izquierda; CLARA lo hace por la derecha. Transcurren unos segundos. Entre bastidores se oye una carajada nerviosa y estridente. LA SEÑORA, cubierta de pieles, entre riéndose, seguida por SOLANGE. Al minuto entra por la derecha CLARA.*

*Se repetirá a partir de este momento, el comienzo de la escena, con la mayor exactitud posible, de tal forma que:*

**LA SEÑORA 1.** (*se situará de pie, de espaldas a la coqueta. Su ademán — tender el brazo— y su tono, serán de un trágico extremado*). — ¡Y estos guantes! Estos eternos guantes. Mirad que os he dicho y repetido que los dejarais en la cocina. Con eso, me figuro, esperaréis enamorar al lechero. No, no mintáis. Es inútil. Colgadlos encima del fregadero. ¿Cuándo comprenderéis que esta habitación no hay que profanarla? Todo, absolutamente todo lo que viene de la cocina es escupitajo. ¡Salid! Y llevaos vuestros esputos. Pero parad. (*Durante este discurso, tanto SOLANGE —situada a la izquierda de la señora—, como CLARA —a la derecha de la señora— estaban jugando con un par de guantes de goma y observaban sus manos enguantadas, a veces juntando los dedos y otras veces separándolos.*) No os privéis, haceos las mosquitas muertas. Y sobre todo, no os deis prisa. Tenemos tiempo de sobra. ¡Salid! (*SOLANGE, de repente, cambia de actitud y sale por la izquierda humildemente sujetando con la punta de los dedos los guantes. CLARA, por su parte, hace lo mismo, por la derecha, LA SEÑORA, entretanto, se sienta ante la coqueta. Olfatea las flores, acaricia los objetos de aseo, se cepilla el pelo, se arregla la cara.*) Solange, prepare mi vestido. Clara, mis zapatos. ¡Inmediatamente! De prisa, no tenemos tiempo.

*Cambio a luz verde. Entra la música. De entre el público, en primera fila, sale una actriz, sube al escenario, se trata de LA SEÑORA 2. Entretanto, SOLANGE y CLARA colocan un biombo delante de la coqueta, LA SEÑORA deja libre el asiento, y, cuando la actriz del público toma asiento, se encienden los focos situados al fondo de la escena, para convertir los cuerpos de las actrices en sombras sin identidad, cuya función, no obstante, será la de repetir el esquema anterior, pero con LA nueva SEÑORA 2. Ahora SOLANGE, CLARA y LA SEÑORA 1 juegan con los guantes, mientras que...*

**LA SEÑORA 2.** (*de pie, de espaldas a la coqueta. Su ademán — tiende el brazo— y su tono, serán de un trágico extremado*). — ¡Y estos guantes! Estos eternos guantes. Mirad que os he dicho y repetido que los dejarais en la cocina. Con eso, me

figuro, esperáis enamorar al lechero... (*LA SEÑORA 2 deja de hablar, sólo queda la música que se hace más intensa*)

## TELÓN

2. [ENTREACTO] *La casa de la fuerza*. Monólogo —en soliloquio—

**ACTRIZ.** —Siempre me ha llamado la atención que, en esta hipócrita sociedad, el sexo escandalice más que una guerra. Todas las relaciones tienen algo de sexo y guerra, pero cuando la balanza se inclina más del lado de la segunda variable, ya no hay amor, ni sexo, ni relación, tan solo violencia, verbal o física, qué importa.

*Pausa. Mira fijamente al público. Comienza el monólogo*

La primera semana de enero me marché a Córdoba.

Quería estar sola.

Casi siempre quiero estar sola.

No me gusta la gente.

No me estaban pasando cosas buenas.

Me había separado definitivamente del único hombre que me ha querido en la vida.

Después de 15 años

ha habido hombres que me han dicho que me querían,  
pero era mentira.

Y nos separamos por mi culpa,

porque yo me había enamorado con locura de otra persona.

Cuando digo enamorarme digo amar.

Estar dispuesta a darlo todo.

A dar tu vida.

A renunciar a tu propia vida para darle todo al otro.

Yo empecé a cortarme el cuerpo para que él lo viera.

Y esa es la verdadera razón por la que me corto el cuerpo, por amor.

Y hubiera hecho cualquier cosa que él me hubiera pedido.

Y cuando yo estaba dispuesta a darle todo,

esa persona a la que amaba con locura

empezó a tratarme como a una mierda.  
O siempre me trató como a una mierda y yo no me daba cuenta.  
Me machacaba sin parar.  
Por cualquier cosa.  
Empezó a darme hostias.  
No siempre eran hostias físicas, pero igualmente dolían mucho.  
Me decía cosas que me hacían sentir como una mierda.  
Bueno, era una caricia y una hostia.  
Una hostia y una caricia.  
Y cuando no sabes si te va a caer la caricia o la hostia, te vuelves  
loca.  
Y haces todo lo posible para que te caiga una caricia.  
Porque me dijo las cosas más hermosas que se le pueden decir a  
alguien,  
pero también las más nauseabundas y las más humillantes.  
No podía hablarle de amor porque me caía una hostia.  
Sólo podía tocarle si él me daba permiso.  
Decía que el cariño no estaba bien, que hacía daño.  
Pero lo que hace daño no es el amor, sino las hostias.  
Y cuando ya te sientes como la basura o peor que la basura,  
entonces lo empiezas a aguantar todo, absolutamente todo.  
Empiezas a creerte que eres una basura de verdad.  
Que te mereces que te traten así.  
Y no protestas.  
La basura no puede protestar, la basura no puede quejarse.  
Eres basura, nada más.  
Y haces todo lo posible para que no te traten como a la basura.  
Y eso es lo que te hace depender de esa persona.  
No el amor, sino el desprecio.

¡Amar tanto para morir tan solos!

**TELÓN**

3. *La lección*. Drama cómico

*Al levantarse el telón, el escenario está vacío y sigue así dos minutos. Luego, se oye el timbre de la puerta de entrada.*

Voz de **LA CRIADA** (*entre bastidores*). —Sí. Inmediatamente.

*En seguida aparece en escena LA CRIADA, que ha bajado corriendo las escaleras. Debe ser una de las dos criadas que actuó en la primera escena, es decir, Solange o Clara. Además debe aparecer con el mismo atuendo... Entra como un vendaval, hace que la puerta golpee tras ella, se enjuga las manos en el delantal mientras se oye sonar por segunda vez el timbre. En nuestra puesta en escena todo esto ocurrirá entre bambalinas.*

**LA CRIADA** (*se escucha entre bambalinas*). —Paciencia, ya voy.

*Aparecen por la izquierda LA CRIADA y LA ALUMNA: de 18. Delantal blanco, pequeño cuello blanco, carpeta bajo el brazo)*

**LA CRIADA**. —Pase.

**LA ALUMNA**. — ¿El profesor está en casa?

**LA CRIADA**. — ¿Es para la lección?

**LA ALUMNA**. —Sí, señora.

**LA CRIADA**. —Le espera. Siéntese un momento mientras voy a avisarle.

**LA ALUMNA**. —Gracias, señora.

*Se sienta junto a la mesa, de cara al público; a su izquierda queda la puerta de entrada; ella da la espalda a la otra puerta, por la que siempre, apresuradamente, sale LA CRIADA, quien llama:*

**LA CRIADA**. —Señor, haga el favor de bajar. Ha llegado su alumna. **VOZ DEL PROFESOR** (*un poco alfeñicada*). —Gracias. Ya bajo... dentro de dos minutos.

*La CRIADA sale; la ALUMNA, con las piernas recogidas y la carpeta en las rodillas, espera graciosamente; lanza una o dos miradas a la habitación, los muebles y también al techo; después saca de la carpeta un cuaderno, que ojea, y se detiene más tiempo en una página, tanto para repasar la lección como para lanzar una última ojeada a sus deberes. Parece una muchacha cortés, bien educada, pero muy vivaz, alegre y dinámica. Tiene una sonrisa fresca en los labios. Durante la escena acontecerán dos cambios graduales: que ella se irá mostrando progresivamente más*



*maleducada e irrespetuosa y que disminuirá progresivamente el ritmo vivo de sus movimientos e irá abandonando su apostura, al par que dejará de mostrarse alegre y sonriente para ponerse cada vez más triste y taciturna. Muy animada al principio, se mostrará cada vez más fatigada y soñolienta. Hacia el final del drama su rostro deberá expresar claramente un abatimiento nervioso, su manera de hablar lo dejará ver, su lengua se hará pastosa, las palabras acudirán con dificultad a su memoria y saldrán de su boca también con dificultad; parecerá vagamente paralizada, con un comienzo de afasia. Voluntariosa al principio, hasta parecer casi agresiva, se hará, sin embargo, cada vez más pasiva, hasta no ser más que un objeto blando e inerte, entre las manos del profesor, hasta el punto de que cuando éste llegue a hacer el gesto final, la ALUMNA no reaccionará; insensibilizada, carecerá ya de reflejos; sólo sus ojos, en un rostro inmóvil, expresarán un asombro y un terror indecibles. El paso de un comportamiento al otro se deberá hacer, por supuesto, insensiblemente.*

*El PROFESOR entra. Es un viejecito de barbita blanca. Lleva gafas, y viste birrete negro, larga blusa negra de maestro de escuela, pantalones y zapatos negros, cuello postizo blanco y corbata negra. Excesivamente cortés, muy tímido, con la voz amortiguada por la timidez, muy correcto, muy profesor. Se frota constantemente las manos; de vez en cuando tiene un brillo extraño en los ojos, rápidamente reprimido. Durante el transcurso del drama, su timidez desaparecerá progresivamente, insensiblemente; los fulgores de sus ojos terminarán convirtiéndose en una llama devoradora, ininterrumpida. De aspecto más que inofensivo al comienzo de la acción, el PROFESOR se mostrará cada vez más seguro de sí mismo, nervioso, agresivo, dominante, hasta hacer lo que quiere con su alumna. Evidentemente la voz del PROFESOR deberá transformarse también, de débil y alfeñicada, en una voz cada vez más fuerte y, al final, extremadamente potente, retumbante, sonora como un clarín, en tanto que la voz de la ALUMNA se hará casi inaudible, de muy clara y bien timbrada que habrá sido al comienzo del drama. En las primeras escenas el PROFESOR tartamudeará, muy ligeramente, quizás.*

**EL PROFESOR.** —Buenos días, señorita... ¿Usted es... usted es, verdad, la nueva alumna?

**LA ALUMNA** *(que mastica chicle con verdadero empeño y fruición, se vuelve vivamente, con mucha desenvoltura y descaro; luego se levanta, avanza hacia el PROFESOR y le choca la mano).* —Sí, señor. Buenos días, señor. ¿Tiene Vd. Twiter, Tuenti, tal vez Facebook?

**EL PROFESOR.** — ¿Disculpe? Lamento no comprenderla, señorita.

**LA ALUMNA.** —Bueno, como ve, he venido a la hora. No he querido retrasarme.

**EL PROFESOR.** —Está bien, señorita. Gracias, pero no tenía que apresurarse. No sé cómo disculparme por haberla hecho esperar... Terminaba justamente... de... Usted me perdonará...

**LA ALUMNA.** —No es necesario, señor. Nada malo hay en ello, señor.

**EL PROFESOR.** —Mis excusas... ¿Le ha costado encontrar la casa?

**LA ALUMNA.** —De ningún modo. Además he preguntado. Aquí le conocen todos.

**EL PROFESOR.** —Hace ya treinta años que vivo en este pueblo. Usted no lleva en él mucho tiempo. ¿Qué le parece?

**LA ALUMNA.** —No me desagrade ni mucho menos. Es un pueblo agradable, con un hermoso parque, un colegio y un instituto, un cura, ¡y hasta un Mercadona!

**EL PROFESOR.** —Así es, señorita. Sin embargo, preferiría vivir en otra parte: en Madrid, o por lo menos en Córdoba.

**LA ALUMNA.** — ¿Le gusta Córdoba?

**EL PROFESOR.** —No lo sé. No lo conozco.

**LA ALUMNA.** — ¿Pero conoce Madrid?

**EL PROFESOR.** —Tampoco, señorita, pero, si usted me permite, ¿podría decirme si Madrid es la capital de... la señorita?

**LA ALUMNA** (*busca durante un instante y luego contesta, feliz por saberlo*). —Madrid es la capital... de España...

**EL PROFESOR.** —Así es, señorita. ¡Bravo, muy bien, perfecto! La felicito. Usted conoce la geografía nacional al dedillo. Sus capitales.

**LA ALUMNA.** — ¡Oh!, no las conozco todas todavía, señor; no es tan fácil, me cuesta aprenderla.

**EL PROFESOR.** —Oh, ya las aprenderá... Valor, señorita... Hay que tener paciencia... poco a poco... Por otra parte, el invierno es una de las cuatro estaciones. Las otras tres son... son... la pri...

**LA ALUMNA.** —...mavera, y luego el verano... y... y...

**EL PROFESOR.** —Comienza espléndidamente, señorita.

**LA ALUMNA.** — ¡Ah, sí, el otoño!

**EL PROFESOR.** —Eso es, señorita. Muy bien contestado, perfecto. Estoy convencido de que usted será una buena alumna. Progresará. Es inteligente, me parece instruida y tiene buena memoria.

**LA ALUMNA.** —Conozco las estaciones, ¿verdad, señor?

**EL PROFESOR.** —Claro que sí, señorita... o casi. Pero ya llegará. De todos modos, ya está bien. Usted llegará a conocer todas sus estaciones con los ojos cerrados, como yo.

**LA ALUMNA.** — ¡Cómo lo desearía, señor! ¡Estoy tan sedienta de instrucción! También mis padres desean que profundice mis conocimientos. Quieren que me especialice. Creen que una simple cultura general, aunque sea sólida, no basta en nuestra época. La pasada Navidad me regalaron el libro de Belén Esteban. Todo un clásico, a pesar de su reciente edición.

**EL PROFESOR.** —Sus padres, señorita, tienen completa razón. La crisis ha hecho aún más difícil la supervivencia.

**LA ALUMNA.** —Mis padres son bastante ricos, en eso tengo suerte. Podrán ayudarme a trabajar, a hacer estudios muy superiores. El proceso de privatización educativa es el mayor signo de progreso, ¿no le parece?

**EL PROFESOR.** —Y usted que lo diga, señorita.

**LA ALUMNA.** —Quisiera presentarme lo más pronto posible al examen de acceso a la Universidad. Se realiza dentro de tres semanas.

**EL PROFESOR.** — ¿Ha hecho ya su bachillerato, si me permite la pregunta?

**LA ALUMNA.** — Sí, señor, soy bachiller en Humanidades y Ciencias Sociales.

**EL PROFESOR.** — ¡Oh! Está usted muy adelantada, incluso demasiado adelantada para su edad. ¿Y en qué quiere graduarse en la Universidad?

**LA ALUMNA.** —Aún no lo tengo claro, señor. Aunque me atraen sobre todo las ingenierías.

**EL PROFESOR.** — ¡Excelente! Entonces, si Vd. me lo permite, y le ruego que me disculpe, le diré que hay que ponerse a trabajar. Apenas tenemos tiempo que perder.

**LA ALUMNA.** —Al contrario, señor, yo también lo deseo. E incluso se lo ruego.

**EL PROFESOR.** —Entonces, ¿puedo rogarle que se siente?... Ahí... ¿Me permite, señorita, si no ve en ello inconveniente, que me siente detrás de Vd.?

**LA ALUMNA.** —Por supuesto, señor. Se lo ruego.

**EL PROFESOR.** —Muchas gracias, señorita. (*Se sientan a la mesa, él detrás de ella, de perfil a la sala.*) Ya está. ¿Tiene sus libros, sus cuadernos?

**LA ALUMNA** (*saca primero los cuadernos y libros de una carpeta, seguidamente, un móvil con el que se dedicará a jugar*). —Sí, señor. Por supuesto, tengo aquí todo lo necesario.

**EL PROFESOR.** —Entonces, si eso no le molesta, ¿podemos comenzar?

**LA ALUMNA.** —Sí, señor, estoy a su disposición.

**EL PROFESOR.** — ¿A mi disposición? (*Fulgor en los ojos rápidamente extinguido y un gesto que reprime.*) Oh, señorita, soy yo quien está a su disposición. No soy sino su servidor.

**LA ALUMNA** (*con gesto de asco y tedio en contradicción con el tono de sus palabras*). — ¡Oh, señor!

**EL PROFESOR.** —Si usted quiere... entonces... nosotros... nosotros... yo... yo comenzaré haciendo un examen sumario de sus conocimientos pasados y presentes. Bueno. ¿Cómo va su percepción de la pluralidad?

**LA ALUMNA.** —Es bastante vaga... confusa.

**EL PROFESOR** (*Se frota las manos*). —Bueno. Vamos a ver eso.

*Entra la CRIADA, lo que parece irritar al PROFESOR; se dirige al aparador y busca, algo, demorándose.*

**EL PROFESOR.** —Veamos, señorita. ¿Quiere que hagamos un poco de matemáticas, si no tiene inconveniente?

**LA ALUMNA.** —Sí, señor. En verdad, no deseo otra cosa.

**EL PROFESOR.** —Clara, ¿no ha terminado aún?

**LA CRIADA.** —Sí, señor. Ya he encontrado el plato y me voy.

**EL PROFESOR.** —Dése prisa. Vaya a su cocina, por favor.

**LA CRIADA.** —Sí, señor. Ya voy. *Falsa salida de la CRIADA.* Discúlpeme, señor, pero tenga cuidado. Le recomiendo calma.

**EL PROFESOR.** —Es usted ridícula, Clara. No se preocupe.

**LA CRIADA.** —Siempre se dice eso.

**EL PROFESOR.** —No admito sus insinuaciones. Sé perfectamente cómo debo conducirme.

**LA CRIADA.** —Precisamente, señor. Haría mejor si no comenzase por las matemáticas con la señorita. Las matemáticas fatigan, enervan.

**EL PROFESOR.** —Más a mi edad. ¿Pero quién la mete en lo que no le importa? Este es asunto mío. Su lugar no está aquí. (*a la ALUMNA*) Perdóneme, señorita, por esta estúpida interrupción... Disculpe a esa mujer; vela por mi salud.

**LA ALUMNA.** — ¡Oh, todo está disculpado, señor! Eso prueba que le es leal y que le estima. Las buenas criadas son raras: nosotros ya hemos pillado varias veces a las nuestras poniéndose los vestidos y las joyas de madre.

*LA CRIADA mira sorprendida por lo dicho (recuérdese la escena de Las criadas) y sale por la derecha.*

**EL PROFESOR.** — ¡Pardiez! ¡Qué horror! Pero volvamos a nuestras matemáticas.

**LA ALUMNA.** —Le sigo, señor.

**EL PROFESOR.** — ¿No le molesta decirme...?

**LA ALUMNA.** —De ningún modo, señor, continúe.

**EL PROFESOR.** — ¿Cuántos son uno y uno?

**LA ALUMNA.** — Uno y uno son dos.

**EL PROFESOR** (*admirado por la sabiduría de la alumna*). — ¡Oh, muy bien! Me parece muy adelantada en sus estudios. Entrará fácilmente en la carrera que desee, señorita.

**LA ALUMNA.** (*Sorprendida por algo que ha visto en el móvil*)— ¡Qué fuerte... !

**EL PROFESOR.** — ¿Disculpe?

**LA ALUMNA.** — ..que lo celebro, tanto más porque es Vd. quien lo dice.

**EL PROFESOR.** —Sigamos, entonces, adelante: ¿cuántos son dos y uno?

**LA ALUMNA.** —Tres.

**EL PROFESOR.** — ¿Tres y uno?

**LA ALUMNA.** —Cuatro.

**EL PROFESOR.** — ¡Magnífica! ¡Es usted magnífica! ¡Es usted exquisita! Le felicito calurosamente, señorita. No merece la pena continuar. En lo que respecta a la suma es usted magistral. Veamos la resta. Dígame solamente, si no está agotada, cuántos son cuatro menos tres.

**LA ALUMNA.** — ¿Cuatro menos tres?... ¿Cuatro menos tres?

**EL PROFESOR.** — Sí. Quiero decir: quite tres de cuatro.

**LA ALUMNA.** — Eso da... ¿siete?

**EL PROFESOR.** — Perdóneme si me veo obligado a contradecirle. Cuatro menos tres no dan siete. Ahora no se trata de sumar, sino de restar.

**LA ALUMNA** (*se esfuerza por comprender*). — Sí... sí...

**EL PROFESOR.** — Cuatro menos tres son: ¿Cuánto?... ¿Cuánto? (*con mayor énfasis esta última vez*)

**LA ALUMNA.** — ¿Cuatro?

**EL PROFESOR.** — No, señorita, no es eso.

**LA ALUMNA.** — Entonces, tres.

**EL PROFESOR.** — Tampoco, señorita... Perdóneme, pero debo decírselo: no es ésa la respuesta... Discúlpeme.

**LA ALUMNA.** — Cuatro menos tres... ¿Cuatro menos tres? ¿No son diez?

**EL PROFESOR.** — No, ciertamente, no lo son, señorita. Pero además no se trata de adivinar, sino de razonar.

*El PROFESOR se levantará de la mesa y escribirá en la pizarra.*

Mire: he aquí tres fósforos. Y aquí otro más, en total cuatro. Ahora observe bien; usted tiene cuatro, yo retiro uno, ¿cuántos le quedan?

**LA ALUMNA.** — Cinco. Si tres y uno hacen cuatro; cuatro y uno hacen cinco.

**EL PROFESOR.** — No es eso, no es eso en modo alguno. Usted tiende siempre a sumar. Pero también hay que restar. No sólo es necesario integrar, también hay que desintegrar. Eso es la vida. Eso es la educación. Eso es la POLÍTICA.

Tomemos ejemplos más sencillos. Si usted tuviese dos narices y yo le arrancase una, ¿cuántas le quedarían?

**LA ALUMNA.** — Ninguna.

**EL PROFESOR.** — ¿Cómo ninguna?

**LA ALUMNA.** — Sí, precisamente porque usted no me ha arrancado ninguna es por lo que tengo una ahora. Si usted me la hubiese arrancado, ya no la tendría.

**EL PROFESOR.** — Tendría, señorita, una.

**LA ALUMNA.** — ¡Ninguna!

**EL PROFESOR.** — ¡Una!

**LA ALUMNA.** — ¡Ninguna!

**EL PROFESOR.** — ¡Una!

**LA ALUMNA.** — ¡Ninguna!

**EL PROFESOR.** — ¡Una!

**LA ALUMNA.** — ¡Ninguna!

**EL PROFESOR.** —Escúcheme, señorita: si no llega a comprender profundamente estos principios nunca llegará a realizar correctamente un trabajo de ingeniería. Reconozco que no es fácil, ¿pero cómo podría usted llegar, antes de haber conocido bien los elementos esenciales, a calcular mentalmente cuántos son —y esto es lo más fácil para un ingeniero corriente— ¿cuántos son, por ejemplo, 3.755.998.251, multiplicados por 5.162.303.508?

**LA ALUMNA** (*muy rápidamente*). —Son diecinueve trillones trescientos noventa mil billones dos mil ochocientos cuarenta y cuatro mil doscientos diecinueve millones ciento sesenta y cuatro mil quinientos ocho.

**EL PROFESOR** (*asombrado*). —No. Creo que no es así. Son diecinueve trillones trescientos noventa mil billones dos mil ochocientos cuarenta y cuatro mil doscientos diecinueve millones ciento sesenta y cuatro mil quinientos nueve.

**LA ALUMNA.** —No, quinientos ocho.

**EL PROFESOR** (*cada vez más asombrado, calcula mentalmente*). —Sí... tiene usted razón... el resultado es... (*Farfulla ininteligiblemente.*) Trillones, billones, millones, millares... (*Claramente.*) ... ciento sesenta y cuatro mil quinientos ocho. (*Estupefacto.*) ¿Pero cómo lo sabe usted si no conoce los principios del razonamiento aritmético?

**LA ALUMNA.** —Es sencillo: me he aprendido de memoria todos los resultados posibles de todas las multiplicaciones posibles.

**EL PROFESOR.** —Es extraordinario... Sin embargo, eso no me satisface, señorita, y no la felicito. En matemáticas lo que cuenta es, sobre todo, la comprensión.

**LA ALUMNA** (*desconsolada*). —No, señor.

*EL PROFESOR se vuelve a sentar, pero esta vez, en frente de la alumna. Por lo tanto manipula y arrastra la silla, cambiándola de sitio.*

**LA CRIADA** (*entra, tosiendo*). — ¡Hum, hum, señor...!

**EL PROFESOR.** (*A la CRIADA*)— ¡Pero déjeme, Clara! ¿Por qué se mete en esto? ¡A la cocina! ¡A su vajilla! ¡Váyase! ¡Váyase!

**EL PROFESOR.** —Ahora, señorita, procederé a transmitirle los elementos de la lengua castellana y las insignes letras de nuestra literatura nacional...

**LA CRIADA.** — ¡No, señor, no! ¡No es necesario!

**EL PROFESOR.** — ¡Clara, usted exagera!

**LA CRIADA.** —Señor, sobre todo nada de lengua. La lengua y la literatura llevan a lo peor...

**LA ALUMNA** (*asombrada*). — ¿A lo peor? (*Sonriendo, un poco tontamente.*)  
¿Entonces?! (*exagerando la pronunciación cordobesa, algo así como... ¿tonse?*)

**EL PROFESOR** (*a la CRIADA*). — ¡Esto es demasiado! ¡Salga!

**LA CRIADA**. — Está bien, señor, está bien. ¡Pero no dirá que no le he advertido! ¡La lengua y la literatura llevan a lo peor!

**EL PROFESOR**. — Le ruego que escuche con la mayor atención mi curso, enteramente preparado...

**LA ALUMNA**. — Sí, señor.

**EL PROFESOR**. — ... para que, en quince minutos, pueda usted adquirir los principios fundamentales de estas nuestras maravillosas letras.

**LA ALUMNA**. — ¡Sí, señor, oh! *Aplaude*.

**EL PROFESOR** (*con autoridad*). — ¡Silencio! ¿Qué significa eso?

**LA ALUMNA**. — Perdón, señor.

*Lentamente, la ALUMNA vuelve a poner las manos en la mesa.*

**EL PROFESOR**. — ¡Silencio! (*Se levanta, se pasea por la habitación, con las manos a la espalda; de vez en cuando se detiene en el centro de la habitación o junto a la alumna y apoya sus palabras con un gesto de la mano; perora, sin exagerar; la ALUMNA le sigue con la mirada y a veces encuentra cierta dificultad para hacerlo, pues debe volver mucho la cabeza; una o dos veces, no más, se vuelve por completo.*) Así pues, señorita, el español es la lengua madre de la que han nacido todas las lenguas romances: el español, el latín, el italiano, nuestro francés, el portugués, etc.

**LA ALUMNA** (*encantada, a, pesar de todo*). — ¡Oh, sí, señor!

**EL PROFESOR**. — Todo idioma, señorita, sépalo y recuérdelo hasta la hora de su muerte...

**LA ALUMNA**. — ¡Oh, sí, señor, hasta la hora de mi muerte!... Sí, señor.

**EL PROFESOR**. — Y éste es también un principio fundamental, todo idioma no es, en resumidas cuentas, sino un lenguaje, lo que implica necesariamente que se compone de sonidos o...

**LA ALUMNA**. — Fonemas.

**EL PROFESOR**. — ¡Iba a decírselo! Por lo tanto, no ostente sus conocimientos. Escuche, más bien.

**LA ALUMNA**. (*abatida*) — Bien, señor. Sí, señor.

**EL PROFESOR**. — Los sonidos, señorita, deben ser cogidos al vuelo por las alas para que no caigan en oídos sordos. En consecuencia, cuando usted se decide a articular, se recomienda que, en la medida de lo posible, (*gestualizando ridículamente*) levante muy alto el cuello y el mentón y se ponga de puntillas. Así, vea...

**LA ALUMNA** (*con el gesto torcido*). — Sí, señor.

**EL PROFESOR**. — ¿Qué le pasa?

**LA ALUMNA.** — Me duelen las muelas, señor.

**EL PROFESOR.** — Eso no tiene importancia. No vamos a detenernos por tan poco. Continuemos...

**LA ALUMNA** (*que parece sufrir cada vez más*). — Sí, señor. Pero, me duelen las muelas.

**EL PROFESOR.** — Bien, continuemos. Le digo que continuemos... ¿Cómo dice usted, por ejemplo, en español: las rosas de mi abuela son tan amarillas como mi abuelo que era chino y tenía una tienda?

**LA ALUMNA.** — Me duelen, me duelen, me duelen las muelas. Usted me ralla.

**EL PROFESOR.** — Es usted quien me embrolla. Esté atenta y tome nota. Yo le diré la frase en español, luego en neo-español y por fin en latín. Usted la repetirá después de mí. ¿Me escucha usted, señorita? ¡Ah, nos vamos a enojar!

**LA ALUMNA** (*haciendo muecas*). — ¿Qué es?

**EL PROFESOR.** — Es una cosa inefable.

**LA ALUMNA.** — Pero, dígame por favor, la regla, la definición, para que yo la aplique.

**EL PROFESOR.** — No le puedo dar regla alguna. Hay que tener olfato, nada más. Pero para tenerlo hay que estudiar, estudiar y estudiar.

**LA ALUMNA.** — Las muelas.

**EL PROFESOR.** — ¡Las muelas! ¡Las muelas! ¡Las muelas!... ¡Se las voy a arrancar! Otro ejemplo más. La palabra capital, la capital reviste, según el idioma que se hable, un sentido diferente. ¡Señorita, estoy hablando para usted! ¡Mierda, entonces!...

**LA ALUMNA.** — ¡Oh, mis muelas!

**EL PROFESOR.** — ¡Silencio! ¡O le rompo el cráneo!

**LA ALUMNA.** — ¡Intente hacerlo! ¡Calavera!

**EL PROFESOR.** — ¿A qué le pongo un parte?

**LA ALUMNA** (*gritando y levantándose*). — ¡Cállese y siga, para eso le pago! Y le diré algo: el cliente siempre lleva la razón.

**EL PROFESOR.** — ¡Entonces, quédese tranquila! ¡Ni una palabra!

**LA ALUMNA** (*Se sienta de nuevo lloriqueando*). — Las muelas...

**EL PROFESOR.** — En vez de mirar cómo vuelan las moscas mientras yo me tomo todo este trabajo, haría usted mejor si procurara prestar más atención. ¿No comprende que lo hago por su bien?

**LA ALUMNA.** — ¡Las muelas!

**EL PROFESOR.** — ¡Mal educada!... ¡Pero eso no seguirá así, no seguirá, no seguirá así!

**LA ALUMNA.** — Yo... le... escucho.

**EL PROFESOR** (*llama a la SIRVIENTA*). — ¡Clara! ¡Clara!... No viene... ¡Clara! ¡Clara! ¿Cómo es eso, Clara? (*Abre la puerta de la derecha.*) Sale.



La ALUMNA queda sola durante unos instantes, con la mirada perdida en el vacío y como embrutecida.

**EL PROFESOR** (con voz chillona, afuera). — ¡Clara! ¿Qué significa esto? ¡Cuando yo la llamo, tiene que venir! (*Entra, seguido por CLARA.*) Soy yo quien manda, ¿me oye? (*Señala a la ALUMNA.*) ¡No comprende nada ésa! ¡No comprende!

**LA CRIADA.** —No se ponga en ese estado, señor. ¡Tenga cuidado! Eso lo llevará lejos, lo llevará lejos de todo eso.

**EL PROFESOR.** —Sabré detenerme a tiempo.

**LA CRIADA.** —Ya lo ve, eso comienza. ¡Es el síntoma!

**EL PROFESOR.** — ¡Tonterías! ¡Tonterías! ¡Tonterías! (*LA CRIADA va a salir.*) No se vaya así. La he llamado para que me traiga los cuchillos español, neoespañol, portugués, francés, oriental, rumano, latino y español.

**LA CRIADA** (*severa*). —No cuente conmigo. (*Se va*)

**EL PROFESOR** (*hace gestos, quiere protestar, se contiene, un poco desamparado. De pronto recuerda*). — ¡Ah! (*Se dirige rápidamente al cajón y saca de él un gran cuchillo invisible, y lo blande jubiloso.*) He aquí uno, señorita. Bastará con que usted pronuncie la palabra cuchillo en todos los idiomas, mirando al objeto, muy de cerca, fijamente, imaginándose que es el idioma que Vd. conoce.

**LA ALUMNA.** — ¡Me duelen las muelas!

**EL PROFESOR** (*casi cantando, melopea*). —Entonces: diga *cu*, como *cu*; *chi*, como *chi*; y *llo*, como *llo*. Y mire, mire, fíjese bien.

**LA ALUMNA.** — ¿Qué es eso? ¿Francés, italiano, español?

**EL PROFESOR.** —Eso no tiene ya importancia. Eso no le importa. Diga: *cu*.

**LA ALUMNA.** —*Cu*.

**EL PROFESOR.** —*Chi*... Mire.

**LA ALUMNA.** —*Chi*.

**EL PROFESOR.** —*Llo*. Mire. (*Blande el cuchillo ante los ojos de LA ALUMNA*)

**LA ALUMNA.** —*Lio*.

**EL PROFESOR.** — ¡Siga mirando!

**LA ALUMNA.** — ¡Ah, no! ¡Váyase a paseo! ¡Estoy harta! Además me duelen las muelas, me duelen los pies, me duele la cabeza... ¡me duele el móvil! (*lo tira al suelo*).

**EL PROFESOR** (*nervioso*). — Cuchillo... Mire... Cuchillo... Mire... Cuchillo... Mire...

**LA ALUMNA.** —También me hace usted daño en los oídos. ¡Tiene una voz! ¡Oh, qué voz estridente!

**EL PROFESOR.** —Diga: cuchillo, *cu*... *chi*... *llo*.

**LA ALUMNA.** — ¡No! Me duelen los oídos, me duele en todas partes.

**EL PROFESOR.** — ¡Voy a arrancarte las orejas, y así no te dolerán los oídos, querida!

*La ALUMNA está cada vez más fatigada, llorosa, desesperada, al mismo tiempo extasiada y exasperada.*

**LA ALUMNA.** — ¡Ay! Es usted quien me hace daño...

**EL PROFESOR** (*mirando al cuchillo*). —Cuchillo... cuchillo...

*Los dos se han puesto en pie; él sigue blandiendo su cuchillo invisible, casi fuera de sí, mientras da, vueltas alrededor de ella en una especie de danza salvaje. La ALUMNA, en pie frente al público, se dirige, caminando hacia atrás, a la ventana, enfermiza, lánguida, embrujada.*

**EL PROFESOR.** —Repita, repita: cuchillo... cuchillo... cuchillo...

**LA ALUMNA.** —Me duele... la garganta, cu... ¡ay!... los hombros... cuchillo...

**EL PROFESOR.** —Cuchillo... cuchillo... cuchillo...

**LA ALUMNA.** —Las caderas... cuchillo... los muslos... cu...

**EL PROFESOR** (*cambiando de voz*). — ¡Atención!... No rompa mis baldosas... El cuchillo mata...

**LA ALUMNA** (*con voz débil*). —Sí, sí... el cuchillo mata.

**EL PROFESOR** (*mata a LA ALUMNA de una cuchillada muy espectacular*). — ¡Ah! ¡Toma!

*Ella grita también “¡Ah!” y luego cae en una silla que, como por casualidad, se encuentra junto a la ventana. Gritan “¡Ah!” al mismo tiempo el asesino y la víctima. Después de la primera cuchillada LA ALUMNA se deja caer en la silla, con las piernas muy separadas pendiendo a ambos lados de la silla; EL PROFESOR está en pie frente a ella, dando la espalda al público; después de la primera cuchillada, asesta a LA ALUMNA muerta una segunda, a continuación de lo cual EL PROFESOR experimenta un sobresalto muy visible de todo su cuerpo.*

**EL PROFESOR** (*presa del pánico, se da la vuelta y habla al público; entretanto la ALUMNA comienza sonríe y guiña el ojo al público*). — ¿Qué he hecho? ¿Qué me va a suceder ahora? ¿Qué va a pasar? ¡«ASQUESUS»! ¡Qué desgracia! ¡Señorita, señorita, levántese! (*Se agita, conservando en la mano el cuchillo invisible con el que no sabe qué hacer.*) Vamos, señorita, la lección ha terminado... Puede usted irse..., pagará en otra ocasión... ¡Ay, está muerta..., muerta! Ha sido con mi cuchillo... Es terrible. (*Llama a la CRIADA*)

*LA CRIADA se acerca, severa, sin decir palabra, y ve el cadáver.*

**EL PROFESOR** (*con voz cada vez menos segura*). —No la necesito, Clara.

**LA CRIADA** (*sarcástica*). —Entonces, ¿está usted satisfecho de su alumna? ¿Ha aprovechado bien su lección?

**EL PROFESOR** (*oculta el cuchillo a su espalda*). — Sí, la lección ha terminado..., pero ella..., ella sigue ahí... no quiere irse.

**LA CRIADA**. — ¡Ésta es la cuadragésima vez! ¡Y todos los días lo mismo! Y se quedará sin alumnas, lo que estará bien, pues, desde delegación nos dicen hay que maquillar las *ratio*.

**EL PROFESOR** (*irritado*). — ¡Yo no tengo la culpa! ¡Ella no quería aprender! ¡Era desobediente! ¡Era una mala alumna! ¡No quería!

**LA CRIADA**. — ¡Mentiroso!

**EL PROFESOR** (*solloza*). —No la he matado intencionadamente.

**LA CRIADA**. — ¿Al menos lo lamenta?

**EL PROFESOR**. — ¡Oh, sí, Clara, se lo juro!

**LA CRIADA**. — ¡Me da usted compasión! Es usted una buena persona, a pesar de todo. Trataré de arreglar eso.

**EL PROFESOR**. — ¿Qué se va a hacer, entonces?

**LA CRIADA**. — Se la va a enterrar... al mismo tiempo que a las otras treinta y nueve... Serán necesarios cuarenta ataúdes...

**EL PROFESOR**. —De todos modos, que no sean muy caras las flores. Ella no ha pagado su lección.

**LA CRIADA**. —No se preocupe... Por lo menos cúbrala con su delantal. Así está indecente. Además se la van a llevar.

**EL PROFESOR**. —Sí, Clara, sí. (*La cubre.*) Hay el peligro de que nos detengan... Imagínese, con cuarenta ataúdes... La gente se asombrará. ¿Y si nos preguntan qué contienen?

**LA CRIADA**. —No se preocupe tanto. Diremos que están vacíos.

**EL PROFESOR**. —Sin embargo...

**LA CRIADA** (*saca un brazalete con tina insignia, quizá el logotipo de la Junta de Andalucía*). —Tome. Si tiene miedo, póngase esto y nada tendrá que temer. (*Le coloca el brazalete.*) Se trata de política.

**EL PROFESOR**. —Gracias, mi pequeña Clara. Así, estoy tranquilo. Es usted una buena muchacha, Clara, muy fiel.

**LA CRIADA**. — ¡Vaya! Manos a la obra, señor. ¿Está listo?

**EL PROFESOR**. —Sí, mi pequeña Clara. (*La CRIADA y el PROFESOR toman el cuerpo de la muchacha, uno por los hombros y el otro por las piernas, y van saliendo hacia la derecha*). — ¡Tenga cuidado, no le haga daño!

### 3. [Entre]Acto sin palabras. Mimo

*En el lado derecho del escenario, una **CHICA**, de perfil al público; lo mismo al lado izquierdo, solo que un **CHICO**; ambos mirando fijamente hacia el centro del escenario donde se encuentra la **ACTRIZ** que realizará el mimo. El ademán característico de la chica será sacudirse y reflexionar después de cada caída y/o acción fallida.*

Después de abrirse el telón, por el lateral derecho, y empujada desde bastidores, la **ACTRIZ** retrocede a trompicones, cae, se levanta en seguida, se sacude, y reflexiona.

Sale la **CHICA** y hace sonar su *silbato* por el lateral DERECHO.

La **ACTRIZ** reflexiona, va a salir por la derecha.

**Empujada** por la **CHICA**, la **ACTRIZ** tropieza, cae, vuelve a levantarse, se sacude, reflexiona.

Por el lateral IZQUIERDO, sale ahora el **CHICO** y hace sonar su *silbato*.

La **ACTRIZ** reflexiona, va a salir por la izquierda.

Empujada de nuevo al centro del escenario esta vez por el chico, tropieza, cae, vuelve a levantarse, se sacude, reflexiona.

Una pancarta con la inscripción «IGUALDAD», desciende del telar, queda inmóvil a tres metros del suelo.

La **ACTRIZ** mientras sigue reflexionando.

*Silbato* ahora desde bastidores. *Silbato* de nuevo.

Levanta la vista, ve la pancarta, reflexiona, se levanta, se coloca debajo de la pancarta, intenta alcanzarla inútilmente, se aparta, reflexiona.

Un **CUBO (1)** para fregar desciende del telar, se posa en el escenario.

Sigue reflexionando.

*Silbato* desde bastidores de nuevo.

La **ACTRIZ** se vuelve, ve el cubo, lo mira, le quita el cesto que tira con desdén al público, mira la pancarta, coloca el cubo bajo la pancarta, comprueba su estabilidad, se sube encima, intenta alcanzarla inútilmente, se baja, devuelve el cubo a su lugar, se aparta, reflexiona.

Un segundo cubo más pequeño y sin la cesta escurridora desciende del telar, se posa en el escenario.

Ella mientras sigue, como siempre, reflexionando.

*Silbato* desde bastidores de nuevo.

Se vuelve, ve el segundo cubo, lo mira, lo coloca debajo de la pancarta, comprueba su estabilidad, se sube encima, intenta inútilmente alcanzar la pancarta, se baja, quiere devolver el cubo a su lugar, cambia de idea, lo deja en el suelo, va a buscar el cubo grande, que coloca encima del pequeño, comprueba su esta

-bilidad, se sube encima, el cubo grande resbala, se cae, vuelve a levantarse, se sacude, reflexiona.

Ahora coge el cubo pequeño, lo coloca encima del grande, comprueba la estabilidad, se sube encima y cuando está a punto de alcanzar la pancarta ésta se eleva ligeramente y queda inmóvil fuera de su alcance.

Se baja, reflexiona, devuelve los cubos a su lugar, primero uno y luego otro, se aparta, reflexiona (*no intenta desacoplarlos*).

Al lado de la pancarta, una cuerda con nudos descende del telar, queda inmóvil a un metro del suelo.

La **ACTRIZ** sigue reflexionando.

*Silbato* desde bastidores.

Se vuelve, ve la cuerda, reflexiona, trepa por la cuerda y cuando está a punto de alcanzar la pancarta la cuerda se afloja y cae al suelo.

Se aparta, reflexiona, se dirige hacia la cuerda y la coge. La cuerda se tensa, lo alza, se agarra a ella, pero se vuelve a aflojar y cae, vuelve a levantarse, se sacude, reflexiona.

La cuerda asciende repentinamente (y desaparece por el telar).

La pancarta asciende repentinamente (y desaparece por el telar).

Se aparta, reflexiona.

*Silbato* desde el lateral derecho. Va a salir por la derecha. Empujada de nuevo al escenario por la **CHICA**, tropieza, cae, vuelve a levantarse, se sacude, reflexiona.

El **CHICO** hace sonar su *silbato* desde el lateral izquierdo.

La **ACTRIZ** no se mueve.

Mira sus manos, se tienta el cuerpo. Está frustrada, su cuerpo está condolido.

La **ACTRIZ** permanece ahora recostada cara al público, al cual mira fijamente. Se encuentra, claro está, colocada estratégicamente debajo de la polea por donde baja y sube el cartel de igualdad.

La pancarta descende, queda inmóvil a medio metro de su cuerpo, delante de ella.

La **ACTRIZ** no se mueve.

*Silbato* desde bastidores.

No se mueve.

La pancarta descende más, se balancea a la altura de su cara.

No se mueve.

La pancarta asciende y desaparece en el telar.

*Silbato* a la derecha.

La **ACTRIZ** no se mueve.

La **CHICA** se ríe.

*Silbato* a la izquierda.

La **ACTRIZ** no se mueve.

El **CHICO** se ríe.

La **ACTRIZ** finalmente se mira las manos.

## TELÓN

### 4. Yerma. Poema trágico

*A la izquierda, de pie, cabizbaja, las manos en actitud de humildad, YERMA 1; a sus espaldas, a ser posible oculta por la silueta de aquélla, YERMA 2; en frente de ellas, JUAN, rígido, inmóvil, con una postura desnaturalizada, a un metro y medio de ellas aproximadamente.*

*A lo largo de toda la escena, la distancia entre JUAN y YERMA 1 debe ser amplia, tensa, casi tangible. A los conatos de acercamiento que YERMA 1 emprenda, JUAN debe responder de manera coherente con su frialdad y desprecio: retrocederá suave pero firmemente, como si se ufanara en respetar una línea invisible que separara su espacio personal del de su esposa. Ante los acercamientos e incluso contactos con YERMA 2, —nuestra metáfora sobre **lo que podría ser, pero no es**—, sin embargo, reaccionará corporalmente correspondiendo a ese «fantasma dramático». En consecuencia, existirá una contradicción entre gesto y palabra en JUAN.*

### CANTO (Voz dentro)<sup>228</sup>

A la nana, nana, nana,  
a la nanita le haremos  
una chocita en el campo  
y en ella nos meteremos.

*(Luz blanca, comienza la acción)*

**YERMA 1.** — Juan, ¿no tomas un vaso de leche?

**YERMA 2.** — Juan, ¿no tomas un vaso de leche?<sup>229</sup> *(Se acerca a Juan, le acaricia el rostro, lo mira con intensa ternura.) (Esta Yerma «desdoblada» no volverá a*

---

<sup>228</sup> Fuensanta con las chicas de la clase que cantan. Tal vez a modo de coro trágico, por lo que no sería voz dentro, sino que ocuparían el escenario. Habría que buscar un vestuario adecuado que representara, simbólicamente, los valores expresivos que transmiten las canciones de la obra.

*pronunciar una sola frase; todo el trabajo expresivo de la actriz será única y exclusivamente visual)*

**JUAN.** — ¿Para qué? (*En todo el transcurso de la escena, mientras que dirige sus frases —y la mirada— a Yerma 1; responderá con sus caricias y ademanes a los de Yerma 2*)

**YERMA 1.** —Trabajas mucho y no tienes tú cuerpo para resistir los trabajos.

**YERMA 2** (*Ahora ella le pasa la mano por los brazos, desde los hombros hasta las manos*).

**JUAN.** —Cuando los hombres se quedan enjutos se ponen fuertes, como el acero.

**YERMA 1.** —Pero tú no. Cuando nos casamos eras otro. Ahora tienes la cara blanca como si no te diera en ella el sol. A mí me gustaría que fueras al río y nadaras, y que te subieras al tejado cuando la lluvia cala nuestra vivienda. VEINTICUATRO MESES LLEVAMOS CASADOS y tú cada vez más triste, más enjuto, como si crecieras al revés.

**JUAN.** — ¿Has acabado?

**YERMA 1.** —No te dejas cuidar.

**JUAN.** —Es que no tengo nada. Todas esas cosas son suposiciones tuyas. Trabajo mucho. Cada año seré más viejo.

**YERMA 1.** Cada año... Tú y yo seguiremos aquí cada año...

**JUAN** (*Sonriente, con sorna*). —Naturalmente. Y bien sosegados. Las cosas de la labor van bien, no tenemos hijos que gasten.

**YERMA 1** (*con resignación*). No tenemos hijos... ¡Juan!

**JUAN.** —Dime.

**YERMA 1.** — ¿Es que yo no te quiero a ti?

**JUAN** (*Indiferente, sin mirar hacia atrás, sale lentamente por la derecha*). — Me quieres. Si necesitas algo me lo dices y lo traeré. Ya sabes que no me gusta que salgas.

**YERMA 2** (*va saliendo por la izquierda de manera lenta, pausada, triste, al mismo tiempo que Juan*).

**YERMA 1.** —Nunca salgo.

**JUAN.** —Estás mejor aquí.

**YERMA 1.** —Sí.

**JUAN.** —La calle es para la gente desocupada.

---

<sup>229</sup> Al unísono: las dos Yermas deben estar perfectamente sincronizadas en este parlamento.

**YERMA 1.** (*Sombría.*) Claro.

*JUAN termina de salir por la DERECHA, mientras que Yerma 2 lo hace por la IZQUIERDA, y YERMA 1 se dirige al puesto de costura, se pasa la mano por el vientre, alza los brazos en un hermoso bostezo y se sienta a coser. La zona del escenario donde se encuentra Yerma 1 queda en penumbra; se ilumina con una luz cenital verdosa el área que ocupa el «coro».*

## CANTO

¿De dónde vienes, amor, mi niño?

«De la cresta del duro frío.»

¿Qué necesitas, amor, mi niño?

«La tibia tela de tu vestido.»

¡Que se agiten las ramas al sol  
y salten las fuentes alrededor!

*(Como si hablara con un niño)*

En el patio ladra el perro,  
en los árboles canta el viento.

Los bueyes mugen al boyero  
y la luna me riza los cabellos.

¿Qué pides, niño, desde tan lejos?

*(Pausa)*

«Los blancos montes que hay en tu pecho.»

¡Que se agiten las ramas al sol  
y salten las fuentes alrededor!

Te diré, niño mío, que sí.

Tronchada y rota soy para ti.

¡Cómo me duele esta cintura  
donde tendrás primera cuna!

¿Cuándo, mi niño, vas a venir?

*(Pausa)*

«Cuando tu carne huela a jazmín.

¡Que se agiten las ramas al sol  
y salten las fuentes alrededor!



*(Iluminación cenital roja. Actrices inmóviles y en silencio. Voz en off o en directo: «Y YERMA SIGUIÓ CONTANDO, ASÍ, LOS MINUTOS, LOS MESES DE SU ESTÉRIL MATRIMONIO CON JUAN, QUIEN CONTINUÓ ATENDIENDO MÁS LAS COSAS DE LA LABOR QUE A SU PROPIA ESPOSA».)*

*Iluminación blanca homogénea, similar a la del comienzo de la acción. Se oye golpear una puerta. YERMA sale por la derecha, vuelve a entrar acompañada de LA VIEJA, van conversando, quedan de pie, de perfil al público, una frente a la otra.*

**VIEJA.** —Oye. ¿A ti te gusta tu marido?

**YERMA 1.** — ¿Cómo?

**VIEJA.** — ¿Qué si lo quieres? ¿Si deseas estar con él?...

**YERMA 1.** —No sé.

**VIEJA.** — ¿No tiembles cuando se acerca a ti? ¿No te da así como un sueño cuando acerca sus labios? Dime.

**YERMA 1.** —No. No lo he sentido nunca.

**VIEJA.** — ¿Nunca? ¿Ni cuando has bailado?

**YERMA 1.** *(Recordando.)* —Quizá... Una vez... Víctor...

**VIEJA.** Sigue.

**YERMA 1.** —Me cogió de la cintura y no pude decirle nada porque no podía hablar. Otra vez, el mismo Víctor, teniendo yo catorce años (él era un zagalón), me cogió en sus brazos para saltar una acequia y me entró un temblor que me sonaron los dientes. Pero es que yo he sido vergonzosa.

**VIEJA.** — ¿Y con tu marido?...

**YERMA 1.** —Mi marido es otra cosa. Me lo dio mi padre y yo lo acepté. Con alegría. Ésta es la pura verdad. Pues el primer día que me puse novia con él ya pensé... en los hijos... Y me miraba en sus ojos. Sí, pero era para verme muy pequeñita, muy manejable, como si yo misma fuera hija mía. Le aseguro que no hay REBELIÓN en mis anhelos.

**VIEJA.** — ¡Ay qué flor abierta! ¡Qué criatura tan hermosa eres! Déjame. No me hagas hablar más. Son asuntos de honra y yo no quemo la honra de nadie. Tú sabrás. De todos modos, debías ser menos inocente.

*Luces fuera. Yerma 1 sale por la DERECHA.*

**TELÓN (RÁPIDO)**

*Encendido de iluminación a cenital verdoso. Aprovechando lo mismo. Por ambos lados van entrando las cinco LAVANDERAS. Ocupan diversas partes del escenario y hablan entre sí. Mueven y golpean los paños con ritmo.*

**LAVANDERA 1.** —A mí no me gusta hablar.

**LAVANDERA 3.** —Pero aquí se habla.

**LAVANDERA 4.** —Y no hay mal en ello.

**LAVANDERA 5.** —La que quiera honra que la gane.

**LAVANDERA 4** (*cantando*).

Yo planté un tomillo,

yo lo vi crecer.

El que quiera honra,

que se porte bien.

(*Ríen.*)

**LAVANDERA 5.** —Así se habla.

**LAVANDERA 1.** —Pero es que nunca se sabe nada.

**LAVANDERA 4.** —Lo cierto es que el marido se ha llevado vivir con ellos a su hermana.

**LAVANDERA 5.** — ¿La soltera?

**LAVANDERA 4.** —Sí. Estaba encargada de cuidar la iglesia y ahora cuidará de su cuñada. Yo no podría vivir con ella.

**LAVANDERA 1.** — ¿Por qué?

**LAVANDERA 4.** —Porque da miedo. Es como esas hojas grandes que nacen de pronto sobre los sepulcros. Está untada con cera, como metida hacia adentro. Se me figura que guisa su comida con el aceite de las lámparas.

**LAVANDERA 3.** — ¿Y está ya en la casa?

**LAVANDERA 4.** —Desde ayer. El marido sale otra vez a sus tierras.

**LAVANDERA 1.** — ¿Pero se puede saber lo que ha ocurrido?

**LAVANDERA 5.** —Anteanoche, ella la pasó sentada en el tranco, a pesar del frío.

**LAVANDERA 1.** —Pero, ¿por qué?

**LAVANDERA 4.** —Le cuesta trabajo estar en su casa.

**LAVANDERA 5.** —Estas machorras son así: cuando podían estar haciendo encajes o confituras de manzanas, les gusta subirse al tejado y andar descalzas por esos ríos.

**LAVANDERA 1.** — ¿Quién eres tú para decir estas cosas? Ella no tiene hijos, pero no es por culpa suya.

**LAVANDERA 4.** —Tiene hijos la que quiere tenerlos. Es que las regalonas, las flojas, las endulzadas, no son a propósito para llevar el vientre arrugado.

*(Ríen)*

**LAVANDERA 3.** —Y se echan polvos de blancura y colorete y se prenden ramos de adelfa en busca de otro que no es su marido.

**LAVANDERA 5.** — ¡No hay otra verdad!

**LAVANDERA 1.** —Pero ¿vosotras la habéis visto con otro?

**LAVANDERA 4.** —Nosotras no, pero las gentes sí.

**LAVANDERA I.** — ¡Siempre las gentes!

**LAVANDERA 5.** —Dicen que en dos ocasiones.

**LAVANDERA 2.** — ¿Y qué hacían?

**LAVANDERA 4.** —Hablaban.

**LAVANDERA 1.** —Hablar no es pecado.

**LAVANDERA 4.** —Hay una cosa en el mundo que es la mirada. Mi madre lo decía. No es lo mismo una mujer mirando a unas rosas que una mujer mirando a los muslos de un hombre. Ella lo mira.

**LAVANDERA 1.** — ¿Pero a quién?

**LAVANDERA 4.** —A uno. ¿Lo oyes? Entérate tú. ¿Quieres que lo diga más alto? *(Risas.)*

Y cuando no lo mira, porque está sola, porque no lo tiene delante, lo lleva retratado en los ojos.

**LAVANDERA 1.** — ¡Eso es mentira!

**LAVANDERA 5.** — ¿Y el marido?

**LAVANDERA 3.** —El marido está como sordo. Parado como un lagarto puesto al sol.

*(Ríen)*

**LAVANDERA I.** —Todo esto se arreglaría si tuvieran criaturas.

**LAVANDERA 2.** —Todo esto son cuestiones de gente que no tiene conformidad con su destino.

**LAVANDERA 4.** —Cada hora que transcurre aumenta el infierno en aquella casa. Ella y la cuñada, sin despegar los labios, blanquean todo el día las paredes, friegan los cobres, limpian con vaho los cristales, dan aceite a la solería. Pues, cuando más relumbra la vivienda, más arde por dentro.

**LAVANDERA I.** —Él tiene la culpa, él. Cuando un padre no da hijos debe cuidar de su mujer.

**LAVANDERA 4.** —La culpa es de ella, que tiene por lengua un pedernal.

**LAVANDERA 1.** — ¿Qué demonio se te ha metido entre los cabellos para que hables así?

**LAVANDERA 4.** — ¿Y quién ha dado licencia a tu boca para que me des consejos?

**LAVANDERA 5** — ¡Callar!

*(Risas.)*

**LAVANDERA 1.** — Con una aguja de hacer calceta ensartaría yo las lenguas murmuradoras.

**LAVANDERA 5.** — ¡Calla!

**LAVANDERA 4.** — Y yo la tapa del pecho de las fingidas.

**LAVANDERA 5.** — Silencio. ¿No ves que por ahí viene la cuñada?

*Murmullos. Entra la CUÑADA de Yerma (HERMANA DE JUAN). Va vestida de luto. Se pone a lavar en medio de un silencio*

**LAVANDERA 1.** — ¿Se van ya los zagales?

**LAVANDERA 3.** — Sí, ahora salen todos los rebaños.

**LAVANDERA 4.** *(Aspirando)*. — Me gusta el olor de las ovejas.

**LAVANDERA 3.** — ¿Sí?

**LAVANDERA 4.** — ¿Y por qué no? Olor de lo que una tiene. Cómo me gusta el olor del fango rojo que trae el río por el invierno.

**LAVANDERA 3.** — Caprichos.

**LAVANDERA 5.** *(Mirando)*. — Van juntos todos los rebaños.

**LAVANDERA 4.** — Es una inundación de lana. Arramblan con todo. Si los trigos verdes tuvieran cabeza, temblarían de verlos venir.

**LAVANDERA 3.** — ¡Mira como corren! ¡Qué manada de enemigos!

**LAVANDERA 1.** — Ya salieron todos, no falta uno.

**LAVANDERA 4.** — A ver... No... sí, sí falta uno.

**LAVANDERA 5.** — ¿Cuál?...

**LAVANDERA 4** *(con intención)*. — El de Víctor.

*La HERMANA DE JUAN se yergue y mira. Cantando entre dientes*

En el arroyo frío  
lavo tu cinta.  
Como un jazmín caliente  
tienes la risa.

Quiero vivir  
en la nevada chica  
de ese jazmín.

*CANTAN alterativamente en respuesta*

**LAVANDERA 1.** — ¡Ay de la casada seca! ¡Ay de la que tiene los pechos de arena!

**LAVANDERA 5.**

Dime si tu marido  
guarda semillas  
para que el agua cante  
por tu camisa.

**LAVANDERA 4.**

Es tu camisa  
nave de plata y viento  
por las orillas.

**LAVANDERA 3.**

Las ropas de mi niño  
vengo a lavar,  
para que tome al agua  
lecciones de cristal.

**LAVANDERA 2.**

Por el monte ya llega  
mi marido a comer.  
Él me trae una rosa  
y yo le doy tres.

**LAVANDERA 5.**

Por el llano ya vino  
mi marido a cenar.  
Las brasas que me entrega  
cubro con arrayán.

**LAVANDERA 4**

Por el aire ya viene

mi marido a dormir.

Yo alhelíes rojos

y él rojo alhelí.

**LAVANDERA 3**

Hay que juntar flor con flor  
cuando el verano seca la sangre al segador.

**LAVANDERA 4.**

Y abrir el vientre a pájaros sin sueño  
cuando a la puerta llama tembloroso el invierno.

**LAVANDERA 1**

Hay que gemir en la sábana.

**LAVANDERA 4.**

¡Y hay que cantar!

**LAVANDERA 5.**

¡Alegría, alegría, alegría  
del vientre redondo bajo la camisa!

**LAVANDERA 2**

¡Alegría, alegría, alegría,  
ombligo, cáliz tierno de maravilla!

**LAVANDERA 1.**

¡Pero ay de la casada seca!  
¡Ay de la que tiene los pechos de arena!

*Sale HERMANA DE JUAN por la DERECHA. Las mujeres dejan de cantar, se reagrupan y quedan como telón de fondo*

*(Iluminación cenital roja. Actrices inmóviles y en silencio. Voz en off o en directo: TRES AÑOS HAN PASADO YA DESDE AQUEL VASO DE LECHE, CINCO SUMAN YA DE CASADOS LOS DESDICHADOS CÓNYUGES, Y ELLA, YERMA, NO PUEDE SOPORTAR POR MÁS TIEMPO EL PALPITAR DE SU FRUSTRACIÓN. POR ELLO ACUDE A DOLORES, LA CONJURADORA, QUIEN ATESORA CONOCIMIENTOS ANCESTRALES PARA DEJAR A LAS MUJERES EN CINTA.»)*

*Por la derecha entran YERMA 1 y DOLORES, la conjuradora. Se sientan en el suelo y conversan de esta suerte...*

**DOLORES.** —Has estado valiente. Muchas veces yo he hecho estas oraciones en el cementerio con mujeres que ansiaban críos, y todas han pasado miedo. Todas, menos tú.

**YERMA 1.** —Yo he venido por el resultado. Creo que no eres mujer engañadora.

**DOLORES.** —No soy. Que mi lengua se llene de hormigas, como está la boca de los muertos, si alguna vez he mentido. La última vez hice la oración con una mujer mendicante, que estaba seca más tiempo que tú, y se le endulzó el vientre de manera tan hermosa que tuvo dos criaturas ahí abajo, en el río, porque no le daba tiempo a llegar a las casas, y ella misma las trajo en un pañal para que yo las arreglase.

**YERMA 1.** —Yo quiero tener a mi hijo en los brazos para dormir tranquila y, óyelo bien y no te espantes de lo que te digo, aunque yo supiera que mi hijo me iba a martirizar después y me iba a odiar y me iba a llevar de los cabellos por las calles, recibiría con gozo su nacimiento, porque es mucho mejor llorar por un hombre vivo que nos apuñala, que llorar por este fantasma sentado año tras año encima de mi corazón.

**DOLORES.** —Mientras esperas la gracia de Dios, debes ampararte en el amor de tu marido.

**YERMA 1.** — ¡Ay! Has puesto el dedo en la llaga más honda que tienen mis carnes.

**DOLORES.** —Tu marido es bueno.

**YERMA 1** (*Sin caer en patetismo, sino con un intenso dramatismo: se tumba y juega con su pelo en actitud soñadora y profundamente triste*). — ¡Es bueno! ¡Es bueno! ¿Y qué? Ojalá fuera malo. Pero no. Él va con sus ovejas por sus caminos y cuenta el dinero por las noches. Cuando me cubre, cumple con su deber, pero yo le noto la cintura fría como si tuviera el cuerpo muerto, y yo, que siempre he tenido asco de las mujeres calientes, quisiera ser en aquel instante como una montaña de fuego.

**DOLORES.** — ¡Yerma!

*Iluminación cenital rojiza. Entra JUAN con su HERMANA por la DERECHA. Juan se encuentra visiblemente iracundo, ella, la hermana, impertérrita, señala a Yerma 1, que, tendida, incrédula y mirándolas fijamente, quedará así hasta el final de esta secuencia. Entra Yerma 2 por la IZQUIERDA.*

**HERMANA.** (*Con crueldad*) —Aquí está.

**YERMA 2** (*desafiante: no se tumba, se encara directamente con JUAN*). — ¡Aquí estoy!

**JUAN.** ¿Qué haces en este sitio? Si pudiera dar voces, levantaría a todo el pueblo, para que viera dónde iba la honra de mi casa; pero he de ahogarlo todo y callarme porque eres mi mujer.

**YERMA 2.** —Si pudiera dar voces, también las daría yo, para que se levantaran hasta los muertos y vieran esta limpieza que me cubre.

**JUAN.** —También es hora de que yo hable. Me engañas, me envuelves y, como soy un hombre que trabaja la tierra, no tengo ideas para tus astucias.

**DOLORES.** — ¡Juan!

**JUAN.** — ¡Tú, ni una palabra!

**DOLORES.** (*Fuerte*). —Tu mujer no ha hecho nada malo.

**JUAN.** Lo está haciendo desde el mismo día de la boda. Mirándome con dos agujas, pasando las noches en vela con los ojos abiertos al lado mío, y llenando de malos suspiros mis almohadas.

**YERMA 2.** — ¡Cállate!

**JUAN.** —Y yo no puedo más. Porque se necesita ser de bronce para ver a tu lado una mujer que te quiere meter los dedos dentro del corazón y que se sale de noche fuera de su casa, ¿en busca de qué? ¡Dime!, ¿buscando qué? Las calles están llenas de machos. En las calles no hay flores que cortar.

**YERMA 2.** —No te dejes hablar ni una sola palabra. Ni una más. Te figuras tú y tu gente que sois vosotros los únicos que guardáis honra, y no sabes que mi casta no ha tenido nunca nada que ocultar. Anda. Acércate a mí y huele mis vestidos, ¡acércate!, a ver dónde encuentras un olor que no sea tuyo, que no sea de tu cuerpo. Me pones desnuda en mitad de la plaza y me escupes. Haz conmigo lo que quieras, que soy tu mujer, pero guárdate de poner nombre de varón sobre mis pechos.

**JUAN.** —No soy yo quien lo pone; lo pones tú con tu conducta y el pueblo lo empieza a decir. Lo empieza a decir claramente. Cuando llego a un corro, todos callan; cuando voy a pesar la harina, todos callan; y hasta de noche en el campo, cuando despierto, me parece que también se callan las ramas de los árboles.

**YERMA 2.** (*En un arranque y abrazándose a su Marido*). —Te busco a ti. Te busco a ti. Es a ti a quien busco día y noche sin encontrar sombra donde respirar. Es tu sangre y tu amparo lo que deseo.

**JUAN** (*apartándola bruscamente*). Apártate.

**YERMA 2.** —No me apartes y quiere conmigo.

**JUAN.** — ¡Quita!

**YERMA 2.** —Mira que me quedo sola. Como si la luna se buscara ella misma por el cielo. ¡Mírame! (*Lo mira y se acerca a él*)

**JUAN.** (*La mira y la aparta bruscamente*). — ¡Déjame ya de una vez!

**DOLORES.** ¡Juan! (*Yerma cae al suelo y queda tendida junto a Yerma 1, que se levanta*)

*Las LAVANDERAS gritan un profundo y aterrado ¡«No»!*



**JUAN.** (*Acercándose a Yerma 1*). —Piensa que tenía que pasar así. Óyeme. (*La abraza para incorporarla.*) Muchas mujeres serían felices de llevar tu vida. Sin hijos es la vida más dulce. Yo soy feliz no teniéndolos. No tenemos culpa ninguna.

**YERMA 1.** (*Ya de pie*) — ¿Y qué buscabas en mí?

**JUAN.** —A ti misma.

**YERMA 1.** (*Excitada.*) ¡Eso! Buscabas la casa, la tranquilidad y una mujer. Pero nada más. ¿Es verdad lo que digo?

**JUAN.** —Es verdad. Como todos.

**YERMA 1.** — ¿Y lo demás? ¿Y tú hijo?

**JUAN.** (*Fuerte*). — ¡No oyes que no me importa! ¡No me preguntes más! ¡Que te lo tengo que gritar al oído para que lo sepas, a ver si de una vez vives ya tranquila!

**YERMA 1.** — ¿Y nunca has pensado en él cuando me has visto desearlo?

**JUAN.** Nunca.

**YERMA 1.** — ¿Y no podré esperarlo?

**JUAN.** —No.

**YERMA 1.** — ¿Ni tú?

**JUAN.** —Ni yo tampoco. ¡Resígnate!

**YERMA 1.** — ¡Marchita!

**JUAN.** —Y a vivir en paz. Uno y otro, con suavidad, con agrado. ¡Abrazame!  
(*La abraza.*)

**YERMA 1.** (*se resiste*) — ¿Qué buscas?

**JUAN.** —A ti te busco. Con la luna estás hermosa

**YERMA 1.** —Me buscas como cuando te quieres comer una paloma.

**JUAN.** —Bésame... así.

**YERMA 1.** —Eso nunca. Nunca. (*Yerma da un grito y aprieta la garganta de su esposo. Éste cae hacia atrás. Yerma le aprieta la garganta hasta matarle. Luz cenital roja*). Marchita, marchita, pero segura. Ahora sí que lo sé de cierto. Y sola.

(*de cara al público, con gran lirismo*) Voy a descansar sin despertarme sobresaltada, para ver si la sangre me anuncia otra sangre nueva. Con el cuerpo seco para siempre. ¿Qué queréis saber? No os acerquéis, porque he matado a mi hijo. ¡Yo misma he matado a mi hijo!

**TELÓN**



5.2. Documento de coordinación interdisciplinar para el profesorado involucrado

DEPARTAMENTOS INVOLUCRADOS	TAREAS ESPECÍFICAS <sup>230</sup>	TAREAS COMUNES <sup>231</sup>
<b>DPTO. TECNOLOGÍA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Selección y realización del control de los aspectos luminotécnicos de la representación.</li> <li>b) Diseño, maquetación y montaje del espacio escenográfico.</li> <li>c) Modificación en la configuración o disposición de la sala, si la hubiere (ámbitos en U, O, X...).</li> <li>d) Acopio y/o elaboración de elementos u objetos escénicos (incluidos los accesorios del actor-personaje).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Participación activa en la articulación previa del proyecto, así como en su desarrollo y realización efectiva (co-creación del espectáculo).</li> <li>B. Asistencia e intervención diligente en reuniones grupales (de seguimiento, solución de dificultades, superación de obstáculos...).</li> </ul>
<b>DPTO. MÚSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Co-selección del repertorio musical.</li> <li>b) Selección y realización del control de los aspectos luminotécnicos y, en especial, acústicos de la representación.</li> <li>c) Colaboración en la supervisión y entrenamiento efectivo de los actores para el control de las cualidades vocales.</li> <li>d) Entrenamiento de los actores en habilidades básicas de dicción y declamación (entonación, ritmo, intensidad, acento...).</li> <li>e) Diseño acústico del espacio escénico y la sala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>C. Asistencia a los ensayos, desempeñando diversas funciones.</li> <li>D. Supervisión y realización de la puesta en escena.</li> <li>E. Casting de actores y reparto.</li> <li>F. Localización de tareas y asignación de las mismas a los discentes.</li> <li>G. Control del alumnado en la</li> </ul>

<sup>230</sup> Sin obviar que existen tareas coincidentes que, por la diferente constitución epistemológica y/o metodológica de la materia o área, pueden realizarse independientemente, pero que, asimismo, pueden sugerir la colaboración interdepartamental entre afines, v. g.: inglés y lengua castellana y literatura.

<sup>231</sup> Es decir, que implican al grueso de departamentos integrantes del grupo de trabajo.

**DPTO. PLÁSTICA**

- a) Selección y realización del control de los aspectos luminotécnicos de la representación.
- b) Diseño y elaboración del vestuario (coordinación con los padres).
- c) Diseño y elaboración del maquillaje y peinado.
- d) Diseño, maquetación y montaje del decorado, cuando lo hubiere.
- e) Diseño, maquetación y montaje del espacio escenográfico.
- f) Modificación de la configuración o disposición de la sala, si la hubiere (ámbitos en U, O, X...).
- g) Acopio y/o elaboración de elementos u objetos escénicos (incluidos los accesorios del actor-personaje).

**DPTO. BIOLOGÍA; DPTO. DE FORMACIÓN, EVALUACIÓN INNOVACIÓN EDUCATIVA**

- a) Elaboración de una justificación teórica del proyecto (fundamentos cognitivos y psicolingüísticos de la pedagogía teatral).
- b) Evaluación individual de los integrantes del grupo de trabajo.
- c) Ponderación del grado de cumplimiento de las tareas asignadas.
- d) Elaboración de una memoria final.
- e) Conciliación e integración de las contingentes aportaciones que al proyecto que nos ocupa puedan realizar a áreas alejadas en el currículo.
- f) Favorecimiento y coordinación de las relaciones interdepartamentales en todas las fases del desarrollo del proyecto.
- a) Aportación a la propuesta de autores y textos.
- b) Realización de actividades para la asimilación de

realización y cumplimiento de las tareas consignadas.

- H. Preparación de un recorrido visual por las diferentes etapas de la escenografía contemporánea.
- I. Examen crítico de los autores y textos propuestos.
- J. Motivación y creación de actitudes positivas en el alumnado hacia el proyecto.
- K. Coordinación para la realización de una evaluación no solo final, sino también procesual y, por tanto, formativa, no solo del grupo-clase, sino también de los integrantes del grupo de trabajo.
- L. Favorecimiento de actitudes de responsabilidad e involucración por parte de los discentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (dinámicas de autoevaluación, elaboración de bitácoras, rúbricas...)

<p><b>DPTO. INGLÉS</b></p>	<p>contenidos tocantes a la teoría del teatro (elementos, estructura, historiografía...).</p> <p>c) Conforme a ciertos principios metodológicos en la enseñanza de segundas lenguas, realización de actividades que introduzcan habilidades dramáticas básicas en el aula (v. g.: role-play), así como dinámicas cooperativas y elaboración de «tareas».</p> <p>d) Trabajo de UUDD cuyos contenidos estén referidos al arte dramático, así como a alguno de los autores y textos propuestos o seleccionados.</p>
<p><b>DPTO. EDUCACIÓN FÍSICA</b></p>	<p>a) Realización de tareas relacionadas con habilidades kinésicas y proxémicas (juegos dramáticos, técnicas de psicomotricidad...).</p> <p>b) Elaboración de un sociograma del grupo-clase.</p> <p>c) Favorecimiento de la cohesión del grupo a través de la realización de ejercicios con dinámica cooperativa, así como de actividades lúdicas para el incremento de la confianza y un autoconcepto y autoestima positivos.</p> <p>d) Asesoramiento en lo concerniente al desarrollo gestual y coreográfico de la obra.</p>
<p><b>DPTO. ORIENTACIÓN</b></p>	<p>a) Elaboración de un sociograma del grupo-clase.</p> <p>b) Favorecimiento de la cohesión del grupo a través de la realización de actividades de dinámica cooperativa o de actividades lúdicas.</p> <p>c) Realización de al menos una sesión de psicodrama.</p>
	<p>a) Elaboración de una justificación teórica del proyecto (reseña).</p>

**DPTO. LENGUA  
CASTELLANA Y  
LITERATURA  
(COORDINACIÓN)**

- b) Compleción de los diversos documentos requeridos en el control del desarrollo del proyecto.
- c) Contribución a la propuesta de autores y textos.
- d) Contribución al diseño del espacio y tiempo diegéticos de la obra.
- e) Realización de actividades para la asimilación de contenidos tocantes a la teoría del teatro (elementos, estructura, historiografía...).
- f) Realización de actividades encaminadas al montaje y puesta en escena de la obra.
- g) Entrenamiento de los actores en habilidades básicas de dicción y declamación (entonación, ritmo, intensidad, acento...).
- h) Favorecimiento y coordinación de las relaciones interdepartamentales en todas las fases del desarrollo del proyecto.
- i) Dentro del grupo, nombramiento de delegados, responsables o «expertos» en función de sus habilidades, con el fin de colaborar con cada departamento.

**Fig. 19.**

5.3. Documento para la dilucidación y asignación de tareas al alumnado

**CUESTIONARIO**

---

I) ¿Por qué elegiste esta opción para la asignatura de proyecto?

---

---

---

---

II) ¿Has estado alguna vez en el teatro? En caso afirmativo, ¿qué obra(s) has visto?

---

---

III) ¿Has leído alguna vez obras dramáticas? En caso afirmativo, ¿cuáles?

---

---

IV) ¿Qué impresión te produce la idea de representar una obra de teatro en el Instituto?

---

---

V) Independientemente de que se trate de diálogo o mimo, ¿te gustaría salir al escenario interpretando un personaje? En caso afirmativo, ¿te importaría llevar un mayor peso en la escena, esto es, te ves como protagonista de esa escena? Piénsalo bien, puede que ello conlleve la memorización de una mayor cantidad de texto. Igualmente, no pienses que un secundario es menos importante, según el «montaje», las cosas pueden variar mucho.

---

---

VI) En caso negativo, argumenta por qué no. De igual forma, señala entre la lista de opciones cuál podría ser tu contribución al proyecto. Como sabes es una materia evaluable. También puedes anotar alguna idea personal sobre cómo participar en el proyecto, piensa en qué se te da bien; estoy dispuesto a escuchar tus propuestas .

---



---



---



---

<b>ELEMENTO ESCÉNICO / ROL TEATRAL</b>	<b>¿QUÉ EN CONCRETO?</b>
FIGURANTE DE ESCENA (SIN MIMO, NI DIÁLOGO)	
CANTANTE	
BAILARÍN/A	
MIMO	
RESERVA ( DE ACTOR)	
FOTOGRAFÍA	
TÉCNICO DE ILUMINACIÓN	
ENCARGADO DE EFECTOS ESPECIALES Y TRAMOYISTA	
CONTROL DE SONIDO	
MÚSICA (dramaturgia)	
AYUDANTE DE DIRECCIÓN	
TELÓN Y ATREZZO	
ENCARGADO/A DE DECORADO	
ENCARGADO/A DE VESTUARIO	



ENCARGADO/A DE MAQUILLAJE Y PEINADO	
TRASPUNTE O REGIDOR	
APUNTADOR	
ACOMODADOR	
PROGRAMA DE MANO	
PUBLICIDAD (CARTELOGRAFÍA, DISEÑO Y ELABORACIÓN DDE ENTRADAS, WEB DEL INSTITUTO, COMUNICACIÓN A OTROS INSTITUTOS DEL ÁREA INTERCENTRO)	

**Fig. 20.**

5.4. Documentos de evaluación para el desarrollo de las sesiones de trabajo

I. HETEROEVALUACIÓN VERTICAL: MODELO SENCILLO DE PAUTAS PARA VALORACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL.

ALUMNO.....

CURSO Y GRUPO.....

TRAMO DE OBSERVACIÓN.....-.....

CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO E INTERACCIÓN			
	TEMA	MONOGESTIÓN	PLURIGESTIÓN
1 <sup>a</sup>			
2 <sup>a</sup>			
3 <sup>a</sup>			
4 <sup>a</sup>			

1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>
----------------	----------------	----------------	----------------

I. VALORACIÓN DE LAS INTERVENCIONES ORALES					
PRONUNCIACIÓN		DEFECTOS O PECULIARIDADES			
Fricativas					
Laterales					
Vibrantes					
Sibilantes					
Vocalismo					
Enlaces fonéticos					
Otros					
LÉXICO		V. NÚM.			
Caudal		1	2	3	4

*Imprecisiones		4	3	2	1
Otros					
<b>MORFOSINTAXIS</b>		<b>V. NÚM.</b>			
*Concordancia		4	3	2	1
Riqueza de construcciones (subordinación)		1	2	3	4
Sustantivaciones		1	2	3	4
*Anacolutos		4	3	2	1
Otros					
<b>CLARIDAD Y EFECTIVIDAD EN LA EXPRESIÓN: PARALINGÜÍSTICOS</b>		<b>V. NÚM.</b>			
Articulación		1	2	3	4
Entonación		1	2	3	4
Énfasis prosódico		1	2	3	4
Ritmo		1	2	3	4
Tono					
Fluidez		1	2	3	4
Silencios		1	2	3	4
*Repeticiones		4	3	2	1
*Rectificaciones		4	3	2	1
<b>ASPECTOS EXTRALINGÜÍSTICOS</b>		<b>V. NÚM.</b>			
Mantenimiento de la atención (mirada)		1	2	3	4
Gestos (faciales y corporales)		1	2	3	4
Uso y dominio del espacio		1	2	3	4
*Péndulo y otros defectos		4	3	2	1
<b>CONTENIDO y FORMA: COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUALES</b>		<b>V. NÚM.</b>			
Adecuación al contexto / Registro		1	2	3	4
Estructura / Ordenación ideas		1	2	3	4
Claridad de ideas		1	2	3	4
Mantenimiento y modulación temática		1	2	3	4
Marcadores del discurso		1	2	3	4
Argumentación / Exposición		1	2	3	4

**Fig. 21.**

(Adaptado de Vilà, 1991)

El modelo de pautas anterior representa un esfuerzo de sincretismo entre esquemas analíticos de revisión y corrección, así como sintéticos. Los primeros se acercan más a la lengua oral tomada en sus particularidades, de manera discreta y contextualizada, mientras que los segundos se aproximan más al concepto de discurso y, en consecuencia, a una visión más amplia de la tarea realizada.

El hecho de vincular en un mismo modelo pautas distintas se justifica en razón de las limitaciones de uno y otro modelo. Por otra parte, se permite la realización de correcciones inmediatas o diferidas, según el caso. Ahora bien, en las intervenciones orales no se recomienda interrumpir demasiado al discente, y cuando se hace, se aconseja sea mediante procedimientos alternativos o adaptados a las (frágiles) condiciones del discurso oral: visuales (tarjetas, semáforos...), acústicas (timbre, silbato). Debe adscribirse a cada señal un elemento o tic que el estudiante pueda identificar rápidamente.

Los guarismos de ponderación son, huelga decir, arbitrarios. En este caso nos hemos inclinado por evaluar de manera numérica y, por tanto, cuantitativa nuestras percepciones y conclusiones. Los aspectos negativos del discurso aparece en la tabla de valoración con un orden numérico inverso, puesto que la abundancia de léxico, por ejemplo, se enfoca, lógicamente, desde una escala inversa al de otros parámetros como las rectificaciones o anacolutos.

Se incluyen, por lo demás, criterios mínimos del triple básico, a pesar de que en este caso la búsqueda de objetividad técnica esté condenada de antemano a un cierto fracaso, merced al ineludible subjetivismo que plantea la evaluación de acciones no verbalizadas. ¿Cómo evaluar la corrección, validez o efectividad de un gesto? Sin embargo, no podíamos renunciar a la inclusión de elementos concernientes a la gestualidad y manejo del espacio y las distancias. Hemos de combatir la idea tópica de la que parte cualquier estudiante que se enfrenta a este tipo de ejercicios, que se trata de una mera acción verbal, pues los supuestos básicos de que parte, como decimos, le atraen irresistiblemente a la escrituridad.

Por último, se ofrece la posibilidad de valorar hasta cuatro intervenciones orales distintas, con el fin de establecer, además de correcciones aisladas, una evaluación sumativa y procesual de las actuaciones del aprendiente. Se incluyen por supuesto los

temas o asuntos sobre los que versaron las intervenciones así como el tipo de interacción y discurso construidos: si corresponde a un discurso monogestionado dirigido hacia la clase-audiencia o a una interacción entre dos más interlocutores y, en consecuencia, plurigestionada. Con lo cual se pueden establecer contrastes sensibles al comparar por ejemplo la exposición individual de un tema académico frente a un intercambio dialéctico en clave polémica, *e. g.*

## II. MODELO PARA EL SEGUIMIENTO DE LOS ENSAYOS

Escena \_\_\_\_\_

Actores \_\_\_\_\_

HABILIDADES-REQUERIMIENTOS	VALORACIÓN				
<b>I. CLARIDAD EN LA EXPRESIÓN</b>					
Articulación					
Fluidez					
Ritmo					
Repeticiones					
Rectificaciones / Titubeos					
Pausas					
<b>II. FUERZA EXPRESIVA / ASPECTOS EXTRALINGÜÍSTICOS</b>					
Entonación					
Mantenimiento de la atención					
Gesticulación					
Expresión facial					
Dominio del espacio escénico					
<b>III. DOMINIO DEL TEXTO</b>					
Memoria					
Capacidad de improvisación					
Interpretación-construcción-credibilidad del personaje					
Interacción-compenetración entre actores					
<b>PUNTACIÓN</b>					

Fig. 22.

## TABLA DE FIGURAS E IMÁGENES

### FIGURAS

FIGURA 1. Relaciones entre habla, norma y sistema. Adaptado de Moreno Cabrera, 2002.

FIGURA 2. Competencias comunicativas. A partir de MECD, 2002.

FIGURA 3. Competencias comunicativas: enumeración e interrelación. Fuente: Gutiérrez Ordóñez, 2002.

FIGURA 4. Competencias comunicativas y el lugar de la competencia discursiva según nuestras conclusiones.

FIGURA 5. Tipología del discurso monogestionado, según nuestras conclusiones.

FIGURA 6. Variantes del discurso ((pseudo)directo de los personajes) en el relato, según nuestras conclusiones.

FIGURA 7. Cuadro organizativo de los signos paralingüísticos. A partir de Fischer-Lichte, 1999.

FIGURA 8. Transcripción de un comentario de texto sobre el fragmento de un manual de pragmática. Fuente: Amorós *et al.*, 2007.

FIGURA 9. Competencias de la educación teatral y el lugar de la competencia discursiva, según nuestras conclusiones. A partir de Motos y Navarro, 2011

FIGURA 10. De la oralidad a la escritura en la composición escrita, según nuestras conclusiones.

FIGURA 11. Variantes del discurso directo (orientado a los estudiantes). Adaptado de Benetti *et al.*, 2007.

FIGURA 12. Signos de puntuación (orientado a los estudiantes).

FIGURA 13. Funciones de los signos de puntuación (orientado a los estudiantes). Adaptado de Anis, 1989.

FIGURA 14. Relación de elementos integrantes de un programa de mano.

FIGURA 15. Esquema compositivo para la escritura de una reseña teatral.

FIGURA 16. Propuesta de síntesis temática según las polaridades objetividad descriptiva / subjetividad argumentativa, en el ejercicio de comentario de texto de la PAU (prueba de acceso a la universidad). Elaboración personal.

FIGURA 17. Pautas para la heteroevaluación horizontal (entre estudiantes) de las intervenciones orales. Elaboración personal.

FIGURA 18. Texto instructivo: esquema secuencial elaborado por los estudiantes para guiar la una puesta en escena realizada en el IES Don Diego de Bernuy (Córdoba) en el marco de un Proyecto integrado e Intercentro. Curso 2013/14.

FIGURA 19. Documento de coordinación interdisciplinar para el profesorado involucrado como grupo de trabajo en el proyecto de puesta en escena «Miscelánea de escenas: *El tacto inútil*». IES Don Diego de Bernuy (Córdoba). Curso 2013/14.

FIGURA 20. Tabla para distribuir roles teatrales entre los estudiantes, con vistas a llevar a cabo una puesta en escena.

FIGURA 21. Heteroevaluación vertical (de profesor a estudiante): modelo sencillo de pautas para valoración de la expresión oral. A partir de Vilà, 1991.

FIGURA 22. Modelo para el seguimiento y valoración de los ensayos.

## IMÁGENES

IMAGEN 1. De la lingüística del texto al Análisis del discurso. Fuente: Adam y Lorda, 1999.

IMAGEN 2. Fotografía de las actrices Carmen Gallardo y Lidia Mauduit, en un momento de la representación de *La Celestina: la tragicomedia* por la compañía Atalaya (Fuente: galería de fotos, *Celestina, La Tragicomedia*). Recuperado de <http://www.atalaya-tnt.com/galeria-de-fotos-celestina-la-tragicomedia/>

IMAGEN 3. Fotografía de un momento de la representación de *Frank V, opereta d'una banca privada* por Teatre Lliure (Fuente: página web de la compañía, galería de imágenes: *Frank V*. Recuperado de <http://www.teatrelliure.com/es/programacion/temporada-2014-2015/frank-v-opereta-duna-banca-privada?ref=galeria>)



IMAGEN 4. Escaneo de una página del manual de Lengua castellana y literatura para 1º de Bachillerato en la editorial SM (Amorós *et al.*, 2007).

IMÁGENES 5 y 6. Retratos pictóricos como resorte para la escritura de un soliloquio (<https://es.pinterest.com/pin/327214729149340960/>)

IMAGEN 7. Escaneo del programa de mano para la representación de *Hamlet* —versión y dirección de Alfonso Zorro. Temporada 2016/17.

IMAGEN 8. Escaneo del programa de mano para la representación de *Zenit: la realidad a su medida* por la compañía Els Joglars —dramaturgia y dirección de Ramón Fontserè. Temporada 2016/17.

IMAGEN 9. Escaneo del programa de mano para la representación de *Madre coraje* por la compañía Atalaya —dramaturgia y dirección de Ricardo Iniesta. El documento no ha cambiado desde el estreno de la obra en 2013.

IMAGEN 10. Cartel realizado por los estudiantes del IES Don Diego de Bernuy (Córdoba), para la representación de «Miscelánea de escenas: *el tacto inútil*».

IMAGEN 11. Programa de mano elaborado por estudiantes para una virtual representación de una selección de *Pulgas dramáticas* (José Moreno Arenas) Realizado en el IES Juan Ramón Jiménez (Málaga). Curso 2016/17.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, L. E. (2008). *Escenas que sostienen mundos. Mímesis y modelos de ficción en el teatro*. Madrid: CSIC.
- (2012). La memoria del teatro: tensiones entre performance y escritura [En línea]. En T. Basile y E. Foffani (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Teoría y Crítica Literaria Orbis Tertius*. Recuperado el 6 Febrero, 2016, de <http://citclot.fahce.unlp.edu.ar/viii-congreso/actas-2012/Abraham-%20Luis%20Emilio..pdf>
- ABUÍN, A. (1997). *El narrador en el teatro: la mediación como procedimiento en el discurso teatral del siglo XX*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.
- (2006). *Escenarios del caos. Entre la hipertextualidad y la performance en la era electrónica*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- ADAM, J.-M. (1987). Textualité et séquentialité. L'exemple de la description. *Langue Française*, 74, 51-72.
- (1990). *Éléments de linguistique textuelle élémentaires. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Lieja: Mardaga.
- (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- y REVAZ, F. (1996). (Proto)tipos: La estructura de la composición de textos. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 10, 9-22.
- y LORDA, C.-U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona, Ariel.
- y BONHOMME, M. (2000). *La argumentación publicitaria: retórica del elogio y la persuasión*. Madrid: Cátedra.
- ADORNO, T. W. et al. (1992). *El teatro y su crisis actual*. Caracas: Monte Ávila.
- ÁGUILA, L. (2002). Sobre sentido y denotación en Gotlob Frege. *Límite: revista de filosofía y psicología*, 8, 49-70.
- ALCARAZ, E. y MARTÍNEZ, M. A. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel.

- ALEXANDRESCU, S. A. (1971). Project in the semantic analysis of the characters in William Faulkner's work. *Semiotica*, 4, 37-51.
- ALONSO DE SANTOS, J. L. (2012). *Manual de teoría y práctica teatral*. Barcelona: Castalia.
- ALONSO GRACIA, Á. *et. al.* (2010). *Textos y estrategias lectoras. ESO, 1*. Madrid: Bruño.
- ÁLVAREZ-NÓVOA, C. (1995). *Dramatización: el teatro en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- ÀMBROS, A. (2012). *10 ideas clave. Educar en medios de comunicación: la educación mediática*. Barcelona: Graó.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (3ª ed. trad. de la 6ª del inglés). México D. F.: Manual Moderno.
- AMORÓS, A. *et al.* (2007). *Contexto. Lengua castellana y literatura. 1º de Bachillerato*. Madrid: SM.
- ANIS, J. (1989). De certains marqueurs graphiques dans un modèle linguistique de l'écrit. *DRLAV*, 41, 33-52.
- ANSCOMBRE, J.-C. y O. DUCROT. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- APPEL, K.-O. (1987). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós.
- APPIA, C. *et. al.* (1970). *El espacio escénico*. Madrid: Comunicación.
- ARISTÓTELES (2002). *Poética* (prólogo, traducción y notas de Antonio López Eire). Madrid: Istmo.
- ARTAUD, A. (2001). *El teatro y su doble*. Barcelona: Edhasa.
- (2002). *Mensajes revolucionarios*. Madrid: Fundamentos.
- AULLÓN DE HARO, P. (1994). *Teoría de la crítica literaria*. Madrid: Trotta.
- AUSTIN, J. L. (1998). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, 26, 91-151.

- (1985). Dialogisme et vulgarisation scientifique. *Discoss, 1*, 117-122.
- (1992). Repères dans le champ du discours rapporté (I). *L'information grammaticale, 55*, 38-42.
- ÁVILA, M.<sup>a</sup> C. y LINARES, F. (2010). Algunas nociones sociocríticas y la dimensión cultural de las palabras. *Sociocriticism, 1-2* (25), 93-118.
- AZÚA, F. de (2013, Mayo 26). La madre de la literatura. *El País*. Recuperado el 29 Mayo, 2016, de [http://elpais.com/elpais/2013/05/24/opinion/1369395119\\_765841.html](http://elpais.com/elpais/2013/05/24/opinion/1369395119_765841.html)
- BAENA, E. (2010). *Umbrales del imaginario*. Barcelona: Anthropos.
- BALANDIER, G. (1994). *El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación*. Barcelona: Paidós.
- BANFIELD, A. (1982). *Unspeakable Sentences*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- BAJTÍN, M. (1989): *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- (2005a). *Estética de la creación verbal* (12<sup>a</sup> ed.). México: Siglo XXI.
- (2005b). *Problemas de la poética de Dostoievski* (2<sup>a</sup> ed.). México: FCE.
- BALDWIN, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación. Aprendizaje real en mundos imaginarios*. Madrid: Morata.
- , FLEMING, K. y NEELANDS, J. (2003). *Teaching Literacy through Drama: Creative Approaches*. London: Routledge Falmer.
- BAR-HILLEL (ed.) (1975). *Pragmatics of natural languages*. Dordrecht: Springer Netherlands. Recuperado el 4 Marzo, 2015, de <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-94-010-1713-8>
- BARRET, G. (1995). *Pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación*. Montréal: Recherche en expression.
- BARTHES, R. (1971). *Elementos de semiología*. Madrid: Alberto Corazón.
- (1972). *Crítica y verdad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1973). *El grado cero de la escritura*. Madrid: Siglo XXI.
- (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Barcelona: Paidós.

- (1993). *La aventura semiológica* (2ª ed.). Barcelona: Paidós.
- (2003). *Ensayos críticos*. Buenos Aires: Seix Barral.
- (2009). *Escritos sobre el teatro*. Barcelona: Paidós.
- *et al.* (2011). *Análisis estructural del relato*. México D.F.: Coyoacán.
- BEAUGRANDE, R.-A. de (2002). *Curso internacional: Análisis del discurso en las ciencias sociales, la cultura y el territorio*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Instituto Caro y Cuervo.
- y W. DRESSLER (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- BELTRÁN ALMERÍA, L. (1992). *Palabras transparentes*. Madrid: Cátedra.
- BENETTI, G., CASSELATO, M. y MESSORI, G. (2007). *Más que palabras. Literatura por tareas* (2ª ed.). Barcelona: Difusión.
- BENVENISTE, É. (1997). *Problemas de lingüística general I* (19ª ed.). México: Siglo XXI.
- (1999). *Problemas de lingüística general II* (15ª ed.). México: Siglo XXI.
- BERISTÁIN, H. (1995). *Diccionario de Retórica y Poética* (7ª ed.). México: Porrúa.
- BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- BERRY, C. (2014). *Texto en acción. La guía definitiva para que el actor y el director exploren el texto durante los ensayos*. Madrid: Fundamentos.
- BETTETINI, G. (1977): *Producción significativa y puesta en escena*. Barcelona: Gustavo Gili.
- (1985). El giro pragmático en las semióticas de la representación. En M. Á. Garrido (Ed.), *Teoría Semiótica, Lenguajes y textos hispánicos* (pp. 19-29). Madrid: CSIC.
- (1987). Drama y puesta en escena. *Discurso, I*, 3-24.
- BEUCHOT, M. (2004). *La Semiótica. Teorías del signo y el lenguaje en la historia*. México: FCE.

- BLOOM, H. (1998): *Shakespeare: the invention of the human*. Nueva York: Riverhead Books.
- , DERRIDA, J., HARTMAN, G., MAN, P. de, y HILLIS, J. (2010). *Deconstrucción y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- BOADELLA, A., ONETTI, A., SANCHIS, J. y SOLANO, A. (1999). *Sesiones de trabajo con los dramaturgos*. Ciudad Real: Ñaque Editorial.
- BOBES NAVES, M.<sup>a</sup> C. (1973). *La Semiótica como teoría lingüística*. Madrid: Gredos.
- (1985). Lengua y literatura en el texto dramático y en el narrativa». *Bulletin Hispanique*, 3-4 (87), 305-335.
- (1986). Algunos valores semióticos del diálogo narrativo. En *Actas del I Simposio Internacional de la Asociación Española de Semiótica* (pp. 75-92). Madrid: CSIC.
- (1987). Valor performativo de los deícticos en el diálogo dramático. En H. Haverkate (Ed.), *La semiótica del diálogo* (pp. 165-193). Ámsterdam: Rodopi.
- (1992). *El diálogo: estudio pragmático, lingüístico y literario*. Madrid: Gredos.
- (1993): *La novela*. Madrid: Síntesis.
- (1997a). *Semiología de la obra dramática* (2<sup>a</sup> ed. rev.). Madrid: Arco/Libros.
- (1998). El discurso de la obra dramática: diálogo, acotaciones y didascalías. En J. C. Torres Martínez y C. García Antón (Coord.), *Estudios de literatura española de los siglos XIX y XX. Homenaje a Juan María Díez Taboada* (pp. 812-820). Madrid: CSIC.
- (1999). Historia y estructuralismo. Los postestructuralismos (Semiología y postmodernidad). En J. L. de Celis (ed.), *La historia de la literatura y la crítica* (pp. 29-64). Salamanca: Colegio de España.
- (2001). *Semiótica de la escena*. Madrid: Arco/Libros.
- (2004). Teatro y Semiología. *Arbor*, 699-700 (177), 497-508.
- (2015). Texto y contexto de género. Textos de Valle-Inclán. En A. Chicharro Chamorro (ed.), *Porque eres a la par uno y diverso: Estudios literarios y teatrales en honor al profesor Antonio Sánchez Trigueros* (pp. 257-278). Granada: Universidad de Granada.

- (comp.) (1997b). *Teoría del teatro*. Madrid: Arco/Libros.
- BOGART, A. (2013). *La preparación del director. Siete ensayos sobre teatro y arte* (2ª ed.). Madrid: Alba.
- BORDES, M. (2011). *Las trampas de Circe: falacias lógicas y argumentación informal*. Madrid: Cátedra.
- BORDIEU, P. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2ª ed.). México: Distribuciones Fontamara.
- BORGES, J. L. (1984). *Obras completas* (2 vols.). Buenos Aires: Emecé Editores.
- BOSQUE, I. (1998). La competencia gramatical. En J. J. Acero *et al.* (ed.), *Filosofía del lenguaje I. Semántica* (pp. 27-56). Madrid: Trotta.
- BRECHT, B. (2004). *Escritos sobre teatro*. Barcelona: Alba.
- BROOK, P. (1990). *El espacio vacío: arte y técnica del teatro* (2ª ed.). Barcelona: Península.
- BROWN, P. y LEVINSON, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, G. y YULE, G (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- BÜHLER, K. (1985). *Teoría del lenguaje* (2ª ed.). Madrid: Alianza.
- BUSTOS, J. J. (1995). De la oralidad a la escritura. En L. Cortés (ed.), *Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral* (pp. 9-28). Almería: Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.
- BYRAM, M. y FLEMING, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnometodología*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CABALLERO, A. (2001). *La escritura teatral: elementos para la creación dramaturgica*. Barcelona: Grafein.
- CÁCERES, M. (1991). *Lenguaje, texto y comunicación. De la lingüística a la semiótica literaria*. Granada: Universidad de Granada.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (2ª ed. rev.). Barcelona: Ariel.

- CALVO CARILLA, J. L. (2005). *Francisco Nieva*. Madrid: Editorial Complutense.
- CANALE, M. (1990). Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 7, 7-47.
- CAÑAS, J. (2008). *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- CARR, P. (1990). *Linguistic Realities. An autonomist metatheory for the generative enterprises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- CASSANY, D. (1989): *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- CASSETTI, F. y DI CHIO (1991). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.
- CASSIRER, E. (1971). *La filosofía de las formas simbólicas*. México: FCE.
- CASTAÑARES, W. (2014). *Historia del pensamiento semiótico I. La antigüedad grecolatina*. Madrid: Trotta.
- CATACH, N. (1994). *La punctuation*. París: PUF.
- (comp.) (1996). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona: Gedisa.
- CEJA (Consejería de Educación - Junta de Andalucía) ((28 de julio) 2016). Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. BOJA, 144 (pp. 108-396). Recuperado el 14 de junio, 2017, de <https://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden14julio2016CurriculoESO.pdf>
- ((29 de julio) 2016b). Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se



establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. BOJA, 145 (pp. 220-594). Recuperado el 14 de junio, 2017, de

<https://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden14julio2016CurriculoBachillerato.pdf>

CELIS, J. L. de (ed.) (1999). *La historia de la literatura y la crítica*. Salamanca: Colegio de España.

CERVERA, J. (1996). *La dramatización en la escuela*. Madrid: Bruño.

CHANDLER, D. (2002). *Semiotics. The basics*. Nueva York: Routledge.

CHARAUDEAU, P. (1983). *Language et discours*. París: Hachette.

——— (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.

——— (1995). Le dialogue dans un modèle de discours. *Cahiers de Linguistique Française*, 17, 141-178.

——— (2000). De la compétence sociale de communication aux compétences de discours. En L. Collès *et al.* (eds.), *Actas del coloquio de Lovaina la Nueva: Didactique des langues romanes: Le développement des compétences chez l'apprenant* (pp. 41.54). Lovaina la Nueva: De Boeck-Duculot.

——— y MAINGUENEAU, P. (coord.) (2005): *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.

CHATMAN, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Madrid: Taurus.

CHEJOV, M. (1987) *Al actor. Sobre el arte de la actuación*. Buenos Aires: Quetzal.

CHICHARRO CHAMORRO, A. (1995). La Teoría de la Crítica sociológica. En P. Aullón de Haro (ed.), *Teoría de la Crítica literaria* (pp. 387-453). Madrid: Trotta.

——— (ed.) (2015). *Porque eres a la par uno y diverso: Estudios literarios y teatrales en honor al profesor Antonio Sánchez Trigueros*. Granada: Universidad de Granada.

CHOMSKY, N. (1969). *La lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.

——— (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

- (1974). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- CICERÓN (2008). *El orador* (traducción, introducción y notas de Eustaquio Sánchez). Madrid: Alianza.
- COBLEY, P. (1997). *Introducing semiotics*. UK: Icon Books Ltd.
- COHN, D (1981). *La transparence interieur. Modes de représentation de la vie psychique dans le roman*. París: Seuil.
- (1999). *The distinction of fiction*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- COLOMER, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21 -31.
- CONTRERAS, H. (ed.) (1971). *Los fundamentos de la gramática transformacional*. México: Siglo XXI.
- COPEAU, J. (2003). «*Hay que rehacerlo todo*»: escritos sobre el teatro de Jacques Copeau (edición y traducción de Blanca Baltés). Madrid: ADE.
- CORNAGO, O. (2000). *La vanguardia teatral en España (1965-1975). Del ritual al juego*. Madrid: Visor.
- (2002). Revisando los paradigmas epistemológicos: los contextos culturales de Miguel Romero Esteo. *Acotaciones: revista de investigación teatral*, 8, 15-46.
- (2005). *Políticas de la palabra: Esteve Graset, Carlos Marquerie, Sara Molina, Angélica Liddell*. Madrid: Fundamentos.
- (2015). *Ensayos de teoría escénica: sobre teatralidad, público y democracia*. Madrid: Abada.
- CORTÉS, L. y CAMACHO, M.<sup>a</sup> M. (2003). *¿Qué es el análisis del discurso?* Barcelona: Octaedro.
- CORVIN, M. et al. (1995). *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*. Paris: Bordas.
- COSERIU, E. (1993). *Discursos pronunciados en el acto de investidura de doctor "Honoris causa" del excelentísimo señor Eugenio Coseriu*. Granada: Universidad de Granada.

- COSTANTINI, M. (2002). Nuevas perspectivas de la semiótica. En González Maestro (comp.), *Nuevas perspectivas en semiología literaria* (pp. 221-248). Madrid: Arco/Libros.
- CROS, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- CROS, E. (1986). *Literatura, ideología y sociedad*. Madrid: Gredos.
- CUESTA ABAD, J. M. (1982). Dos dimensiones semióticas del diálogo dramático (dramaticidad y teatralidad). *Revista de Literatura*, 102(51), 363-394.
- CULIOLI, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et opérations de repérage*. París: Ophrys.
- CUTILLAS, V. (2015). El teatro y la pedagogía en la historia de la educación. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 28. Recuperado el 17 junio, 2017, de:  
<http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/1215/745>
- DAVIS, S. (ed.) (1991). *Pragmatics. A reader*. Oxford: Oxford University Press.
- DEÁK, F. (1976). Structuralism in Theater: The Prague School Contribution. *Drama Review*, 4 (20), 83-94.
- DERRIDA, J. (1998a). *De la Gramatología*. México: Siglo XXI.
- (1998b). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- DIDEROT, D. (2003). *Paradoja sobre el comediante. Cartas a dos actrices*. Madrid: Valdemar.
- DIEGO, M. DE (2004). *Aprender a escribir teatro en secundaria*. Madrid: CCS.
- DÍEZ BORQUE, J. M.<sup>a</sup> y GARCÍA LORENZO, L. (eds.) (1975). *Semiología del teatro*. Barcelona: Editorial Planeta.
- DIK, S. (1980). *Gramática funcional*. Madrid: SGEL.
- DOLEŽEL, L. (1972). From Motifemes to Motifs. *Poetics*, 4, 55-90.
- (1973). *Narrative Modes in Czech Literature*. Toronto: University of Toronto Press.

- (1997). Verdad y autenticidad en la narrativa. En A. Garrido Domínguez (Comp.) *Teorías de la ficción literaria* (pp. 95-122). Madrid: Arco/Libros.
- (1990). *Poética occidental*. Madrid: Síntesis.
- (1996). Mundos de ficción: densidad, vacíos e inferencias. En J. M. Pozuelo Yvancos y Francisco Vicente (Coord.), *Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica: Mundos de ficción* (vol. I, pp. 13-26). Murcia: Universidad de Murcia.
- (2002). Semiótica de la comunicación literaria. En J. González Maestro (comp.), *Nuevas perspectivas en semiología literaria* (pp. 173-218). Madrid: Arco/Libros.
- DOMÍNGUEZ CAPARROS, J. (2011). *Teorías literarias del siglo XX*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces/UNED.
- DORREGO, L., HOYO, M.<sup>a</sup> Á. del, y ORTEGA, M. (2011). *Propuestas para dinamizar la clases E / LE*. Madrid: Edelsa.
- DUBATTI, J. (2007). *Filosofía del teatro I: convivio, experiencia, subjetividad*. Buenos Aires: AUTEL
- (2012). *Introducción a los estudios teatrales: propedéutica*. Buenos Aires: ATUEL.
- y TABORDA, M. (eds.) (2012b). *Teatro. Bernard-Marie Koltès*. Buenos Aires: Colihue.
- DUCROT, O. (1980). Analyse de textes et linguistique de l'énonciation. En Ducrot *et al.*, *Le mots du discours* (pp. 7-56). París: Minuit.
- (1984). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- y SCHAEFFER, J.-M. (dir.) (1998). *Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Madrid: Arrecife.
- y TODOROV, T. (2006). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje* (24<sup>a</sup> ed.). México D.F.: Siglo XXI.
- DUNCAN, S. (1972). Some signals and rules for taking speaking turns in conversation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 283-292.

- EAGLETON, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Buenos Aires: FCE.
- ECO, U. (1975). Elementos preteatrales de una semiótica del teatro. En J. M.<sup>a</sup> Díez Borque y L. García Lorenzo (eds.), *Semiología del teatro* (pp. 93-102). Barcelona: Planeta.
- (1978). Parámetros de la semiología teatral. En A. Helbo (ed.), *Semiología de la representación* (pp. 45-53). Barcelona: Gustavo Gili.
- (1986a). El signo teatral. *Gestos*, 2, 131-136.
- (1986b). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen.
- (1992a). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- (1992b). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- (1993). *Lector in fábula. La cooperación interpretativa* (3<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Lumen.
- (1994). *Signo*. Colombia: Labor.
- (1997). *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2000). *Tratado de Semiótica general* (5<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Lumen.
- ELAM, K. (1980). *The semiotics of theater and drama*. Londres: Routledge.
- ELIOZONDO, J. O. (2003). *Signo en acción. El origen común de la semiótica y el pragmatismo*. México: Universidad Iberoamericana.
- ELLIS, R. y M<sup>C</sup>CLINTOCK, A. (1993). *Teoría y práctica de la comunicación humana*. Barcelona: Paidós.
- ENKVIST, I. (2006). *Repensar la educación*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- (2010). *El complejo oficio del profesor: consejos para una educación de calidad*. Madrid: Fineo.
- (2011). *La buena y la mala educación: ejemplos internacionales*. Madrid: Encuentro.
- (2014). *Educación: guía para perplejos*. Madrid: Encuentro.

- ESCANDELL, M.<sup>a</sup> V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- ESQUENAZI, J.-P. (2003). *Sociologie des publics*. París: La Découverte.
- FERNÁNDEZ VALBUENA, A. (ed.) (2012). *Samira... Una experiencia teatral de cooperación*. Madrid: Fundamentos.
- FILLMORE, C. J. (1971). Hacia una teoría moderna de los casos. En H. Contreras (ed.), *Los fundamentos de la gramática transformacional* (pp. 45-65). México: Siglo XXI.
- FISCHER-LICHTE, E. (1984). The dramatic dialogue, oral or literary communication? En Schmid y Van Kesteren (eds.), *Semiotics on drama and theatre* (pp.137-173). Ámsterdam: J. Benjamins.
- (1988). Hacia una comprensión del teatro. Algunas perspectivas de la semiótica del teatro. *Dispositio*, 33-35, 1-28.
- (1999). *Semiótica del teatro*. Madrid: Arco/Libros.
- (2014). *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada.
- (comp.) (1985). *Das Drama und seine Inszenierung*. Tübinga: Niemeyer.
- FOSTER, D. W. (1998). *Espacio escénico y lenguaje*. Buenos Aires: Galerna.
- FOUCAULT, M. de (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOWLER, (1988). *La literatura como discurso social*. Alcoy (Alicante): Marfil.
- FRASER, B. (1980). Conversational mitigation. *Journal of Pragmatics*, 4(4), 341-350.
- FRIEDMAN, N. (1955). Point of View in Fiction: Development of a Critical Concept. *PMLA*, 70, 160-184.
- FROESE, V. (1996). *Whole-language: Practice and theory*. Needham: Allyn and Bacon.
- FUENTES, C. (2015). *Lingüística pragmática y Análisis del discurso* (2<sup>a</sup> ed.). Madrid: Arco/Libros.
- GADAMER, H.-R. (1986). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- GALLARDO, B. (1998). *Comentario de textos conversacionales I. De la teoría al comentario*. Madrid: Arco/Libros.

- GARCÍA BARRIENTOS, J. L. (1978). El teatro español de la postguerra. En *Cuso de literatura española. Orientación universitaria* (pp. 243-282). Madrid: Alhambra.
- (1991). *Drama y tiempo. Dramatología, I*. Madrid: CSIC.
- (1997b). Escritura/actuación. Para una teoría del teatro. En M<sup>a</sup> C. Bobes Naves, (Comp.), *Teoría del teatro* (pp. 253-294). Madrid: Arco/Libros.
- (2001). *Cómo se comenta una obra de teatro*. Madrid: Síntesis.
- (2004). *Teatro y ficción*. Madrid: Fundamentos.
- (2004b). Teatro y narrativa. *Arbor*, 699-700 (177), 509-524.
- (2006). La teoría literaria en el fin de siglo: panorama desde España. *Revista de Literatura*, 136 (68), 405-445.
- GARCÍA BERRIO, A. (1978). Texto y oración. Perspectivas de la lingüística textual. *Analecta malacitana*, 1, 127-146.
- (1988). *Introducción a la poética clasicista*. Madrid: Taurus.
- (1989). *Teoría de la literatura. La construcción del significado poético*. Madrid. Cátedra.
- (2006). *Crítica literaria. Introducción al estudio de la literatura*. Madrid: Cátedra.
- y ALBALADEJO MAYORDOMO, T. (1983). Estructura composicional. Macroestructuras. *Estudios de Lingüística*, 1, 127-179.
- y HUERTA CALVO, J. (1995). *Los géneros literarios: sistema e historia*. Madrid: Cátedra.
- GARDIN, B. (1989). Le dire difficile et le devoir dire. *DRLAV*, 39, 1-20.
- GARDNER, H. (1994). *Changing the world: a framework for the study of the creativity*. Westport: Praeger.
- (1999). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- (2003). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- (2012a). *El desarrollo y la educación de la mente: escritos esenciales*. Barcelona: Paidós.

- (2012b). *Inteligencias múltiples: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GARNIER, E. et al. (Ed.) (2016). *Antología de teorías teatrales. El aporte reciente de la investigación en Francia*. Bilbao: Artezblai.
- GARRIDO DOMÍNGUEZ, A. (1996). *El texto narrativo*. Madrid: Síntesis.
- (comp.) (1997). *Teorías de la ficción literaria*. Madrid: Arco/Libros.
- GARRIDO GALLARDO, M. Á. (comp.) (1988). *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco/Libros.
- (1994). *La musa de la retórica: problemas y métodos de la ciencia de la literatura*. Madrid: CSIC.
- (2001). *Nueva introducción a la teoría de la literatura*. Madrid: Síntesis.
- GAUDREAU, A. y JOST, F. (1995). *El relato cinematográfico. Cine y narratología*. Barcelona: Paidós.
- GAZDAR, G. (1979). *Pragmatics*. Nueva York: Academic Press.
- GEIROLA, G. (2014). *Arte y oficio del director teatral en América Latina*. Buenos Aires: Argus-A Artes y Humanidades.
- GENETTE, G. (1969). Razones de la crítica pura. En G. Poulet (ed.), *Los caminos actuales de la crítica* (pp. 45-69). Barcelona: Planeta.
- (1989a). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.
- (1989b). *Palimpsestos*. Madrid: Taurus.
- (1993). *Ficción y dicción*. Barcelona: Lumen.
- (1998). *Nuevo discurso del relato*. Madrid: Cátedra.
- (2005). *Figuras V*. México: Siglo XXI.
- GIL, J. M. (1999). *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- GILI GAYA, S. (1980). *Curso superior de sintaxis española* (13ª ed.). Barcelona: Vox.
- GOFFMAN, E. (1970). *Ritual de la interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- (1995). *Forms of talking*. Filadelfia: University of Pennsylvania.



- (1989). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Amorrortu-Murguía.
- GÓMEZ GARCÍA, M. (1997). *Diccionario Akal de teatro*. Madrid: Akal.
- GÓMEZ MORIANA, A. (1984). La subversión del discurso ritual. Lectura intertextual del Lazarillo de Tormes. *Co-textes*, 8, 49-76.
- (1998). Triple dimensionalidad del cronotopos bajtiniano: diacronía, diatopía, diastratía. *Acta poética*, 18-19, 153-188.
- (1997). Du texte au discours. Le concept d'interdiscursivité. *Versus*, 77, 57-73.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2007). *Gramática didáctica del español* (2ª ed.). Madrid: SM.
- GONZÁLEZ MAESTRO, J. (1996). *Didáctica y teoría del teatro. Signo y método*. Oviedo: Servicio de publicaciones del Principado de Asturias.
- (2000). *La escena imaginaria. Poética del teatro de Miguel de Cervantes*. Madrid: Iberoamericana.
- (2015). *El hundimiento de la Teoría de la Literatura*. Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- (comp.) (2002). *Nuevas perspectivas en semiología*. Madrid: Arco-Libros.
- (ed.) (2004). *Theatralia 4. Teatro hispánico y literatura europea. Teatro y Weltliteratur* (pp. 149-190). Vigo: Universidad de Vigo.
- y ENKVIST, I. (2010). *Contra los mitos de y sofismas de las teorías literarias modernas (identidad, género, ideología, relativismo, americanismo, minoría, otredad)*. Vigo: Academia del Hispanismo.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.
- GONZÁLEZ OCHOA, C. (1986). *Imagen y sentido. Elementos para una semiótica de los mensajes visuales*. México: Universidad Nacional Autónoma, Servicio de Publicaciones.
- GONZÁLEZ VÁZQUEZ, C. (2004): *Diccionario del teatro latino. Léxico, dramaturgia, escenografía*. Madrid: Ediciones Clásicas.

- GORDON CRAIG, E. (1987). *El arte del teatro*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- GRANDE ROSALES, M<sup>a</sup>. Á. (1994). *Proyección crítica de Bajtún: la articulación de una contrapoética*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- (1997). *La noche esteticista de Edward Gordon Craig. Poética y práctica teatral*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.
- (2000). Sujeto fractal y performance. En A. Sánchez Trigueros, M.<sup>a</sup> Á. Grande y M.<sup>a</sup> J. Sánchez (Eds), *Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica: Miradas y voces de fin de siglo* (vol. II, pp. 525-532). Granada: AES/Grupo Editorial Universitario.
- y SÁNCHEZ TRIGUEROS, A. (1996). Teatro, drama, espectáculo. En J. A. Hernández (Coord.), *Manual de teoría de la literatura* (pp. 257-270). Sevilla: Algaida.
- GRANGER, G. G. (1968). *Essai d'une philosophie du style*. Paris: Colin.
- GRAY, M. (2010). *Claves y estrategias metateatrales. Una propuesta para el estudio y la práctica del metateatro en la contemporaneidad*. Madrid: O Grelo Producciones.
- GREIMAS, A. J. y COURTÉS, J. (1990). *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- GRICE, H. P (1991). Lógica y conversación. En L. Valdés (ed.), *La búsqueda del significado* (pp. 551-530). Madrid: Tecnos.
- GROENSTEEN, T. (1998). Fictions sans frontières. En A. Gaudreault y T. Groensteen (Dirs.) *La Transécriture. Pour une théorie de l'adaptation: littérature, cinéma, bande dessinée, théâtre, clip* (pp. 9-29). Québec/Angoulême: Nota bene/Centre national de la bande dessinée et de l'image.
- GROTOWSKI J. (1971). *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI.
- GRUBE, G. M. A. (1941). *The drama of Euripides*. Londres: Methuen & Co. Ltd.
- GUBERN, R. (2006). *El eros electrónico*. México: Taurus.

- GUESPIN, L. (1971). Problématique des travaux sur le discours politique. *Langages*, 23, 3-24.
- GUIRAUD, P. (1988). *La semiología*. México: Siglo XXI.
- GULLÓN, G. y A. (eds.) (1974). *Teoría de la novela (Aproximaciones hispánicas)*. Madrid: Taurus.
- GUMPERZ, J. J. y HYMES, D. (eds.) (1964). *The Ethnography of Communication*. *American Anthropologist*, 6(66), parte 2.
- (1972). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication* (pp. iii-viii). Nueva York: Basil Blackwell.
- GUTIÉRREZ CARBAJO, F. (2004). La pragmática teatral en Alfonso Vallejo. *Anales de literatura española*, 17, 73-88.
- (2010). *Tragedia y comedia en el teatro español actual*. Hildesheim: Georg Olms.
- (2011). Modalidades del teatro breve según su forma discursiva. En J. Romera, Francisco Gutiérrez y M. Sanfilippo (coord.), *Actas del XX Seminario Internacional del Centro de Investigación de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías: Teatro breve en los inicios del s. XXI* (pp.157-177). Madrid: Visor.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1997). *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Arco/Libros.
- (2002). *De pragmática y semántica*. Madrid: Arco Libros.
- (2007). *Comentario pragmático de textos literarios* (2ª ed.). Madrid: Arco/Libros.
- HABERMAS, J. (1991). Crítica de Derrida al fonocentrismo. En *El discurso filosófico de la modernidad* (pp. 89-115). Madrid: Taurus.
- (1998). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- (2003). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.

- HALLIDAY, M. A. K. (1986) *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HARRIS, Z. S. (1963). *Discourse analysis reprints*. La Haya: Mouton.
- HAVERKATE, H. (Ed.) (1987). *Semiótica del diálogo* (Diálogos hispánicos de Ámsterdam, 6). Ámsterdam: Rodopi.
- HAYMAN, R. (1979). *How to read a play*. Londres: Eyre Methuen.
- HEGEL, G.W.F. (1948). *Poética*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- (2007). *Lecciones de estética*. Madrid: Akal.
- HELBO, A. (1989). *Teoría del espectáculo. El paradigma espectacular*. Buenos Aires: Galerna.
- (2012). *El teatro: ¿texto o espectáculo vivo?* Buenos Aires: Galerna.
- (ed.) (1978). *Semiología de la representación*. Barcelona: Gustavo Gili.
- HENTER, S., IZQUIERDO, S., MUÑOZ, R (coord.) (2015). *Perspectivas lingüísticas: enseñanza y adquisición de lenguas, lingüística aplicada, filología clásica, sociolingüística, léxico*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- HERMAN, V. (1995). *Dramatic discourse. Dialogue as interaction in plays*. Londres: Routledge.
- HERNÁNDEZ, J. A. (Coord.) (1996). *Manual de teoría de la literatura*. Sevilla: Algaida.
- HERNÁNDEZ, J. A. y GARCÍA, M.<sup>a</sup> C. (2014). *El arte de hablar. Manual de retórica práctica y oratoria moderna*. Barcelona: Ariel.
- HERRERO, J. (2006). *Teorías de Pragmática, de Lingüística textual y de Análisis del discurso*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- HILLIS MILLER, J. (2010). El crítico como huésped. En BLOOM *at al.*, *Deconstrucción y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- HORMIGÓN, J. A. (2002). *Trabajo dramaturgico y puesta en escena* (2 vols.) (2<sup>a</sup> ed.). Madrid: ADE.

- HUERTA CALVO, J. (1987). El diálogo en el centro de la poética: Bajtín. Ensayo de una bibliografía crítica. En H. Haverkate (Ed.), *La semiótica del diálogo* (pp. 195-218). Ámsterdam: Rodopi.
- (1995). El lugar del teatro en la poética de Mijail Bajtín. En M. García-Page, J. Romera Castillo, F. Gutiérrez Carbajo (coord.), *Actas del IV Seminario Internacional del Instituto de Semiótica Literaria y Teatral: Bajtín y la literatura* (pp. 81-94). Madrid: UNED.
- (ed.) (2003). *Historia del teatro español*. Madrid: Gredos.
- HUTCHEON, L. (1984). *Narcissistic narrative. The Metafictional Paradox*. Londres & Nueva York: Methuen.
- HYMES, D. (1992). The concept of communicative competence revisited. En M. Pütz (ed.), *Thirty years of Linguistic Evolution*. Ámsterdam: John Benjamins.
- (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (ed.), *Competencia comunicativa* (pp. 27-46). Madrid: Edelsa.
- INGARDEN, R. (1997b). Las funciones del lenguaje en el teatro. En M.<sup>a</sup> C. Bobes Naves (comp.) *Teoría del teatro* (pp. 155-165). Madrid: Arco/Libros.
- JACKENDOFF, R. (1990). How language help us to think. *Pragmatics and Cognition*, 1(4), 1-34.
- JAKOBSON, R. (1985). *Lingüística y Poética*. Madrid: Cátedra.
- JAMES, H. (1980). *El arte de la ficción*. Madrid: Taurus.
- JANDOVA, J. y VOLEK, E. (eds.) (2013). *Teoría teatral de la Escuela de Praga: de la fenomenología a la pragmática performativa*. Madrid: Fundamentos.
- JAURALDE, P. (1981). *Manual de investigación literaria: guía bibliográfica para el estudio de la literatura española*. Madrid: Gredos.
- JAUSS, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.
- (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- JONES, A. y CHEESEMAN, R. (2004). *Speech and Drama*. Inglaterra: Twickenham.
- KANTOR, T. (2004). *Teatro de la muerte* (4<sup>a</sup> ed.). Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- (2010): *Teatro de la muerte y otros ensayos (1944-1986)*. Barcelona: Alba.

- KATZ, J. J. y FODOR, J. A (1976). *La estructura de una teoría semántica*. México: Siglo XXI.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje* (3ª ed.). Buenos Aires: Edicial.
- KLINKENBERG, J.-M. (2006). *Manual de semiótica general*. Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- KNAPP, M. L. (2009). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. México: Paidós.
- KNÉBEL, M. O. (1991). *Poética de la pedagogía teatral*. México: Siglo XXI.
- KOHAN, S. A. (2001). *Cómo escribir diálogos: el arte de desarrollar el diálogo en la novela o el cuento* (2ª ed.). Barcelona: Alba.
- KOWZAN, T. (1997a). *El signo y el teatro*. Madrid: Arco/Libros.
- (1997b). El signo en el teatro y La semiología del teatro, ¿veintitrés siglos o veintidós años? En M.ª C. Bobes Naves (comp.), *Teoría del teatro* (pp. 121-153 y 231-252). Madrid: Arco/Libros
- KRISTEVA, J. (1977). *El texto de la novela*. Barcelona: Lumen.
- (1981). *Semiótica* (2ª ed.). Madrid: Fundamentos.
- (1988): *El lenguaje, ese desconocido. Introducción a la lingüística*. Madrid: Fundamentos.
- LAFERRIÈRE, G. (2001). *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica. la dramatización como herramienta didáctica y pedagógica* (2ª ed.). Ciudad Real: Ñaque Editora.
- y MOTOS, T. (2003). *Palabras para la acción. Términos de teatro en la educación y la intervención sociocultural*. Ciudad Real: Ñaque.
- y MOTOS, T. (2008). Dramatización y expresión corporal. Bases y retos. En Galo Sánchez *et al.* (coord.), *El movimiento expresivo* (pp. 29-45). Salamanca: Amarú.
- LANGBAUM, R. (1996). *La poesía de la experiencia. El monólogo dramático*. Granada: Comares.

- LARROSA, J., MASSCHELEIN, J. y SIMONS, M. (eds.) (2011). *Jacques Rancière, la educación pública y la domesticación de la democracia*. Argentina: Miño y Dávila.
- LARTHOMAS, P. (1972) *Langage dramatique*. París: A. Colin.
- LATELLA, G. (1985). Consideraciones sobre la comunicación: el diálogo teatral. En M. Á. Garrido (ed.), *Teoría Semiótica, Lenguajes y textos hispánicos* (pp. 647-659). Madrid: CSIC.
- LECOK, J. (2010). *El cuerpo poético: una pedagogía de la creación teatral*. Madrid: Alba.
- LINARES, F. (1992): El ensayo sobre el entendimiento humano desde la semiótica. *Investigaciones semióticas IV: (describir, inventar, transcribir el mundo)* (vol. I, pp. 135-144). Madrid: Visor.
- (1996). La lengua literaria. En J. A. Hernández (coord.), *Manual de teoría de la literatura* (pp. 271-293). Sevilla: Algaida,.
- (2000). El espectáculo como texto (observaciones pedagógicas sobre la utilización del concepto texto para el análisis del espectáculo teatral). En *Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica: Miradas y voces de fin de siglo* (vol. II, pp. 581-589). Granada: AES/Grupo Editorial Universitario.
- (2011): Metateatro en los textos breves (y brevísimos) de José moreno Arenas. En *Actas de XX Seminario Internacional de la Asociación Española de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías: El teatro breve en los inicios del siglo XX* (pp. 383-396). Madrid: Visor.
- LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística* (2 vols.). Barcelona: Paidós.
- (2015). La escritura de textos teatrales. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 69, 5-8.
- LÓPEZ EIRE, A. (1997). *Retórica clásica y teoría literaria moderna*. Madrid: Arco/Libros.

- LÓPEZ FÉREZ, J. A. (ed.) (2000). *Historia de la literatura griega* (3ª ed.). Madrid: Cátedra.
- LÓPEZ GARCÍA, Á. (1998). La lingüística del siglo XXI: ¿hacia dónde se dirige la ciencia del lenguaje?. En B. Gallardo (ed.), *Temas de lingüística y gramática* (pp. 106-121). Valencia: Universitat de València, Departament de Teoria dels Llenguatges.
- LOTMAN, I. M. (1988). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.
- (1996). *Semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto* (selección y traducción de Desiderio Navarro, con un capítulo final de Manuel Cáceres), Madrid/Valencia: Cátedra/Universitat de València.
- (1998a). El tonto y el loco y El texto dentro del texto. En su libro, *Cultura y explosión* (pp. 61-95 y 96-111). Barcelona: Gedisa.
- (1998b). *Semiosfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio* (edición de Desiderio Navarro). Madrid/Valencia: Cátedra/Universitat de València.
- (2000). Semiótica de la escena. En su obra, *Semiosfera III. Semiótica de las artes y de la cultura* (edición de Desiderio Navarro) (pp. 57-84). Madrid/Valencia: Cátedra/Universitat de València.
- (2003, noviembre). La semiótica de la cultura y el concepto de texto. *Entretextos. Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura*, 2. ISSN 1696-7356. Traducción del ruso al español de Desiderio Navarro. Recuperado el 6 de Febrero, 2011, de <http://www.ugr.es/~mcaceres/entretextos/pdf/entre2/escritos2.pdf>>
- y ESCUELA DE TARTU (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- y USPENSKY, B. A. (2007, noviembre). Investigaciones semióticas. *Entretextos. Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura*, 10. ISSN 1696-7356. Traducción del italiano al español de Mirko Lampis. Recuperado el 6 de Febrero, 2011, de <http://www.ugr.es/~mcaceres/entretextos/pdf/entre10/investigaciones.pdf>>
- LOZANO, J., PEÑA MARÍN, C. y ABRIL, G. (2007). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual* (8ª ed.). Madrid: Cátedra.



- LUBBOCK, P. (1976). *The craft of fiction*. Nueva York: Viking Press.
- LUJÁN ATIENZA, Á. L. (2005). *Pragmática del discurso lírico*. Madrid: Arco/Libros.
- LYONS, J. (1980). *Semántica*. Barcelona: Teide.
- (1997). *Semántica lingüística: una introducción*. Barcelona: Paidós.
- MARCOS MARÍN, F. ET AL. (2007). *Gramática española* (2ª ed.). Madrid: Síntesis.
- MAGARIÑOS DE MORENTÍN, J. A. (1983). *El signo. Las fuentes teóricas de la semiología: Saussure, Peirce, Morris*. Buenos Aires: Hachette.
- (1996). *Los fundamentos lógicos de la semiótica y su práctica*. Buenos Aires: Edicial.
- MALPARTIDA, R. (2015). Subjetividad y adhesión emocional en dos adaptaciones de la novela al cine: la flaqueza del bolchevique y caníbal, de Manuel Martín Cuenca. *Signa*, 24, 125-145.
- MARINIS, M. de (1997). *Comprender el teatro. Lineamentos de una nueva teatrología*. Buenos Aires: Galerna.
- MARINIS, M. de (2005). *En busca del actor y el espectador. Comprender el teatro II*. Buenos Aires: Galerna.
- MAYORGA, J. (28 de abril de 2011). Poética y teatro (Juan Mayorga en diálogo con Luciano García Lorenzo). Conferencia pronunciada en la Fundación Juan March [Audio en podcast] Recuperado el 8 Octubre, 2016, de <http://www.march.es/conferencias/anteriores/voz.aspx?p1=22729&l=1>
- MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (traducción del Instituto Cervantes). Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones/Anaya.
- ((10 de diciembre) 2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE, 295, I (pp.97858-97920). Recuperado el 14 de junio, 2017 de [https://www.adideandalucia.es/normas/leyes/LeyOrganica8\\_2013MejoraCalidadEducativa.pdf](https://www.adideandalucia.es/normas/leyes/LeyOrganica8_2013MejoraCalidadEducativa.pdf)

——— ((3 de enero) 2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE, 3 (pp. 169-545) . Recuperado el 14 de junio, 2017 de

<https://www.adideandalucia.es/normas/RD/RD1105-2014CurriculoSecundaria.pdf>

——— ((29 de enero) 2015b). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE, 25, I (pp. 6986-7003). Recuperado el 14 de junio, 2017 de

<https://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden21enero2015RelacionesCompetenciasLOMCE.pdf>

MENDOZA, A. y CERRILLO, P. C. (coord.) (2003). *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Castilla-La Mancha: Servicio de Publicación de la Universidad de Castilla-La Mancha.

MEYERHOLD, V. E. (2013). *Teoría teatral* (9ª ed.). Madrid: Fundamentos.

MIGNOLO, W. (1978): *Elementos para una teoría del texto literario*. Barcelona: Crítica.

——— (1987). Diálogo y conversación. En H. Haverkate (ed.), *La semiótica del diálogo* (pp. 3-26). Ámsterdam: Rodopi.

MOJARRO, F. y CARBALLAR, J. (1999). Evolución del teatro en el ámbito escolar. (Una visión desde Andalucía). *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 19, 20-32.

MONEGAL, A. (comp.) (2000). *Literatura y Pintura*. Madrid: Arco/Libros.

MORENO CABRERA, J. C. (2000). *Curso universitario de lingüística general* (2 vols.) (2ª ed. rev.). Madrid: Síntesis.

MORÓN, A. C. (2007). *Teatro y sentido. La interpretación frente a sus límites*. Granada: Dauro.

MORRIS, C. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Buenos Aires: Paidós.

MOTOS, T. y NAVARRO, A. (2011). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Pirineos*, 7, 60-72.

- (2015). En las aulas también se puede escribir teatro. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 69, 9-18.
- MOTOS, T., NAVARRO, A. y PALANCA, X. (2016). *Artes escénicas y danza*. Alzira: Algar.
- MOUNIN, G. (1972). La comunicación teatral. En su obra, *Introducción a la semiología* (pp. 99-108). Barcelona: Anagrama.
- MUKAŘOVSKÝ, J. (1971). El arte como hecho semiológico. En S. Marchan (ed.), *Arte y semiología* (pp. 27-38). Madrid: Alberto Corazón.
- NAVARRO, D. (1995). La semiótica en tiempos del posmodernismo: del *passe-partout* al *impasse*. En J. de las Heras, M. I. Navas y J. Valles (coord.), *Actas del V simposio internacional de la Asociación Andaluza de Semiótica*. (pp. 11-16). Almería: Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.
- NEEDLANDS, J. (2008). Acting together: ensemble as a democratic process in art and life. *Research in Drama Education*, 2(14), 173-189.
- NIETZSCHE, F. (1988). *Verdad y mentira en sentido extramoral*. *Miscelánea de opiniones y sentencias*. Madrid: Grupo Editorial Marte.
- (2000). *El origen de la tragedia*. Madrid: Espasa Calpe.
- (2009). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (2ª ed. en colección Fábula). Barcelona: Tusquets.
- NOVARINA, V. (2007). *Le Théâtre des paroles*. Paris: P.O.L.
- NÓVOA, A. (1998). Professionnalisation des enseignants et Sciences de l'éducation. *Histoire & Comparaison: essais sur l'Éducation* (pp. 121-145). Lisboa: EDUCA.
- NÚÑEZ DELGADO, M.<sup>a</sup> del P. y ROMERO LÓPEZ, A. (2003). *Investigación en didáctica de la lengua e innovación curricular. Validación de un programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia discursiva oral*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- NÚÑEZ, R. y TESO, E. del (1996). *Semántica y pragmática del texto común: producción y comentario de textos*. Madrid: Cátedra.
- OLIVA, C. (2004a): *Teatro español del siglo XX*. Madrid: Síntesis.

- (2004b): *La verdad del personaje teatral*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- (2009). *Versos y trazas*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de publicaciones.
- y TORRES, F. (1990) *Historia básica del arte escénico*. Madrid: Cátedra.
- OLIVEIRA, M. (2012). Novos pensamentos sobre o teatro na escola: uma comparação entre Brasil e França. *Cadernos Virtuais de Pesquisa em Artes Cênicas*, 1(1), 1-5.
- O'NEILL, C. (1995). *Drama Words: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: NH. Heinemann.
- OROZCO VERA, M.<sup>a</sup> J. (2012). La escritura como revelación: claves temáticas y estrategias artísticas en *El chico de la última fila*, de Juan Mayorga. *Cauce. Revista de filología y su didáctica*, 34-35, 275-294.
- (2013). "Esto es lo que hay", espectáculo de Carmen Ruiz-Mingorance, sobre las Pulgas Dramáticas de José Moreno Arenas. En J. Romera Castillo (coord.), *Teatro e internet en la primera mitad del siglo XXI* (pp. 463-477). Madrid: Verbum.
- (2015). La violencia verbal y gestual en el teatro de José Moreno Arenas. En A. Chicharro Chamorro (ed.), *Porque eres a la par uno y diverso: Estudios literarios y teatrales en honor al profesor Antonio Sánchez Trigueros* (pp. 633-644). Granada: Universidad de Granada.
- (2016). El discurso musical como eje vertebrador del universo lorquiano: "Daaalí", de Albert Boadella, y "El inframundo", de José Moreno Arenas. En J. Romera, F. Gutiérrez y R. García (coord.), *Teatro y música en los inicios del siglo XXI* (pp. 307-317). Madrid: Verbum.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1974). Ideas sobre la novela. En G. y A. Gullón (eds.), *Teoría de la novela (Aproximaciones hispánicas)*. Madrid: Taurus.
- (1996). *La rebelión de las masas*. Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- (2008). *La idea sobre el teatro y otros escritos sobre teatro* (edición de Antonio Tordera). Madrid: Biblioteca nueva.

- OTAOLA, C. (2004). *Lexicología y Semántica léxica. Teoría y aplicación a la lengua española*. Madrid: Ediciones Académicas.
- PANERO, L. M.<sup>a</sup> (2014). *Prosas encontradas*. Madrid: Visor.
- PARDO, J. L. (2016, Julio 28). Los niños en Jauja. *El País*. Recuperado el 28 Mayo, 2016, de [http://cultura.elpais.com/cultura/2016/07/28/actualidad/1469700672\\_287345.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2016/07/28/actualidad/1469700672_287345.html)
- (2004). *La regla del juego. Sobre la dificultad de aprender filosofía*. Barcelona: Círculo de Lectores/Galaxia Gutenberg.
- PAVEL, T. G. (1997). Las fronteras de la ficción. En A. Garrido Domínguez (comp.) *Teorías de la ficción literaria* (pp. 171-179). Madrid: Arco/Libros.
- PAVIS, P. (1994). De la importancia del ritmo en el trabajo de la puesta en escena. En su obra, *El teatro y su recepción. Semiología, cruce de culturas y postmodernismo* (traducción y prólogo de Desiderio Navarro). La Habana: UNEAC.
- (2008). *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología* (nueva edición ampliada y revisada, traducción de la 3<sup>a</sup> edición francesa). Barcelona: Paidós.
- (2000). *El análisis de los espectáculos: teatro, mimo, danza, cine*. Barcelona: Paidós.
- (2015). *La puesta en escena contemporánea. Orígenes, tendencias, perspectivas*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- PAZ GAGO, J. M. (1995). *Semiótica del Quijote: teoría y práctica de la ficción narrativa*. Ámsterdam: Rodopi.
- PEIRCE, CH. (1987). *Obra lógico-semiótica*. Madrid: Taurus.
- PÉREZ, FERNÁNDEZ, J. (2011) *Motivar en secundaria. El teatro: una herramienta eficaz*. Barcelona: Erasmus.
- PIKE, K. L. (1983). *Text and tagmeme*. Norwood, NJ: Ablex.
- POLTI, G. (1980). *Les trente-six situations dramatiques*. París: Editions d'Aujourd'hui.
- POPPER, K. (1982). *El conocimientos objetivo*. Madrid: Tecnos.

- PORLÁN, R. y MARTÍN, J. (1991). *El Diario del Profesor*. Sevilla: Diada.
- PORTOLÉS, J. (2007). *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.
- POTTIER, B. (1968). *Presentación de la lingüística*. Madrid: Alcalá.
- (1974). *Linguistique générale. Théorie et description*. Paris: Klincksieck.
- POVEDA, M<sup>a</sup>. D. (1996). *Texto dramático: palabra en acción*. Madrid: Narcea.
- POYATOS, F. (1974). Del paralenguaje a la comunicación total. En C. Cubels *et al.*, *Doce ensayos sobre el lenguaje* (pp. 157-189). Madrid: Fundación Juan March.
- PRINCE, G. (1982). *Narratology: The Form and Functioning of Narrative*. Berlin: Mouton.
- PULIDO TIRADO, G. (2001). La constitución de una nueva Semiótica: la AAS como referencia. En M. A. Vázquez Medel y Á. Acosta (eds.), *Aportaciones del VI Simposio Internacional de la Asociación Andaluza de Semiótica: La semiótica actual* (pp. 301-310). Sevilla: Alfar.
- QUENEAU, R. (1996). *Ejercicios de estilo*. Madrid: Cátedra.
- QUINE, W. (1969). *Palabra y objeto*. Madrid: Labor.
- RANCIÈRE, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- (2010). *El espectador emancipado*. Pontevedra: Ellago.
- RICOEUR, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico* (5<sup>a</sup> ed.). México; Madrid: Siglo XXI.
- (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
- RINCÓN, F. y ENCISO, J. (1985). *Los talleres literarios (una alternativa didáctica al historicismo)*. Barcelona: Montesinos.
- ROBINSON, K. (2009). *El elemento*. Barcelona: Grijalbo.
- (2011). *Out of our minds: learning to be creative*. Chichester: Capstone.
- (ed.) (1978). *Exploring Theatre & Education*. Londres: Heinemann.

- RODRÍGUEZ ADRADOS, F. (1972). *Fiesta. Comedia y tragedia. Sobre los orígenes griegos del teatro*. Barcelona: Planeta.
- ROJO, G. (1983). *Aspectos básicos de sintaxis estructural*. Málaga: Librería Ágora.
- ROMERA CASTILLO, J. (1980). *El comentario semiótico de textos* (2ª ed. rev.). Madrid: SGEL.
- (1988a). *Didáctica de la lengua y la literatura. Método y práctica*. Madrid: Playor.
- (1988b). Semiótica teatral. En su obra, *Semiótica literaria y teatral en España* (pp. 121-156 y 161-165). Kassel: Reichenberger.
- (1990). Semiótica literaria y teatral en España: *addenda* bibliográfica (I y II). En J. Romera y A. Yllera (coord.), *Actas del III Simposio Internacional de la Asociación Española de Semiótica: Retórica y lenguajes* (vol. II, pp. 537-562). Madrid: UNED.
- (1991). Semiótica literaria y teatral en España: *addenda* bibliográfica III». *Discurso*, 6, 107-134.
- (1992). Semiótica literaria y teatral en España: *addenda* bibliográfica IV. En *Investigaciones Semióticas IV*, AES (ed.) (vol. II, pp. 1043-1055). Madrid: Visor Libros.
- (1993). Texto y representación desde la perspectiva semiótica: un estado de la cuestión. En A. Rodríguez López Vázquez (ed.), *Simposio 'O teatro e o seu ensino'* (pp. 9-24). La Coruña: Universidade.
- (1993b). Semiótica literaria y teatral en España: *addenda* bibliográfica V. *Signa*, 2, 167-1840.
- (1994). Un repertorio bibliográfico sobre la enseñanza del teatro. *Teatro. Revista de Estudios Teatrales* 5, 253-264.
- (1995). Sobre la enseñanza del teatro: notas bibliográficas. En *II Jornadas de Teatro Infantil y Juvenil*, (pp. 75-96). Madrid: UNED / AETIJ.
- (1998). *Literatura, teatro y semiótica: método, prácticas y bibliografía*. Madrid: UNED.
- (2013). *Textos literarios y enseñanza del español*. Madrid: UNED.

- (ed.) (2008). *Teatro, novela y cine en los inicios del siglo XXI: actas del XVII Seminario Internacional del Centro de Investigación de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías*. Madrid: Visor.
- (ed.) (2011). *El teatro breve en los inicios del siglo XXI: actas del XX Seminario Internacional del Centro de Investigación de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías*. Madrid: Visor.
- ROULET *et al.* (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berna: Peter Lang.
- RUIZ ÁLVAREZ, R. (1988). Análisis del diálogo en "Le prince corsaire" de Scarron. *Estudios Humanísticos. Filología*, 10, 229-244.
- (1991). La transferencia de géneros, modelos de interpretación de otra cultura: A. Hardy. En F. Lafarga y M.<sup>a</sup> L. Donaire (coord.), *Traducción y adaptación cultural: España-Francia* (pp. 243-252). Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- (2003). Reflexiones sobre la escritura y la representación teatrales en la escena francesa de finales del siglo XX. *Anales de filología francesa*, 11, 97-110.
- y MARTÍNEZ BERBEL, A. (eds.) (1996). *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras: texto dramático y representación teatral*. Granada: Universidad de Granada, Servicio de Publicaciones.
- *et al.* (ed.) (1998). *El teatro: componentes teóricos y prácticos para enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: La Gioconda.
- RUIZ RAMÓN, F. (2011). *Historia del teatro español (desde los orígenes hasta 1900)* (11<sup>a</sup> ed.). Madrid: Cátedra.
- (2011b). *Historia del teatro español. Siglo XX* (15<sup>a</sup> ed.). Madrid: Cátedra.
- SÁNCHEZ, J. A. (ed.) (1999). *La escena moderna*. Madrid: Akal.
- SÁNCHEZ FERLOSIO, R. (2010). *God & Gun. Apuntes de polemología*. Barcelona: Austral.
- (2015). *Ensayos I. Altos estudios eclesiásticos: gramática, narración, diversiones*. Barcelona: Debate.



- SÁNCHEZ MONTES, M.<sup>a</sup> J. (2004). *El cuerpo como signo. La transformación de la textualidad en el teatro contemporáneo*. Madrid: Biblioteca nueva.
- SÁNCHEZ VILLAROEL, J. (1990). *Análisis del texto dramático. Tres ensayos*. Concepción (Chile): Edición del autor.
- SANCHIS SINISTERRA, J. (2002). *La escena sin límites. Fragmentos de un discurso teatral*. Ciudad Real: Ñaque Editora.
- (2003). *Dramaturgia de textos narrativos*. Ciudad Real: Ñaque Editora.
- SANTO TOMÁS DE AQUINO (2003). *De veritate, cuestión 8: el conocimiento de los ángeles* (introducción, traducción y notas de Ángel Luis González y Juan Fernando Sellés). Pamplona: Universidad de Navarra, Servicio de Publicaciones.
- SANTOS, I. (2004). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- SASTRE, A. (2000). *El drama y sus lenguajes* (2 vols.). Guipúzcoa: Hiru.
- SAUSSURE, F. de (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- SCHAEFFER, J.-M. (2002). *¿Por qué la ficción?* Toledo: Lengua de Trapo.
- SCHMIDT, S. J. (1977). *Teoría del texto*. Madrid: Cátedra.
- SCHONMANN, S. (2000). Theatre and Drama Education: Themes and Questions. En M. Ben-Peretz *et al.* (eds.), *Routledge International Companion to Education* (pp. 944-955). Londres: Routledge.
- SEARLE, J. R. (1975). Indirect speech acts. En P. Cole y J. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*, 3 (pp. 41-58). Nueva York: Academic Press.
- (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1991). ¿Qué es un acto de habla? En L. M. Valdés Villanueva (ed.), *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje* (pp. 431-448). Madrid: Tecnos.
- (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje* (4<sup>a</sup> ed.). Madrid: Cátedra.

- SEGRE, C. (1975). La función del lenguaje en el *Acte sans parole* de Samuel Beckett. En J. M.<sup>a</sup> Díez Borque y L. García Lorenzo (eds.), *Semiología del teatro* (pp. 193-216). Barcelona: Planeta.
- SOMERS, J. (1995). *Drama in the curriculum*. Londres: Cassel.
- SONTAG, S. (1969). *Contra la interpretación*. Barcelona: Seix Barral.
- SOSA, M. B. (2004). *Las fronteras de la ficción. El teatro de José Sanchis Sinisterra*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- SPANG, K. (1991). *Teoría del drama: lectura y análisis de la obra teatral*. Madrid: EUNSA.
- (1993). *Géneros literarios*. Madrid: Síntesis.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1994). *La relevancia*. Madrid: Visor.
- (2004). La teoría de la relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*, VII, 237-286.
- STANGOS, N. (1986). *Conceptos de arte moderno*. Madrid: Alianza.
- STEINER, G. (1991). *Presencias reales. ¿Hay algo en lo que decimos?* Barcelona: Destino.
- (2001). *La muerte de la tragedia*. Barcelona: Azul.
- (2003). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre el lenguaje, la literatura y lo inhumano*. Barcelona: Gedisa.
- (2007). *Los logócratas*. México: FCE.
- STRAUCH, G. (1974). Interprétations récents du style indirect libre. *RANAM*, 7, 40-73.
- STUBBS, M. (1987). *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza.
- SZONDI, P. (1994): *Teoría del drama moderno. Tentativa sobre lo trágico*. Barcelona: Destino.
- (2006). *Introducción a la hermenéutica literaria*. Madrid: Abada.
- TALENS, J. (2002). *Negociaciones para un poética dialógica*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- , ROMERA CASTILLO, J, TORDERA, A. y HERNÁNDEZ, V. (1980). *Elementos para una semiótica del texto artístico*. Madrid: Cátedra.
- TARKOVSKI, A. (2002). *Esculpir en el tiempo. Reflexiones sobre el arte, la estética y la poética del cine*. Madrid: Rialp.
- TAYLOR, P. (ed.) (1996). *Researching Drama and Arts Education. Paradigms & Possibilities*. Londres: Falmer Press.
- TESO, E. del (2002). *Compendio y ejercicios de semántica I*. Madrid: Arco/Libros.
- (2007). *Compendio y ejercicios de semántica II*. Madrid: Arco/Libros.
- THOMASSEAU, J.-M. (1997b), Para un análisis del paratexto teatral (Algunos elementos del paratexto hugolino). En Bobes Naves (comp.), *Teoría del teatro* (pp. 83-118). Madrid: Arco/Libros.
- THURNBURN, G. L. (1959). *Voice and speech*. Londres: James Nisbet and Co.
- TOBAR, E. e HIDALGO, V. (2014). *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro. Propuestas didácticas para trabajar el teatro en clase de español*. Madrid: MECD, Secretaría General Técnica.
- TOMASHEVSKI, B. V. (1982). *Teoría de la literatura*. Barcelona: Akal.
- TODOROV, T. (1971). *Literatura y significación*. Barcelona: Editorial Planeta.
- (1978a). *Investigaciones semánticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (1978b). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (3ª ed.). México: Siglo XXI.
- (1993). *Teorías del símbolo*. Caracas: Monte Ávila Editores
- (2013). *Mijail Bajtín: el principio dialógico*. Bogotá: Servicio de Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo.
- TORO, F. de (1987a). *Semiótica del teatro. Del texto a la puesta en escena*. B. Aires: Galerna.
- (1987b). Texto, texto dramático, texto espectacular. *Semiosis*, 19, 101-128.
- (1991). Hacia una semiótica teatral interdisciplinar. *Discurso*, 6, 5-18.
- TRANCÓN, S. (2006): *Teoría del teatro: bases para el análisis de la obra dramática*. Madrid: Fundamentos.

- TRAPERO, P. (1995). *Bases para un análisis del espectáculo (teoría y práctica)*. Palma, Universitat de les Illes Balears: Servei de Publicacions i Intercanvi Científic.
- TURNER, J. C. (1993). *Voice & speech in theater* (4ª ed.). Londres: A & C Black.
- TUSÓN, A. y UNAMUNO, V. (1999), De qué estamos hablando? El malentendido en el discurso escolar. *Discurso y Sociedad*, 1,19-34.
- UBERSFELD, A. (1989). *Semiótica teatral*. Madrid: Cátedra.
- (1991). Sobre el signo teatral y su referente. *ADE. Revista teatral de la Asociación de Directores de Escena de España*, 22, 51-52.
- (1997). *La escuela del espectador*. Madrid: Asociación de Directores de Escena de España.
- (2002). *Diccionario de términos claves de análisis teatral*. Buenos Aires: Galerna.
- (2003). El habla solitaria. *Acta Poética*, 1 (24), 9-26.
- (2004). *El diálogo teatral*. Buenos Aires: Galerna.
- VV. AA. (2001). *Animación a la lectura teatral*. Ciudad Real: Ñaque Editora
- VV. AA. (1999). *La historia de la literatura y la crítica*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- VALBUENA, A. (1956). *Historia del teatro español*. Barcelona: Noguer
- VALLES, J. (dir.) (2002). *Diccionario de teoría de la narrativa*. Granada: Alhulia.
- VAN DIJK, T. A. (1980). *Texto y contexto (semántica y pragmática del discurso)*. Madrid: Cátedra.
- (1992). *La ciencia del texto* (3ª ed.). Barcelona: Paidós.
- (2002). Conocimiento, elaboración del discurso y educación. *Escribanía*, 8, 5-22.
- (2000). El discurso como interacción en la sociedad. En su obra, T. A. Van Dijk (comp.), *El discurso como interacción social* (pp. 19-66). Barcelona: Gedisa.
- (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.

- y RODRIGO, I. F. (1999). *Análisis del discurso social y político*. Ecuador: Abya-Yala.
- VÁZQUEZ MEDEL, M. A. y Á. ACOSTA. (2001). La nueva Semiótica. En su obra, *Aportaciones del VI Simposio Internacional de la Asociación Andaluza de Semiótica: La Semiótica actual* (pp. 11-16). Sevilla: Alfar.
- VEGA, M.<sup>a</sup> J. (ed.) (2004). *Poética y teatro. La teoría dramática del Renacimiento a la Posmodernidad*. Pontevedra: Mirabel.
- VELASCO SÁNCHEZ, A. (2000). *Una poética de la dirección e interpretación teatral: el sistema Stanislavski*. Granada: Universidad de Granada.
- VELÁZQUEZ, T. (2009). Diálogo disciplinar e interacciones teóricas: las fronteras y sus permeabilidades,. *DeSignis*, 13, 9-17.
- VELTRUSKÝ, J. (1977): *Drama as literature*. Lisse: Peter de Ridder Press.
- (1989). Cualidades sonoras del texto y la actuación del actor. *Gestos*, 8, 33-48.
- (1997b). El texto dramático como uno de los componentes del teatro. En M.<sup>a</sup> C. Bobes Naves (comp.), *Teoría del teatro*. Madrid. Arco/Libros.
- VERÓN, E. (1993). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.
- VERSCHUEREN, P. (1987). The pragmatic perspective. En J. Verschueren y M. Bertucelli-Papi (eds.), *The pragmatic perspective* (pp. 3-8). Amsterdam: John Benjamins.
- (1998). El regreso de la pragmática al significado: comentarios sobre la dinámica de la comunicación, los grados de prominencia y la transparencia comunicativa. En L. Martín Rojo y R. Whittaker (eds.), *Poder-Decir o el poder de los discursos* (pp. 235-279). Madrid: Arrecife.
- (1999). Whose discipline? Some critical reflections on linguistic pragmatics. *Journal of Pragmatics*, 31, 869-879.
- (2003). *Para comprender la pragmática*. Madrid: Gredos.
- VICENTE GÓMEZ, F. (1983). El concepto de "dialoguismo" en Bajtín: la otra forma del diálogo renacentista. *1616: Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, 5, 47-54

- (1987). La "crisis de la literariedad", los nuevos paradigmas literario-lingüísticos y el desarrollo semiótico. *Estudios románicos*, 5, 1459-1468.
- (1991). La relevancia de la semiótica de Ch. S. Peirce en la constitución de una pragmática de la literatura. *Signa*, 1, 153-162.
- (2004). La dinámica de la comunicación literaria y la noción de cultura. *Entretextos: Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura*, 3.
- VILLANUEVA, D. (1989). *Comentario de textos narrativos*. Gijón. Júcar-Aceña.
- VINAVER, M. (1993). *Écritures dramatiques: essais d'analyse de textes de théâtre*. Arles: Actes Sud.
- VIÑAO FRAGO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- VOLÓSHINOV, V. N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- WAGNER, B. J. (1998). *Educational Drama and Language Arts*. Portsmouth: Heinemann.
- WAHNON BENSUSAN, S. (1991a). *Introducción a la historia de las teorías literaria*. Granada: Universidad de Granada.
- (1991b). *Saber literario y hermenéutica. En defensa de la interpretación*. Granada: Universidad de Granada.
- (2008). *Teoría de la literatura y de la interpretación literaria*. Vigo: Academia del Hispanismo.
- WEINRICH, H. (1974). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.
- WELLEK, R. (1968). *Conceptos de crítica literaria*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Ediciones de la Biblioteca.
- y WARREN, A. (1969). *Teoría literaria*. Madrid: Gredos.
- WELLWARTH, G. E. (1966). *Teatro de protesta y paradoja*. Barcelona: Lumen.

- ZAHAREAS, A. (2002). El teatro contemporáneo como realidad y magia. En González Maestro (ed.), *Theatralia 4. Teatro hispánico y literatura europea. Teatro y Weltliteratur* (pp. 149-190). Vigo: Universidade de Vigo.
- ZANÓN, J. y HERNÁNDEZ, M.<sup>a</sup> (1990). La enseñanza de la comunicación en la clase de español. *Cable*, 5, 12-18.
- ZAVALA, I. M. (1987). La dialogía del teatro unamuniano: género interno. En J. M.<sup>a</sup> Lasagabáster (ed.), *El teatro de Miguel de Unamuno* (pp.13-26). San Sebastián: Universidad de Deusto.
- ZAYAS, F. (1994). El lugar de las tipologías textuales en la didáctica de la lengua. En González Nieto *et al.*, *Aspectos didácticos de Lengua y la Literatura (Lengua)* 7. (pp. 99-128). Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.
- ZEAMI (1999). *Fūshikaden: tratado sobre la práctica del teatro Nō y cuatro dramas Nō* (edición y traducción de Javier Rubiera e Hideito Higashitani). Madrid: Trotta.
- ZERUBAVEL, E. (2006). *The elephant in the room: silence and denial in everyday life*. Oxford: Oxford University Press.
- ZOLA, É. (1972). El naturalismo en el teatro. En L. Bonet (ed.), *El naturalismo* (pp. 126-172). Barcelona: Península.
- ZOLKIEWSKI, S. (1993). Bajtín y el problema fundamental de la semiótica. *Criterios* (número especial), 23-40.

## RELACIÓN DE OBRAS DRAMÁTICAS, TEXTOS TEATRALES, OBRAS NARRATIVAS Y ANTOLOGÍAS POÉTICAS CITADAS Y/O USADAS COMO EJEMPLOS

ALONSO DE SANTOS, J. L. (2014). *Bajarse al moro* (edición de José Luis Sánchez). Madrid: Anaya (Nueva Biblioteca Didáctica, 9).

ARRABAL, F. *Pic-Nic. El triciclo. El laberinto*. Madrid: Cátedra, 1982.

——— (2009). ¿Se ha vuelto Dios loco? y El arquitecto y el emperador de Asiria. En su obra, *Obras completas de Fernando Arrabal* (vol. I, pp. 747-750 y 837-905). León: Everest.

BAROJA, P. (1978). *Paradox, rey* (7ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe.

BECKETT, S. (2006). *Teatro reunido* (traducciones de J. Sanchis Sinisterra, A. M.<sup>a</sup> Moix y J. Talens). Barcelona, Tusquets (Marginales, 237).

BERNHARD, T. (2013). *El imitador de voces. Teatro* (traducción de Miguel Sáenz). Madrid, Alfaguara.

BOADELLA, A. (2006). *Ubú president*. En su obra, *Ubú president. La increíble historia del Dr. Floit & Mr. Pla. Daaalí* (pp. 89-228) (edición de Milagros Sánchez). Madrid: Cátedra.

BUERO VALLEJO, A. (1994). *El tragaluz* (edición de Luis Iglesias Feijoo). Madrid: Espasa-Calpe.

BRECHT, B. (2001). *Los días de la comuna. Turandot o el congreso de los blanqueadores*. Madrid: Alianza.

CERVANTES, M. de (2005). *Don Quijote de la Mancha* (edición y notas de Francisco Rico). Madrid: RAE/Alfaguara.

——— (2015). *Comedias y tragedias* (al cuidado de Luis Gómez Canseco). Madrid: RAE (Biblioteca Clásica, 45).

CORTÁZAR, J. (1984). *Rayuela*. Barcelona: Seix Barral (Literatura contemporánea, 4).

EURÍPEDES (2012). *Medea* (traducción de J. A. López Férez y J. M. Labiano) (pp. 255-288). En L. Conti *et al.* (eds.), *Esquilo, Sófocles y Eurípides. Obras completas*. Madrid: Cátedra (Biblioteca Avrea).



- GARCÍA LORCA, F. (2009). *El público. El sueño de la vida* (edición de Antonio Monegal). Madrid: Alianza.
- (2012). *Teatro completo*, Barcelona, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.
- GUILLÉN, J. (1978). *Aire nuestro: homenaje*. Barcelona: Seix Barral.
- KANTOR, T. (2004). *El teatro de la muerte*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- (2010). *Teatro de la muerte y otros ensayos (1944-1986)*. Barcelona: Alba.
- KOLTÈS, B.-M. (2012) *Teatro* (edición de Jorge Dubatti y Marta Taborda). Buenos Aires: Colihue (Dramaturgias argentinas).
- IONESCO, E. (1984) *Las sillas. El maestro. La lección*. Madrid: Alianza Editorial.
- (1989). *La cantante calva: antipieza*. Madrid: Alianza Editorial.
- JOYCE, J. (1984). *Ulises* (3 vols.). Barcelona: Lumen.
- LIDDELL, A. (2011) *La casa de la fuerza. Te haré invencible con mi derrota. Anfaegtelse*. Segovia: La uÑa RoTa.
- LOPE DE VEGA, F. (2014). *Mujeres y criados* (edición de Alejandro García-Reidy). Madrid: Gredos (Biblioteca Lope de Vega).
- MAETERLINCK, M. (2000). *La intrusa. Los ciegos. Pélleas y Mélisande. El pájaro azul*. Madrid: Cátedra.
- MARLOWE, C. (2015). La trágica historia del doctor Faustus. En A. Jaume (ed.), *Obra completa: teatro y poesía* (pp. 418-549). Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial (Penguin Clásicos).
- MARTÍN SANTOS, L. (1978). *Tiempo de silencio*, (12ª ed.). Barcelona: Seix Barral.
- MAYORGA, J. (2014). *Teatro 1989-2014*, Segovia, La uÑa RoTa (Libros robados).
- MIRALLES, A. (2004) *Patera. Réquiem*. En *Teatro escogido I*. Madrid: Asociación de Autores de Teatro.
- MOLIÈRE (2014). *Tartufo* (17ª ed., de E. García y E. J. Fernández). Madrid: Cátedra (Letras universales, 10).
- MOLINA, T. de (2000). *El Burlador de Sevilla o el convidado de piedra* (10ª ed. rev.). Madrid: Cátedra.

- MORAL, I. de (2012). *La mirada del hombre oscuro*. Madrid: VdB.
- MORENO ARENAS, J. (2010). *Pulgas dramáticas. Dramatic Snippets* (antología bilingüe de Polly J. Hodge). California: GESTOS (Colección Textos Teatrales)
- MÜLLER, H. (2001). *Germania. Muerte en Berlín y otros textos* (edición y traducción de Jorge Riechmann). Guipúzcoa: Hiru.
- (2008). *Máquina Hamlet. Cuarteto. Medeamaterial* (traducciones de Gabriela Massuh y Claudia Baricco). Buenos Aires: Losada.
- NIEVA, F. (1990): *El combate de Ópalos y Tasia. Sombra y quimera de Larra. La Magosta*. Madrid: Alhambra-Longman.
- (2007). *Catalina del demonio. Teatro de farsa y calamidad*. Madrid: Ediciones Irreverentes.
- PESSOA, F. (1998): *Teatro completo* (traducción de Alfredo Rodríguez López-Vázquez). Guipúzcoa: Hiru.
- PINTER, H. (1976). El solicitante. En Á. del Amo (ed. y trad.), *La habitación. Un ligero malestar. Noche de juerga. Los enanos. Solicitante. Paisaje. Silencio. Noche* (pp. 202-204). Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- PUIG, M. (1991). *Boquitas pintadas*. Barcelona: Seix Barral.
- RACINE, J. (2013). *Andrómaca. Ifigenia. Fedra* (edición de Paloma Ortiz). Madrid: Gredos (Biblioteca Universal Gredos, 11).
- RIAZA, L. (1978). *El desván de los machos y el sótano de las hembras. El palacio de los monos*. Madrid: Cátedra.
- , HORMIGÓN, J. A. y NIEVA, F. (1973). *Representación del Tenorio a cargo del carro de las meretrices ambulantes. Judith y Holofernes. Teatro furioso*. Madrid: EDICUSA.
- ROJAS, F. de (2012): *La Celestina*. Barcelona: RAE/Galaxia Gutenberg.
- ROMERO ESTEO, M. (2005a) *Paraphernalia de la olla podrida, la misericordia y la mucha consolación*, edición de Óscar Córnao y Luis Vera, Madrid, Fundamentos/Junta de Andalucía (Biblioteca Romero Esteo, vol. I).

- (2005b). *Fiestas gordas del vino y el tocino* (edición de Óscar Cornago y Luis Vera). Madrid: Fundamentos/Junta de Andalucía (Biblioteca Romero Esteo, vol. II).
- (2008). *Patética de los pellejos santos y el ánima piadosa. La oropéndola. Tinieblas de la madre Europa o Las naranjas de la tropa* (edición de Óscar Cornago y Luis Vera). Madrid: Fundamentos/Junta de Andalucía (Biblioteca Romero Esteo, vol. VIII).
- RUIBAL, J. (1970). *La máquina de pedir. El asno. La ciencia del birlibirloque*. Madrid: Siglo XXI.
- SÁBATO, E. (1980). *El túnel*. Madrid: Cátedra.
- SANCHIS SINISTERRA, J. (2015). *Ñaque; ¡Ay, Carmela!* (16ª edición, de Manuel Aznar Soler). Madrid: Cátedra.
- (1996). *Trilogía americana* (edición de Virtudes Serrano). Madrid: Cátedra.
- (1997). *Pervertimento y Otros gestos para nada*. Madrid: Visor.
- (1999). *El lector por horas*. Madrid: Caos editorial.
- (2008). *Teatro menor*. Ciudad Real: Ñaque Editora.
- (2014). *Tres monólogos y otras variaciones*. Ciudad Real: Ñaque Editora
- SARTRE, J.-P. (1981). *Las manos sucias* (traducción de Aurora Bernárdez). Buenos aires: Losada.
- SASTRE, A. (2010). *Teatro. Uranio 235. Escuadra hacia la muerte. La sangre y la ceniza*. Madrid: Akal (Básica de bolsillo - Clásicos de la lengua española).
- STRINDBERG, A. (1982). *Teatro escogido* (traducción de F. J. Uriz). Madrid: Alianza.
- , O'NEILL, E. y COCTEAU, J. (1981). *La más fuerte. Antes del desayuno. La voz humana* (traducción de Enrique Llovet). Madrid: MK Ediciones y Publicaciones.
- SHAKESPEARE, W. (2001). *Julio César* (traducción y edición de Ángel Luis Pujante). Madrid: Espasa-Calpe.
- (2010). *Othello* (12ª edición del Instituto Shakespeare, dirigida por Manuel Ángel Conejero). Madrid: Cátedra (Letras Universales).

- (2011). *El rey Lear* (traducción de Javier Montes). Madrid: Gredos (Clásicos Universales).
- (2012). *Macbeth* (traducción de Enrique Moreno). Madrid: Gredos (Clásicos Universales).
- (2014). *Hamlet* (19ª edición bilingüe del Instituto Shakespeare). Madrid: Cátedra.
- (2015). *Enrique V.* En Á. L. Pujante (ed. y trad.), *Dramas históricos* (pp.781-882). Madrid: Espasa Libros (Espasa Clásicos - Teatro completo III).
- VV. AA. *Teatro breve actual* (edición y estudio preliminar de Francisco Gutiérrez Carbajo). Barcelona: Ediciones Castalia (Teatro - Siglo XXI).
- VAN HOECK, J. (1962). Sentencia provisional. En F. M. Lorda (trad.), *Teatro flamenco contemporáneo* (312-366). México: Aguilar.
- VALLE-INCLÁN, R. del. (1977). *Martes de Carnaval. Esperpentos* (4ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe (Colección Austral, n.º 1337).
- (1982). Luces de Bohemia. En *Obras Selectas. Teatro. Novela* (pp. 203-265). Barcelona: Círculo de Lectores.
- VARGAS LLOSA, M. (1980). *Pantaleón y las visitadoras*. Barcelona: Bruguera.
- (1981). *La casa verde* (20ª ed.). Barcelona: Seix Barral
- (1986). *¿Quién mató a Palomino Molero?* Barcelona: Seix Barral.
- (1993). *Conversación en la catedral* (6ª ed.). Barcelona: Seix Barral.
- VINAVER, M. (2002). *Teatro completo 1. Lo normal. Los vecinos* (traducción de Fernando Gómez Grande). Madrid: INAEM/Teatro del astillero.
- (2011). El programa de televisión. En su obra, *Teatro completo 5. Retrato de una mujer. El programa de televisión* (traducción de Fernando Gómez Grande) (pp. 83-191). Madrid: INAEM/Teatro del astillero.
- ZORRILLA, J. (2009). *Don Juan Tenorio* (28ª edición, de Aniano Peña). Madrid: Cátedra (Letras Clásicas).